

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



Les Cahiers du GÉRES n° 10

(Revue bilingue Français-Espagnol)

Actes choisis de la XVème Rencontre Internationale du GÉRES

**« Les genres discursifs
dans la didactique de l'espagnol de spécialité »**

Organisée du 15 au 16 juin 2017

Par :



Avec le soutien de son laboratoire (EA 4705) :



Avec la collaboration de la Maison de l'Université de Rouen Normandie :



Avec le sponsoring de :



SOMMAIRE

PRÉSENTATION	3
AVANT-PROPOS	4
Ana Isabel RIBERA RUIZ DE VERGARA y José María CUENCA MONTESINO: «Introduction general»	4
PARTIE I : articles sélectionnés portant sur la thématique du colloque	7
Daniel CASSANY: «Los géneros discursivos en la didáctica del español de especialidad»	8
María Elma CORUJO GONZÁLEZ: «El español del comercio. Aproximación a una propuesta didáctica para una clase de EFP con una especial atención al desarrollo de los géneros discursivos»	28
Ana ESCARTÍN ARILLA: «Situaciones de comunicación especializada en español en las ONG. Propuestas de explotación didáctica de géneros profesionales»	46
Carmen LÓPEZ FERRERO y Alberto VÍLCHEZ VELEDA: «Familias de géneros de discurso y enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales (EFP)»	78
María Natalia PRUNES: «Pensar la enseñanza del español para abogados en un contexto de inmersión lingüística»	93
Francisco Javier RABASSÓ: «Twitter, ¿género o metagénero discursivo colonialista? La adaptación transcultural frente a la simplificación orwelliana del lenguaje en las redes sociales»	106
Inmaculada RODRÍGUEZ-ESCUADERO: «Contextualización y estilización lingüística en la prosa periodística de referencia pictórica»	117
Ricardo TORRE : « Stratégies de compréhension face à l'article de presse économique »	141
PARTIE II : varia	150
Paloma GARRIDO ÍÑIGO e Isabel GRANDA ROSSI: «Identidad virtual e interculturalidad: aplicaciones didácticas para la interacción comunicativa»	151
Ana MARTÍN MUÑOZ: «El secreto de la comunicación eficaz en los negocios internacionales: la competencia intercultural»	164
An VANDE CASTEELE, Jovana STANOJEVIC: «Un estudio de la realización de actos de habla de rechazo en un contexto académico»	181
ÉQUIPE ÉDITORIALE	200
POLITIQUE ÉDITORIALE	201
CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION	202
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS	204
CONSIGNES AUX AUTEURS	205
MENTIONS LÉGALES	206

PRÉSENTATION

Voici un nouveau numéro de la revue *Les Cahiers du GERES*. Notre publication en ligne, dans laquelle nous publions les actes choisis des rencontres annuelles et itinérantes de notre Association, continue sa trajectoire. Forte de ses 11 ans d'expérience en qualité de publication bilingue français/espagnol comptant déjà 10 numéros (et 80 articles !), elle a su faire preuve de régularité, ce qui est déjà son atout majeur dans le contexte des publications relevant de l'enseignement supérieur et la recherche en France. Notre revue a aussi fait montre d'adaptabilité et de progressivité, rappelant à la communauté des enseignants et des chercheurs que l'espagnol est aussi une langue de communication scientifique.

Afin d'aboutir à la sortie du présent numéro, nous avons dû faire face à de multiples contraintes personnelles et relationnelles, mais encore rédactionnelles, techniques, temporelles, comme il est habituel dans ce genre d'activité contributive. Une telle entreprise n'est réalisable que parce que nous avons la conviction de travailler pour l'obtention d'un bien commun et pour la création des conditions qui facilitent l'accès à une production scientifique en Espagnol de Spécialité (ESP). Cette production, nous souhaitons la diffuser ouvertement pour permettre à notre communauté d'accéder aux résultats des travaux et réflexions des collègues qui œuvrent pour l'émergence et le développement de la recherche dans le vaste domaine de l'ESP.

Il est opportun de rappeler ici que tous les acteurs qui ont rendu possible ce numéro sont des bénévoles altruistes et motivés qui, croyant aux valeurs qui sont les nôtres, ont investi un temps considérable pour que ce projet d'édition devienne réalité. En tant que directeur de la publication, je souhaite partager avec les membres de notre groupe, ainsi qu'avec les nombreux partenaires qui s'intéressent à nos activités, ma fierté d'avoir œuvré, sans compter les heures, pour faire émerger cet espace d'expression en ESP, nécessaire dans un domaine aussi porteur que celui des Langues de Spécialité (LSP).

Comme toutes les éditions précédentes, celle-ci aussi doit être présentée comme une œuvre collective. Au nom du GERES, j'exprime toute notre reconnaissance aux auteurs des articles, sans qui cette livraison n'aurait jamais vu le jour. Leur confiance prouve le bien-fondé de notre démarche et nous encourage à continuer cet effort de partage en libre accès. Je salue la labeur dévouée des rédacteurs et le travail minutieux des correcteurs. Je remercie aussi l'implication des membres de notre Comité International de Lecture qui, garants de la scientificité de ce numéro, ont évalué les contributions avec compétence, confidentialité, neutralité et honnêteté.

Je me dois aussi d'exprimer toute notre gratitude aux équipes de l'Université de Rouen Normandie et, en particulier, le laboratoire ERIAC (EA 4705) ainsi que la Maison de l'Université qui, par leur soutien, nous ont permis d'organiser les XVème Rencontres Internationales du GERES pour que nous puissions aujourd'hui cueillir les fruits des échanges tout au long de ces 206 pages.

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

Marcelo TANO
Directeur de la publication



AVANT-PROPOS

Ana Isabel RIBERA RUIZ DE VERGARA y José María CUENCA MONTESINO:
«Introducción general»

Université de Rouen Normandie (Francia)

ana-isabel.riberaruizdevergara@univ-rouen.fr

Université de Poitiers (Francia)

jose.maria.cuenca.montesino@univ-poitiers.fr

El número 10 de *Les Cahiers du GERES* es el resultado del décimo quinto encuentro internacional del *Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*. Dicho encuentro fue organizado por el laboratorio ERIAC (EA 4705) de la Universidad de Rouen Normandie, del 15 al 16 de junio de 2017.

El tema abordado durante el coloquio fue «Los géneros discursivos en la enseñanza-aprendizaje del Español de Especialidad (ESP)». La enseñanza del ESP se centra en los procesos didácticos que facilitan el dominio de la comunicación especializada, es decir, de la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. Por consiguiente, el objetivo de la enseñanza del ESP es el de potenciar la habilidad de saber usar el idioma en el campo profesional o académico. Según sea el campo estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios, del turismo, del derecho, de la medicina, de las relaciones internacionales, del marketing, de la ingeniería, entre otros.

Para alcanzar este objetivo, no basta con enseñar gramática basada únicamente en la frase o en un vocabulario específico para colmar ciertas necesidades de los estudiantes. El estudio de la lengua de especialidad también se suele plantear a partir de los géneros discursivos (orales o escritos) propios de cada sector profesional o académico.

De hecho, el trabajo con los géneros discursivos facilita la enseñanza-aprendizaje de: a) los usos lingüísticos reales que caracterizan cada situación de comunicación especializada y particularmente la gramática de tipo textual; b) la cultura profesional a la que pertenece la lengua meta ya que cuestiones como el comportamiento y la adaptabilidad de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas (saludos, invitaciones, desacuerdos, interrelaciones en una negociación, comunicación no verbal, etc.) se aprenden en cada contexto de especialidad, con unas normas de interacción y mediación propias.

Como se señala en el Centro Virtual Cervantes, las metodologías didácticas más eficaces para transmitir estos conocimientos relacionados con el ESP suelen basarse, entre otros, en el enfoque por tareas y simulaciones para garantizar la participación activa del aprendiente en la resolución de problemas profesionales o académicos auténticos.

Durante las jornadas se hizo un balance de la situación de las bases teóricas de la enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos y de su aplicación a la didáctica del ESP. El **primer eje de reflexión** abordó la importancia de los géneros discursivos en la enseñanza-aprendizaje del EFP (Español para Fines Profesionales). El **segundo eje de reflexión** abordó la importancia de los géneros discursivos en la enseñanza-aprendizaje del EFA (Español para Fines Académicos).

Se presentaron un total de 5 conferencias magistrales, 17 comunicaciones orales y 6 talleres formativos a cargo de la Cámara Oficial de Comercio de España en Francia (COCEF) y de cinco editoriales (Edinumen, EMDL, enClave, SGEL y SM) que nos apoyaron y acompañaron a lo largo del encuentro. Tuvimos el gran privilegio de contar entre nosotros con la presencia de Daniel CASSANY, docente e investigador en Análisis del Discurso en la *Universitat Pompeu Fabra* de Barcelona, que dictó la conferencia titulada «Los géneros discursivos en la didáctica del español de especialidad», y que se puede leer en este número 10 de los *Cahiers du GERES*. En este mismo número se puede leer también la conferencia titulada «Twitter, ¿género o meta género discursivo? La adaptación transcultural frente a la simplificación orwelliana del lenguaje en las redes sociales», que dictó Francisco Javier RABASSÓ RODRÍGUEZ. Asimismo, tuvimos el placer de escuchar las conferencias de los especialistas tales como María GARCÍA ANTUÑA, que dictó una conferencia titulada «La relevancia de los géneros discursivos en la enseñanza de español como lengua de especialidad»; Ana Isabel BLANCO GADAÑÓN, que dictó la conferencia titulada «Cómo modulan los géneros discursivos el ámbito del español profesional (del turismo)» y, por último, Marcelo TANO, que dictó la conferencia titulada «La enseñanza y la investigación en español de especialidad: un desafío para la renovación del hispanismo francés».

El comité científico del coloquio estaba integrado por 25 especialistas de 5 países (Chile, Dinamarca, España, Francia y Holanda). Se presentaron 17 comunicaciones orales por colegas procedentes de Argentina, Bélgica, Brasil, Chile, España, Francia, Italia y Turquía:

- CORTÉS OSPINA Angélica María (Francia): «Español jurídico en L2: el análisis de caso como práctica de escritura en la formación universitaria»
- CORUJO GONZÁLEZ María Elma (Turquía): «El español del comercio: aproximación a una propuesta didáctica para una clase de EFP con una especial atención al desarrollo de los géneros discursivos»
- ESCARTÍN ARILLA Ana (Francia): «Situations de communication spécialisée en espagnol dans les ONG. Propositions d'exploitation didactique de genres professionnels»
- GARCÍA ASENSIO M^a Ángeles (España): «La citación del discurso ajeno en las resoluciones del Tribunal Supremo de España y en las resoluciones en español del Tribunal de Justicia de la Unión Europea: redacción comprensible para la formación de jueces»
- GARRIDO ÍÑIGO Paloma, GRANDA ROSSI Isabel, BRAGA RIERA Jorge (España): «Identidad virtual e interculturalidad: aplicaciones didácticas para la interacción comunicativa»
- GIORDANO Roberta (Italia): «Los géneros del turismo para la didáctica del EFP»
- MARTÍN MUÑOZ Ana (España): «El secreto de la comunicación eficaz en los negocios internacionales: la competencia intercultural para la mediación y negociación»
- MONTOLÍO DURÁN Estrella (España): «Análisis comparativo: la conexión interparafrástica en las resoluciones del Tribunal Supremo de España y en las resoluciones en español del Tribunal de Justicia de la U. Europea. Identificación de patologías y buenas prácticas para la formación de juristas en L1 y LE»
- PRUNES María Natalia (Argentina/Estados Unidos/Francia): «Español para abogados en contexto de inmersión lingüística. Metodologías didácticas y necesidades de los aprendientes»
- RODRÍGUEZ-ESCUADERO Inmaculada (España): «Contextualización y estilización de los lenguajes plásticos en la prosa periodística»

- VANDE CASTEELE An, STANOJEVIC Jovana (Bélgica): «El acto de habla de rechazo en un contexto académico»
- TEIXEIRA GOMES Alexandro (Brasil): «La argumentación en el discurso jurídico: por una propuesta de enseñanza de la responsabilidad enunciativa a partir del género discursivo sentencia judicial»
- TORRE Ricardo (Francia): «Stratégies de compréhension face à l'article de presse économique»
- TRUJILLO M. Carmen (Francia): «L'offre d'emploi : un genre discursif au service d'une rencontre des talents dans le monde hispanophone»
- ÚCAR VENTURA Pilar (España): «Lenguaje financiero y medios de comunicación: temática e intencionalidad»
- VENEGAS VELÁSQUEZ René Alejandro (Chile): «¡Buscando propósitos comunicativos! Clasificación automatizada de movidas en Trabajos Finales de Grado»
- VÍLCHEZ VELEDA Alberto, LÓPEZ FERRERO Carmen (España): «Familias de géneros de discurso y enseñanza-aprendizaje del EFP»

En el presente número se recogen las dos conferencias escritas señaladas anteriormente, y una selección de nueve comunicaciones escritas, evaluadas por el método de doble ciego, que dan respuesta a las cuestiones planteadas en nuestra manifestación científica, y que el lector podrá descubrir a continuación. Dichas contribuciones se presentan en dos partes: una primera parte dedicada a los artículos centrados en la temática del coloquio y una segunda parte dedicada a temas conexos dentro del amplio campo del ESP.

Antes de terminar esta breve introducción general, cabe mencionar que a los participantes al coloquio se les distribuyó un dossier con varios folletos publicitarios, en español, sobre la ciudad de Rouen. Estos folletos fueron realizados por estudiantes de segundo año de la licenciatura de Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) de la Universidad de Rouen Normandie, bajo la dirección y supervisión de su profesora Ana Isabel RIBERA RUIZ DE VERGARA. Los folletos publicitarios eran el resultado de un proyecto que se realizó con el método de la Pedagogía Activa y que permitió a los estudiantes afianzar el español con el sistema de "aprender haciendo" utilizando un género discursivo determinado: el del marketing y el de la publicidad. Los participantes al coloquio utilizaron dichos folletos para descubrir el casco antiguo de la ciudad de Rouen.

Los redactores del presente número:

Ana Isabel RIBERA RUIZ DE VERGARA
Redactora jefe
José María CUENCA MONTESINO
Redactor adjunto

PARTIE I : articles sélectionnés portant sur la thématique du colloque



Daniel CASSANY: «Los géneros discursivos en la didáctica del español de especialidad»**Universitat Pompeu Fabra (España)**

daniel.cassany@upf.edu

Resumen:

Revisamos brevemente el concepto de género discursivo, así como las publicaciones y la investigación más recientes, desarrolladas en español y en la enseñanza universitaria, tanto en L2 y como en L1. Nos referimos a las características básicas de esta noción (género prototípico, sección, movidas) y a la metodología específica del Análisis de Género para aplicarse a diferentes ámbitos. Seguidamente, nos adentramos en las aplicaciones del concepto en la enseñanza actual en el aula, en la red e híbrida, con varias experiencias prácticas de aprovechamiento de recursos digitales, como las redes sociales, la fotografía o los programas de etiquetación. También comentamos las aplicaciones más avanzadas que aportan algunos automatismos a la producción de varios géneros escritos especializados en español, como ArText. En las consideraciones finales, reflexionamos sobre los aspectos fuertes y débiles de esta noción para la enseñanza del Español de Especialidad.

Palabras clave:

Análisis de género, comunidad discursiva, escritura académica, género discursivo, pedagogía del género.

Résumé :

Nous passons brièvement en revue le concept de genre discursif, ainsi que les publications et les recherches les plus récentes, développées en espagnol dans l'enseignement universitaire, à la fois en L2 et L1. Nous nous référons également aux caractéristiques de base de cette notion (genre prototypique, section, moves) et à la méthodologie spécifique de l'Analyse de Genre appliquée dans différents domaines. Ensuite, nous abordons les applications du concept dans l'enseignement en classe, en ligne et hybride, avec quelques expériences pratiques d'utilisation de ressources digitales, comme les réseaux sociaux, la photographie ou les logiciels de marquage. Nous discutons également des applications les plus avancées qui fournissent une certaine automatisation sur la production de quelques genres écrits spécialisés en espagnol, comme ArText. Dans les considérations finales, nous réfléchissons sur les forces et les faiblesses de cette notion pour l'enseignement de l'Espagnol de Spécialité (ESP).

Mots-clés :

Genre discursif, communauté discursive, analyse de genre, écriture académique, pédagogie de genre.

1. INTRODUCCIÓN

Agradezco a *Les Cahiers du GERES* la posibilidad de publicar este texto, que refleja mi intervención plenaria en el XVº Encuentro Internacional del GERES, celebrado en la ciudad francesa de Ruan en junio del 2017. Pese a que no sea actualmente el foco de mi investigación, el concepto de género discursivo me ha acompañado a lo largo de muchos años en mi trayectoria profesional, como docente y como investigador, por lo que espero ofrecer una panorámica histórica rica y diversa, que sirva de ayuda a los docentes de español como lengua extranjera (ELE en adelante) en contextos de especialidad, aquí en Francia o en otros países.

Después de presentar los proyectos en los que estoy trabajando ahora, con ejemplos de algunos de los géneros digitales actuales —que muestran la evolución que experimenta

también este aspecto—, caracterizaré la noción de género discursivo y justificaré por qué constituye hoy un concepto provechoso en la enseñanza de ELE. A continuación, revisaré brevemente las aportaciones más relevantes realizadas en este campo a partir de dos ejes fundamentales: la variación entre disciplinas o ámbitos sociales (distinguiendo los trabajos sobre escritura académica de los realizados sobre textos profesionales) y la variación a través de las comunidades lingüísticas (entrando con algún ejemplo en el terreno de la retórica contrastiva entre idiomas). La segunda parte del artículo se centra en las aplicaciones del concepto a la didáctica del aula y a las implementaciones tecnológicas. Un epílogo apunta algunas directrices y orientaciones para el futuro.

En conjunto, estaré contento si esta aportación consigue trazar una visión de conjunto del concepto de género, forzosamente breve y esquemática, pero actualizada y con visión de globalidad y actualidad.

2. PRESENTACIÓN

Casi toda mi investigación desde 2004 está disponible en la red, puesto que se ha financiado con fondos públicos a partir de proyectos competitivos españoles, y estos incluyen la política del acceso abierto (*open access*) por el cual toda la documentación debe estar disponible en línea. (El «casi» anterior se debe a algunos libros, que pueden usar datos de los artículos, y que están sujetos a derechos de autor.) Basta con buscar en la web las palabras clave que etiquetan cada proyecto, en cursiva en esta relación, para llegar a las webs de cada proyecto:

- «RecepCrítica. La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica» (2004-2007) explora el concepto de lectura crítica (o de recuperación de la ideología) en L1 y L2 y construye propuestas e instrumentos de medición de esta capacidad.
- «Practiletrada. Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica» (2007-2011) documenta y caracteriza algunas de las tareas de lectura y escritura actuales, analógicas y digitales (periodismo gratuito, lectura digital; lectura en contextos de especialización en L1 y lectura en L2 en línea).
- «IES 2.0 1x1. Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos» (2012-2014) se centra en los institutos de educación secundaria (IES) que implementaron el modelo de digitalización de aula conocido como *Escuela 2.0 o 1x1* (o también OLPC: *One Laptop per Child*), el cual consistía en dar a cada alumno y docente un portátil y en usar exclusivamente materiales didácticos digitales. El proyecto analiza cómo cambian las prácticas de lectura y escritura en estos contextos y cómo se utilizan para aprender en diferentes asignaturas.
- «ICUDEL 2015. Identidades y culturas digitales en la educación lingüística» (2015-2018) explora la actividad en línea de los alumnos de secundaria: cómo construyen sus identidades digitales, qué tipo de prácticas letradas multimodales utilizan en las redes sociales, a qué tipo de comunidades se afilian, etc.
- «Defandom. El fandom en la juventud española» (2016-2018) aborda las prácticas lingüísticas y los aprendizajes que desarrollan los jóvenes apasionados de productos culturales digitales y globalizados, como los videojuegos, el *fanfic* (lectura y escritura de narraciones que toman personajes u otros elementos de obras famosas), el *fanclub* y el *fanclub* (jóvenes fans que traducen y subtítulan series de televisión y películas), el *scanlation* (fans del manga japonés que traducen obras a otras lenguas).

Los cuatro primeros proyectos han recibido apoyo y recursos del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad español, mientras que el último obtuvo una ayuda del programa de investigación del Centro Reina Sofía para la Adolescencia y la Juventud. En las webs de cada proyecto se pueden encontrar las memorias, los informes de resultados, los investigadores participantes, los centros educativos que han colaborado, las publicaciones de resultados y las participaciones en congresos, en forma de artículos, libros, vídeos y vínculos. Además, la mayoría de las publicaciones científicas se pueden bajar gratuitamente en los portales de investigación más relevantes, como Academia.edu o ResearchGate.

Un repaso a estas webs y a las publicaciones de resultados quizás muestre que el término género discursivo no aparece en los títulos de las mismas. Pero esto no significa que el concepto y toda la orientación discursiva y pedagógica que implica no se incluyan en la investigación. A modo de ejemplo, veamos dos de los géneros que nos interesan en el último proyecto, el que toma como objeto de estudio las comunidades de jóvenes fans que aprenden lenguas por su cuenta.

Varios trabajos de SHAFIROVA (2016) y SHAFIROVA y CASSANY (2017a y 2017b) describen cómo los jóvenes aprenden lenguas extranjeras en línea en su tiempo libre. Entre las actividades que desarrollan (escuchar música, establecer contactos en redes sociales, ver películas), nos sorprendió que varios jóvenes coincidían en aprovechar varios tipos de dibujos animados («Masha y el Oso», «The Simpsons», «Adventure Time», etc.) para aprender su lengua meta (ruso, inglés). Los motivos coincidían en que: 1) son materiales de libre acceso en la red; 2) disponen de varios audios (original y doblaje) y subtítulos, que se pueden utilizar de manera combinada para mejorar la comprensión auditiva y lectora; 3) son obras que los chicos conocen y aprecian —y esto favorece que lo tomen como contexto para aprender un idioma nuevo—; 4) se componen de episodios breves que permiten visualizarse repetidamente; 5) sus dibujos esquemáticos y exagerados facilitan la comprensión del contexto y del significado verbal, y 6) utilizan un lenguaje controlado y simple para niños, que se adapta mejor a su competencia en el idioma meta —aunque esto no siempre es así en los ejemplos citados. A partir de estos primeros estudios, SHAFIROVA está desarrollando su tesis doctoral de modo específico sobre el uso del género de animación gráfica para aprender lenguas de manera informal y en la red.

El segundo ejemplo se basa en el trabajo de ZHANG (2016) y ZHANG y CASSANY (2016) que documenta, describe y analiza las comunidades chinas de jóvenes aprendices de español que se organizan en línea de manera cooperativa y *amateur* para subtitular y traducir series hispanas de televisión que pueden tener miles de seguidores en el país asiático (como «El Ministerio del Tiempo, Física o Química»). Se trata de lo que se conoce como *fansubbing* (de fan y subtitulación) y que recientemente ha merecido mucho interés en los estudios de traductología y medios de comunicación. Nuestros trabajos describen con detalle cómo se organizan estas comunidades, cómo trabajan con textos multimodales y plurilingües tan complejos y cómo paso a paso consiguen mejorar su competencia en español, aprovechando estos géneros multimedia y desarrollando estrategias muy sofisticadas de comprensión audiovisual, de escritura subtitulada, de revisión de textos o de consulta de bases de datos diversas en línea (diccionarios, foros de discusión, enciclopedias, webs, etc.).

En resumen, se trata de dos ejemplos actuales, digitales, dinámicos y multimodales, que estamos investigando en estos momentos y que muestran que el concepto de género

discursivo, que ahora voy a tipificar de manera más detallada a continuación, sigue evolucionando con las actuales tecnologías y prácticas comunicativas.

3. TEORÍAS

Varios trabajos (CASSANY 2003, 2006 y 2008; CASSANY y MORALES 2009) describen la importancia que tiene la noción de «género discursivo» para la organización del aprendizaje formal de la lengua (y también de una lengua extranjera como ELE). Mis ponencias del 2003 en el II CIEFE y de 2008 en unas jornadas universitarias en el País Vasco utilizan varios ejemplos de ámbitos profesionales (banca, economía, ingeniería, administración) para explorar la utilidad de esta noción en la formulación de un currículum de enseñanza del Español de Especialidad (ESP) o en la articulación de las tareas de aprendizaje. En cambio, mi libro Taller de Textos (2006) se centra en los aspectos más didácticos del aula, mostrando el aprovechamiento del género (y de sus componentes: «secciones o movimientos/movidas» [*moves*] —según las variantes dialectales—, terminología, frases hechas y colocaciones) para articular la práctica de lectura, escritura, comentario y aprendizaje lingüístico (discursivo, gramatical y léxico) de una lengua. Finalmente, el trabajo con mi colaborador MORALES (2009) utiliza su tesis doctoral del ámbito de la Odontología para mostrar cómo incluso las disciplinas aparentemente menos discursivas también pueden usar esta noción para favorecer el aprendizaje de la lengua.

En líneas generales, entendemos por «género discursivo» una forma de comunicación particular, generada en un contexto social, histórico y espacio-temporal concreto:

Un género abarca una clase de actos comunicativos [*events*] que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos que constituyen la base [*rationale*] del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influencia y restringe la elección del contenido y del estilo. [...] Los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva. (SWALES, 1990: 58)

El género se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. Asume que las características de un grupo similar de textos [o género] dependen del contexto social en que se ha creado y en que se usa, y que podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas de lenguaje como los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen las comunidades y se realizan las cosas (HYLAND, 2003: 21).

De modo general, hallamos numerosos ejemplos de géneros en cada disciplina: los géneros periodísticos de información (noticia, reportaje) y de opinión (columna, editorial), los géneros académicos (apuntes, examen, manual), los jurídicos (ley, norma) y judiciales (demanda, sentencia), los administrativos (instancia, certificado), los comerciales (factura, catálogo), los científicos (artículo de investigación, artículo de revisión, caso clínico, reseña), etc. De hecho, recurriendo a los términos que usamos en cada ámbito para referirnos a tipos de discurso concretos (más escritos que orales), posiblemente hallemos denominaciones populares o no formalizadas de «géneros discursivos».

Otro concepto afín al de género es el de «comunidad discursiva» o grupo de hablantes que desarrollan una misma actividad (profesional, cívica, religiosa, política, etc.), que interactúan entre sí para conseguirlo y que, por ello, han desarrollado formas particulares de comunicarse o «géneros discursivos». Así, los ejemplos de géneros mencionados más arriba pertenecen a diferentes comunidades discursivas (o disciplinas o áreas, en una terminología más corriente).

Por supuesto, el concepto de género tiene una larga tradición en los «estudios literarios» occidentales, a partir de la clasificación básica de épica o narración, lírica o poesía y drama o teatro, que progresivamente se fue especializando, incluso más allá de la práctica literaria. Se suele atribuir al lingüista ruso Mijaíl BAJTÍN el mérito de haber recuperado la noción de los estudios literarios clásicos, en su popular ensayo «El problema de los géneros discursivos» en *Estética de la creación verbal* (CALSAMIGLIA y TUSÓN 1999). BAJTÍN redefinió la noción tradicional para adaptarla a la descripción de las prácticas comunicativas que ocurren en cualquier ámbito de la vida. Más recientemente, ha sido sin duda la popular propuesta de J. SWALES (1990), con su método de análisis estructural del artículo científico —con el objetivo de redefinir la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera en la universidad—, el que destapó la importancia de esta noción y que favoreció el desarrollo en los últimos años de una auténtica corriente de analistas de diferentes géneros del discurso, muy prolífica y diversa en América Latina, como veremos más adelante.

Quizás otro motivo del éxito del concepto de género sea el fracaso relativo de conceptos afines que pretendían abordar también la problemática de la diversidad discursiva. Es el caso de las nociones de «tipo de texto» o de «clase textual», propuestas dentro del ámbito de la «lingüística del texto» (BERNÁRDEZ, 1982), que se abandonaron ante el fracaso de la empresa de consensuar una tipología textual que diera cuenta de todos los discursos del día a día, como una clasificación del reino animal o vegetal. Por otro lado, la noción de «secuencia discursiva» quizás ha gozado de más éxito, sobre todo entre la comunidad francófona (Adam, 1992), pero también ha sucumbido —en mi opinión— a causa de la dificultad práctica de delimitar e identificar las secuencias en cada texto y ante la operatividad del concepto de género.

Otro trabajo relevante de BERKENKOTTER y HUCKIN (1995) caracteriza la noción de género a partir de rasgos fundamentales socioculturales. Para estos autores, los géneros:

- son «dinámicos»; son formas retóricas desarrolladas con el tiempo, que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción del individuo;
- están «situados»; tienen un punto de vista situado en un ámbito cultural, idiomático o contextual;
- están «organizados en forma y contenido»; se estructuran en componentes y en unidades de contenido que sus usuarios lectores o escritores deben conocer;
- sirven para «construir y reproducir estructuras sociales»; conforman grupos profesionales, estatus, etc.
- delimitan «comunidades discursivas», con sus normas, epistemología, ideología, etc.

Siguiendo con esta perspectiva, se suelen identificar tres funciones complementarias para los géneros discursivos, dentro de cada comunidad o disciplina:

- Función cognitiva. La noción de género construye y formaliza el conocimiento de la disciplina. Lo que sabemos de un determinado campo es la suma del contenido de lo que se ha publicado o dicho en la suma de sus géneros discursivos básicos: por

ejemplo, la jurisprudencia, como el compendio de sentencias e historia judicial; la ciencia como el conjunto de los artículos de investigación publicados.

- Función interpersonal. La noción de género construye la identidad (la imagen o *face*) del autor dentro de su comunidad. El estatus social (entendido en términos de valor, poder, reconocimiento) de un determinado miembro de la comunidad depende del uso que hace de los géneros de su campo: así, en la universidad, se dice coloquialmente *publish or perish* para significar que un académico acaba siendo valorado por lo que ha publicado.
- Función social y gremial. La noción de género contribuye a establecer el estatus de los miembros de la comunidad discursiva en la sociedad, fuera de su comunidad, con relación a otras comunidades y al orden global de la sociedad. Así, el estatus social que pueden tener determinadas disciplinas y profesiones (médico, economista, maestro, etc.) depende en buena parte de factores socioculturales e históricos, en los que desempeñan un papel fundamental los géneros discursivos.

En resumen, podemos concluir que la noción de género discursivo abarca tanto aspectos formales (estructura del texto, terminología propia, colocaciones, etc.) como de contenido (qué se dice, cómo, por qué y para qué). De esta manera, aprender a leer, escribir y utilizar un determinado género constituye un aprendizaje profesional completo, que va mucho más allá de lo gramatical o léxico: se aprende a desarrollar una actividad laboral de manera completa al leer y escribir sus textos, a «ser» un lector y un autor activos y reconocidos por la comunidad.

Finalmente, regresando a nuestro ámbito más concreto, deberíamos justificar por qué la noción de género discursivo resulta más beneficiosa que otras (léxico, regla gramatical, secuencia didáctica, tipo textual) para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma. En este sentido, podemos aportar varios argumentos:

Se trata de una «noción operativa» para todos los actores. Investigadores, docentes, aprendientes o miembros de cada comunidad reconocen la existencia de estos géneros y los pueden usar corrientemente en su habla.

Es un concepto útil o práctico para la investigación y para la docencia precisamente por su flexibilidad o su imprecisión moderada. Por ejemplo, la tipología textual de los años setenta del siglo pasado, ya mencionada, fracasó porque pretendía alcanzar una clasificación unívoca y completa de la diversidad de discursos, que resultó inalcanzable a causa del propio dinamismo y versatilidad del discurso.

Se reconoce el concepto en la mayoría de disciplinas de cualquier ámbito del saber, de letras o ciencias, experimentales, aplicadas o más especulativas. Eso lo hace un concepto transdisciplinar muy valioso.

Se aplica el concepto a todo tipo de modos comunicativos (habla, escritura, lengua de signos) y ámbitos (ciencia, ingeniería, matemática), si bien sus inicios y su tradición más fuerte radican en la literatura y la escritura. Sin duda, el habla o los actuales discursos multimodales (que integran fotos, vídeos, etc.) y dinámicos (abiertos a multiplicidad de autores o que cambian con el tiempo) de la red presentan más dificultades para esta noción.

Se ha desarrollado una metodología clara y asequible (con los trabajos de SWALES y seguidores) para identificar los géneros centrales de una disciplina, recopilar corpus de

ejemplares auténticos de cada uno y proceder a su análisis estructural, con el propósito de conocer mejor su composición verbal.

Existe dentro del cuerpo de estudios una vocación didáctica clara (con los trabajos pioneros de John SWALES, Charles BAZERMAN o Robert KAPLAN, etc.) o una voluntad de aprovechar este concepto para mejorar diferentes actividades del día a día (enseñanza, traducción, análisis, etc.). Esto resulta relevante porque a menudo ocurre lo contrario en las ciencias del lenguaje y algunas nociones teóricas poderosas y sugerentes, desarrolladas dentro de la lingüística formal, tienen menos aplicaciones.

Por todo ello, la noción de género discursivo resulta muy útil en el ámbito de la didáctica de la lengua y, en concreto, en la enseñanza de ELE y de las lenguas de especialidad.

4. EJEMPLOS

Dos tesis doctorales recientes ofrecen ejemplos significativos para comprender la utilidad de la noción de género discursivo en la enseñanza del ESP como L2. Se trata de los trabajos de MORALES (2010), sobre los géneros discursivos de la Odontología, y de PASTOR (2011), sobre la queja en España y en Alemania.

Óscar MORALES es docente e investigador en lengua española, inglés y metodología de la investigación en la Facultad de Odontología en la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela). Su tesis de doctorado identifica los tres géneros más relevantes de esta subdisciplina médica (artículo de investigación, artículo de revisión y caso clínico) y analiza las «secciones» o apartados de que consta cada uno, los «movimientos» («movidas» en algunos trabajos hispanoamericanos; *moves* en inglés) de cada sección o las agrupaciones de oraciones que comparten unos mismos rasgos léxico-gramaticales, y algunas de las formas de cortesía y de escritura más habituales para cada movimiento. MORALES trabajó con un corpus de 120 textos completos (40 + 40 + 40 de cada género), escritos en español por autores nativos y publicados en revistas odontológicas e hispanohablantes de prestigio reconocido según criterios del documentalismo. A modo de ejemplo, en la tabla 1 se observan las secciones y los movimientos del género «caso clínico»:

Tabla 1: Estructura del género Caso Clínico de la Odontología

SECCIONES	MOVIMIENTOS
Introducción	Definición del tema
	Antecedentes del caso, casos previos
	Revisión de la literatura
	Justificación del caso
	Objetivos
Descripción del caso	Descripción del paciente
	Historia clínica
	Examen físico
	Descripción de los estudios diagnósticos
	identificación del diagnóstico definitivo
	Descripción de los procedimientos terapéuticos
	Pronóstico
	Seguimiento
Discusión	(Re)definición del tema
	Revisión de la literatura
	Confrontación de los resultados con la literatura
	Confirmación del diagnóstico
	Justificación y actualización del caso
	Discusión e interpretación del caso
	Conclusiones y recomendaciones

Fuente : elaboración propia

Luego, en sus clases de lengua e investigación con estudiantes de Odontología, MORALES utiliza los resultados de su trabajo para plantear tareas de lectura, comentario y escritura con textos que sean ejemplos de cada género. El conocimiento detallado de la estructura del género le permite ofrecer una formación de lengua de especialidad mucho más empírica y acorde con los usos reales en la disciplina, además de ofrecer tareas basadas en textos reales de la disciplina. Finalmente, su trabajo también tiene un segundo propósito relevante, que es el de contribuir a esbozar las particularidades que pueda tener la disciplina de la Odontología con relación al hermano mayor y más poderoso que es la Medicina.

El trabajo de Carmen PASTOR, profesora de español como lengua extranjera en Alemania, adopta la perspectiva de la «retórica contrastiva» para documentar y analizar cómo se quejan ciudadanos españoles y alemanes cuando dirigen escritos a una misma multinacional japonesa que vende pequeños electrodomésticos en Europa para reclamar algún hecho no conforme a sus expectativas. Su corpus de estudio consta de 400 cartas de queja, recibidas en las mismas fechas y enviadas desde cualquier punto de España (200 textos) o Alemania (200 textos). Su análisis pretende hallar las diferencias retóricas (estructurales, formas de cortesía y tipos de argumentos) en la práctica de quejarse en estas dos comunidades, asumiendo el punto de vista de que cada comunidad de hablantes desarrolla prácticas comunicativas particulares, con intenciones, roles, actitudes y valores particulares.

Los resultados son muy sugerentes y aportan datos originales. Entre otras cuestiones, el corpus alemán es mucho más homogéneo que el español, respecto a la estructura y la presentación de la queja, lo cual sugiere que la escuela alemana incorpora este género textual en su plan de estudio, cosa que no debe ocurrir en la escuela española, puesto que los autores son más erráticos en la organización del texto e incluso recurren a estructuras inapropiadas, aunque populares, como la de la instancia (que es un documento administrativo de las instituciones públicas). El análisis también muestra que la cortesía y la retórica alemanas son más directas, irónicas y duras que las españolas, que usan más circunloquios y expresiones modalizadoras. Dados estos resultados, no debería sorprendernos que algunos manuales de español comercial para alemanes incluyan indicaciones específicas en la unidad sobre la queja, sobre la necesidad de moderar y matizar las críticas al escribir en español, con el propósito de evitar reacciones de rechazo en el lector español —y viceversa, en los manuales de alemán comercial para usuarios hispanohablantes—.

5. GÉNEROS ACADÉMICOS

Siguiendo con esta perspectiva, cada disciplina o ámbito social se organiza alrededor de un «repertorio de géneros discursivos», más o menos fijados por la tradición histórica textual, que conviene dominar para desempeñar una profesión. Dentro del repertorio, podemos identificar algunos géneros principales, centrales o «prototípicos» dentro de la disciplina (como sería el caso del artículo científico o el artículo de revisión, dentro de las ciencias experimentales) y otros géneros secundarios, laterales o menos característicos (el caso clínico, las notas de laboratorio, el informe médico, etc.). También dentro de cada disciplina, se reconoce que algunos géneros pueden tener un grado de tipificación o estandarización muy elevado (artículo científico) mientras que otros pueden ser más flexibles o variables (notas de laboratorio; historial de paciente). Dicho de otro modo, los géneros son dinámicos y varían a lo largo del tiempo, a medida que van evolucionando las prácticas comunicativas y los contextos por la incidencia de varios factores.

Sin duda, de todos los ámbitos del conocimiento, el más estudiado es el universitario, conocido como «redacción o alfabetización académica», seguramente a consecuencia de la doble necesidad de los profesionales de este campo de formar a sus estudiantes en dichas habilidades, pero también de publicar ellos mismos sus trabajos científicos en su campo. Otra denominación afín a la anterior es la de «escritura analítica», que se refiere a los textos académicos (ensayos, reseñas, resúmenes), escritos por estudiantes y dirigidos al docente, que desarrollan un punto de vista o una cuestión, con argumentos, reflexiones e ideas y datos tomados de diferentes fuentes escritas, también académicas, con la correspondiente bibliografía y referencia a las citas.

El estudio de los géneros discursivos de este ámbito ha tenido una explosión notable en los últimos años en América Latina, probablemente a causa del desarrollo de las instituciones de educación superior, del acceso cada día más amplio de la población a este nivel educativo y de la necesidad de formar a los propios docentes universitarios con los grados de maestrando y doctorado —en un sistema que podía tener docentes de «tercer ciclo», sin doctorado—. En este sentido, se pueden mencionar los excelentes trabajos empíricos de varios lingüistas latinoamericanos y españoles, aglutinados en volúmenes misceláneos, como los de Giovanni PARODI ed. (2008 y 2010); Lucía NATALE ed. (2012); Federico NAVARRO ed. (2014); René VENEGAS et al. (2015) y Alicia VÁZQUEZ y Rita AMIEVA coord. (2017). Vale la pena revisar periódicamente la web de la Asociación Latinoamericana

de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales¹, que actualiza la información sobre esta perspectiva de la investigación y que también reúne en su repositorio todos los documentos digitales que están disponibles en la red. En la mayoría de casos, se trata de equipos de docentes-investigadores de una institución universitaria latinoamericana, que recopilan corpus de centenares o miles de escritos auténticos de algún ámbito (Economía, Derecho, Humanidades, Ingeniería) y que identifican los géneros prototípicos y los analizan estructuralmente (secciones y movimientos, fraseología), incluyendo a veces una propuesta didáctica. La recopilación del corpus y su análisis puede hacerse de modo manual o con la asistencia de herramientas computacionales (VENEGAS *et al.*, 2015). Además, la descripción lingüística del género puede abarcar cuestiones muy diversas, más allá de la gramática o el léxico, como la construcción de la cultura de la disciplina (CASTRO AZUARA, 2009) o las características de los elementos multimodales (PARODI *ed.*, 2010), como gráficos, esquemas, ilustraciones.

En España también hallamos los trabajos de Liliana TOLCHINSKY *ed.* (2013) sobre los géneros de la Antropología, el Derecho, la Economía, la Ecología y la Psicología, y de Estrella MONTOLÍO *dir.* (2014, con varias reediciones), muy popular en las universidades —sobre todo en las materias iniciales de redacción—, que aborda algunos géneros escritos (resumen, instrucciones, argumentación) pese a que su serie de manuales se organizan por planos lingüísticos (ortografía, cohesión, léxico, procesos de escritura). Mención aparte merece el trabajo de CASTELLÓ (2007) y BAÑALES, VEGA LÓPEZ y CASTELLÓ (2016), centrado en el uso y el aprendizaje de «documentos múltiples» (tareas que exigen comprender e integrar información procedente de numerosos textos académicos previos) y en la «escritura analítica» (ensayos y secuencias expositivas y abstractas, con razonamiento y reflexión).

Finalmente, un último grupo de trabajos se centra en los géneros producidos por los propios estudiantes, en la institución educativa. Es el caso del análisis —ya algo viejo— de las pruebas de acceso a la universidad (BATTANER *ed.*, 2001), del estudio sobre la producción de tesis doctorales (NARVAJA DE ARNOUX, 2010) o del análisis del género cartas de motivación para acceder al posgrado (LÓPEZ y BACH, 2016).

6. GÉNEROS PROFESIONALES

La investigación empírica sobre géneros profesionales, o sea, sobre los textos que se desarrollan en las empresas, fábricas, comercios y negocios, con finalidades laborales y comerciales, resulta mucho más limitada. Más allá de algunas referencias de manual (PARODI *ed.*, 2008 y 2010), podemos hallar algunos estudios monográficos sobre los géneros más corrientes (cartas comerciales, publicidad, informes, etc.) en los repositorios de tesis doctorales y de trabajos científicos, pero el volumen de la producción en español no se puede comparar de ningún modo con los corpus disponibles en inglés (HYLAND, 2000).

Los motivos de esta baja productividad radican sin duda en las dificultades que presenta la obtención de textos auténticos de este ámbito. El sector privado tiende a ser opaco para salvaguardar su actividad y raramente se presta a mostrar los escritos que produce, como en el caso de PASTOR (2011). Sin duda, las instituciones públicas tienen más compromiso y suelen colaborar en proyectos de investigación y en campañas de formalización, estudio y

¹ <https://www.estudiosdelaescritura.org/>

difusión de calidad comunicativa (lenguaje simplificado, lenguaje no discriminatorio, lenguaje digital, etc.), pero los textos que generan (administrativos, jurídicos, económicos) ya poseen cierto grado de estandarización o de formalización y resultan menos interesantes.

A modo de ejemplo, a lo largo de mi trayectoria profesional como formador de redactores he colaborado con dos de los grandes bancos españoles, en el departamento de Auditoría Interna, formando profesionales dedicados casi de manera exclusiva a la elaboración de «informes de auditoría interna» de oficinas bancarias, ordinarios (anuales) o extraordinarios (por causa de alguna incidencia). Mi sorpresa fue mayúscula al comprobar que, pese a tratarse de un género estandarizado y regulado por normas internacionales y españolas bastante estrictas, en cada banco usaban formatos, estructuras y estilos muy diferentes (CASSANY, 1995). Dichas variaciones eran el resultado del uso particular del género que se ha realizado en cada comunidad (en cada banco) a lo largo de su historia. Por todo ello, resulta muy necesaria la investigación empírica sobre contextos auténticos de géneros discursivos profesionales.

7. BUENAS PRÁCTICAS

Veamos ahora el uso de la noción de género discursivo en la práctica educativa y, en concreto, con la actual tecnología digital. Para ello, he seleccionado dos prácticas que permiten aprovechar programas y recursos gratuitos de la red para mejorar el conocimiento de los textos auténticos y de los recursos bibliográficos disponibles. Ambas prácticas se han experimentado en cursos de redacción de español/catalán de nivel universitario como L1/L2. La primera práctica se centra en el aprovechamiento para la clase de la red social de fotografías *Pinterest*. Los estudiantes deben conseguir en la vida real 12 imágenes de escritos especializados y compartirlas en una red social. Pueden proceder de la calle (carteles, normas en medios de transporte, instrucciones para máquinas), de objetos (envases, botellas, medicinas, productos de limpieza, aparatos), de interiores (paneles en exposiciones, normas de uso, mapas, esquemas) o textos en papel o de internet. Se admiten fotografías de móvil, capturas de pantalla o textos escaneados. El aprendiente también debe tomar notas sobre el contexto del documento (lugar, fecha, autor, destinatario, función) para que se pueda entender todo el proceso comunicativo. La tarea se inspira en la reciente línea de investigación sociolingüística sobre el «paisaje lingüístico» (ver *linguistic landscape* en Wikipedia o *Linguistic Landscape. An International Journal*), que explora etnográficamente la distribución y los usos de las diferentes lenguas y grafías en los complejos y variados espacios de las grandes urbes actuales.

Los objetivos de la práctica son: 1) crear una base de datos de escritos auténticos y actuales; 2) tomar conciencia de la cantidad, diversidad y especificidad de escritos que nos rodean; 3) hacer una práctica de observación y fotografía etnográfica; y 4) desarrollar la capacidad analítica y crítica de los estudiantes. *Pinterest* permite compartir tableros de fotos y comentarios, aunque sin duda pueden usarse también otras redes sociales. La figura 1 captura, en catalán, varios tableros y marca con recuadros las categorías de grupos de textos y con círculos el número de fotografías que contiene cada uno.

Figura 1. Tableros en Pinterest



Fuente: elaboración propia a partir de www.pinterest.es

Además de recopilar fotografías de textos y documentar su localización (lugar, contexto, autor, lector, función, etc.), los aprendientes deben revisar las fotos de los compañeros en línea y hacer comentarios críticos de algunas de ellas, destacando un aspecto positivo y otro mejorable. En la figura 2 leemos primero la breve contextualización que ha hecho Jaime de un cartel informativo de ayudas para que familias con pocos recursos puedan ir también a Port Aventura, seguido de dos comentarios de Carla, sobre la distribución y el estilo.

Figura 2. Comentarios a una entrada de Pinterest



Uploaded by user



Jaime [redacted] · Hace 37 semanas

15/04/2015 Cartel pegado en la entrada de una tienda. La imagen refleja bien la intención del título pero considero que el motivo de estas entradas que es para ayudar a niños y familias con exclusión social aparece en una letra demasiado pequeña debajo de la foto.



Carla [redacted] · Hace 36 semanas

Este texto creo que es muy visual y que llama la atención al público. La fotografía es muy acertada, pero como tú comentas, el motivo de las entradas aparece muy escondido. Creo que el motivo debería aparecer debajo de donde pone PortAventura y con la misma letra, es decir, en blanco y con el mismo tamaño.



Carla [redacted] · Hace 36 semanas

En cuanto al contenido, yo lo modificaría y escribiría otra cosa distinta con más relación a la foto: Si compras esta entrada, harás feliz a miles de niños y niñas con exclusión social. ¡Anímate y aporta tu granito de arena! De esta manera creo que el público se vería más motivado a colaborar que no estando ese escrito en el pie de la foto.

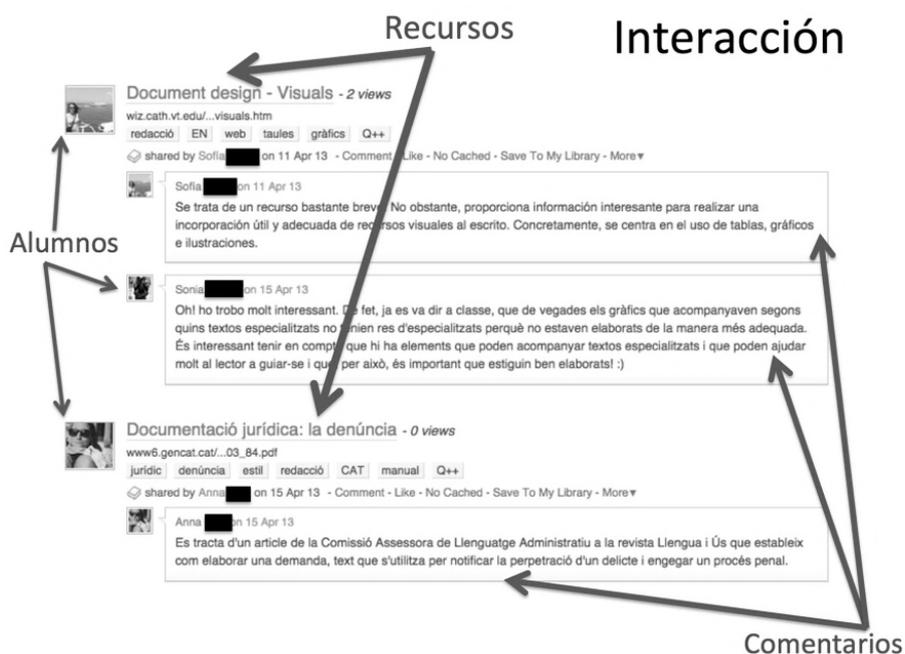
Fuente: elaboración propia a partir de www.pinterest.es

La segunda práctica consiste en buscar, indexar, etiquetar y compartir 15 recursos bibliográficos de redacción especializada, digitales o analógicos, en un agregador digital (como una carpeta de «favoritos»). Pueden ser libros en formato PDF de un repositorio, una revista digital, un foro de discusión de expertos, una *web* institucional sobre «lenguaje llano», las actas de un congreso, etc. También puede ser un libro en papel (en este caso, el estudiante debe buscar su ficha bibliográfica en alguna biblioteca y añadirla al agregador, con una fotografía o un escaneado). Dicha tarea nace de dos axiomas: 1) la necesidad de formar en la «alfabetización en información» (o ALFIN); y 2) la importancia creciente de la denominada «curación de contenidos» (la búsqueda, valoración y compartición de material) tanto en un ámbito privado como en el profesional o académico. Los objetivos lingüísticos de esta práctica son: 1) construir una base de datos extensa de referencias bibliográficas sobre redacción especializada; 2) aprender a hacer búsquedas acotadas por parámetros específicos; 3) aprender a evaluar los resultados y a identificar los documentos fiables (actuales, científicos, de instituciones o autores de calidad); 5) tomar conciencia de la gran

diversidad de disciplinas, géneros y ámbitos que utilizan la redacción especializada, y 6) familiarizarse con el trabajo plurilingüe de búsqueda de datos.

El agregador *Diigo* guarda vínculos, permite etiquetarlos y comentarlos, compartirlos y recuperarlos por varios criterios, o visualizar el perfil público de cada usuario. La interfaz es más compleja que *Pinterest*, lo cual exige una tutoría continuada del docente. El estudiante debe inscribirse y afiliarse a los grupos preestablecidos (redacción especializada, administrativa, técnica, científica o jurídica). Las etiquetas más usadas son el idioma (ES, EN, FR, D, CAT, POR, IT), el género (instrucciones, denuncia, gráficos), el formato (web, PDF, wiki), la fuente (universidad, institución, empresa), la calidad (Q++, Q+ y Q?) u otros aspectos (terminología, redacción, puntuación)². La figura 3 muestra dos ejemplos de recursos etiquetados y comentados por tres alumnos.

Figura 3. Etiquetas a un recurso en Diigo



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes tuvieron más dificultades con esta tarea, por la complejidad del programa y sus limitaciones con los motores de búsqueda. Solo encontraban bibliografía ya etiquetada o inadecuada, con búsquedas generales. Fue necesaria una sesión de formación en la elección de palabras clave y en el aprovechamiento de los motores de búsqueda. La valoración de esta práctica fue dispar. Algunos aprendientes se apropiaron del agregador para su vida personal, pero otros mostraron nulo interés. Los aprendientes más rezagados tenían dificultades para hallar recursos que no se hubieran etiquetado previamente y tendían a copiar los que habían publicado sus compañeros.

² Cabe agregar que propusimos estas etiquetas para nuestra tarea, pero que podríamos imaginar otras, con otros conceptos y símbolos.

8. ASISTENTES DE REDACCIÓN

Finalmente, quiero comentar un par de ejemplos de la aplicación más reciente de la noción de género discursivo en un par de asistentes de redacción en línea, que constituyen una muestra de los recursos de redacción que creo que van a llegar en los próximos años. Se trata de portales en línea o de programas informáticos que integran —según los casos— procesadores de textos, plantillas de documentos (con las secciones y los movimientos de cada una), recomendaciones estilísticas (fraseología, colocaciones, etc.), correctores gramaticales, bases de datos terminológicos y programas de interacción usuario – aplicación para ofrecer diferentes tipos de ayudas contextualizadas para la producción de un determinado género discursivo.

El primer ejemplo es *Swan (Scientific Writing Assistant)*³, de la *School of Computing (University of Eastern Finland)*, que ayuda al científico que escribe artículos a mejorar algunos componentes de su borrador. El usuario debe entrar un texto completo o algunas de sus secciones, definir algunos parámetros del programa y accionar el comando de evaluación para empezar a recibir comentarios y sugerencias, como las siguientes —que son preguntas que nos planteó el programa al hacer varios ensayos con textos tomados de la red—:

- Título: ¿es suficientemente claro (atrapa al lector)?; ¿contiene las palabras claves del campo del artículo (para poder etiquetar el texto en las bases de datos)?; ¿responde a las preguntas de «qué», «cómo» y «para qué»?
- *Abstract*: ¿va directo al punto central del trabajo?; ¿se incluyen aquí algunas palabras clave que deberían estar también en el título?; ¿no hay exceso de adjetivos (el *abstract* debe aportar datos exactos)?
- Introducción: ¿no faltan pronombres personales (la ausencia de los mismos puede hacer demasiado impersonal el texto)?; ¿no hay demasiadas pasivas?; ¿son apropiadas tantas frases extensas (con más de 21 palabras)?
- Conclusiones: ¿es extraño que sean más breves que el *abstract*?; ¿has incluido referencias sobre el trabajo futuro o la continuación de tu investigación?

En conjunto, el programa analiza solo algunas de las secciones más acotadas (título, *abstract*, introducción, conclusiones) de uno de los géneros discursivos más conocidos; no puede ayudar tanto con las secciones más variables (metodología, resultados). Sin duda, sus comentarios son acertados en la mayoría de las ocasiones y van mucho más allá de las correcciones gramaticales que ofrecen los verificadores.

Otro ejemplo de asistente de escritura es el español arText4, «un sistema automático de ayuda a la redacción de textos especializados», dirigido por Iria DA CUNHA de la UNED y financiado por el BBVA, que utiliza la noción de género discursivo como unidad básica de trabajo. El proyecto se centra en tres ámbitos y en cinco géneros de cada uno. Los ámbitos son la Administración Pública (con los géneros de la alegación, la carta de presentación, la queja, la reclamación y la solicitud), la Medicina (con el artículo de investigación, el artículo de revisión, la historia clínica, el resumen del artículo de investigación y el TFG [Trabajo de Fin de Grado]) y el Turismo (con el artículo de divulgación, la entrada en un blog de viajero, el informe, la normativa y el plan de negocio). El proyecto eligió estos géneros después de

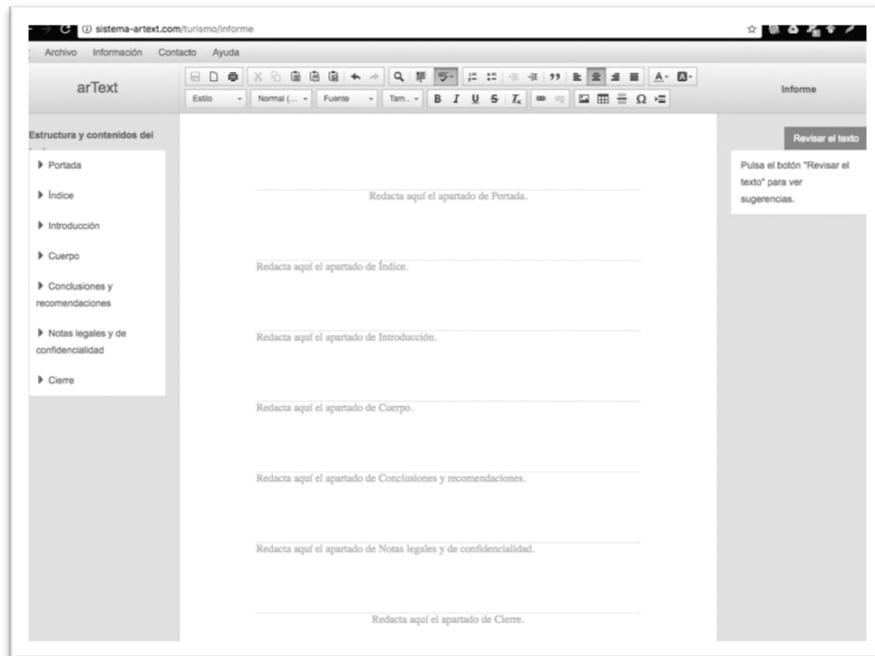
³ <https://cs.joensuu.fi/swan/>

⁴ <http://sistema-artext.com/>

realizar varias entrevistas a profesionales del sector, de recopilar ejemplos auténticos de cada género y de realizar un análisis empírico de algunos de sus rasgos lingüísticos y discursivos, cuyos resultados están en fase de publicación en varios artículos de los autores (DA CUNHA, MONTANÉ e HYSA, 2017).

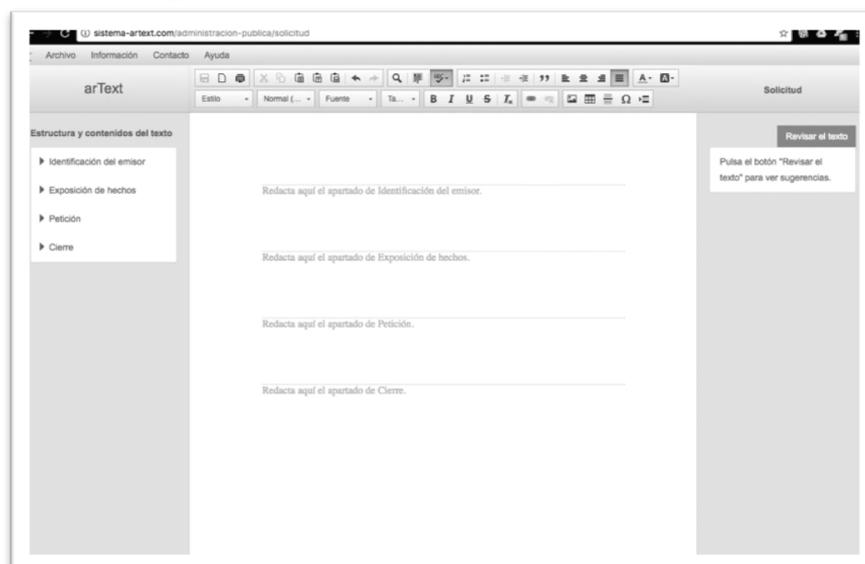
Pero el resultado más relevante del proyecto es el programa arText, en línea, que ofrece varios tipos de ayuda al autor, como podemos ver en este par de capturas de pantalla para el género informe de turismo (figura 4) y solicitud administrativa (figura 5).

Figura 4. Interfaz del informe de turismo



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Interfaz de la solicitud administrativa



Fuente: elaboración propia.

El asistente no tiene un aspecto muy diferente al de un procesador de textos corrientes, con los comandos en la parte superior, en forma de barra. El texto se va mostrando en la columna blanca central, que ya indica las diferentes secciones de que consta el género en cuestión; por ejemplo, para el informe serían: portada, índice, introducción, cuerpo, conclusiones y recomendaciones, notas legales y de contabilidad y cierre; en cambio, para la solicitud son: identificación del emisor, exposición de los hechos, petición y cierre. Por supuesto, el texto se puede también escribir aparte y luego pegarlo en esta columna central.

En la columna de la izquierda se reproduce esta estructura del género y, si se abre cada una de las secciones, se aportan más datos de la misma, como movimientos, fraseología u otros aspectos textuales de la misma. Estas ventanas se pueden abrir y cerrar a conveniencia.

La columna de la derecha se reserva para la corrección semiautomática. Al accionar el botón verde se activa el subprograma de revisión del asistente y se ofrecen varios tipos de respuesta, como marcas en color sobre las partes del texto en que se ha detectado un error o algún aspecto mejorable y recomendaciones particulares en forma de consejos breves, que aparecen en la columna de la izquierda. Por ejemplo, el programa detecta un grupo de frases extensas (más de 21 palabras), las marca y sugiere: «Parece que las oraciones marcadas podrían dividirse en otras más cortas. Te recomendamos que lo hagas. Haz clic en cada oración para ver dónde podrías segmentarla». Otros aspectos estilísticos que detecta el corrector son las palabras repetidas en un mismo fragmento y las incorrecciones ortográficas y gramaticales (en algunos casos). Pero en las pruebas de uso que hemos realizado hemos detectado olvidos importantes y la propia directora del proyecto, en una presentación del año 2017, reconoció que dicho programa requería revisión y mejora.

Al margen de estas limitaciones, se trata de un avance relevante en el desarrollo de programas de redacción asistida, que integran componentes que por ahora tenemos desperdigados en diferentes fuentes y entornos, como el procesamiento del texto, la revisión ortográfica y gramatical o la información sobre la estructura discursiva de un género. Con esta interfaz amigable y clara, sin duda la tarea del aprendiente de ELE que intenta escribir sus escritos, con competencia lingüística limitada, se ve muy facilitada.

9. EPÍLOGO

Acabo con algunas reflexiones sobre la utilización del concepto de género discursivo para la enseñanza del ESP, después de esta revisión forzosamente breve pero con voluntad de amplitud.

La teoría de los géneros ha ofrecido profusos y buenos resultados en el ámbito de enseñanza de ELE, tanto en su vertiente de investigación, en la identificación y caracterización lingüística de los géneros, como en su vertiente de docencia, en la construcción de modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje de ELE, con tareas, proyectos para la clase. No es fácil hallar conceptos lingüísticos equivalentes que hayan resultado tan productivos en la didáctica moderna.

Los avances en la descripción de los géneros especializados se han centrado sobre todo en los géneros académicos, vinculados con la enseñanza superior y sobre todo con las universidades. Todavía hay mucho trabajo en este ámbito, con estudios sobre disciplinas todavía vírgenes o casi desconocidas (ingenierías, deporte, enseñanzas profesionales, etc.) o con aproximaciones contrastivas entre lenguas e incluso entre variantes dialectales de una misma lengua (por ejemplo, ¿cómo son las quejas o las instancias en España, Argentina y

México?). Pero sin duda el ámbito más desatendido en el estudio de los géneros específicos es el de la actividad profesional, o sea, los géneros que se desarrollan en el seno de las empresas privadas, las fábricas y las organizaciones diversas no sujetas a la vigilancia pública.

Estamos al inicio de una etapa de automatización parcial de la producción de géneros, con propuestas en línea de asistentes de redacción, programas de revisión y traducción, plataformas de ayuda para aprendices de L2 o L1. El futuro inmediato y a largo plazo nos ofrecerá posibilidades cada día más potentes y afinadas. Difícilmente veremos algún día que los programas informáticos puedan producir textos que respondan de manera precisa y exitosa a las necesidades comunicativas de cada contexto, pero no estamos lejos de disponer de generadores de borradores de buena calidad que facilitarán notablemente el trabajo del autor. También cabe esperar que estos programas se adapten al autor plurilingüe que escribe en L2 y que dispone de menos competencia que un nativo, con menús de ayuda, revisión y recomendaciones específicas. Finalmente, también cabe esperar que las plataformas de gestión de la enseñanza-aprendizaje en línea (los Entornos Virtuales de Aprendizaje o EVA, como *Moodle*, *Edmodo* u otros) incorporen estas tecnologías, de modo que en el futuro la producción, revisión y evaluación de textos se realizará en conexión permanente con la red.

La digitalización también aporta datos masivos (*big data*) sobre la «cocina de los géneros digitales». Cuando los autores y los lectores procesan el discurso en línea, sea recibéndolo o produciéndolo, los ordenadores recogen las huellas de esas actividades y las guardan en su historial. Disponer de millones de datos auténticos sobre esas prácticas, junto con el desarrollo de herramientas automáticas de minería de datos (o análisis), de identificación de patrones y de visualización de resultados, permitirá afinar la caracterización de los géneros y de su uso en la vida real, lo que puede mejorar también la práctica didáctica.

En definitiva, el género discursivo nos ha aportado buenos resultados al ámbito de la enseñanza de ELE, pero todavía podemos crecer y avanzar con propuestas más detalladas, de mayor calidad y más automatizadas, con el apoyo digital. Que así sea.

10. BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J.-M. 1992. *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

BATTANER, P.; ATIENZA, E.; LÓPEZ-FERRERO, C. y PUJOL, M. 2001. *Aprender y enseñar la redacción de exámenes*. Madrid: Antonio Machado.

BAÑALES FAZ, G.; VEGA LÓPEZ, N. y CASTELLÓ, M. eds. 2016. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación*. México: Fundación SM.

BERKENKOTTER, C. y HUCKIN, T. N. 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale: Erlbaum.

BERNÁRDEZ, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.

- CASSANY, D. 1995. *Intervenció en la comunicació escrita de les organitzacions. Experiències de formació en redacció d'informes tècnics en empreses privades i organitzacions públiques*. Tesis doctoral: Universitat de Barcelona.
- CASSANY, D. 2003. «La lectura y escritura de géneros profesionales». In *Español para Fines Específicos. Actas del II CIEFE*. Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto Cervantes, 40-64.
- CASSANY, D. 2006. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. 2008. «Una metodología para trabajar con los géneros discursivos de cada disciplina o licenciatura». In SALABURU ETXEBERRIA, P. y UGARTEBURU GASTAÑARES, I. eds.. *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 9-24.
- CASSANY, D. y MORALES, Ó. 2009. «Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos». In CASSANY, D. ed. *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós, 109-128.
- CASTELLÓ, M. ed. 2007. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- CASTRO AZUARA, M. C. 2009. *Configuración de la identidad disciplinar a través de la escritura académica universitaria*. Tesis doctoral. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- DA CUNHA, I.; MONTANÉ M. A. e HYSA, L. 2017. «The arText prototype: An automatic system for writing specialized texts». In *Proceedings of the 15th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL 2017)*. Software Demonstrations. Association for Computational Linguistics, 57-60.
- HYLAND, K. 2000. *Disciplinary discourses. Social Interaction in Academic Writing*. Londres: Longman.
- HYLAND, K. 2003. «Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process.» *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- LÓPEZ-FERRERO, C. y BACH, C. 2016. «Discourse analysis of statements of purpose: Connecting academic and professional genres». *Discourse Studies*, 18/3: 286-310.
- MONTOLÍO, E. dir. 2014. *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel. 2 vol.
- MORALES, O. 2010. *Los géneros escritos de la Odontología hispanoamericana*. Barcelona: UPF.
- NATALE, L. ed. 2012. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

- NARVAJA DE ARNOUX, E. 2010. «La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas». In VÁZQUEZ, NOVO, JAKOB y PELLIZA, comp. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto: UniRío editora.
- NAVARRO, F. ed. 2014. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA.
- PARODI, G. ed. 2008. *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: EU PCUV.
- PARODI, G. ed. 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Planeta Ariel.
- PASTOR, C. 2011. *Estudio transcultural del texto argumentativo: la queja escrita en español y en alemán*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- SHAFIROVA, L. 2016. Aprender ruso en línea: perspectiva de los estudiantes. (Trabajo Final de Máster). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en el repositorio de UPF: <http://hdl.handle.net/10230/27814>
- SHAFIROVA, L. y CASSANY, D. 2017a. «Изучение русского языка в неформальной обстановке с новыми технологиями: перспектива испанских студентов». In Русский язык за рубежом. Maig, 47-51.
- SHAFIROVA, L. y CASSANY, D. 2017b. «Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre». *ReSed* (Revista de Estudios Educativos), 5: 1-19.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOLCHINSKY, L. ed. 2013. *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
- VENEGAS, R.; NÚÑEZ, M. T.; ZAMORA, S. y SANTANA, A. 2015. *Escribir desde la pedagogía del género*. Valparaíso: PUCV.
- VÁZQUEZ, A. y AMIEVA, R. eds. 2017. *Leer y escribir en las disciplinas. Diseño de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- ZHANG, L-T. 2016. *Escritura cooperativa multimodal: fansubbing de series y películas hispanas al chino* (Trabajo Final de Máster). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en el repositorio de UPF: <http://hdl.handle.net/10230/27814>
- ZHANG, L-T. y CASSANY, D. 2016. «Fansubbing del espanyol al chino: organització, roles y normes de la escriptura col·laborativa». Bid: *Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37.

María Elma CORUJO GONZÁLEZ: «El español del comercio. Aproximación a una propuesta didáctica para una clase de EFP con una especial atención al desarrollo de los géneros discursivos»

Izmir Ekonomi Üniversitesi (Turquía)

elma.corujo@izmirekonomi.edu.tr / ecorujo_gonzalez@hotmail.com

Resumen:

El objetivo de las empresas hoy día es mantener la ventaja competitiva en un nuevo dinámico escenario, lo que se ha traducido en un incremento de los negocios internacionales que ha invertido el orden económico mundial. En el centro de todo este cambio se encuentra el *marketing*. Las empresas tienen éxito y fracasan por muchas razones, pero con mucha frecuencia el *marketing* es una parte central del resultado. La razón es que esta ciencia centra su atención en los consumidores y en sus necesidades cambiantes. La nueva sociedad exige que cada profesional sea eficaz en su área de comunicación especializada. En este contexto destaca el perfil profesional del agente de *marketing* internacional, quien diseña productos, sistemas de distribución y programas promocionales teniendo en cuenta esas formas que son, en sí, los valores, rituales, símbolos, creencias, procesos de pensamientos y distancia lingüística. La formación lingüística que demanda se asume compleja, dada la importancia que la lengua tiene como componente cultural de un país para una comercialización efectiva. La dificultad está en discernir qué géneros discursivos abordar en la clase de español para este colectivo acorde a sus necesidades. Nuestra propuesta didáctica se basa en seguir la elaboración de un plan de *marketing*, pasando por sus distintas etapas en las que se va trabajando a través de distintos géneros discursivos.

Palabras claves:

Comunicación especializada empresarial, didáctica de la lengua, español de los negocios, español para fines profesionales, géneros discursivos

Résumé :

L'objectif de l'entreprise aujourd'hui est de maintenir l'avantage concurrentiel dans le nouveau scénario dynamique, ce qui a entraîné une augmentation de l'activité internationale qui affecte profondément l'ordre économique mondial. Au centre de tout ce changement se trouve la commercialisation. Les entreprises réussissent et échouent pour de nombreuses raisons, mais le plus souvent le marketing est une partie centrale du résultat. La raison en est que cette science se concentre sur les consommateurs et leurs besoins changeants. La nouvelle société exige que chaque professionnel soit efficace dans son domaine de la communication spécialisée. Dans ce contexte, il met en évidence le profil professionnel de l'agent marketing international, qui conçoit des produits, des systèmes de distribution et des programmes de promotion en tenant compte de ces formes qui sont, en elles-mêmes, des valeurs, des rituels, des symboles, des croyances, des processus de pensée et de la distance linguistique. La formation linguistique qui est demandée est très complexe, compte tenu de l'importance que la langue a en tant que composante culturelle d'un pays pour un marketing efficace. Le défi est de discerner les genres de discours dans le cours d'espagnol qui s'adresse pour ce groupe en fonction de ses besoins. Notre proposition éducative est de poursuivre l'élaboration d'un plan de marketing, à travers ses différentes étapes que l'on travaille à travers différents genres discursifs.

Mots-clés :

Communication spécialisée des entreprises, didactique des langues étrangères, espagnol des affaires, espagnol sur objectif professionnel, genre discursif

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente por Economía entendemos la ciencia social que tiene por objeto el estudio y el conocimiento de los mecanismos de la vida económica. Por su carácter social afecta a todos los sectores de la sociedad por lo que interesa a todo el mundo (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 1990:15). El lenguaje de las ciencias económicas se erige como uno de los lenguajes más creativos y dinámicos del siglo XXI. Su conocimiento se ha convertido cada vez más en una necesidad ineludible de la nueva sociedad, influenciado aquel por los cambios tecnológicos y la globalización, siendo estos, dos de los fenómenos más poderosos que han participado en la transformación del orden económico mundial. Junto a esta evolución nos encontramos con una disciplina reciente: el *marketing*⁵.

El *marketing* es una disciplina cuyo origen no se da de manera casual, compete más bien a un proceso de evolución dado dentro del desarrollo económico de la humanidad. Se apoya en disciplinas tales como la Economía, la Sociología, la Psicología, la Antropología Cultural y la Estadística. Respecto a su nacimiento hay un gran debate. Algunos autores consideran el *marketing* tan antiguo como la humanidad (MARTÍN ARMARIO, 1993; LAMBIN, 1994; KOTLER, 1983). Otros autores consideran que nace en Estados Unidos, dentro de un contexto de economía capitalista. JONES y MONIESON (1990) y BARTELS (1988) consideran que las universidades de Wisconsin y Harvard fueron los centros de génesis en el desarrollo del pensamiento del *marketing*, aunque con influencia del pensamiento económico alemán. Los orígenes del enfoque institucional se vinculan a la emigración de estudiantes norteamericanos a Alemania durante el siglo XIX que se vieron influenciados por el nuevo modelo de ciencias sociales que empezaban a dominar en Alemania, caracterizada por su pragmatismo y por su metodología estadística que tomaron y se llevaron consigo a Estados Unidos. Es en el siglo XX cuando aparecen los primeros antecedentes filosóficos que dieron lugar a la aparición del pensamiento del *marketing* y a sus primeros textos académicos escritos. En 1902 aparece por primera vez el vocablo *marketing*, en la Universidad de Michigan, en el folleto de un curso titulado «*The distributive and regulative industries of the United States*», impartido por el profesor E. D. JONES (BARTELS, 1988).

Esta disciplina tiene enorme vigencia y protagonismo hoy en día. Algunos autores, entre ellos KOTLER (2005: 9), considerado hoy día padre del *marketing* moderno, afirman que el *marketing* debe conducir la estrategia de la empresa, ya que las empresas tienen éxito y fracasan por muchas razones, pero con frecuencia el *marketing* es una parte fundamental del resultado. La razón se fundamenta en que esta disciplina centra su atención en el consumidor y sus necesidades cambiantes. La nueva sociedad ha roto las barreras comerciales tradicionales y hoy en día exige a cada profesional ser eficaz en su área de comunicación especializada.

En este contexto destaca el perfil profesional del agente de *marketing* internacional cuya formación lingüística se asume compleja, dada la importancia que la lengua tiene como componente cultural de un país para una comercialización efectiva. A esta dificultad añadimos otra, la de discernir qué géneros discursivos abordar en la clase de español para

⁵ Hemos utilizado el término *marketing*, como voz inglesa, basándonos en la premisa de ser el término más utilizado en España, tanto en el área laboral como académica. La mayoría de las universidades en España lo utilizan para nombrar a sus distintas asignaturas, documentos, manuales, másteres y carreras universitarias, por lo que los profesionales una vez comienzan su trayectoria laboral difícilmente traducen el término por mercadeo o mercadología tan usados en Latinoamérica.

este colectivo acorde a sus necesidades. Nuestra contribución consiste en presentar una propuesta didáctica estructurada en forma de un plan de *marketing*⁶, a través de la cual se trabajan distintos géneros discursivos.

El presente artículo consta de cinco apartados. Tras la introducción, la sección segunda pasa revista a los aspectos principales que caracterizan la lengua del *marketing* internacional y las implicaciones didácticas para su enseñanza en el aula. La tercera esboza los procesos generales señalados por GARCÍA SANTA-CECILIA (2000: 20) considerados para diseñar el curso, con el objetivo de presentar nuestra propuesta didáctica. En la cuarta, introducimos la propuesta didáctica especificando los géneros discursivos utilizados a lo largo de toda ella y finalmente desarrollaremos una de sus unidades: «El estudio del comportamiento del consumidor. Segmentación. “A dónde vas haz lo que ves”». Hemos seleccionado dicha unidad entre todas las que componen la propuesta ya que consideramos al consumidor, en el *marketing*, el centro del proceso económico, similitud en la enseñanza aprendizaje de idiomas donde el alumno es el centro de todo el proceso. Finalmente, cerramos el artículo con unas conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La lengua del *marketing* internacional y la influencia de los valores culturales.

Al hablar del español del *marketing*, es lógico que se relacione con el español de la economía, ya que el *marketing* es una actividad económica. No obstante, tenemos que señalar la diferencia entre la lengua de la economía, la cual es de carácter más técnico y teórico propia de un grupo reducido de especialistas, y la lengua de los negocios, subdividida en la lengua de las finanzas y la lengua del comercio. La lengua del *marketing*, debido a su entorno, la estructura y la configuración de su lenguaje, así como su empleo por los diversos usuarios, dista mucho de ser universal y generalizable, por lo que no se puede hablar de un discurso homogéneo dentro de su propia lengua. Al contrario de la lengua de la economía, que sigue unos parámetros discursivos más estables y predecibles al tratarse de un discurso técnico que se tiene que restringir a los requisitos y etiqueta discursiva conforme a su área de especialización y de un conjunto de usuarios específicos (MATEO MARTÍNEZ, 2007: 199), la lengua del *marketing* tiene un carácter semitécnico, muy próximo a la lengua divulgativa y general ya que está relacionado con la actividad rutinaria del ser humano y su cultura popular (AGUIRRE BELTRÁN, 2012).

El concepto de cultura no es fácil de definir por su amplitud. HOFSTEDE (2001) consideró la cultura como un sistema de programación mental que reside en el subconsciente de los miembros de una colectividad y define su forma de pensar. Este sentido nos remite al sistema particular de valores con que cada cultura resuelve los problemas universales de índole biológica (la relación del individuo con la naturaleza) y social (la relación del ser humano con individuos de su misma especie). Además, nos invita a reflexionar sobre la

⁶ El Plan de *marketing* es un documento anual elaborado por el departamento de *marketing*, el cual presenta la misión, la visión y los valores corporativos, las posibilidades de mercado y de la empresa, los objetivos por alcanzar, la estrategia diseñada, los medios tácticos adoptados, el presupuesto de medios y los útiles de control. Es la guía para implementar ejecutar y guiar eficazmente un programa de *marketing* estratégico (CRAVENS, PIERCY, 2007: 412-413). Franklyn ROOT (1994) señala que la empresa internacional debe dirigirse a un mercado o a un país expresado en términos de plan de *marketing*.

manera en que dichos valores se manifiestan en las pautas de comportamiento, las normas de conducta y el estilo comunicativo que comportan una misma sociedad y cultura y caracterizan su forma de operar. La cultura contiene lados visibles (pautas conductuales) e invisibles (sistema de valores, creencias y actitudes). Existe una amplia literatura respecto al estudio de los aspectos visibles de la cultura con el fin de facilitar las labores de dirección empresarial y comunicación profesional de los negocios; entre otros, citamos a AXTELL (1993) y LEAPTROTT (1996). En cuanto al estudio de los aspectos invisibles destacan los estudios realizados por KLUCKHOHN y STRODTBECK (1961), HOFSTEDE (2001), TROMPENAARS y HAMPDEN-TURNER (1997), SCHWARTZ (1992) y WALKER, WALKER y SCHMITZ (2003).

2.1.1. Los valores culturales en el marketing internacional

La influencia de la cultura en los negocios es un hecho constatado por la gran variedad de investigaciones que se han realizado. Las más recientes versan sobre el *marketing* internacional (DE MOOIJ, 2004; DAHL, 2004). El *marketing*, como ya hemos comentado, centra su atención en el consumidor y sus necesidades cambiantes, por lo que las actividades en este campo necesitan más interacción con la cultura local que, por ejemplo, las finanzas o la fabricación. Los especialistas del campo analizan los aspectos visibles de la cultura para identificar los rasgos y pautas conductuales que caracterizan de modo distintivo a los individuos que comparten una misma cultura; además, son conscientes de que es necesario ahondar en capas más profundas de la cultura para explicar la naturaleza de dichas pautas, con el objetivo de aislar oportunidades de negocio. Los mercadólogos siempre procuran localizar cambios culturales para descubrir nuevos productos que pudieran ser deseables, como por ejemplo ocurre con el cambio hacia la informalidad. Como resultado hay una mayor demanda de ropa informal y muebles más sencillos.

La capacidad de la empresa para manejarse en los mercados internacionales se basa en tres habilidades relacionadas (LANGHOFF, 1997):

- La habilidad para hacer frente a la heterogeneidad cultural en los dispares mercados internacionales.
- La habilidad para armonizar las tareas de *marketing* con su significado simbólico entre consumidores de distintas culturas.
- La habilidad para reconocer nuevas oportunidades de negocio en contextos culturales extranjeros.

La experiencia demuestra que las empresas internacionales necesitan cada vez con más apremio contar con directores que sean capaces de llevar a cabo las habilidades expuestas, para ello se exige cada vez más que sean bilingües y biculturales. Por lo que la competencia intercultural es parte fundamental de su formación.

La competencia intercultural se puede definir como «la habilidad de garantizar una comprensión compartida entre personas de diferentes identidades sociales y su habilidad para interactuar con personas consideradas como complejos seres humanos con múltiples identidades y su propia individualidad» (BYRAM, GRIBKOVA y STARKEY 2002: 10).

BALBONI (2000: 20) expone que «los contenidos de carácter intercultural del ámbito o área de especialidad meta, deben ser programados juntos con los contenidos lingüísticos» del programa teniendo en cuenta el peso que aporta la carga «cultural» solicitada para cada situación profesional. La lengua de especialidad que nos ocupa, la lengua del *marketing*,

tiene, como hemos descrito, una carga cultural muy importante, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la cultura y la competencia intercultural tendrán una importancia relevante en el aula con el objetivo de que el aprendiente obtenga una mirada similar al nativo.

2.1.2. Los géneros en la cultura empresarial

La noción de género es un aspecto constitutivo de la caracterización de las lenguas de especialidad. Hemos tomado la definición de género de GARCÍA IZQUIERDO (2005), para quien:

El género se concibe como un constructo (Monzó, 2002), una abstracción que representa una interfaz entre el texto y el contexto (tanto de partida como de llegada) (V. Montalt, 2003); una categoría que, lejos de ser estática, puede cambiar en función de diferentes parámetros culturales y socio profesionales. Y este carácter cambiante permite, por una parte, explicar la dificultad de clasificación de algunos géneros (aquellos que están menos convencionalizados) y, por otra parte, nos permite validar clasificaciones abiertas por ámbitos socio profesionales con finalidad investigadora, que podrán (y deberán) ir actualizándose de acuerdo con la dinamicidad propia de cada ámbito.

Así se entiende el género como expresión tangible de las convenciones textuales y contextuales implícitas en los textos representativos de determinados campos socio-profesionales (GARCÍA IZQUIERDO, 2005: 11). Existe una gran amplitud de géneros profesionales, orales y escritos, como negociaciones (GUILLÉN NIETO, 2004), presentaciones orales, entrevistas, conversaciones telefónicas, reuniones de negocios, informes escritos, cartas comerciales, faxes, o algunos específicos de una de las herramientas del *marketing*, la publicidad, como son el *briefing*, *layout*, *story board* o la maqueta de cuña. Por otra parte, el carácter dinámico e innovador del concepto de género se ha adaptado a las transformaciones de la sociedad, modificándose a lo largo del tiempo, guiados de la mano de las nuevas tecnologías y dando lugar a nuevos géneros textuales, gran parte de ellos vinculados a dichos descubrimientos tecnológicos, como el correo electrónico, los foros o las listas de distribución, entre otros.

Hoy día los géneros no constituyen bloques estancos aislados entre sí, sino que la mezcla de géneros de la misma o distinta especialidad es cada vez más normal. Es lo que BAZERMAN (1994) entiende por «sistema de géneros»: «géneros independientes, relacionados unos con otros, que se materializan en algunas secuencias típicas (o en un conjunto limitado de secuencias aceptables) y cuyo propósito y forma típicamente confluyen (ORLIKOWSKI y YATES, 1998: 4)».

Lo expuesto nos permite entender las interrelaciones entre las estructuraciones conceptuales de determinados campos de especialidad y la presencia, por tanto, de géneros que están a medio camino entre distintas disciplinas (e.g. géneros híbridos entre lo comercial y lo judicial).

Dicha revolución tecnológica, además, ha creado una forma novedosa de entender el comercio tradicional. La venta directa y las nuevas formas de facturación y pago han agilizado tanto los trámites comerciales como han endurecido la competencia. Internet ha incorporado nuevas reglas que han afectado los procedimientos tradicionales en el comercio y el poder comunicativo. Se ha demostrado que un pedido por correo electrónico tiene un grado de formalidad comunicativa menor que una carta comercial con el mismo contenido,

tanto en la producción sintáctica como en la elección léxica. Estos cambios replantean la relación comunicativa que señaló I. PINCHUCK en 1977, cuando decía que en esta relación que se establece entre autor, texto y receptor, la fuerza del discurso técnico radica en el efecto que el texto ocasiona en el lector (1977: 150). Hoy día no es solo el texto, sino también el medio.

2.2. Procesos para el desarrollo de una propuesta didáctica de marketing internacional

Nuestra propuesta didáctica de español con fines profesionales seguirá los planteamientos metodológicos, los materiales, los aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales pertenecientes al ámbito de la lengua de especialidad concreta: el español de los negocios y, dentro de este, el español del *marketing*. Dicha propuesta se orienta a los siguientes perfiles profesionales (JOBBER, FAHY, 2007) que poseen un nivel de lengua B1, según los criterios del MCER (Marco Común Europeo de Referencia):

- Cargos en *marketing*: Ejecutivo/coordinador de *marketing*, Director de marca/producto, Ayudante de *marketing*/marca, Analista/investigador de *marketing*, Director de comunicaciones de *marketing* ejecutivo/director del servicio de atención al cliente.
- Cargos en ventas: Ejecutivo de ventas/desarrollo del negocio, Director de ventas, Ejecutivo de cuentas clave, Director de apoyo de ventas, Promotor de ventas (*Merchandiser*), Ejecutivo de promoción de ventas, Representante de televentas y Ejecutivo de publicidad de ventas.
- Cargos de venta al por menor: Dirección de tienda minorista, Jefe de compras.
- Cargos en publicidad: Ejecutivo de cuentas, Planificador/comprador de medios.
- Cargos de relaciones públicas: Ejecutivo de relaciones públicas y Relaciones con la prensa/asuntos corporativos.

GARCÍA SANTA-CECILIA (2002: 23) reflexiona sobre «la compleja red de relaciones que se establece entre los distintos procesos identificados» en el desarrollo de un curso y cómo interactúan entre sí, en un equilibrio en el que un cambio, en alguno de los procesos, afectará a todo el sistema. El sistema está formado por la lengua, el aprendizaje, la evaluación, los contenidos, la metodología, necesidades subjetivas, objetivas y el análisis de necesidades. El análisis de necesidades es uno de los elementos fundamentales en la programación de las clases de EFP, siendo el eje que vertebra el resto de actuaciones anteriormente expuestas.

2.2.1. Análisis de necesidades

AGUIRRE BELTRÁN (2004: 648) define el análisis de necesidades como «el conjunto de procedimientos que permite obtener información sobre lo que un alumno o un grupo determinado de alumnos necesita aprender, o bien sobre sus expectativas o preferencias con respecto a un programa previsto». El análisis de necesidades permite diseñar un programa adaptado al grupo meta. En esta fase se conocerán las características biográficas del estudiante, motivaciones extrínsecas, intrínsecas e instrumentales y estilos de aprendizaje de los aprendientes. El análisis delimita las situaciones de comunicación, destrezas, actividades comunicativas y procedimientos, así como los textos, géneros y documentos de los sectores profesionales en los que deben interactuar (2012: 15). Para realizar este análisis se pueden utilizar instrumentos tales como entrevistas, análisis de ofertas de trabajo, publicaciones, entrevistas con profesionales o cuestionarios.

Para diseñar nuestra programación, además de conocer en profundidad a la comunidad epistemológica del *marketing*, hemos analizado ofertas de trabajo, hemos realizado entrevistas personales a distintos profesionales y, finalmente, hemos considerado la principal tarea del gerente de *marketing*. Dicha tarea consiste en planear y ejecutar programas que garanticen una ventaja competitiva a largo plazo para la compañía. Esta tarea tiene dos partes integrales: 1) la determinación de mercados meta específicos y 2) la administración del *marketing*. Esta última consiste en manipular los elementos de la mezcla de *marketing* para satisfacer las necesidades de mercados meta individuales (CZINKOTA, 2004). A partir de los datos obtenidos hemos diseñado una programación partiendo de dos necesidades objetivas ideales:

- los estudiantes desean mejorar la competencia comunicativa en la lengua de especialidad del *marketing*;
- los estudiantes desean explorar la faceta pragmática, funcional y sociocultural para la comunicación especializada en este ámbito.

Cualquier programación implica al alumno en el diseño, por lo que los objetivos, los contenidos, la metodología o las actividades deberían ser negociadas y además susceptibles de modificación entre las partes implicadas, estudiantes y docente. A través de la negociación se armonizan los tres elementos que conforman un curso, el estudiante, el programa y la percepción que tiene el profesor de las exigencias y requerimientos del diseño y de las necesidades de los estudiantes. Tenemos que tener en cuenta en todo el curso el nuevo elemento que introdujo RICHTERICH (1980) en los componentes tradicionales del análisis de necesidades: los deseos y expectativas que el propio estudiante tiene y que no necesariamente coinciden con los que el docente quiere hacerle alcanzar.

2.2.2. Objetivos

Se considera al análisis de necesidades para establecer los objetivos generales y específicos. En cuanto a los objetivos generales hemos seguido los objetivos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad que explicita GÓMEZ DE ENTERRÍA (2009: 77-78). Para los objetivos específicos hemos establecido los siguientes:

- Los alumnos serán capaces de conocer la filosofía y principios básicos que guían las actuaciones de *marketing* de las organizaciones.
- Los alumnos serán capaces de usar el léxico, la fraseología y las estructuras propias en el área de conocimiento del *marketing*.
- Los alumnos serán capaces de usar el contenido y aplicaciones de la dimensión estratégica y operativa del *marketing*.
- Los alumnos serán capaces de distinguir diferencias entre culturas e intraculturas españolas para aislar oportunidades y problemas potenciales en el campo específico de su profesión.
- Los alumnos serán capaces de expresar con claridad y oportunidad las ideas y conocimientos de su campo tanto a través de la palabra, como de la escritura y apoyos gráficos. Realizar presentaciones y verbalizar datos.
- Los alumnos serán capaces de interpretar aspectos relativos a la comunicación no verbal de la cultura española, con la finalidad de crear intercambios comunicativos eficaces en su ámbito profesional.
- Los alumnos serán capaces de utilizar de forma correcta las fórmulas de cortesía y grados de registro que permite nuestra lengua.

2.2.3. Corpus textual

Para la compilación de este corpus se ha tomado como base el análisis de necesidades que determinará el currículo de la lengua y las situaciones de comunicación concretas que los alumnos deben aprender. Además, partir de materiales auténticos se erige como un soporte didáctico eficaz para situar los contextos comunicativos reales del área de especialidad.

Hemos seleccionado textos que provienen de los manuales de *marketing* ya que emplean un léxico más especializado. Siguiendo a PÉREZ HERNÁNDEZ (2002), a través de la lectura de los manuales el lector adquirirá el conocimiento y los términos en su área de especialidad. Si realizamos una comparación con el léxico de la prensa especializada, el grado de especialidad no es tan alto como el de los manuales, pero tiene una ventaja y es que, cuando llegan, las palabras acuñadas recientes de las temáticas específicas van a aparecer en los artículos de la prensa antes que en los manuales. Hemos tenido en cuenta estos aspectos a la hora de la elección de los textos, que en su totalidad provienen de manuales de *marketing*, prensa especializada, revistas, páginas web y contenidos del Máster oficial en dirección de *marketing* de la Universidad de Cantabria.

3. ELECCIÓN DE UN PLAN DE MARKETING COMO MARCO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Justificación didáctica

La estructura de nuestra propuesta es un Plan de *marketing* de una organización, formada por las diferentes etapas que lo integran. Lo hemos dividido en tres bloques con un total de seis unidades didácticas, a través de las cuales se va trabajando con distintos géneros discursivos.

Algunas de las características del Plan de *marketing* son las siguientes: es un documento de planificación y define objetivos por cumplir en un periodo de tiempo y las acciones para cumplir dichos objetivos. Tiene el poder de unir y crear equipos además de un carácter colaborativo y participativo. Todas las empresas hacen *marketing*, aunque no quieran o lo ignoren.

A continuación, podemos ver en la figura 1 la estructura general de un plan de *marketing* que ayudará a entender los pasos de la propuesta didáctica.

Figura 1. Estructura de un Plan de *marketing*

Fuente: MUNUERA y RODRÍGUEZ (2007)

Sucintamente, los pasos que sigue un plan comienzan con entender el mercado y las necesidades y los deseos de los clientes. Seguidamente, se diseña una estrategia de *marketing* impulsada por el cliente. A continuación, se elabora un programa de comercialización que proporcione un valor superior. Por último, se establecen relaciones redituables con el cliente y acciones específicas para su fidelización.

Nuestra propuesta didáctica es la siguiente:

- I. **Introducción al *marketing***
Unidad 1: Oportunidades y desafíos del *marketing* internacional: *Marketing* de ciudades.
- II. **Planificación estratégica del *marketing***
Unidad 2: Análisis del entorno de *marketing*: económico y político.
Unidad 3: Análisis del entorno de *marketing*: entorno cultural: Haciendo que la cultura funcione para el éxito del *marketing*: «Piensa mundialmente, actúa localmente»
Unidad 4: Estudio del comportamiento del consumidor. Segmentación. «A donde vas haz lo que ves»
- III. **Políticas de *marketing mix***
Unidad 5: Decisiones de productos.
Unidad 6: Decisiones de comunicación comercial, precio y distribución.

A lo largo de la propuesta didáctica hemos utilizado distintos géneros discursivos como la carta comercial, el memorándum, el anuncio, el artículo, el informe, el cuestionario, el correo electrónico, el chat y el foro de discusión. Como ya hemos comentado en el apartado 2.1.2, internet ha creado una nueva forma de entender el comercio. Entre otra de sus novedades se encuentra la de los especialistas de *marketing* cada vez más adeptos a escuchar en línea. Las organizaciones crean «equipos de conocimiento del consumidor» dirigidos por un vicepresidente de conocimientos del cliente y formados por representantes de todas las áreas de la compañía para reunir información de los clientes y los mercados a partir de distintas fuentes, desde las clásicas investigaciones de mercados, hasta mezclarse con los clientes para observarlos y la más novedosa, la de vigilar conversaciones en línea (KOTLER, 2012: 99). Este nuevo marco deriva a que dos de los nuevos géneros

discursivos, el chat y el foro de discusión, sean cada vez más utilizados por la inteligencia⁷ de *marketing*.

La unidad que vamos a desarrollar, como ya hemos señalado en la introducción, es la unidad cuatro: «El estudio del comportamiento del consumidor. Segmentación. “A donde vas haz lo que ves”». Los consumidores toman gran cantidad de decisiones de compra todos los días y estas decisiones son el punto focal de las actividades del especialista de *marketing*. Estas decisiones reciben una gran influencia de las características culturales, sociales, personales y psicológicas del ser humano. Elementos difíciles de controlar por el mercadólogo, pero que debe conocer para trabajar sobre ellos.

El concepto fundamental que sustenta el *marketing* son las necesidades humanas. Como ya hemos comentado, las compañías exitosas hacen mucho para informarse de las necesidades, los deseos y las demandas de sus clientes a través de distintos modos. Una de ellas es la investigación de mercados, que consiste en recabar información pertinente a una situación de *marketing* específica que enfrenta una organización. Para ello existen varios métodos, uno de ellos es la encuesta. A través de su herramienta, el cuestionario, obtienen la información necesaria. La investigación internacional de mercados a diferencia de la nacional se encuentra con el obstáculo más notorio: el idioma. Los cuestionarios deben prepararse en un idioma y luego traducirse a los idiomas de cada país donde se realiza la investigación. Después se tiene que traducir de nuevo al idioma original para realizar tanto el análisis como la interpretación. Las diferencias culturales pueden producir grandes errores. Las frases hechas o las expresiones idiomáticas pueden tener significados muy distintos en diferentes países. Como ejemplo podemos señalar el hecho de que un ejecutivo, en Dinamarca, se encontró con el error de un refrán que debía ser traducido, «ojos que no ven, corazón que no siente» se había convertido en «las cosas invisibles son dementes» KOTLER (2012: 123). Las empresas utilizan cada vez más los cuestionarios, ya que a pesar de que son considerados costosos, son conscientes de que el coste de no hacerlos puede ser más alto. Por ello, consideramos el cuestionario otro género destacado a la hora de desarrollar un curso de *marketing*, ya que pertenece al sistema de géneros del área profesional y aunque a veces las empresas externalizan su elaboración, otras tienen la necesidad de realizarlos ellas mismas.

Por otra parte, el dominio por parte del estudiante del léxico del ámbito profesional es factor imprescindible para la adquisición lingüística, porque es evidente que su competencia comunicativa estará claramente condicionada por la riqueza, el alcance y el control que este posea, sin olvidar, por supuesto, la carga semántica de las metáforas lexicalizadas y el valor de la fraseología especializada propia del campo o área temática (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009: 14). Algunos de los conceptos que se verán en la unidad son la segmentación del mercado, el posicionamiento, la creación de valor, los roles que intervienen en la compra y el comportamiento del consumidor.

3.2. Presentación y secuenciación de la unidad didáctica

- a. Toma de contacto con el tema: el estudio del comportamiento del consumidor.
- b. Recursos de lengua.

⁷ La inteligencia competitiva de *marketing* realiza la recopilación y análisis sistemáticos de la información pública disponible acerca de consumidores, competidores y desarrollos en el entorno de *marketing*. El objetivo reside en mejorar la toma de decisiones estratégicas (KOTLER, 2012: 102).

- c. Presentación de distintos géneros discursivos a través de diferentes empresas.
- d. Explotación de los géneros.

Vamos a presentar y comentar cuatro actividades y una tarea final que forman dicha unidad. Realizaremos los comentarios que creemos pertinentes dejando de lado los aspectos puramente lingüísticos.

Actividad 1:

El objetivo de esta actividad consiste en presentar el léxico de las principales variables de segmentación en mercados de consumidores y el posicionamiento. Los consumidores de un mercado difieren en sus deseos, recursos, localización, actitudes de compra y prácticas de compra. A través de la segmentación, se divide un mercado en grupos más pequeños, con diferentes necesidades, características o comportamientos que podrían requerir estrategias o mezclas de *marketing* distintas. El objetivo es llegar a mercados más pequeños de manera más eficiente y efectiva ajustándose mejor a las necesidades únicas. En la figura 2, presentamos las principales variables de segmentación.

Figura 2. Variables de segmentación

Geográficas	
Región del mundo o país	Norteamérica, Europa occidental, Medio Oriente, Cuenca del pacífico, China, India, Canadá, México.
Región del país	(Estados Unidos) pacífico, montañosa, noroeste central, suroeste central, noreste central, sureste central, atlántico sur, atlántico medio, Nueva Inglaterra.
Tamaño de la ciudad o zona metropolitana	Menos de 5,000; 5,000-20,000; 20,000-50,000; 50,000-100,000; 100,000-250,000; 250,000-500,000; 500,000-1,000,000; 1,000,000-4,000,000; más de 4,000,000.
Densidad	Urbana, suburbana, rural.
Clima	Septentrional, meridional.
Demográficas	
Edad	Menos de 6, 6-11, 12-19, 20-34, 35-49, 50-64, más de 65.
Género	Hombre, mujer.
Tamaño de la familia	1-2, 3-4, más de 5.
Ciclo de vida familiar	Joven, soltero; joven, casado, sin hijos; joven, casado, con hijos; maduro, casado, con hijos; maduro, casado, sin hijos menores de 18; maduro, soltero; otro.
Ingreso	Menos de \$10,000; \$10,000-\$20,000; \$20,000-\$30,000; \$30,000-\$50,000; \$50,000-\$100,000; más de \$100,000.
Ocupación	Profesional y técnica; gerentes, funcionarios y empresarios; oficinista, vendedores; artesanos; supervisores; operadores; agricultores; jubilados; estudiantes; amas de casa; desempleados.
Educación	Primaria o menos; secundaria trunca; graduado de preparatoria; educación universitaria incompleta; graduado universitario.
Religión	Católica, protestante, judía, musulmán, hindú, otra.
Raza	Asiático, hispano, negro, blanco.
Generación	Baby boomer, generación X, generación Y.
Nacionalidad	Estadounidense, sudamericano, británico, francés, alemán, italiano, japonés.
Psicográficas	
Clase social	Baja baja, baja alta, clase trabajadora, clase media, media alta, alta baja, alta alta.
Estilo de vida	Exitosos, esforzados, luchadores.
Personalidad	Compulsivo, sociable, autoritario, ambicioso.
Conductual	
Ocasiones	Habitual, especial.
Beneficios	Calidad, servicio, economía, comodidad, rapidez.
Situación del usuario	No usuario, usuario anterior, usuario potencial, usuario primerizo, usuario habitual.
Frecuencia de uso	Usuario ocasional, usuario medio, usuario intensivo.
Situación de lealtad	Ninguna, media, fuerte, total.
Etapas de preparación	Sin conocimiento, con conocimiento, informado, interesado, deseo, con intención de compra.
Actitud hacia el producto	Entusiasta, positiva, indiferente, negativa, hostil.

Fuente: KOTLER y AMSTRONG (2012)

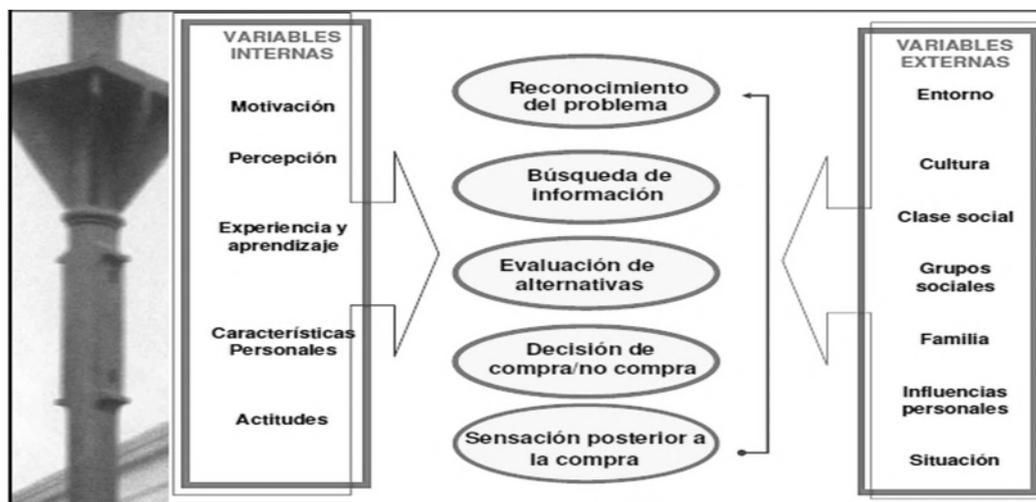
En cuanto al posicionamiento, este se traduce en el modo en que los consumidores delimitan un producto con base a sus atributos importantes. Dicha posición es un conjunto complejo de percepciones, impresiones y sentimientos que se tienen de un producto en la mente, en relación con la de los competidores. Los consumidores posicionan productos con ayuda o sin ayuda del mercadólogo. Para no dejar esa posición al azar, se planean posiciones que otorguen al producto la mayor ventaja posible en el mercado meta seleccionado, diseñando para ello una mezcla de *marketing* de acuerdo a dichas posiciones (KOTLER, 2012: 190-209).

Comenzaremos la actividad preguntando: “¿qué es segmentar?”. Pasaremos a mostrar distintos anuncios, como los de la *Disney Cruise Lines*. Se preguntará a quién se dirige principalmente. Qué tipo de segmentación han utilizado (demográfica, conceptual etc.) ¿Cuál es el ciclo de vida familiar? ¿Quién es el consumidor meta? Edad, clase social, etc. ¿Cuál es el segmento al que se enfoca? El objetivo es que los estudiantes digan variables de segmentación. Luego se pasará a otro anuncio: el de la marca *Harley Davidson*, dirigido a mujeres. Se hará el mismo tipo de preguntas y además se verá el concepto de posicionamiento. ¿A quién va dirigido el anuncio? ¿Qué tipo de mujer? Finalmente, se pasará a mostrar el nuevo input. Se dará el esquema, pero sin las principales variables de segmentación. Estas se proporcionarán aparte y serán los estudiantes los que las ubiquen donde corresponda.

Actividad 2:

El objetivo de esta actividad se basa en reconocer las fases del proceso de decisión de compra y las principales variables que la afectan. En la figura 3, presentamos las principales fases de dicho proceso.

Figura 3. Proceso de decisión de compra



Fuente: Máster de Dirección de *Marketing* de la Universidad de Cantabria

Los responsables de *marketing* de una empresa que tratan de vender sus productos o servicios en un mercado organizacional deben identificar la situación de compra en que se encuentran sus clientes potenciales, así como la fase en que se hallan en su proceso de decisión, con el objeto de diseñar la estrategia más adecuada en cada caso. Aceptando que

el consumidor es el centro de toda actividad de *marketing*, no cabe ninguna duda de la importancia que tiene llegar a comprender cómo se motiva al consumidor, cómo compra y cómo utiliza los productos adquiridos. Se trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué compra?, ¿por qué lo compra?, ¿cómo lo compra?, ¿dónde lo compra?, ¿cuánto compra?, ¿con qué frecuencia?, ¿cómo lo utiliza?, etc. Este conocimiento permitirá:

- Identificar de modo más efectivo las necesidades actuales y futuras.
- Mejorar la capacidad de comunicación con los clientes.
- Obtener su confianza y asegurar su fidelidad.
- Planificar de modo más efectivo la acción comercial

Comenzaremos la segunda actividad preguntando a los estudiantes si recuerdan alguna compra importante que hayan realizado. Deberán explicar una a su compañero exponiendo quién los ha influenciado, cómo y por qué. Seguidamente presentaremos las fases del proceso de decisión de compra desordenado y serán ellos los que tratarán de colocarlas en el orden que corresponde. Además, deberán ir diciendo las variables internas que afectan en la decisión. Una vez esté completado el esquema, como se ve en la figura, deberán confeccionar una lista de los grupos sociales con los que ellos mantienen una relación directa e indirecta, clasificándolos por el grado de influencia que tienen sobre sus decisiones de consumo.

Actividad 3:

El objetivo de esta actividad consiste en señalar los contenidos básicos del comportamiento del consumidor. Para ello utilizaremos el estudio de caso: las infusiones de Sara Lee España. Es un artículo extraído de GONZÁLEZ (2005: 45)⁸.

Comenzaremos la actividad preguntando: ¿qué empresas de infusiones conocen? Para hacer un análisis del comportamiento del consumidor se debe realizar un breve análisis de competencia cuyo fin se basa en conocer el conjunto de empresas con las que se comparte el mercado del mismo producto. Se presentará el caso e se intentará resolver en grupo clase las preguntas que plantea. Luego deberán leer el caso y en parejas concretar la solución. Finalmente, seleccionando una empresa y un producto de su propio país, en grupo de tres deberán dar respuestas a las mismas preguntas: ¿Qué tipo de comportamiento de compra es la adquisición de infusiones? ¿Cree que existen diferencias en el proceso de decisión de compra en función del segmento considerado? ¿Cómo puede Hornimans convertir el incremento en sus ventas en una ventaja a largo plazo? ¿En qué medida puede el comportamiento de compra afectar en este caso a la adopción de nuevos productos? ¿Recomendaría a Hornimans la utilización de líderes de opinión para promocionar sus productos?

Actividad 4:

El objetivo de esta actividad consiste en conocer el estilo de compra del consumidor español. Para ello utilizaremos un cuestionario sobre los estilos de compra del consumidor⁹. Cuando la finalidad recae en entender y describir tanto a los consumidores como su

⁸ Se puede encontrar resuelto en el siguiente enlace :
<https://www.scribd.com/document/138199825/Caso-Marketing>.

⁹ Extraído de <http://www.aemark.es/XXVI-CONGRESO-AEMARK-2014.pdf>.

comportamiento, se considera el concepto de orientación a la compra útil para su descripción (SHIM, KOTSIPOULOS, 1993). De acuerdo a RIGOPOULOU, TSIOTSOU y KEHAGIAS (2008) entre los distintos enfoques de segmentación existentes se considera la orientación a la compra uno de los más valiosos, ya que categoriza a los consumidores basándose en varios estilos de compra actuales (SHIM, KOTSIPOULOS, 1993). En la literatura se puede encontrar orientación a la compra como sinónimo del estilo de compra (HAWKS, ACKERMAN, 1990; SHIM, KOTSIPOULOS, 1993; PAPTALA, BHATNAGAR, 2002), que es el modo en que los consumidores efectúan la tarea de compra (SINHAP, 2003). Es decir, la orientación a la compra se conceptualiza como una dimensión concreta del estilo de vida.

Comenzaremos la actividad dividiendo la clase en grupos de tres. En primer lugar, deberán responder el cuestionario personalmente, ayudándose de un diccionario. El siguiente paso será realizar la encuesta a dos compañeros. Cada grupo pondrá en común uno de los estilos de compra. La clase se considerará como un país. De este modo, deberán obtener los porcentajes. Se les proporcionarán los resultados de la encuesta y deberán clasificar la clase-país según dichos resultados. Escribirán un informe detallando los resultados. Para ello nos hemos basado en las características de la correspondencia comercial que explicita GÓMEZ DE ENTERRÍA (1990): persuasión, precisión, prudencia, claridad y agilidad. Finalmente, a partir de los resultados de la encuesta deberán decidir una estrategia de *marketing*, la cual se basa en dar respuesta a dos preguntas clave (KOTLER, 2005: 36). La respuesta a la primera de ellas la tienen resuelta: ¿a qué clientes debemos servir? El mercado meta español se divide en tres: racional, irracional y social, como se deduce de los resultados de la encuesta. Se asignará a cada grupo un segmento. A la segunda pregunta clave, ¿de qué forma serviremos mejor a esos clientes?, cada grupo tendrá que decidir cómo se diferenciará y se posicionará en el mercado con un producto y compañía a su elección. Además, deberán seleccionar la propuesta de valor de su marca, es decir, el conjunto de beneficios que promete entregar a su segmento de consumidores, para satisfacer sus necesidades, escrita en forma de memorándum.

La unidad concluye con una tarea final que consiste en confeccionar un cuestionario. El objetivo de la investigación reside, por un lado, en abrir una nueva cadena de restaurantes en España y, por otro, decidir si se deben tener en cuenta las preferencias religiosas de sus clientes a la hora de configurar sus menús. La investigación busca también identificar las principales razones por las que los clientes pueden llegar a oponerse a consumir un tipo de productos alimenticios con ciertas connotaciones religiosas (comida «halal»¹⁰), de tal modo que las empresas de restauración puedan abordar este problema y satisfacer mejor las preferencias de los clientes. Una vez confeccionado el cuestionario se comparará con el cuestionario real cuya investigación la ha realizado el departamento de investigación de *marketing* de la universidad de Cantabria.

¹⁰ El término «halal» abarca todos los aspectos de la vida de un musulmán. En árabe, «halal» significa permitido o legal. A menudo se utiliza en el contexto de los alimentos (especialmente la carne) para indicar que el alimento ha sido preparado de conformidad con los principios y técnicas musulmanas. Los musulmanes fieles consumen exclusivamente productos halal. Para ser halal, los animales deben estar vivos y sanos en el momento de la matanza; esta debe ser realizada por un musulmán que pronuncia una oración antes del sacrificio y, finalmente, toda la sangre del animal se drena del cuerpo antes de proceder a la venta y consumo de la carne (fuente: Halal Food Authority).

4. CONCLUSIONES

La sociedad del conocimiento, sus formas de relacionarse e interactuar, o de los medios que disponemos para ello, hacen que algunos patrones establecidos en la docencia de español como lengua extranjera en el área de los negocios se hayan quedado obsoletos. La dificultad en la docencia de las lenguas de especialidad está en percibir, comprender, adoptar y reaccionar ante estos cambios e innovaciones que se incorporan en las instituciones. Lo que hace necesario diseñar propuestas didácticas, materiales y utilizar los nuevos géneros acordes a las necesidades de los profesionales. En estas páginas solo se ha podido bosquejar el inicio de una senda cuyo marco es el plan de *marketing* como estructura para el diseño de un curso de *marketing* internacional, el cual creemos que puede ser de utilidad para el docente interesado en realizar un curso de estas características, no solo porque marca una ruta, sino también por el poder que tiene de unir y crear equipos además de su carácter colaborativo y participativo. Las actividades que proponemos tienen como base la colaboración para la resolución de problemas empresariales. Sin embargo, necesitan del respaldo de un análisis de necesidades real, que el docente debería realizar para comprobar la eficacia de las mismas. Esperamos que esta propuesta pueda ser de utilidad a los profesores de lenguas de especialidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, B. 2004. «Análisis de necesidades y diseño curricular». In SANCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 643- 664.

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

AXTELL, R. 1993. *Do's and Taboos around the World*. New York: John Wiley & Sons.

BALBONI, P. 2000 *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET Librería Srl.

BARTELS, R. 1988. *The History of marketing thought*. Columbus: Publishing Horizons.

BAZERMAN, CH. 1994. «Systems of genres and the enhancement of social intentions». In FREEDMAN, A. y MEDWAY, P. *Genre and New Rhetoric*. Londres: Taylor & Francis, 79-101.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CABRÉ, M. T. 1993. *La terminología: teoría, metodología, aplicación*. Barcelona: Antártida/Empuries.

CZINKOTA, M. y RONKAINEN, A. 2004. *Marketing Internacional*. México: Prentice Hall.

CRAVENS, D. W. y PIERCY, N. F. 2007. *Marketing estratégico*. Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana.

- DAHL, S. 2004. *Intercultural Research: The Current State of Knowledge*. Middlesex University Discussion Paper No. 26. Middlesex.
- DE MOOIJ, M. 2004. *Consumer behavior and culture: Consequences for global marketing and advertising*. Thousand Oaks CA: Sage
- DE MOOIJ, M. 2014. «International and Cross-Cultural Consumer Behavior». In CHENG, H. *The Handbook of International Advertising Research*. Nueva Jersey: Wiley Blackwell, 127-48.
- FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. 2005. *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. 2005. *El género textual y traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Bern/Berlín/Bruselas/Frankfurt am Main/Nueva York/Oxford/Wien: Peter Lang.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. 2008 [2000]. *Cómo se diseña un curso de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. 1990. *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. 2006. «Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales». In CESTERO MANCERA, A. M. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 47-60.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. 2007. «La enseñanza del Español con Fines Específicos». In LACORTE, M. (coord.). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco, 149-181.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. 2009. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. y RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, I. 2010. *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi.
- GONZÁLEZ, E. y ALEN, E. 2005. *Casos de dirección de Marketing*. Madrid: Pearson.
- GUILLÉN NIETO, V. 2004. «An inter-cultural discourse analysis approach to business interaction: Observations on Business English student's scripts of sale negotiations». In ANDERSON, J., ORO, J.M. y VARELA ZAPATA, J.: 39-52.
- HAWKS, L.K. y ACKERMAN, N. M. 1990. «Family Life Cycle Differences for shopping styles, information use, and decision-making». *Human Sciences Press*, 11/2: 199-219.

- HOFSTEDE, G. 2001. *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. California: Sage.
- HOFSTEDE, G. J. y MINKOV, M. 2010. *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- JOBBER, D. y FAHY, J. 2007. *Fundamentos de marketing*. Madrid: McGraw-Hill.
- JONES, B. y MONIESON, D. 1990. «Early development of the philosophy of marketing thought». *Journal of marketing*, 54: 102-113.
- KLUCKHOHN, F. R. y STRODTBECK, F. L. 1961. *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row Peterson.
- KOTLER, P. y AMSTRONG, G. 1983. *Principios de marketing*. Madrid: Prentice-Hall.
- KOTLER, P. 2005. *Los 10 pecados capitales del marketing: indicios y soluciones*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- KOTLER, P. y AMSTRONG, G. 2012. *Marketing*. México: Pearson.
- LAMBIN, J. 1994. *Marketing estratégico*. Madrid: McGraw-Hill.
- LANGHOFF, T. 1997. «The influence of cultural differences on internationalization process of firms». *The Nature of the International Firm: Nordic contributions to international business research*, A/11: 135-164.
- LEAPTROTT, N. 1996. *Rules of the Game: Global Business Protocol*. Cincinnati, Ohio: Thomson Executive Press.
- MATEO MARTÍNEZ, J. 2007. «El lenguaje de las ciencias económicas». In ALCARAZ VARÓ, E., MATEO MARTÍNEZ, J. y YUS RAMOS, F. *Las lenguas profesional y académicas*. Barcelona: Ariel. 191-202.
- MARTÍN ARMARIO, E. 1993. *Marketing*. Barcelona: Ariel
- MUNUERA, J. L. y RODRÍGUEZ, A. I. 2007. *Estrategias de marketing. Un enfoque basado en el proceso de dirección*. Madrid: Esic.
- ORLIKOWSKI, W.J. y YATES, J. 1998. «Genre Systems as Communicative Norms for Structuring Interaction in Groupware», *CCS WP205*, <http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP205/> (consultado el 30 de diciembre de 2018).
- PAPATLA, P. y BHATNAGAR, A. 2002. «Shopping Style Segmentation of Consumers». *Marketing Letters*, 13/2: 91-106.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, C. 2002. *Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento*. Madrid: CSIC/Elies.
- PINCHUCK, I. 1977. *Scientific and Technical Translation*. Londres: Andre Deutsch.

RICHTERICH, R. y CHANCEREL, J. L. 1980. *Identifying the needs of Adults Learning*. Oxford: Pergamon.

RIGOPOULOU, L. D., TISIOTSOU, R. H. y KEHAGIAS, J. D. 2008. «Shopping orientation-defined segments based on store-choice criteria and satisfaction: an empirical investigation». *Journal of Marketing Management*, 24/9-10: 979-99.

ROOT, F. 1994. *Entry Strategies for International Markets*. New York: Lexington Books.

SCHWARTZ, S. H. 1992. «Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 cultures». *Advances in experimental social psychology*, 25: 1-65.

SHIM, S. y KOTSIPOULOS, A. 1993. «A typology of apparel shopping orientation segments among female consumers». *Clothing and Textiles Research Journal*, 12/1: 73-85.

SINHAP, K. 2003. «Shopping Orientation in the Evolving Indian Market». *VIKALPA, The Journal for Decision Makers*, 28/2: 13-22.

TROMPENAARS, F. y HAMPDEN-TURNER, C. 1997. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London & Santa Rosa: Nicholas Brealey Publishing.

WALKER, D., WALKER, T. y SCHMITZ, J. 2003. *Doing Business Internationally*. New York: McGraw-Hill

Ana ESCARTÍN ARILLA: «Situaciones de comunicación especializada en español en las ONG. Propuestas de explotación didáctica de géneros profesionales»

Université de Perpignan Via Domitia / Université Grenoble Alpes (Francia)

ana.escartin-arilla@univ-grenoble-alpes.fr

Resumen:

La Cooperación Internacional es un terreno muy poco explorado por los especialistas de la enseñanza de lenguas para fines específicos. Desde la doble perspectiva de la «literacidad disciplinar» y la «alfabetización disciplinar», y en torno a la noción central de «género profesional», este trabajo tiene como objetivo, en primer lugar, describir algunas de las prácticas discursivas escritas características de las ONG y, en segundo lugar, proponer una serie de tareas didácticas susceptibles de ser aplicadas a las distintas categorías de documentos, con el fin de contribuir a la formación de los profesores de español para la Cooperación Internacional. Tales propuestas incluyen la adopción de una perspectiva crítica de las prácticas discursivas, en coherencia con las prácticas profesionales propias de esta disciplina.

Palabras clave:

Cooperación Internacional, español de especialidad, género escrito, literacidad disciplinar, prácticas discursivas

Résumé :

La Coopération Internationale est un terrain très peu exploré par les spécialistes des langues sur objectifs spécifiques. Dans la double perspective de l'« alphabétisation disciplinaire » (en tant que culture écrite d'une communauté discursive et en tant que processus de formation), et autour de la notion centrale de « genre professionnel », ce travail a pour objet, en premier lieu, de décrire un certain nombre de pratiques discursives écrites propres aux ONG et, en second lieu, de proposer un ensemble de tâches didactiques susceptibles d'être appliquées aux différentes catégories de documents, afin de contribuer à la formation des enseignants d'espagnol pour la Coopération internationale. Ces propositions comprennent l'adoption d'une perspective critique des pratiques discursives, en cohérence avec les pratiques professionnelles propres à cette discipline.

Mots-clés :

Coopération internationale, espagnol de spécialité, genre écrit, littérature disciplinaire, pratiques discursives

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo ofrecer algunas propuestas didácticas para la enseñanza del español para la cooperación internacional sobre la base de las prácticas discursivas propias de las ONG. La noción de «prácticas discursivas» remite a una concepción del aprendizaje de la lengua de especialidad como vía de acceso a la «comunidad discursiva» constituida por los profesionales que trabajan en dicho ámbito, mediante la adquisición de los códigos comunicativos que rigen sus intercambios y que son indisociables de la práctica profesional (BHATIA, 2006: 6).

Nuestra propuesta se centra concretamente en los géneros profesionales, entendidos como materialización de dichas prácticas discursivas. Un planteamiento didáctico basado en los géneros se justifica en primer lugar por su pertinencia dentro del marco de las formaciones

profesionalizantes¹¹, en la medida en que da respuesta a dos tipos de necesidades específicas de los estudiantes. Por un lado, contribuye al acceso de éstos a una determinada comunidad profesional, al ofrecer una respuesta a sus necesidades comunicativas¹²; por otro lado, por lo que respecta a las necesidades de aprendizaje, dicho planteamiento se adapta perfectamente al perfil de los estudiantes adultos que realizan este tipo de formación, buena parte de los cuales presenta un alto grado de autonomía y una elevada motivación para la práctica de la lengua¹³. Así, como señala BHATIA (1993: 157), «[un] currículo flexible de lengua extranjera basado en los géneros puede facilitar el aprendizaje de la lengua dentro del marco de dicho currículo, a todo lo largo del mismo y más allá de él, lo que ofrecerá una mayor libertad a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje»¹⁴.

Por otra parte, el trabajo en torno a los géneros es coherente con los parámetros del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). A pesar de que la noción de «género» no se desarrolla en el documento, sí parece subyacer al concepto de «competencia discursiva», que abarca, entre otros elementos, el dominio de la organización temática, la coherencia y la cohesión, la organización lógica, el estilo y el registro, la eficacia retórica y, muy en especial, «el conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión» (MCER: 120), que apunta a una sensibilización a las regularidades que presentan determinados «prototipos» textuales construidos socialmente por una comunidad discursiva particular.

En el caso concreto del español, el enfoque basado en géneros está recogido de manera explícita en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC):

El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. [...] Por otra parte, la perspectiva holística que ofrece el género permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático).

El modelo de análisis de textos basado en la perspectiva del género que formula el PCIC, y que remite –con variaciones terminológicas– a las nociones de «macroestructura», «superestructura» y «microestructura» de VAN DIJK (1980), se presta a una adaptación sencilla en clase de lengua de especialidad:

La aplicación del análisis del género a la didáctica de los textos presenta un amplio campo de posibilidades, dada la flexibilidad de integración y

¹¹ El marco de aprendizaje al que se orienta este trabajo está constituido por las asignaturas de español como lengua extranjera dentro de las formaciones de máster especializado en Cooperación Internacional, pero nuestras propuestas pueden adaptarse a otros contextos formativos.

¹² En un estudio previo establecimos un catálogo de las competencias comunicativas exigidas a los profesionales de la Cooperación Internacional (ESCARTÍN ARILLA, 2018a: 18-19). El anexo 1 presenta un repertorio sintético de las competencias asociadas a un nivel avanzado de dominio de la lengua extranjera.

¹³ Así lo atestiguan los resultados obtenidos a partir de una encuesta realizada a estudiantes de español en formaciones francesas de máster en Cooperación Internacional (ESCARTÍN ARILLA, 2018b: 9).

¹⁴ «[a] genre-based flexible language curriculum can facilitate language learning within, across and beyond the confines of a curriculum, which will allow more freedom to the participants in the teaching and learning process».

fragmentación de sus componentes: texto completo, diferentes secciones y movimientos que componen la *estructura textual global*, secuencias discursivas o *macrofunciones* por medio de las cuales se desarrollan los movimientos y secciones mencionados y, finalmente, elementos de lengua constituyentes de la *microestructura* que permiten desarrollar las secuencias.

Por último, la adopción del enfoque basado en los géneros es plenamente compatible con toda una serie de planteamientos metodológicos que han demostrado su eficacia para el aprendizaje de las lenguas para fines específicos (LFE), entre los que destacamos, siguiendo a AGUIRRE BELTRÁN (2012: 113-121), las simulaciones globales, el enfoque por tareas, el trabajo por proyectos, las presentaciones orales y el estudio de casos.

Nuestra contribución se interesa concretamente por los géneros escritos y por las competencias específicas que éstos movilizan en función de las necesidades concretas de cada situación comunicativa. En este sentido, nos basamos en la noción de «literacidad», entendida como el conjunto de «conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad» (CASSANY y CASTELLÀ, 2010: 354), que incluye, evidentemente, las prácticas discursivas. En nuestro estudio cabe hablar más precisamente de «literacidad disciplinar», es decir, el «tipo de práctica de literacidad que se da en el marco de un dominio específico y restringido» (MONTES y LÓPEZ, 2017: 165), en nuestro caso la Cooperación Internacional.

Dentro de las prácticas discursivas escritas, nos interesa en especial la distinción señalada por PARODI (2009: 83) entre los géneros «de acceso al saber» y los géneros «de acceso para la construcción de un conocimiento». Desde un punto de vista didáctico, esta distinción nos permite trabajar de manera diferente los géneros profesionales que exigen la activación de competencias receptivas o de comprensión y los géneros que los profesionales de la cooperación deben producir, y que por tanto están asociados fundamentalmente a la expresión escrita. A estas dos categorías cabe añadir una tercera: los géneros que constituyen el soporte escrito (formularios, interfaces digitales, plantillas, matrices) para la realización de una determinada tarea profesional, con los que el usuario «interactúa», leyendo y escribiendo al mismo tiempo.

Por lo demás, un enfoque basado en los géneros escritos permite ampliar también la práctica didáctica a las competencias orales. Como es sabido, el trabajo en torno a un texto dado tiene lugar siempre dentro del marco de una situación comunicativa particular, ya sea individual o colectiva, que puede ser recreada (simulada) en contexto de formación en lenguas extranjeras. Como veremos más tarde, en muchas situaciones profesionales del ámbito profesional aquí estudiado, géneros escritos y géneros orales conviven e interactúan constantemente. Ello da lugar a un fenómeno, la alternancia entre la modalidad oral y la escrita y la interrelación resultante entre géneros de ambas modalidades, puesto de manifiesto por SWALES (2004: 2). Sobre la base de estos principios, nuestro planteamiento didáctico permite la ejercitación de todas las destrezas comunicativas: comprensión, expresión e interacción oral y escrita.

A partir de tales premisas, nuestro trabajo presenta dos aportaciones complementarias. En primer lugar, vamos a describir algunas de las prácticas discursivas escritas propias de las ONG, entendidas como definitorias de la «literacidad» de este ámbito profesional. Para ello, presentaremos un catálogo de géneros propios de la comunidad profesional constituida por los trabajadores de las ONG e identificaremos algunos de los rasgos discursivos que los caracterizan y que resultan relevantes desde el punto de vista didáctico. Este catálogo se ha

construido a partir del análisis de un corpus de ocho manuales de gestión de proyectos (véase anexo 2) y de documentos de comunicación externa publicados en las páginas web de catorce ONG españolas (véase anexo 3).

En segundo lugar, vamos a proponer un conjunto de tareas susceptibles de ser aplicadas a cada categoría de géneros, adaptando modelos de intervención didáctica descritos por distintos autores para otras disciplinas o en otros contextos educativos. Esperamos con ello contribuir al proceso de «alfabetización disciplinar» (MONTES SILVA y LÓPEZ BONILLA, 2017: 165) en el que se encuentran inmersos los estudiantes de formaciones especializadas en Cooperación Internacional, y que les debe procurar las herramientas necesarias para integrarse en la comunidad profesional y discursiva de las ONG.

2. LOS GÉNEROS TEXTUALES ASOCIADOS AL TRABAJO EN LAS ONG

Desde un punto de vista didáctico, nos parece oportuno abordar dos ámbitos comunicativos que consideramos representativos del trabajo efectuado en las ONG y que exigen la movilización de una serie de competencias, tanto declarativas como instrumentales, que son esenciales para los profesionales de la cooperación: la gestión interna del proyecto y la comunicación externa. En cada uno de estos ámbitos pueden identificarse una serie de situaciones de comunicación y de géneros textuales específicos, con fines comunicativos particulares, que vamos a sintetizar en un catálogo representativo¹⁵.

2.1. Gestión del proyecto

La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI, actual AECID) define la gestión de proyectos como «un conjunto de procedimientos explícitos cuya finalidad es mejorar la toma de decisiones en relación con la asignación de recursos para el logro de objetivos a través de la movilización de medios adecuados para su obtención» (2001: 11). En esencia, dicho conjunto de procedimientos se desarrolla en torno a tres etapas básicas, comunes a todas las metodologías utilizadas por los distintos organismos de cooperación, e independientemente de las variaciones terminológicas existentes: formulación, ejecución y evaluación, organizadas a su vez en subfases sucesivas e interrelacionadas (véase anexo 4).

Cada una de estas etapas lleva aparejada la utilización y producción de una serie de documentos que hacen posible la realización de las tareas requeridas. A continuación presentamos en la figura 1 una selección de tipos de textos relevantes:

¹⁵ Ofrecemos aquí un repertorio inicial de géneros cuya explotación didáctica en clase de lengua puede considerarse rentable por su representatividad lingüística, su utilidad didáctica y su presencia social. Este repertorio es un primer resultado de un proyecto de investigación más amplio, que se propone elaborar un catálogo exhaustivo y riguroso de los géneros profesionales propios de la cooperación internacional, basado en el estudio sistemático de los corpus textuales y el trabajo en cooperación con los profesionales de la disciplina. En los anexos 5 y 6 ofrecemos una tabla ampliada de dicho catálogo, que incorpora la situación de comunicación que da lugar al uso o producción del documento, el propósito comunicativo de éste y las principales destrezas comunicativas que moviliza.

Figura 1. Documentos asociados a la gestión de proyectos

	TEXTOS NORMATIVOS	GUÍAS Y MANUALES	DOCUMENTOS SOPORTE	DOCUMENTOS FINALES
FASE DE FORMULACIÓN	<p>Acuerdos internacionales, declaraciones</p> <p>Planes estratégicos (nivel supranacional, nacional e infranacional)</p> <p>Planes de evaluación</p> <p>Normativas específicas</p>	<p>Manuales de gestión de proyectos</p>	<p>Matriz de Marco Lógico</p> <p>Plantillas : identificación de involucrados, problemas, objetivos, estrategias</p> <p>Matriz FODA</p> <p>Presupuesto</p> <p>Cronograma</p> <p>Ficha de tareas y responsabilidades</p>	<p>Documento de proyecto</p>
FASE DE FINANCIACIÓN	<p>Convocatoria pública de subvención</p>	<p>Manuales de acceso a la financiación</p> <p>Instrucciones de acceso a la financiación (de cada organismo donante)</p>	<p>Formulario de solicitud de financiación</p>	
FASE DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN		<p>Manuales de seguimiento y evaluación</p>	<p>Plantillas de seguimiento y evaluación</p>	<p>Informe de seguimiento y evaluación</p>

Fuente: Elaboración propia.

2.1.1. Formulación y evaluación del proyecto

La elaboración un proyecto exige para empezar un trabajo previo de documentación destinado a conocer las directrices vigentes relacionadas con las vías de acción en materia de cooperación internacional en los distintos niveles de toma de decisiones: supranacional, nacional e infranacional, directrices a las que en principio ha de adecuarse la acción. Ello implica el estudio de documentos normativos nacidos de los distintos foros y acuerdos internacionales (Declaración de París, Objetivos del Milenio, Agenda post 2015, entre otros) así como los textos que recogen las estrategias territoriales y sectoriales prioritarias para cada organismo (Plan Director, Plan Estratégico, Plan Anual, Estrategia País, etc.)¹⁶. Desde el punto de vista didáctico, este proceso inicial de documentación y consulta se plantea

¹⁶ La página web de la AECID, en su sección «Publicaciones», facilita enlaces a los diversos documentos generados tanto a nivel supranacional como nacional en relación con las políticas de Cooperación al Desarrollo: <http://www.aecid.es/ES/la-aecid/publicaciones-y-documentos> (consultado el 29/10/17).

como un ejercicio de comprensión altamente especializada de documentos que responden a una función esencialmente descriptiva e instructiva.

Una vez ubicado el proyecto dentro de las líneas generales de actuación, las ONG aplican distintas metodologías para llevar a cabo el diseño (o formulación) del mismo. De hecho, la metodología de gestión de proyectos es una de las herramientas básicas de la Cooperación Internacional. Las reglas que guían el proceso y determinan los distintos enfoques aplicables responden a una dinámica particular construida sociohistóricamente entre organismos donantes y organismos responsables del diseño y ejecución de los proyectos en la que entran en juego factores diversos. Los constituyentes particulares de cada secuencia de gestión del proyecto vienen determinados por la metodología o conjunto de metodologías escogidas para su elaboración. Una de las más utilizadas por las ONG, por ser la exigida por una gran parte de los donantes oficiales, es el enfoque del Marco Lógico, en íntima relación a su vez con otras metodologías (LONDOÑO VÉLEZ, 2009: 25-26).

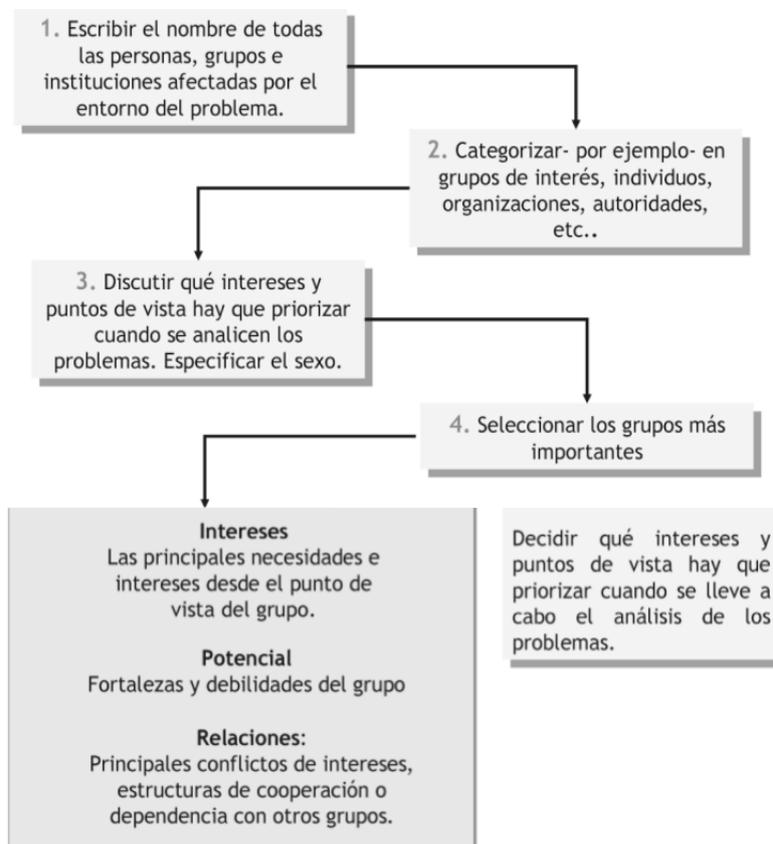
Estas reglas son divulgadas por las distintas instituciones (organismos donantes, organismos responsables de proyectos, establecimientos formativos) por medio de un documento técnico que puede identificarse como género propio de la cooperación internacional, el «manual de gestión», un documento que se erige en instrumento esencial de consulta para los trabajadores de las ONG, y que describe los procedimientos que deben llevarse a cabo en las distintas etapas de gestión.

Las actividades profesionales efectuadas a lo largo de dichas etapas siguen una secuencia convencionalizada de intercambios destinada a la construcción paso a paso del proyecto. Estos intercambios adoptan la forma de sesiones o talleres en los que intervienen los responsables del proyecto y, en ocasiones, los destinatarios del mismo. Se trata, entre otros, de los talleres de identificación de la situación inicial, de los objetivos y las estrategias, las sesiones de elaboración de la matriz de planificación y de la matriz DAFO, la elaboración del presupuesto y del cronograma y la determinación de los responsables de las distintas tareas del proyecto. En tanto que eslabones de una lógica de acción preestablecida, estos intercambios presentan un alto grado de prototipicidad desde el punto de vista retórico. Por esta razón, algunas de dichas situaciones comunicativas pueden caracterizarse como géneros orales, si bien éste es un componente de las prácticas discursivas de las ONG que requiere un estudio específico, que sobrepasa los límites de nuestro trabajo.

Como decíamos, las dinámicas concretas que éstos implican se describen, en general con un altísimo grado de precisión, en los manuales de gestión antes mencionados, lo que presenta un enorme interés para el diseño de actividades didácticas. Veamos en la figura 2 un ejemplo que reproduce la dinámica prototípica de un taller de análisis de la participación¹⁷:

¹⁷ Hemos decidido reproducir aquí las imágenes contenidas en uno de los manuales de gestión estudiados, el editado por FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, que, a nuestro entender, destaca por calidad y claridad de sus explicaciones y de sus síntesis gráficas. Sin embargo, existe una enorme variedad de manuales que pueden ser útiles para su aplicación en clase de lengua, y una selección adecuada del material, teniendo en cuenta las diferencias existentes en cuanto a registro utilizado y grado de especialización terminológica, permitiría una adaptación al nivel de dominio de la lengua española que poseen los estudiantes y/o que se desea alcanzar en cada contexto formativo concreto.

Figura 2. Metodología de análisis de participación



Fuente: FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, 2009: 71.

Como podemos observar, la utilización del manual de gestión exige en primer lugar la movilización por parte de los estudiantes de estrategias de comprensión escrita y de manejo del léxico especializado. Pero además, el interés particular de este documento específico, y de otros similares, reside en que el esquema presentado permite al profesor recrear en clase situaciones profesionales simuladas con cierto grado de precisión y realismo. En concreto, desde el punto de vista de la interacción oral, este documento ofrece las claves para la identificación de los actos de habla que habrán de entrar en juego durante el intercambio así como el esquema retórico que deberá respetarse; y desde el punto de vista de la expresión escrita, constituye una guía que acompaña a la producción, etapa tras etapa, de un texto final similar a los generados en contexto real.

Este documento posee, a su vez, una estructura prototípica que puede reproducirse en forma de ficha, plantilla o «matriz», como ejemplificamos a continuación en la figura 3:

Figura 3. Matriz de participación de los actores involucrados

	PARA SER INFORMADOS	PARA CONSULTAR	CONTRAPARTES/ACTORES PARTICIPANTES PRINCIPALES	PARA CONTROLAR RIESGOS
IDENTIFICACIÓN				
DISEÑO Y FORMULACIÓN				
EJECUCIÓN Y SEGUIMIENTO				
EVALUACIÓN				

Fuente: FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, 2009: 73

En este caso se trata de un documento muy esquemático, que requiere la activación de destrezas relacionadas con la síntesis y la claridad, y que tiene como rasgo lingüístico dominante la nominalización.

Como vemos, la secuencia de diseño del proyecto da lugar a la producción de una serie de pequeños textos relativamente efímeros que presentan distintos grados de complejidad, («ficha de involucrados», «árbol de problemas», «árbol de objetivos», «ficha de estrategias»), gracias a los cuales se va construyendo un documento sumamente técnico, la «matriz de planificación de proyecto» (MPP) o «matriz de marco lógico» (MML). A continuación presentamos en la figura 4 una plantilla para la construcción de dicho documento, y en el anexo 7 se puede consultar un ejemplo específico propuesto por el manual.

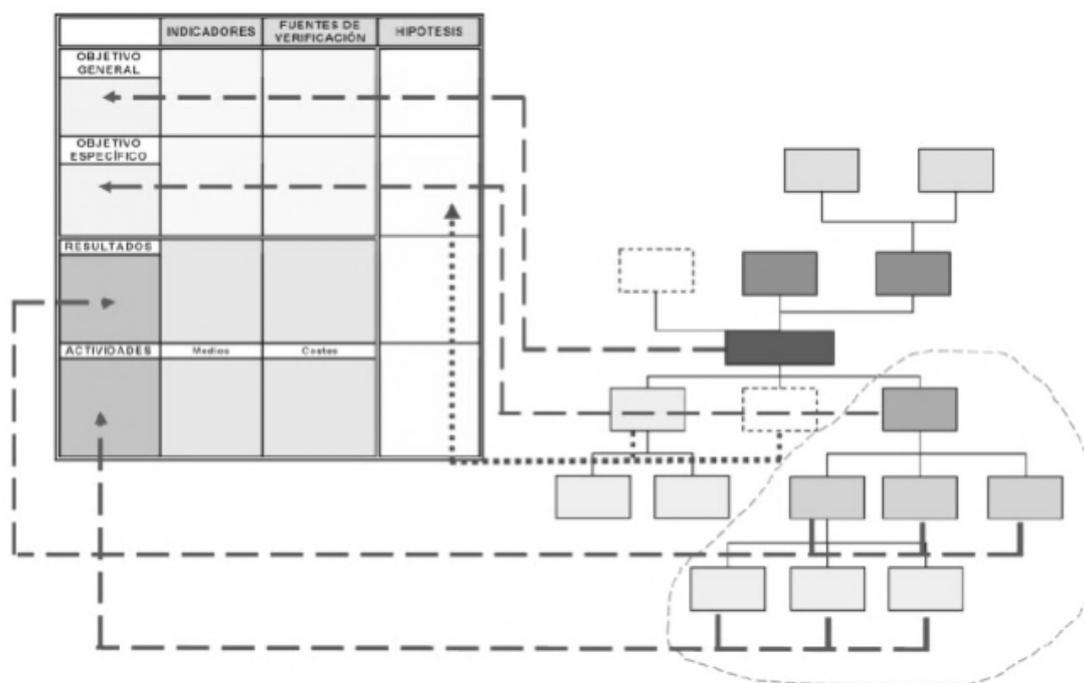
Figura 4. Matriz de planificación de proyecto

LÓGICA DE INTERVENCIÓN	INDICADORES	FUENTES VERIFICACIÓN	HIPÓTESIS
OBJETIVO GLOBAL El Objetivo Global al cual se espera que el proyecto vaya a contribuir significativamente	Medidas (directas o indirectas) para averiguar hasta qué grado se ha cumplido el objetivo global.	Descripción de la fuente de información que permite verificar los indicadores	Acontecimientos importantes, condiciones o decisiones necesarias para sostener los objetivos a largo plazo
RESULTADOS Los resultados que la gestión del proyecto debería poder garantizar y que se consiguen como consecuencia de realizar las actividades	Medidas (directas o indirectas) para averiguar hasta qué grado se producen los resultados	Descripción de la fuente de información que permite verificar los indicadores	Acontecimientos importantes, condiciones o decisiones fuera del control de la gestión del proyecto necesarias para lograr el objetivo inmediato
ACTIVIDADES Las acciones concretas que el proyecto tiene que emprender a fin de producir los resultados	MEDIOS Bienes y servicios necesarios para llevar a cabo las actividades	costes Valoración económica de los medios necesarios	Acontecimientos importantes, condiciones o decisiones fuera del control de la gestión del proyecto necesarias para producir resultados

Fuente: FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, 2009: 86

Este documento se construye por transferencia de los datos integrados en las fichas previas de identificación, siguiendo una vez más una sucesión de fases previsible. He aquí en la figura 5 un ejemplo de transferencia de datos desde el documento «árbol de objetivos» hasta la matriz de planificación:

Figura 5. Traducción de árbol de objetivos en matriz de planificación



Fuente: FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, 2009: 88

Una vez analizados todos los elementos del proyecto, la última etapa de la fase de gestión consiste en la redacción de un documento final, altamente complejo, el «documento de proyecto», que tiene por objeto, por un lado, guiar la ejecución efectiva del proyecto así como su evaluación y, por otro, acceder a la financiación de la acción. El documento de proyecto puede redactarse con arreglo a dos modalidades diferentes: puede construirse sobre la base de un modelo o formulario predefinido por los organismos donantes, o ser elaborado de manera independiente por cada equipo responsable de un proyecto. En este último caso, los manuales facilitan la información necesaria para la elaboración del documento. Con frecuencia, se trata de indicaciones construidas en forma de índice o plantilla, como el que presentamos a continuación en la figura 6:

Figura 6. Contenidos mínimos del documento de proyecto

QUÉ se va a hacer	Descripción del proyecto, indicando los resultados que esperan alcanzarse con el mismo.
DÓNDE se va a hacer	Localización exacta del mismo y área de influencia. Debe quedar adecuadamente caracterizado el contexto del proyecto. Según sea éste, podrá haber necesidad de documentación gráfica más específica.
A QUIÉN se dirige la acción	Descripción de los beneficiarios (directos e indirectos) y de los posibles perjudicados y excluidos por la intervención. La caracterización debe ser lo más detallada posible.
CON QUIÉN se va a contar	Descripción de los actores involucrados, además de los beneficiarios del proyecto. Qué grado de responsabilidad tendrá cada uno de ellos, quiénes realizarán qué acciones, qué aportará cada actor al proyecto, cuales serán los canales de información previstos, grado de implicación en el proyecto, valoración de los posibles conflictos, etc.
POR QUÉ se va a actuar	Descripción de la problemática que justifica la intervención: principales problemas identificados, efectos y causas de los mismos, etc.
PARA QUÉ se va a actuar	Descripción de los objetivos que se persiguen, tanto de orden general (más estratégicos), como más concretos (específicos).
CÓMO se va a hacer	Descripción de las acciones que se realizarán, técnicas que deberán emplearse, decisiones que deberán tomarse.
CUÁLES son los riesgos	Valoración de todas aquellas variables, situaciones o acontecimientos que puedan afectar a la consecución del proyecto y que en general escapan al control del mismo.
CÓMO se medirá el éxito del proyecto	Definición de los indicadores de los objetivos y de los resultados que pretenden alcanzarse, de forma que el seguimiento y la evaluación permitan valorar si éstos se han conseguido o no y en que medida.

Fuente: FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, 2009: 59

Además, muchas guías ofrecen igualmente listados de criterios aplicables, que resultan muy útiles en clase de lengua de especialidad como plantilla de evaluación. Por ejemplo, LONDOÑO VÉLEZ (2008: 129) construye una lista de comprobación del estilo del documento a partir de los parámetros aplicados por la FAO:

- ¿El documento presenta de manera clara y precisa los objetivos del proyecto y refleja la urgencia de la situación?
- ¿El título del proyecto capta la atención del lector?
- ¿El texto es fácil de leer?
- ¿El texto tiene la extensión adecuada?
- ¿Se han incluido los gráficos necesarios?
- ¿El texto está soportado por un marco lógico, un plan de trabajo y un presupuesto?
- ¿El documento ha sido revisado cuidadosamente?

Como vemos, los manuales de gestión ofrecen indicaciones precisas sobre los parámetros retórico-discursivos de este género central de la Cooperación Internacional, indicaciones que se prestan a un buen número de aplicaciones pedagógicas.

Por último, y sin entrar en detalles, queremos señalar que la fase de evaluación del proyecto presenta muchas similitudes con la de diseño, si bien en muchos casos esta tarea no corre a cargo de la ONG responsable de la acción, sino que es realizada por otros organismos, por

lo que excede los límites de nuestra investigación. Nos interesa únicamente apuntar que la secuencia asociada a esta fase consta teóricamente, una vez más, de una serie de pasos predeterminados: documentación («manuales de evaluación»), planificación de las estrategias y criterios de evaluación («plan de evaluación»); realización efectiva de la evaluación, ya sea simultánea a la ejecución del proyecto («seguimiento», generalmente efectuado por la misma ONG que desarrolla la acción) o posterior («evaluación» propiamente dicha, normalmente bajo responsabilidad de otro organismo), con la ayuda de distintos documentos de trabajo («fichas de seguimiento», «fichas de evaluación», «listas de comprobación»); y redacción del informe final («informe de seguimiento», «informe de evaluación»), destinado a distintos interlocutores: el equipo responsable del proyecto, los donantes o el conjunto de la ciudadanía, entre otros.

2.1.2. Financiación de proyecto

La búsqueda de financiación incluye un amplio conjunto de actividades de diversa naturaleza que exige la movilización de un buen número de competencias comunicativas e instrumentales. Aquí nos centraremos en una de las vías fundamentales de obtención de recursos: la convocatoria pública. Desde el punto de vista de los profesionales de las ONG, para llevar a cabo esta tarea de manera eficaz es preciso dominar dos géneros escritos fundamentales: el texto oficial de la convocatoria y el formulario de acceso a la financiación. La convocatoria, en el caso de la Cooperación Española, adopta entre otras la forma de «resolución», un texto de tipo jurídico caracterizado por su alto grado de complejidad, tanto desde el punto de vista sintáctico y léxico como desde el punto de vista de los saberes declarativos, lo que exige competencias avanzadas de comprensión escrita.

Por otra parte, la participación en la convocatoria requiere el correcto manejo de los documentos específicos de cada organismo, en muchos casos formularios prediseñados, a menudo accesibles en internet. En el caso español, por ejemplo, los profesionales acuden, entre otras, a la plataforma del Sistema Nacional de Publicidad de Subvenciones y a la página web de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), cuyas interfaces presentamos a continuación en la figura 7:

Figura 7. Interfaz del Sistema Nacional de Publicidad de Subvenciones

Fuente: Sistema Nacional de Subvenciones

<http://www.pap.minhfp.gob.es/bdnstrans/GE/es/convocatorias> (consultado el 30/10/17)

Figura 8. Interfaz de la sección «Subvenciones» de la AECID

Fuente: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)
<http://www.aecid.es/ES/la-aecid/anuncios/subvenciones> (consultado el 30/10/17)

En torno a la convocatoria de financiación se desarrolla además toda una serie de documentos asociados: formulario de solicitud de participación (convencional o digital), ficha de formulación del proyecto, instrucciones para cumplimentar los documentos, etc., que exigen la activación de competencias de comprensión y producción escrita (en un proceso que puede definirse como de interacción escrita), y más en concreto de capacidad de síntesis y de precisión.

2.2. Comunicación externa

Incluimos bajo este epígrafe todo un conjunto de prácticas comunicativas que las ONG orientan a establecer contactos de diversa naturaleza con interlocutores externos, y que reciben diferentes denominaciones en función de sus objetivos y, también, de la caracterización efectuada por los distintos autores (marketing social, publicidad del Tercer Sector, comunicación solidaria, entre otros).

Para nuestra propuesta, hemos llevado a cabo una selección de géneros escritos representativos de la disciplina profesional y al mismo tiempo interesantes desde el punto de vista didáctico. Dichos géneros se construyen, casi siempre, de manera colectiva, y buena parte de ellos son fruto de un doble proceso: la reflexión interna sobre los principios de actuación de la ONG, que da lugar a una serie de documentos «estables», y la comunicación de dichos principios al conjunto de la sociedad a través de textos elaborados de manera periódica o puntual para dar cuenta de las acciones de la ONG e involucrar en ellas a los destinatarios de los mensajes, tal y como se resume en la figura 9:

Figura 9. Documentos asociados a la comunicación externa de las ONG

DOCUMENTOS ESTABLES	DOCUMENTOS DE ELABORACIÓN PERIÓDICA	DOCUMENTOS DE ELABORACIÓN PUNTUAL
<p>Código de conducta, código ético, código de transparencia</p> <p>Plan de comunicación</p> <p>Documento «Misión, visión valores» (MVV)</p>	<p>Revista, boletín, blog</p> <p>Memoria anual</p> <p>Comunicaciones a los socios (balance anual, renovación de datos, información fiscal)</p>	<p>Documentos de trabajo (informes, balances, textos divulgativos)</p> <p>Comunicado de prensa, manifiesto</p> <p>Llamamientos (recaudación de fondos, captación de socios, captación de voluntarios, movilización social)</p>

Fuente: Elaboración propia.

La reflexión interna da lugar, como vemos, a la elaboración de una serie de textos que otorgan identidad a la organización. Uno de los más característicos es el documento «Misión, visión, valores» (MVV), que recoge los objetivos centrales de cada ONG y los principios que guían su acción y que presentamos en la figura 10.

Figura 10. Ejemplo de documento digital “Misión, visión y valores”

Misión y Valores

Son los que nos definen como organización y rigen todos nuestros proyectos.

El modelo de misión, visión, valores y principios se concibe como los cuatro pilares interdependientes sobre los que se apoyan todas las actuaciones de Educo. En este sentido cada uno cumple una función bien definida:

- La **Misión** explica nuestra **identidad y compromiso**, y con quién y para quién trabajamos.
- La **Visión** se refiere al **mundo que deseamos**.
- Los **Valores** son principios normativos que **inspiran nuestra Misión** y ayudan a interpretarla.
- Los **Principios** se conciben como **estándares operativos** que orientan nuestras acciones.

Misión

Trabajamos con niñas, niños y su entorno **para promover sociedades justas y equitativas** que garanticen sus derechos y bienestar.

Visión

Un mundo donde **todas las niñas y los niños disfrutan plenamente de sus derechos** y de una vida digna.

Valores

- **Compromiso social:** Trabajamos por el bien común, entendido como construcción colectiva de la que todos y todas somos sujetos y responsables, que promueve relaciones justas y solidarias entre pueblos, personas y culturas, en defensa de la dignidad humana.
- **Equidad:** Nuestra acción se orienta hacia una mayor justicia en los acuerdos sociales y hacia la promoción de las capacidades de las personas para el ejercicio de sus libertades
- **Respeto:** Reconocemos y defendemos la riqueza de la diversidad humana como un valor imprescindible para la cohesión social, la paz y la dignidad de las personas.

Principios

- **No discriminación:** Nuestro trabajo se fundamenta en el reconocimiento de que todas las niñas, niños y adolescentes deben tener la oportunidad de disfrutar de sus derechos independientemente del origen nacional, étnico o social, del sexo, idioma, religión, opinión política o posición económica, los impedimentos físicos o cualquier otra condición de ellos o sus familias.
- **Participación:** Todas nuestras actuaciones garantizan y promueven el derecho a la participación de las niñas, niños y adolescentes, y de quienes les acompañan, para el ejercicio pleno de su ciudadanía. Asimismo promovemos una cultura participativa en nuestra organización.
- **Transparencia:** Basamos nuestra labor en la honestidad, la responsabilidad y el máximo acceso a la información de la gestión de recursos y el impacto de las acciones en las que nos involucramos, como pilares de una rendición de cuentas social y económica.
- **Dinamismo:** Tenemos capacidad de adaptación y respuesta para actuar, así como creatividad para innovar en la búsqueda de la calidad de nuestra acción.

Fuente: Página web de la ONG Educo

<https://www.educo.org/QUIENES-SOMOS/Somos-Educo> (consultado el 30/10/17)

Otro de los documentos que son fruto de la reflexión acerca de los principios de la organización, a medio camino igualmente entre la comunicación interna y la externa, son los denominados «códigos», que dictan las normas de actuación («código de conducta», «código ético», «código de transparencia»). Un elemento destacado a este respecto es la multiplicación de géneros en torno a un género central, a modo de red. Por ejemplo, en el caso español existe un documento común, el *Código de conducta de las ONG*¹⁸, formulado por la Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España (CONGDE), al cual se adhieren numerosas ONG españolas, y que establece los principios que deben regir, por un lado, la gestión de los fondos y los recursos humanos y, por otro, las acciones de comunicación, la

¹⁸ <https://coordinadoraongd.org/pagina-de-inicio/la-coordinadora/codigo-de-conducta/> (consultado el 30/10/17).

publicidad y el uso de imágenes. En la órbita de este documento surgen todo un conjunto de géneros: códigos de transparencia, códigos éticos y de buenas prácticas, códigos de comunicación, así como herramientas de autoevaluación para verificar el respeto de los parámetros adoptados. Además, el cumplimiento riguroso de tales criterios por parte de una organización se ve reconocido mediante una acreditación que, a su vez, genera toda una serie de documentos específicos. Y, como es lógico, las ONG publicitan sistemáticamente tanto su adhesión al código como la obtención de dicha acreditación. Dan cuenta de ello, por ejemplo, las secciones de las páginas web específicamente diseñadas a tal efecto, en general asociadas a la rúbrica «transparencia», como la que presentamos a continuación en la figura 11:

Figura 11. Ejemplo de sección digital “Transparencia”

Como organización social que *trabaja con la ciudadanía* y el conjunto de entidades públicas y privadas de nuestra sociedad, nos mueve una *firme voluntad de transparencia en nuestro trabajo*. Abrimos nuestras puertas a todas las personas interesadas en conocernos. Aquí puedes acceder a nuestra última Memoria anual de actividades (.pdf, 2.56 MB), así como a nuestras cuentas.

El Movimiento por la Paz -MPDL- participa en evaluaciones anuales, donde se analizan los principios de transparencia y buenas prácticas, como la Herramienta de Transparencia y Buen Gobierno de la Coordinadora de ONG de Desarrollo de España, a la que nuestra organización se ha sometido y cuyos resultados puedes conocer aquí (.pdf, 1 MB). Además, suscribimos el Código de Conducta de la mencionada Coordinadora, a la que el Movimiento por la Paz pertenece.

Queremos que nuestro comportamiento como ONG sea coherente con nuestros principios, y por ello disponemos de diferentes políticas y normativas internas que dirijan nuestra actividad siguiendo criterios éticos. A continuación puedes consultar algunos de los documentos en los que dichas políticas quedan recogidas:

- Política de empresas (.pdf, 121 KB)
- Política medioambiental (.pdf, 208 KB)
- Política de gestión financiera (.pdf, 108 KB)
- Política de trazabilidad de fondos (.pdf, 120 KB)

En lo económico, todos nuestros proyectos y actividades están sometidos a **controles y evaluaciones periódicas** de organismos públicos y privados. Siguiendo la normativa relativa a subvenciones públicas y privadas, nos sometemos a auditorías que examinan la calidad de la gestión de los fondos recibidos. Por ejemplo, en 2014 realizamos y superamos con éxito 18 auditorías de proyectos, además de una auditoría general de las cuentas de la ONG.

También puedes consultar el listado de subvenciones y ayudas públicas y privadas concedidas en 2014 (.pdf. 145 KB).

Transparencia y Buen Gobierno
CONGDE



Coordinadora de ONGD-España

El Movimiento por la Paz ha obtenido el certificado de Transparencia y Buen Gobierno de la Coordinadora de ONG de Desarrollo de España -CONGDE hasta 2018.

Descargar

Fuente: Sección “Transparencia” de la ONG Movimiento por la Paz
<http://www.mpdl.org/nuestra-ong/transparencia#sthash.DHGmYZWE.dpbs>
 (consultado el 30/10/17)

Por otro lado, lo esencial es que los códigos, en tanto que instrumentos normativos, determinan –o deberían determinar– tanto los contenidos transmitidos como los recursos lingüísticos y formales utilizados en los documentos destinados a establecer comunicación con la ciudadanía, ya sea de manera periódica (revistas y boletines, cartas destinadas a los socios) o puntual, con textos en los que la ONG se posiciona ante determinados hechos de actualidad (manifiestos, comunicados de prensa, llamamientos).

En este sentido, muchos especialistas en comunicación social señalan que la estrategia comunicativa utilizada de manera más o menos consciente por cada ONG se traduce en decisiones lingüísticas concretas plasmadas en los diferentes documentos de comunicación

externa y tiene consecuencias directas en la imagen social de esa ONG en particular y en las percepciones sobre el papel desempeñado por todas ellas en general¹⁹. Éste es un debate central que afecta de lleno a las prácticas discursivas de las ONG, y que, entendemos, debe ser abordado necesariamente en clase de lengua de especialidad.

Otra categoría de documentos de comunicación es la constituida por una serie de textos cuyos destinatarios son por lo general los miembros de la propia ONG redactora o, en cualquier caso, especialistas de la disciplina: memorias, informes, documentos de balance, etc. Con un alto componente evaluativo, constituyen una fuente de documentación indispensable para el ejercicio de las tareas de las organizaciones, pero al mismo tiempo pueden utilizarse como instrumentos de comunicación externa para proyectar una determinada imagen de cada una de ellas. En este sentido, estos géneros, por lo general altamente especializados, no pueden disociarse de la estrategia comunicativa global de cada ONG.

El interés didáctico de este conjunto de documentos está esencialmente asociado a las capacidades de expresión escrita, puesto que se trata de textos redactados por las ONG. Un estudio previo de la organización retórica de los mismos, así como de las estrategias argumentativas utilizadas, permitirá a los estudiantes adquirir conciencia, desde un punto de vista receptivo, de los rasgos discursivos que caracterizan a estos géneros y ser capaces más adelante de producir textos adecuados y eficaces²⁰.

Por otro lado, un eventual trabajo en clase en torno al debate sobre la responsabilidad comunicativa de las ONG exige la movilización de competencias tales como la comprensión profunda de los estudios académicos realizados por los especialistas de la comunicación social, la capacidad de análisis y argumentación y la identificación de los componentes pragmáticos de la comunicación.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS: GÉNEROS TEXTUALES Y TIPOS DE TAREAS

Hasta el momento hemos ido ofreciendo algunos apuntes acerca del interés didáctico que presentan los diferentes tipos de textos identificados y las competencias comunicativas e instrumentales que, desde la perspectiva del curso de lengua, dichos textos permiten desarrollar.

Nuestra intención a continuación es plantear algunas propuestas concretas aplicables a las distintas categorías de textos, categorías que hemos establecido con arreglo a la distinción apuntada al principio entre géneros para el acceso a la información, géneros de interacción escrita y géneros para la producción de información. Nuestra propuesta se basa en el principio de «tipos de tareas» desarrollado por BHATIA (1993: 173). En concreto, entendemos que «un currículo de lengua extranjera basado en los géneros no tiene necesariamente que contener un conjunto de textos preseleccionados a modo de antología de lectura, sino enumerar una serie de géneros y tipos de tareas que pueden diseñarse para

¹⁹ Un ejemplo de esta interpretación en NOS ALDÁS (2007).

²⁰ A modo de ejemplo, nuestras primeras observaciones apuntan a que los géneros escritos destinados a la captación de donativos presentan una estructura retórica y recursos lingüísticos bastante previsibles, que reproducen de manera fiel una serie de modelos convencionales (ESCARTÍN ARILLA, 2018a).

los diferentes géneros textuales»²¹. En esta línea, presentamos un catálogo de tipos de tareas que, a nuestro entender, permiten someter los distintos tipos de documentos a una explotación didáctica eficaz.

3.1. Géneros para el acceso a la información

Dentro de los géneros asociados esencialmente a las competencias receptivas hemos destacado en nuestro catálogo tres categorías esenciales: los documentos normativos (acuerdos internacionales, planes nacionales y convocatorias públicas de subvención, entre otros), las guías (de gestión, de acceso a la financiación y de evaluación) y los estudios académicos acerca de la comunicación social. Cada una de dichas categorías se presta, por la naturaleza de las prácticas discursivas asociadas a ellas, a un enfoque metodológico particular.

En el caso de los documentos normativos, bastante complejos, es razonable prever la adopción del modelo de «facilitación» (*easification*) propuesto por BHATIA (1983) para los textos legales, en la medida en que se trata de guiar a los estudiantes para que sean capaces de descifrar los elementos del texto que son relevantes en una situación comunicativa particular y facilitarles los instrumentos necesarios para que puedan hacerlo más tarde de manera autónoma. En palabras del autor: «El propósito del ejercicio es [...] hacer consciente al estudiante del potencial comunicativo del texto, [...] desarrollar en el estudiante una clase de competencia analítica que le ayude a enfrentarse a otros textos por su cuenta» (1983: 52)²².

Por lo que respecta a los manuales o guías técnicas, el enfoque por proyectos puede constituir la ocasión para recrear situaciones profesionales reales que exijan un trabajo de documentación, centrado en el léxico de especialidad y en las competencias instrumentales, con la noción de «competencia informacional» (PUREN, 2009) como eje central. No en vano, el trabajo por proyectos permite movilizar las dos facetas de la «acción informacional» (*agir informationnel*): «actuar sobre la información implica identificarla, encontrarla, evaluarla, organizarla y, llegado el caso, crearla; actuar mediante la información implica utilizarla y comunicarla» (2009: 4)²³. El manual de gestión es en este caso sometido al mismo uso que hacen de él los responsables de la gestión de proyectos, y su utilización hace nacer la necesidad de efectuar tareas de documentación más amplias, sobre la base de nuevos textos.

Por último, en relación con los textos académicos dedicados a la comunicación social, nuestra propuesta consiste en utilizarlos como soporte teórico para el análisis de los modelos comunicativos de las diferentes ONG, tal y como se manifiestan en los distintos productos que generan, tanto escritos (página web, comunicados de prensa, documentos de movilización) como audiovisuales (campañas de sensibilización y de recaudación de fondos, entre otros). En este sentido, a la hora de llevar a cabo una lectura crítica de un documento

²¹ «A genre-based language syllabus need not contain a set of preselected texts in the form of a reading anthology. Instead, it may list a set of genres and task-types that can be designed for specific text-genres».

²² «The purpose of the exercise is [...] to make the learner aware of the communicative potential of the text, [...] to develop in the learner a kind of analytic competence which would help him in dealing with other texts on his own».

²³ «*agir sur l'information* implique de l'identifier, la trouver, l'évaluer, l'organiser et au besoin la créer ; *agir par l'information* implique de l'utiliser et de la communiquer».

de comunicación social, puede resultar útil acudir a una serie de preguntas que se plantean los estudios de la Nueva Retórica desde su enfoque crítico del género:

¿Qué clase de comunicación fomenta este género y qué clase de comunicación desincentiva? ¿Contribuye este género a empoderar a unas personas y a silenciar a otras? ¿Sus efectos sufren disfunciones fuera de su contexto inmediato? ¿Cuáles son las implicaciones políticas y éticas de la situación retórica presupuesta por un género concreto? ¿Qué realidades contribuye a dignificar este género (por ejemplo, en relación con una comunidad discursiva)? (COE, 1994: 157)²⁴

El propósito de estas actividades es acompañar a los estudiantes hacia la adquisición de una «literacidad crítica» fundamentada en la exigencia de situar el discurso en su contexto sociocultural, reconocer la práctica discursiva de la que se trata (gracias a la competencia discursiva) y evaluar los efectos del discurso en los individuos y las comunidades (CASSANY y CASTELLÀ, 2010: 369-370), que es precisamente lo que vienen haciendo los especialistas en comunicación social desde la óptica de las ciencias sociales.

3.2. Géneros de interacción escrita

Ya hemos mencionado con anterioridad la existencia del fenómeno de las «relaciones interdiscursivas entre géneros escritos y orales» (SWALES, 2004: 3), que es muy frecuente en las situaciones de comunicación profesional asociadas a nuestro campo de estudio, y en especial a la gestión y evaluación de los proyectos de cooperación. Esta interconexión abre todo un abanico de posibilidades de trabajo en clase de lengua de especialidad, entre ellas la aplicación del enfoque por tareas y del enfoque por proyectos. No en vano, las situaciones de comunicación en torno al ciclo de proyecto, sumamente estandarizadas, pueden reproducirse fácilmente en clase de lengua, tomando como base, como hemos señalado anteriormente, los manuales de gestión y los documentos-soporte (fichas, matrices, plantillas, formularios), facilitados y descritos por los propios manuales.

Por otro lado, el tratamiento de la documentación digital en situaciones simuladas exige la utilización de cibergéneros e hipertextos, tales como los formularios en línea, las bases de datos o las páginas informativas de los diferentes organismos, caracterizados por su multimodalidad, en torno a los cuales se activan toda una serie de competencias «digitales» propias de una nueva forma de interacción con el texto escrito (VILLANUEVA, 2009: 77-78).

3.3. Géneros para la producción de información

La adquisición de la competencia discursiva productiva pasa necesariamente por un proceso previo de «adquisición de conciencia retórica» (*rhetorical consciousness-raising*, SWALES, 2004: 3) que comienza con la identificación y asimilación de los rasgos esenciales de los textos entendidos como géneros de especialidad:

En esencia, estos métodos ofrecen a los redactores una comprensión explícita de cómo se estructuran los textos en los géneros objeto de aprendizaje y por qué están escritos como lo están. Para crear un texto bien construido y efectivo, los estudiantes han de

²⁴ «What sorts of communication does this genre encourage, what sorts does it constrain against? Does it empower some people while silencing others? Are its effects dysfunctional beyond their immediate context? What are the political and ethical implications of the rhetorical situation assumed by a particular genre? What does the genre dignify (for example, about a discourse community)?».

conocer los patrones léxico-gramaticales que suelen darse en sus distintas fases, y la tarea del profesor consiste en ayudar a los estudiantes a dominar dichos aspectos por medio de una comprensión consciente de los géneros en cuestión y de una gramática explícita de las opciones lingüísticas (HYLAND, 2003: 26)²⁵.

Así pues, la exposición a los géneros, la identificación de sus rasgos retóricos y léxicos esenciales y la reflexión en torno a las circunstancias en las que son construidos en las diferentes situaciones de comunicación constituye el punto de partida de nuestra propuesta para la didáctica de la producción escrita. Son muchos los autores que han propuesto modelos de análisis de textos desde perspectivas sociocomunicativas y retóricas, desde la pedagogía del texto (PUJOL-BERCHÉ, 1994) y el modelo de la secuencia didáctica (DOLZ y GANON, 2010) hasta los enfoques más focalizados en la noción de «género», como el modelo de «facilitación» de BHATIA, ya mencionado, o la propuesta de «negociación» de la calidad de las producciones entre estudiantes y profesores planteada por CASSANY (2003: 57). Se trata en todos los casos de orientar a los estudiantes hacia la identificación de los elementos discursivos, retóricos y pragmáticos que caracterizan los textos básicos de la gestión del proyecto y hacia una producción consciente y controlada de los distintos documentos, con arreglo a los diferentes parámetros sociocomunicativos.

Estos enfoques pueden aplicarse a las dos categorías principales de textos que deseamos destacar aquí: los documentos finales asociados a la gestión de proyectos (el «documento de proyecto» y el «informe de evaluación», fundamentalmente) y los documentos de comunicación externa, de muy diversa naturaleza.

En el caso de los primeros, la redacción puede verse sustentada por un conjunto de documentos (esquemas, listas de comprobación) que, como hemos visto, los manuales de gestión ofrecen para la comprobación del cumplimiento de los criterios lingüísticos exigidos para este tipo de textos. Estos materiales se pueden convertir con suma facilidad en plantillas de evaluación y autoevaluación de las producciones escritas.

Por su parte, el análisis de los documentos de comunicación social presenta una serie de características singulares que ya hemos apuntado anteriormente. Desde el punto de vista productivo, estos documentos ofrecen la posibilidad de abordar en clase la cuestión del prescriptivismo, magistralmente sintetizada por HYLAND:

El argumento [de los partidarios de los modelos orientados al proceso] es que la enseñanza explícita de los géneros impone fórmulas restrictivas que pueden constituir un lastre para la creatividad como consecuencia de la obediencia y el prescriptivismo; que se corre el riesgo de enseñar los géneros como si fueran moldes en los que se vierte el contenido, en lugar de como medios para construir significados. Existe el peligro de deificar los géneros si se presta una atención exclusiva al texto, pues un profesor novato o falto de imaginación puede pasar por alto la variación y la capacidad de elección, aplicando [...] «una teoría-receta del género», de tal modo que los estudiantes conciben los géneros como «listas de instrucciones». Obviamente los riesgos de una pedagogía

²⁵ «At their core, these methods offer writers an explicit understanding of how texts in target genres are structured and why they are written in the ways they are. To create a well-formed and effective text, students need to know the lexico-grammatical patterns which typically occur in its different stages, and the teacher's task is to assist students towards a command of this through an awareness of target genres and an explicit grammar of linguistic choices».

estática y descontextualizada existen y deben prevenirse, pero no hay nada en el enfoque por géneros que lo haga *inherentemente* prescriptivo (2004: 26-27)²⁶.

En esta misma línea, en el caso del español, también el PCIC destaca la importancia de las opciones lingüísticas:

Un texto perteneciente a determinado género no es un modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta, salvo en casos concretos de textos administrativos o jurídicos. La pertenencia de un texto a un determinado género permite adaptar la propia necesidad o creatividad a las expectativas de la audiencia a la que va dirigido.

Así pues, una interpretación de los modelos de textos desde la perspectiva de la «literacidad crítica», tal como la hemos defendido anteriormente, es absolutamente coherente con una perspectiva no prescriptiva de la competencia discursiva, que se puede asimismo cultivar en los alumnos. Las actividades de análisis y producción de textos de comunicación social nos parecen la ocasión perfecta para abordar a fondo estas cuestiones en la clase de lengua de especialidad.

4. CONCLUSIÓN

La adquisición de la lengua de especialidad es un proceso complejo en el que interactúan saberes declarativos, instrumentales y discursivos. Como señalan HALL y LÓPEZ (2011: 170), «“aprender” los “contenidos” de cada materia consiste no solo en apropiarse de su sistema conceptual-metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características». En este sentido, el enfoque basado en géneros permite el desarrollo de una dinámica de integración sinérgica entre los componentes conceptuales de la disciplina y los aspectos más significativos de la lengua de especialidad, que permite a los estudiantes apropiarse de las competencias discursivas específicas de su futura comunidad profesional, que constituyen, en palabras de NATALE y STAGNARO (2014: 19), «uno de los pilares del conocimiento experto». Con la descripción aquí presentada de algunos géneros escritos esenciales de la Cooperación Internacional esperamos haber contribuido desde esta óptica a la tarea de los profesores de lengua de especialidad.

Asimismo, la clase de lengua de especialidad, tal y como la hemos caracterizado en este trabajo, permite generar dinámicas similares a las que se dan en los contextos reales de trabajo, erigiéndose así en terreno propicio para «ejercitar» esas prácticas discursivas propias de los profesionales de cada disciplina. En concreto, la Cooperación Internacional es por definición un ámbito profesional y académico en el que la negociación, el debate y el análisis crítico de la realidad desempeñan un papel central, y esta es una realidad inseparable del proceso de aprendizaje de la lengua profesional. Por ello, nos parece plenamente coherente abordar la enseñanza del español para la Cooperación Internacional

²⁶ «The argument is that the explicit teaching of genres imposes restrictive formulae which can straightjacket creativity through conformity and prescriptivism; that genres might be taught as moulds into which content is poured, rather than as ways of making meanings. There is always some danger in reifying genres with a text-intensive focus, as inexperienced or unimaginative teachers may fail to acknowledge variation and choice, applying [...] “a recipe theory of genre” so that students see genres as “how-to-do” lists. Obviously the dangers of a static, decontextualized pedagogy exist and must be guarded against, but there is nothing inherently prescriptive in a genre approach».

desde la perspectiva de la «pedagogía de la complejidad» (VILLANUEVA, 2009: 72), es decir, «una formación orientada a la autonomía, la gestión de la información, el pensamiento crítico y la cultura del debate»²⁷. A lo largo de nuestra exposición hemos apuntado una serie de propuestas que encajan dentro de dicho planteamiento, y que esperamos resulten útiles para el diseño de cursos de español para la Cooperación Internacional. En último término, confiamos también en haber abierto líneas de reflexión en torno a la relación entre lengua de especialidad, prácticas discursivas y contenidos disciplinares y a la legitimidad de la adopción de una perspectiva crítica dentro del proceso de aprendizaje de lenguas para fines específicos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AECI. 2001. *Metodología de gestión de proyectos de la Cooperación Española*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. 2012. *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*. Madrid: SGEL.
- BHATIA, V.K. 2006. «Discursive Practices in Disciplinary and Professional Contexts». *Linguistics and the Human Sciences*, volumen 2.1: 5-28.
- BHATIA, V.K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres y New York: Longman.
- BHATIA, V.K. 1983. «Simplification v. Easification. The Case of Legal Texts». *Applied Linguistics*, volumen 4, número 1: 42-54.
- CASSANY, D. y CASTELLÀ, J.M. 2010. «Aproximación a la literacidad crítica». *Perspectiva*, volumen 28, número 2: 353-674.
- CASSANY, D. 2003. «La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE». *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Ámsterdam, 40-64.
- COE, R.M. 1994. «“An Arousing and Fulfilment of Desires”: The Rhetoric of Genre in the Process Era—and Beyond». In FREEDMAN, A. y MEDWAY, P. (eds.): *Genre and the New Rhetoric*. Londres: Taylor and Francis, 153-160.
- DOLZ, J. y GAGNON, R. 2010. «Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit», *Pratiques*, números 137/138 : 179-198.
- ESCARTÍN ARILLA, A. 2018a. «El español de la cooperación. Análisis de necesidades de aprendizaje», *Suplemento monográfico de MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, nº 27, julio-diciembre.

²⁷ « une formation à l'autonomie, à la gestion de l'information, à la pensée critique et à la culture du débat ».

ESCARTÍN ARILLA, A. 2018b. «Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale: le cas des masters en France». *Revue de l'ILCEA*, numéro 32.

ESCARTÍN ARILLA, A. 2018c. «Colabora. Estrategias lingüísticas de las ONG para la captación de fondos en Internet». *e-AESLA. Revista digital de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, número 4: 216-225.

FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, G. 2009 (ed.). *Identificación y formulación de proyectos de cooperación para el desarrollo: Gestión del ciclo de proyecto y enfoque del marco lógico*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

HALL, B. y LÓPEZ, M.I. 2011. «Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas». *Literatura y Lingüística*, número 23: 167-192.

HYLAND, Ken. 2003. «Genre-based pedagogies: A social response to process». *Journal of Second Language Writing*, volumen 12: 17-29.

INSTITUTO CERVANTES: «Géneros discursivos y productos textuales. Introducción», *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm#np4n> (consultado el 30/10/17)

LONDOÑO VÉLEZ, N. 2009. *Formulación de proyectos: Enfoques, procesos y herramientas*. Cuadernos de Cooperación para el desarrollo, número 2, Cartagena: Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo y Universidad de San Buena Ventura.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.

MONTES SILVA, M.E y LÓPEZ BONILLA, G. 2017. «Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas», *Perfiles Educativos*, volumen XXXIX, número 155: 162-178.

NATALE, L. y STAGNARO, D. 2014. «Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa», *Itinerarios educativos*, volumen 7, número 7: 11-28.

NOS ALDÁS, E. 2007. «Acción humanitaria y comunicación publicitaria». In ARCAS MANTAS, I. (ed.). *Medios de comunicación y organizaciones humanitarias en la respuesta a las crisis*. Madrid: Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH), 77-84.

PARODI, G. 2009. «Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales». *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, Comillas: Fundación Comillas, pp. 65-88.

PUJOL-BERCHÉ, M. 1994. «La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, número 23 : 9-16.

PUREN, Ch. 2009. «Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : De la compétence communicative à la compétence informationnelle», *APLV-LanguesModernes.org* <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841> (consultado el 30/10/17)

SWALES, J.M. 2004. *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. 1980. *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

VILLANUEVA, M.L. 2009. «Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle». In ROSEN, E. (coord.): *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, numéro 45, 72-82.

6. ANEXOS

Anexo 1. Competencias comunicativas para un curso de español para la cooperación internacional

COMPETENCIAS DISCURSIVAS		COMPETENCIAS INFORMACIONALES	COMPETENCIAS FUNCIONALES	COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS
Receptivas	Productivas			
<p>Comprender en profundidad documentos orales y escritos detallados y complejos</p> <p>Identificar los puntos esenciales de documentos profesionales en función de las necesidades de la situación de comunicación</p> <p>Comprender las necesidades y las aspiraciones del interlocutor</p>	<p>Redactar comunicaciones formales eficaces</p> <p>Producir exposiciones orales adaptadas a la situación de comunicación</p> <p>Mantener conversaciones con interlocutores especializados y no especializados</p>	<p>Resumir información detallada y compleja de manera eficaz</p> <p>Desglosar información compleja para hacerla accesible a otros destinatarios</p> <p>Abstraer y reunir ideas oralmente y por escrito</p>	<p>Negociar y buscar acuerdos</p> <p>Dar instrucciones</p> <p>Aconsejar</p> <p>Informar, describir servicios, organizaciones</p> <p>Solicitar información sobre necesidades</p> <p>Explicar y ofrecer ejemplos</p> <p>Argumentar</p> <p>Animar, alentar</p> <p>Poner en cuestión, criticar</p>	<p>Adaptar el discurso para garantizar la comprensión y producir el efecto deseado</p> <p>Expresarse de manera asertiva y transparente</p> <p>Expresar una actitud confiada y positiva ante los desafíos</p> <p>Manifestar interés por las distintas opiniones y apertura al diálogo</p> <p>Mostrar respeto y empatía</p> <p>Expresar discrepancias y críticas de manera controlada y constructiva</p> <p>Responder positivamente a las críticas</p>

Fuente: Elaboración propia

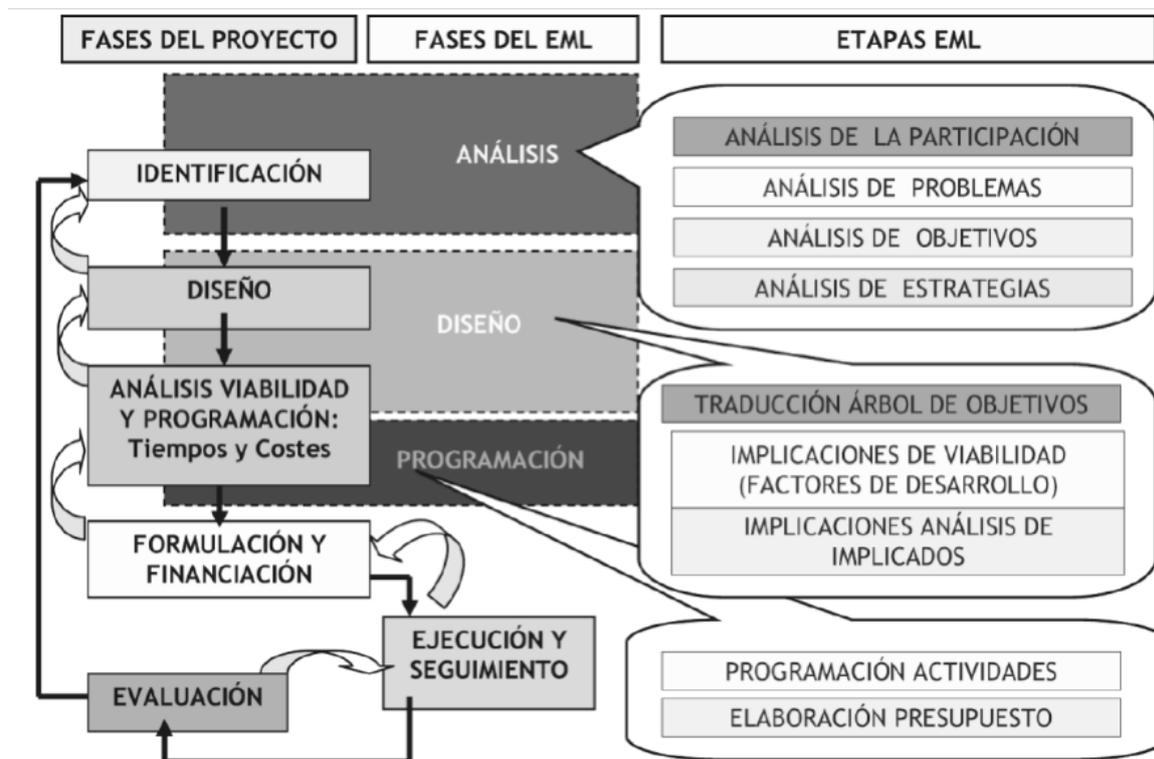
Anexo 2. Contenido del corpus de estudio para el análisis documental de la gestión de proyectos

- AECI. 2001. *Metodología de gestión de proyectos de la Cooperación Española*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- APC Colombia. 2012. *Manual de formulación de proyectos de cooperación internacional*.
- COMISIÓN EUROPEA. 2001. *Manual. Gestión del ciclo de proyecto*. Comisión Europea y Oficina de Cooperación EuropeAid.
- COMISIÓN EUROPEA. 2004. *Líneas directrices. Gestión del ciclo de proyecto*. Comisión Europea y Oficina de Cooperación EuropeAid.
- COTERA FRETTEL, A. 2012. *Manual: Elaboración de proyectos de desarrollo*, Lima: Comunicaciones Aliadas.
- FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, G. 2009 (ed.). *Identificación y formulación de proyectos de cooperación para el desarrollo: Gestión del ciclo de proyecto y enfoque del marco lógico*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, L. 2007. *Guía para la gestión de proyectos de cooperación al desarrollo*, Antioquia: Universidad de Antioquia e Instituto Hegoa.
- LONDOÑO VÉLEZ, N. 2009. *Formulación de proyectos: Enfoques, procesos y herramientas*. Cuadernos de Cooperación para el desarrollo, número 2, Cartagena: Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo y Universidad de San Buena Ventura.

Anexo 3. Listado de ONG constituyentes del corpus de estudio para el análisis documental de la comunicación externa

Fundación Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional	http://www.alianzaporlasolidaridad.org/
Fundación ANESVAD	http://www.anesvad.org/es/
Fundación Ayuda En Acción	https://www.ayudaenaccion.org/ong
CESAL	http://www.cesal.org/ong/espanol/inicio_57_1_ap.html
Fundación CODESPA	https://www.codespa.org/inicio
Farmacéuticos Mundi	http://www.farmaceuticosmundi.org/farmamundi/
Fundación Promoción Social De La Cultura	http://www.fundacionfpsc.org/esp/index.php
Asociación Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad	http://www.mpdl.org/
Asociación ONGAWA Ingeniería para el Desarrollo Humano	http://www.ongawa.org/
Asociación por la Paz y el Desarrollo	http://www.pazydesarrollo.org/
Fundación Plan Internacional España	https://plan-international.es/
Asociación Prosalus	https://prosalus.es/
Fundación Educación y Cooperación (EDUCO)	https://www.educo.org/
Veterinarios Sin Fronteras – VETERMON	https://vsf.org.es/

Anexo 4. Etapas de la gestión de proyectos



Fuente: FERRERO Y DE LOMA-OSORIO (2009: 68)

Anexo 5. Géneros asociados a la gestión de proyectos

5.1. Formulación del proyecto

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	GÉNERO TEXTUAL	PROPÓSITO COMUNICATIVO	DESTREZA LINGÜÍSTICA PREDOMINANTE
Consulta de normativa para identificación de líneas básicas de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdos internacionales - «Declaración del Milenio» - Plan Director (nivel nacional) - Normativas territoriales 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar líneas de convergencia entre los propósitos de la ONG y las líneas de acción a nivel nacional e internacional 	Comprensión escrita
Consulta de documentación práctica sobre gestión de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Guías de gestión de proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el proceso de gestión de proyectos - Determinar las fases del proyecto de la ONG 	Comprensión escrita
Talleres de elaboración del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz de Marco Lógico - Plantillas : identificación de involucrados, problemas, objetivos, estrategias - Matriz FODA - Presupuesto - Cronograma - Ficha de tareas y responsabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisiones concretas acerca del proyecto 	Interacción oral e Interacción escrita
Redacción del documento de proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Documento de proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilar y organizar la información necesaria para solicitar financiación de distintas fuentes 	Expresión escrita

5.2. Financiación

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	GÉNERO TEXTUAL	PROPÓSITO COMUNICATIVO	DESTREZA LINGÜÍSTICA PREDOMINANTE
Consulta de documentación sobre financiación	<ul style="list-style-type: none"> - Guías de acceso a la financiación - Secciones digitales de acceso a la financiación de los organismos donantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Informarse sobre las vías y condiciones de acceso a la financiación 	Comprensión escrita
Participación en convocatoria pública de financiación	<ul style="list-style-type: none"> - Convocatoria pública de subvención (resolución publicada en el BOE) 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprobar el cumplimiento de los criterios exigidos por la convocatoria -Identificar el procedimiento de participación en la convocatoria 	Comprensión escrita
	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario de solicitud de financiación 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir la información requerida para el acceso a la información 	Interacción escrita

5.3. Seguimiento y evaluación

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	GÉNERO TEXTUAL	PROPÓSITO COMUNICATIVO	DESTREZA LINGÜÍSTICA PREDOMINANTE
Elaboración del plan de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Guías de seguimiento y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los mecanismos de evaluación 	Comprensión escrita
	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar los aspectos objeto de evaluación y los criterios aplicables 	Producción escrita
Sesiones de evaluación (orales o escritas)	<ul style="list-style-type: none"> - Plantillas de seguimiento y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilar datos necesarios para la evaluación y aplicar los criterios previos 	Interacción escrita
Redacción del informe de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Informes de seguimiento y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar a distintos interlocutores el balance del proyecto y las perspectivas de futuro 	Expresión escrita

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6. Géneros asociados a la comunicación externa

6.1. Documentos estables

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	GÉNERO TEXTUAL	PROPÓSITO COMUNICATIVO	DESTREZA LINGÜÍSTICA PREDOMINANTE
Debate interno para la determinación de las líneas de actuación	<ul style="list-style-type: none"> - Código de conducta - Código ético - Código de transparencia - Documento «Misión, visión valores» (MVV) 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar las líneas internas de actuación - Comunicar las líneas internas de actuación - Transmitir una determinada imagen de la ONG 	Producción escrita
Determinación de la estrategia comunicativa	- Estudios científicos sobre comunicación social	- Conocer los distintos aspectos de la comunicación social	Comprensión escrita
	- Plan de comunicación	- Establecer (y comunicar) las claves y el cronograma de las acciones comunicativas	Expresión escrita
Creación de herramientas de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Página web - Perfil en redes sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer a la ONG, su misión y sus proyectos - Sensibilizar a la población - Recaudar fondos 	Expresión escrita

6.2. Documentos de producción periódica y puntual

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	GÉNERO TEXTUAL	PROPÓSITO COMUNICATIVO	DESTREZA LINGÜÍSTICA PREDOMINANTE
Debate interno para la determinación del posicionamiento de la ONG hechos de actualidad	- Comunicado de prensa - Manifiesto	- Transmitir al conjunto de la población el posicionamiento de la ONG acerca de una realidad - Sensibilizar y modificar actitudes o comportamientos con respecto a una realidad	Expresión escrita
Elaboración de documentos de actualidad	- Nota de prensa - Boletín - Revista	- Mantener informados a los socios y al público en general sobre las acciones de la ONG	Expresión escrita
Elaboración de documentos de balance	- Memoria anual - Informe técnico	- Rendir cuentas sobre las acciones - Ofrecer información actualizada sobre aspectos de interés	
Elaboración de documentos de solicitud de apoyo	- Sección digital de captación de voluntarios	- Captar voluntarios	Expresión escrita
	- Sección digital de captación de socios - Documento impreso de captación de socios	- Captar socios	Expresión escrita
	- Llamamientos / Recogidas de firmas	- Recabar apoyos concretos para lograr cambios legales y/o actitudinales	Expresión escrita
	- Carta de solicitud de donativos - Sección digital de solicitud de donativos	- Obtener fondos para la ONG o para un proyecto en particular	Expresión escrita
Elaboración de documentos regulares de contacto con los socios	- Formulario de actualización de datos - Documento de información fiscal - Documento de balance	- Mantener el contacto y regular la relación con los socios - Transmitir información concreta a los socios - Establecer un intercambio comunicativo con los socios	Expresión escrita

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7. Ejemplo de matriz de marco lógico

	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	HIPÓTESIS
OBJETIVO GENERAL			
Disminuidos los altos niveles de pobreza existente en las comunidades de Reubicación del municipio de Chalatenango del Departamento de Chalatenango de El Salvador	Aumento de un 20% de las ventas en los mercados y pequeños comercios de las Comunidades de Reubicación tras 5 años de funcionamiento de las cooperativas. Aumento de la renta media familiar en un 5% en las Comunidades de Reubicación tras 5 años de funcionamiento de las cooperativas.	Estudio del volumen de ventas. Estudio socioeconómico de la población de las Comunidades de Reubicación.	Los demás sectores productivos mantienen sus niveles de producción. Se mantiene la estabilidad social.
OBJETIVO ESPECÍFICO			
Generado empleo estable, no estacional y alternativo a la agricultura y pesca en los estratos con menos oportunidades de las Comunidades de Reubicación	Disminuidos los niveles de desempleo masculino y femenino en un 10% en los estratos con menos oportunidades de empleo de las Comunidades de Reubicación tras dos años del funcionamiento del proyecto.	Estudio socioeconómico de la población de las Comunidades de Reubicación.	El desempleo no aumenta significativamente en los demás sectores productivos. Se contiene el éxodo rural de entre los más cualificados/as entre los sectores con menos oportunidades. Disminuye el deterioro ambiental, Mejora la vertebración social, la situación de la mujer, las condiciones sanitarias y aumenta el nivel educativo.
RESULTADOS			
R1: Construidas, equipadas y puestas en marcha seis cooperativas industriales de panadería, calzado, aluminio, mecánica, textil y carpintería.	En diciembre de 2004 las 6 cooperativas producen al 50% de su capacidad. En junio de 2005 las 6 cooperativas producen al 100% de su capacidad.	Certificado de la recepción de la obra y de las instalaciones. Asientos contables con las ventas de las cooperativas.	Se contiene el éxodo rural de la población juvenil. Se mantiene constante el cambio de la moneda respecto del dólar americano.
R2: Constituidas jurídicamente y estructuradas seis cooperativas para 90 trabajadores socios y 180 aprendices.	Legalizadas seis cooperativas industriales con igual porcentaje de hombres y mujeres entre los socios cooperativistas en el periodo Marzo 2003 – Septiembre 2003. Firmados 180 contratos de aprendiz para jóvenes de ambos sexos en el periodo Septiembre 2003 Diciembre 2004.	Escrituras de constitución de las cooperativas y reglamento de funcionamiento. Copia de los contratos.	Las líneas de transporte necesarias para la comercialización de los productos de las cooperativas funcionan de forma regular.
R3: Establecido un fondo rotatorio para el funcionamiento de las cooperativas.	Puesto en funcionamiento un fondo rotatorio para el periodo Enero 2004- Diciembre 2004	Documento de constitución del fondo Asientos contables del funcionamiento del fondo	
R4: Realizadas la capacitación profesional y la formación cooperativista de los trabajadores.	Capacitados 90 socios y socias cooperativistas en el periodo Junio 2003 – Octubre 2004.	Listado de asistentes a los cursos Resultados de las pruebas de evaluación.	
R5: Establecida la planificación estratégica de la cooperativa.	Planificación estratégica de las seis cooperativas industriales realizada en diciembre de 2004, para el periodo octubre 2003 – diciembre 2007.	Documentos de planificación estratégica.	
ACTIVIDADES	Recursos	Costes	
A.1.1. Realizar proyecto de detalle de la ingeniería de las plantas. A.1.2. Construir las naves instalaciones. A.1.3. Comprar la maquinaria. A.1.4. Instalar la maquinaria. A.1.5. Verificar el funcionamiento de las instalaciones y procesos productivos. A.1.6. Producir según la capacidad prevista. A.2.1. Elaborar el reglamento interno de las cooperativas. A.2.2. Tramitar inscripción de las cooperativas en registro. A.2.3. Legalizar el polígono como recinto fiscal. A.3.1. Elaborar el reglamento del fondo rotatorio. A.3.2. Transferir los fondos. A.3.3. Verificar que los beneficiarios del fondo cumplen con los compromisos adquiridos. A.4.1. Diseñar los cursos de formación cooperativista. A.4.2. Seleccionar capacitadores. A.4.3. Impartir la capacitación profesional. A.5.1. Realizar estudios de mercado de detalle. A.5.2. Diseñar el plan estratégico de las cooperativas.	Ingeniero responsable diseño y construcción. Operarios. Materiales y suministros para la construcción de las naves y realización de instalaciones. Maquinaria. Insumos materiales para inicio de la producción. Director del proyecto. Economista. Trabajador social trabajo cooperativistas. Capacitadores. Materiales docentes. Aulas. Economista y trabajador social para planificación participativa.	Personal: local: 60.000 €. Maquinaria y suministros: 240.000 €. Mantenimiento 1 año: 800 €. Fondo rotatorio: 85.000 €. Imprevistos: 6.000 €. Costes indirectos: 18.000 €. 	No existen huelgas sectoriales que afecten a la construcción y suministros de las naves. Otros grupos de la comunidad no se oponen al proyecto. Se contiene el éxodo rural de la población juvenil.

Fuente: FERRERO y DE LOMA-OSORIO, 2009: 111

Carmen LÓPEZ FERRERO y Alberto VÍLCHEZ VELEDA: «Familias de géneros de discurso y enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales (EFP)»**Universitat Pompeu Fabra (España)**

carmen.lopez@upf.edu

alberto.vilchez@upf.edu

Resumen:

Las familias de géneros de discurso son grupos de géneros, dentro y entre dominios disciplinares, que comparten propósitos comunicativos. Analizamos en este trabajo saberes y recursos caracterizadores de una familia de géneros de relatos de acontecimientos (personales y profesionales), con el fin de proponer una didáctica basada en el parentesco entre géneros de discurso que favorezca la transferencia de la competencia discursiva en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales. Concretamente, explicitamos los vínculos que pueden establecerse entre géneros orales monologados de la misma familia relacionados con la función de relatar o dar cuenta de hechos: la anécdota, la declaración en un juicio y el resumen ejecutivo oral del mundo de los negocios.

Palabras clave:

Familia de géneros discursivos, competencia discursiva, español con fines profesionales (EFP), evaluación

Résumé :

Les familles de genres de discours sont des groupes de genres, dans et entre des domaines disciplinaires, qui partagent des buts communicatifs. Nous analysons dans ce travail des connaissances et des ressources qui caractérisent une famille de genres narratifs d'événements (personnels et professionnels), afin de proposer une didactique basée sur la parenté entre les genres de discours qui favorise le transfert de la compétence discursive dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol à des fins professionnelles. Plus précisément, nous expliquons les liens qui peuvent être établis entre des genres oraux monologués de la même famille liés à la fonction de raconter des faits: l'anecdote, la déclaration dans un procès et le compte rendu oral du monde des affaires.

Mots clés:

Famille de genres discursifs, compétence discursive, espagnol à des fins professionnelles (EFP), évaluation

1. INTRODUCCIÓN

Proponemos en este estudio²⁸ abordar la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales (en adelante, EFP) a partir de familias de tareas didácticas basadas en el parentesco existente entre géneros de discurso del ámbito profesional, por un lado, y del ámbito general, por otro. El supuesto de partida es que la competencia discursiva adquirida en textos generales puede ser transferida a textos con fines específicos y, concretamente, al EFP. Para lograr esta transferencia, fundamentamos nuestro estudio en el trabajo con

²⁸ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo* (ref.: EDU2016-75874-P; acrónimo: ECODAL, dirigido por Carmen López Ferrero), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINEICO) español, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, Convocatoria 2016.

“familias” o “colonias” de géneros (BHATIA, 2004; CIAPUSCIO, 2007), entendidas como grupos de géneros, dentro y entre dominios disciplinares, que comparten propósitos comunicativos.

El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación ECODAL (en curso en la Universitat Pompeu Fabra), un proyecto que tiene como finalidad evaluar la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües²⁹. Concebimos en este marco la competencia discursiva como una competencia multidimensional, en la que intervienen componentes de distintas dimensiones del discurso: de la dimensión sociocultural –contexto social, histórico y cultural al que responde el género discursivo–, de la dimensión pragmática –contexto inmediato del texto, intenciones, relaciones entre los participantes, registro– y de la dimensión textual –estructura textual y componente lingüístico–. En este proyecto ECODAL buscamos jerarquizar qué criterios son los más relevantes para caracterizar cada género discursivo en relación con las distintas dimensiones del discurso, y poder compartir así estos criterios con los aprendices de lenguas, de modo que puedan concretarse en indicadores de logro visibles, explicitados y (re)conocidos por los estudiantes desde el inicio de su proceso de aprendizaje de cada clase de texto. Así pues, el concepto de evaluación del que partimos es el de una evaluación comunicativa (BLACK y WILIAM, 2009; WEISS, 1991), en que docentes como discentes negocian cuáles son los rasgos relevantes de cada género de discurso (de una anécdota, de una conversación, de un debate, de una biografía, por ejemplo) y comparten, por tanto, criterios de logro.

En esta línea, la identificación de saberes y recursos discursivos y textuales caracterizadores de una familia de géneros de discurso es el paso previo para su transposición didáctica. Esta caracterización es la que presentamos en este estudio, con el fin de que quienes necesitan aprender un género de discurso puedan valerse de los conocimientos y habilidades que ya tienen de otros géneros que dominan pertenecientes a la misma familia. De ese modo, a partir de esta descripción será posible trabajar con los conceptos (científicos) que explican los rasgos discursivos de cada género de discurso y se podrán aplicar estos conceptos de forma analógica a situaciones nuevas de aprendizaje en que es necesario recurrir a ellos para manejar con eficacia formas de comunicación distintas pero comparables.

Definimos, en consecuencia, en primer lugar, en el marco teórico de este trabajo tres conceptos clave de nuestro estudio: el concepto de familias de géneros de discurso (§2.1), el de competencia y el más específico de competencia discursiva (§2.2); planteamos a continuación la metodología que seguimos para analizar las características propias de la familia de géneros de discurso que abordamos en estas páginas (§3); seguimos con el análisis de este corpus (§4) para finalmente reflexionar sobre las conclusiones e implicaciones didácticas (§5) que derivan del estudio aquí presentado.

2. MARCO TEÓRICO: FAMILIAS DE GÉNEROS, COMPETENCIA Y COMPETENCIA DISCURSIVA

La perspectiva teórica que adoptamos en este estudio es la del trabajo con familias de géneros de discurso, porque, como veremos, es la que permite favorecer el desarrollo de una competencia de forma más genuina, concretamente aquí la competencia discursiva.

²⁹ Para más detalles, véase la web del proyecto: <https://www.upf.edu/web/ecodal>

Explicamos, en primer lugar, pues, qué es una familia de géneros discursivos, y, en segundo lugar, qué entendemos por competencia. Nos apoyamos en investigaciones de referencia en relación con la lingüística del texto y el análisis del discurso, y en las reflexiones más actuales que analizan la implantación del enfoque por competencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y su evaluación.

2.1. Familias de géneros

Una familia es definida como un conjunto de géneros discursivos que comparten un mismo fin. BHATIA (2004: 58) explica del siguiente modo qué es una colonia (en su terminología) de géneros discursivos:

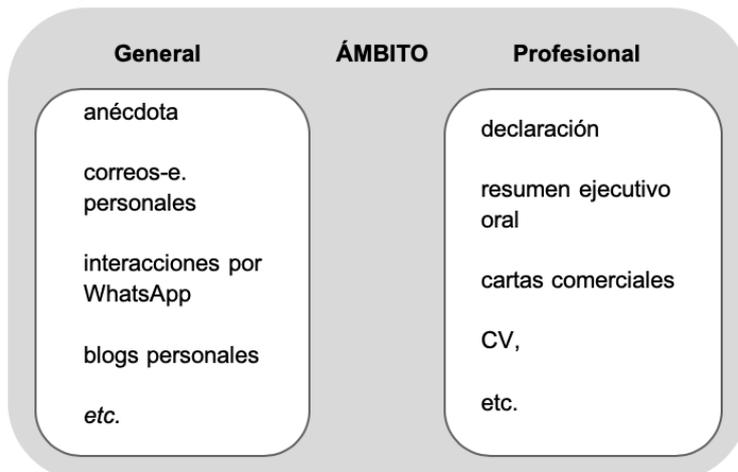
una colonia de géneros [...] representa una agrupación de un número de géneros dentro de dominios disciplinares que comparten en gran medida los propósitos comunicativos que cada uno de ellos contiene, de ahí que sean considerados como miembros primarios de la colonia y, a la vez, representa un proceso a través del cual los recursos genéricos son explotados y apropiados para crear formas híbridas (tanto mixtas como integradas) que pueden ser consideradas miembros secundarios de la colonia.³⁰

También CIAPUSCIO (2007) ha destacado la rentabilidad didáctica de trabajar con familias de géneros de discurso; en sus palabras: «los géneros deben entenderse y describirse en términos de familias (BERGMANN y LUCKMANN, 1995), orientadas a la solución de tareas sociales e individuales, cuyos miembros –los géneros particulares– desempeñan papeles específicos en las subtareas o tareas del ámbito».

Por ejemplo, entendemos que géneros como las anécdotas, los correos-e. personales, las interacciones por WhatsApp o los blogs personales comparten con géneros profesionales como las declaraciones judiciales, los resúmenes ejecutivos o las cartas comerciales el fin de relatar acciones, aunque pertenezcan a ámbitos de uso distintos. Así lo reflejamos en la siguiente figura:

³⁰ La traducción es nuestra. Cita original: *a genre colony [...] represents both a grouping of a number of genres within and across disciplinary domains which largely share the communicative purposes that each one of them tends to serve, and hence they are to be seen as primary members of the colony, and at the same time it represents a process whereby generic resources are exploited and appropriated to create hybrid (both mixed and embedded) forms, which may be considered secondary members of the colony.*

Figura 1. Familia de géneros cuyo fin compartido es la relación de acciones



Fuente: elaboración propia.

En este marco, proponemos una metodología didáctica que explicita los vínculos que pueden establecerse entre géneros discursivos generales, por un lado, y de especialidad, por otro, para fomentar la transferencia analógica (DIERENDONCK, LOARER y REY, 2014) en el desarrollo de la competencia discursiva del EFP.

2.2. Competencia y competencia discursiva

Según REY (2014), el análisis crítico de lo que es una competencia conduce al contraste entre dos formas de conceptualizarla: la que considera que una competencia consiste en un conjunto de saberes y actuaciones automatizables, y la que la concibe como un conjunto de recursos no automatizables. Pueden resumirse los fundamentos de estas dos concepciones en la Tabla 1 que sigue, con la que buscamos contrastar distintos aspectos definidores de una competencia: la situación en que se activa, su naturaleza, el tipo de conocimientos que entran en juego, la forma como se aprende y evalúa, el proceso que implica, el dominio que se alcanza y los mecanismos que favorecen su desarrollo.

Tabla 1. Contraste entre dos concepciones de competencia

Tipos de saberes y actuaciones	Automatizable	No automatizable
Situación	idéntica, responde a actos estereotipados	inédita, singular, original, infinita (más allá del aula y de los estudios) única, raramente reproducible
Naturaleza	reproducible sin adaptación	compleja / multidimensional "situada" e integral, con adaptación interactiva a situaciones y contextos diversos
Conocimientos	"inertes"	condicionados (por la situación)
Forma de aprendizaje	reglas establecidas, reguladas, entrenamiento repetitivo	propia, libre, movilización de recursos <i>ad hoc</i> para cada situación
Evaluación	respeto a las reglas uniformes de la tarea	confrontación a tareas inéditas y complejas
Proceso	de inicio a fin	continuo, evolutivo y autónomo
Dominio	en el ahora	en el futuro
Mecanismos que garantizan "repetir" un resultado exitoso	dominio de tareas parciales que conforman una tarea compleja	la transferencia analógica (mecanismo psíquico) y la familia de tareas (discurso)

Fuente: elaboración propia.

REY (2014) en su reflexión defiende que una competencia es un tipo de saber complejo, multidimensional, evolutivo y continuo (según se detalla en la columna derecha de la Tabla 1), no una habilidad mecánica y automatizable. Definimos una competencia, en esta línea, como la posesión de los recursos necesarios que garanticen la repetición de una buena actuación en situaciones similares a las que ya se han sabido resolver previamente; de este modo, al evaluar una competencia se puede predecir la repetición de su realización.

Los estudiantes tienen dificultades para establecer el elemento común que permite relacionar una competencia con una familia de situaciones, por lo que no pueden transferir a una nueva tarea lo ya aprendido en otra situación de la misma familia. Por eso, para favorecer el aprendizaje de esta transferencia analógica, es didácticamente rentable relacionar las competencias con el elemento o componente común que comparten tareas diversas que pertenecen a una misma familia, tal y como sostiene REY (2014).

El fin del aprendizaje es precisamente ayudar a identificar los elementos comunes relevantes en situaciones similares, y desarrollar así una «mirada instruida» «señalando», esto es, enseñando (*in-signāre*) lo que es significativo desde el punto de vista del saber: «il s'agit bien alors de faire des signes aux élèves pour leur "désigner" ou leur "signaler" les caractéristiques qui, dans des situations diverses, importent du point de vue des savoirs» (REY, 2014: 33).

Si tenemos en cuenta que un género de discurso es también una forma de cognición situada inserta en actividades sociales específicas (BERKENKOTTER y HUCKIN, 1995), el concepto de familia de tareas o situaciones en ciencias de la educación tiene su correlato en

la lingüística del texto y en el análisis del discurso en las denominadas familias de géneros o colonias definidas más arriba.

La competencia discursiva se concibe, en este marco, como una tarea «no automatizable», compleja, que consiste en movilizar de forma interiorizada un conjunto de recursos para enfrentarse a situaciones complejas y singulares, tanto en el aula como fuera del aula. A pesar de que las situaciones de producción de un texto son en cada momento relativamente inéditas, originales, y es difícil hacerlas aprender con reglas de tratamiento uniforme, sí es que es posible establecer elementos comunes (analogías) que promuevan el traspaso, en nuestro caso, de lo que ya se sabe hacer con un determinado género de discurso general a otros géneros nuevos pero de la misma familia que se aprenden en un ámbito de especialidad.

Tal sería el caso, por ejemplo, de géneros discursivos que comparten el fin de relatar un suceso: una forma rentable de desarrollar la competencia discursiva es partir del género anécdota, un género discursivo del ámbito general, para abordar desde su dominio otros géneros discursivos más especializados, como la declaración judicial o el resumen ejecutivo oral, dentro de esta familia; la siguiente Figura 2 busca representar estos lazos de familia entre los tres géneros de discurso mencionados:

Figura 2. Familia de géneros de relatos de acontecimientos (personales y profesionales)



Fuente: elaboración propia.

Así pues, abogamos por explicitar las similitudes que pueden establecerse entre textos de géneros discursivos distintos pero emparentados (como los de la Figura 2) para poder transferir analógicamente (DIERENDONCK, LOARER y REY, 2014) los saberes y recursos que ya se tienen interiorizados en un género (de ámbito personal) en los otros géneros (de especialidad) de la misma familia.

Por tanto, para nosotros desarrollar la competencia discursiva en la enseñanza-aprendizaje de EFP consiste en trabajar conjuntamente en el aula géneros de discurso personales que ya dominan los estudiantes y géneros profesionales nuevos para ellos que necesitan aprender. Es lo que proponemos en este trabajo, a modo de ilustración de nuestra propuesta, con la familia de géneros de relatos de acontecimientos. Nuestro propósito es identificar en el aula de EFP saberes y recursos discursivos y textuales caracterizadores de géneros orales monologados relacionados con la función de relatar o dar cuenta de hechos: concretamente la

anécdota (VILCHEZ, 2014), la declaración en un juicio y el resumen ejecutivo oral del mundo de los negocios. El fin pedagógico de este trabajo es proponer familias de tareas didácticas basadas en el parentesco entre géneros de discurso que favorezcan la transferencia de la competencia discursiva en el EFP.

3. METODOLOGÍA: CORPUS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Seleccionamos para lograr el fin didáctico mencionado muestras de los tres géneros objeto de estudio, anécdota, declaración, resumen ejecutivo oral, tanto de manuales de ELE y EFP como de los campos profesionales específicos aquí contemplados. Para su análisis partimos de las dimensiones que definen un género discursivo y de los criterios detallados en el repertorio de tácticas y estrategias pragmáticas (cap. 6) y en los géneros discursivos y productos textuales (cap. 7) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006).

En nuestro equipo de investigación del proyecto ECODAL estamos trabajando, a la luz de estudios previos de referencia sobre análisis del discurso, lingüística del texto y géneros discursivos (HYMES, 1974; BERNÁRDEZ, 1982; FAIRCLOUGH, 1995; PARODI, 2008) tres dimensiones pertinentes para analizar los géneros de discurso objeto de aprendizaje:

- dimensión sociocultural, en relación con el contexto social e histórico que define un género como práctica discursiva situada;
- dimensión pragmática, relacionada con el contexto inmediato de producción del texto (lugar, tiempo, participantes, intenciones);
- y dimensión textual, que incluye la estructura textual (secciones, movimientos y pasos) y los componentes lingüísticos (léxico y gramática) del texto.

Además, este modelo de análisis se nutre de los elementos que aporta la visión multimodal del conocimiento de género de TARDY (2012) y las categorías del PCIC (2006) en lo que se refiere a géneros discursivos y productos textuales.

TARDY (2012: 166) afirma que los géneros no son simples plantillas establecidas, sino comportamientos o prácticas manifestadas en formas textuales que reflejan preferencias sociales y epistemológicas. Tomando como referencia las aportaciones que se realizan desde la lingüística sistémico-funcional y la enseñanza del inglés con fines específicos, en las que se considera al género como elemento anclado en la comunidad del discurso y como proceso orientado a objetivos sociales, propone un modelo de análisis multimodal de conocimiento de un género en el que se incluyan el saber sobre los procesos (velocidad a la que debe leerse el texto, quién debe leerlo, a qué pueden prestar especial atención los lectores), el conocimiento temático (conocimientos relevantes sobre el campo en el que se adscribe el texto), el conocimiento retórico (quién va ser el destinatario y qué puede valorar del texto) y el conocimiento formal (cómo debe organizarse el texto, cuál debe ser el estilo apropiado, qué características lexicogramaticales debe incluir).

El PCIC (2006) en su capítulo '7. Géneros discursivos y productos textuales' toma como referencia teórica la perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos aportada por SWALES (1990). Por una parte, el PCIC (2006) cuenta con una relación de los géneros que corresponden a cada uno de los niveles de aprendizaje, agrupados en dos listas que diferencian los géneros de transmisión oral de los de transmisión escrita, además de diferenciar aquellos que los estudiantes han de ser capaces de producir o únicamente comprender en cada nivel. Por otra parte, ofrece muestras de algunos géneros analizados,

así como un completo desarrollo de los elementos que constituyen las cuatro macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa) definidas por ADAM (1992). La información referente a los géneros que contiene el PCIC (2006) es un punto de partida básico para el análisis de los géneros discursivos, a pesar de que no ofrezca indicaciones para llevar a cabo una didáctica o evaluación en función de cada clase de texto.

Teniendo en cuenta las tres dimensiones y los elementos que podemos asociar a cada una de ellas, buscamos establecer qué saberes y recursos de los géneros del EFP aquí abordados, la declaración y el resumen ejecutivo oral, son compartidos con un género del discurso general como la anécdota. Debemos, no obstante, comentar la dificultad de acceso de algunos de estos géneros, como el resumen ejecutivo oral, un género «oculto» (SWALES, 1996) usado como comunicación interna en el seno de una empresa.

Nuestro propósito, como hemos detallado líneas más arriba, es establecer indicadores de evaluación que hacer visibles y explícitos a los estudiantes: comunicar estos indicadores de logro constituye la primera actividad de aprendizaje que realizar en clase con los estudiantes para fomentar la competencia discursiva tal y como la hemos definido.

Presentamos a continuación el análisis de cada uno de los tres géneros de discurso objeto de estudio. Para el análisis de las anécdotas, partimos de un trabajo previo realizado en VÍLCHEZ (2014). Para el estudio de las declaraciones y el resumen ejecutivo oral, seguimos las tres dimensiones que hemos establecido.

4. ANÁLISIS

El trabajo previo de VÍLCHEZ (2014) sobre las anécdotas recoge las características textuales y lingüísticas de muestras de este género publicadas en manuales de ELE con fines generales. Teniendo en cuenta la definición de ADAM y LORDA (1999) sobre el relato y los rasgos clasificatorios del PCIC (2006) para el estudio de los géneros, VÍLCHEZ (2014: 20) define la anécdota como un intercambio comunicativo que se produce dentro de un determinado grupo de hablantes (amigos, familiares, conocidos o compañeros de trabajo o estudios) con una función de carácter informativo y dirigida a conseguir un cierto grado de complicidad y entendimiento entre los interlocutores. Los temas pueden ir desde el ámbito cotidiano a los recuerdos del pasado: se consideran temas relevantes que suponen un malentendido, una situación extraña, divertida, embarazosa, emocionante o peculiar.

Los resultados de este análisis se resumen en la siguiente Tabla 2, que recoge los rasgos propios de la dimensión textual de este género discursivo del ámbito personal:

Tabla 2. Análisis de anécdotas en manuales de ELE

Estructuración del discurso	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
Situación inicial Presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota	<ul style="list-style-type: none"> Recursos para iniciar la anécdota Ubicar en el tiempo Valorar el hecho que se presenta Ubicar en el espacio Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido 	Con cierta exactitud / sin exactitud Con cierta exactitud / sin exactitud o se infiere por el contexto
Complicación Presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota	<ul style="list-style-type: none"> Recursos para iniciar la complicación Recursos para romper el ritmo narrativo Uso del pretérito indefinido Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido 	Expresiones para indicar que una acción se produce de manera inesperada o brusca Uso de <i>cuando</i> + acción
Acción	<ul style="list-style-type: none"> Uso de conectores organizadores y secuenciadores de la información Uso del pretérito indefinido Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido Uso del presente de indicativo con valor de pasado 	<i>Primero / Luego / Entonces</i> <i>Así que cruzo la ciudad a toda velocidad y llego al parque diez minutos antes de la hora prevista...</i>
Resolución El relato finaliza en esta parte	<ul style="list-style-type: none"> Uso de expresiones que indican el final de la narración Uso de preguntas al interlocutor para generar curiosidad 	<i>Y cuando llego a casa / Al final</i> <i>¿Y a que no sabes quién estaba allí?</i> <i>¿Pues, os podéis creer que cuando salí...?</i>
Situación final	<ul style="list-style-type: none"> Uso de expresiones para valorar lo ocurrido y expresar las emociones de los personajes 	<i>Me quería morir ¡Qué vergüenza! / Menos mal que llegó la maleta / etc.</i>

Fuente: VÍLCHEZ (2014)

Esta Tabla 2 recoge la estructura que presenta el discurso a través de las cinco macroproposiciones que propone el modelo de ADAM (1992) para el análisis de los textos narrativos. Para cada una de ellas, se detallan los elementos característicos o funciones que contiene cada parte y, por último, se ofrecen algunos de los exponentes lingüísticos que aparecen en las anécdotas que forman el corpus de datos; estos exponentes se corresponden con las funciones lingüísticas detalladas para cada proposición de base narrativa.

Los datos de este trabajo provienen del análisis de las partes o macroproposiciones de la secuencia narrativa en 15 muestras de *anécdotas* tomadas de cuatro manuales de ELE. Un ejemplo de estas muestras es el que ofrecemos en la siguiente Figura 3:

Figura 3. Muestra de una anécdota presente en un manual de ELE

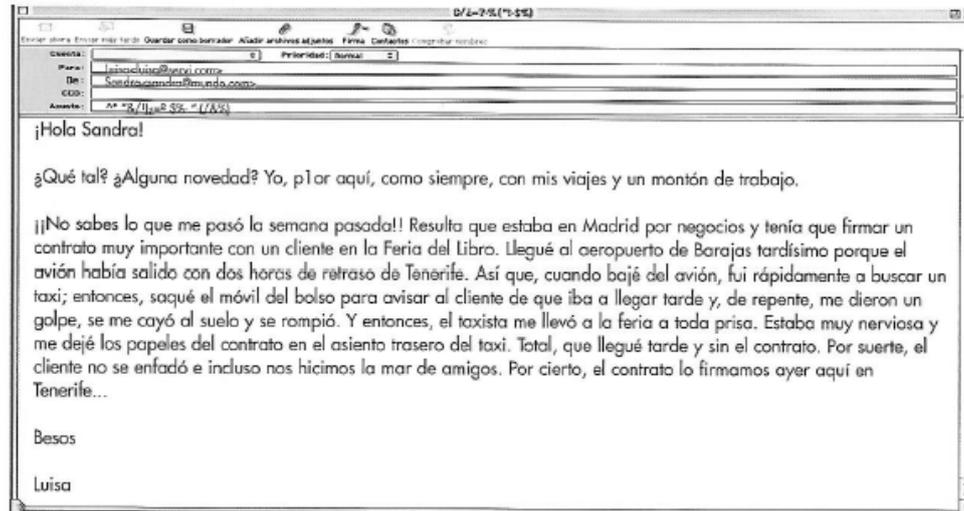
<p>Manual: Destino <i>Erasmus 2, niveles Intermedio y Avanzado B1 B2</i>, SGEL. Unidad: 3. Relatos Actividad: 4 ¿Y antes de eso? Texto 1: Gustav</p>
<p>(SI) El miércoles pasado fui a ver a un amigo a la otra punta de la ciudad. Como siempre, dejé mi bici amarrada a un árbol que hay frente a su casa. Estuvimos charlando y luego estudiamos un rato para un examen que teníamos al día siguiente.</p> <p>(C) Cuando me fui, resulta que no estaba la bici. Por un momento pensé que me la habían robado. Pero no, en su lugar había un triangulito amarillo de la Guardia Urbana,</p> <p>(A) así que me fui para el depósito a recuperar mi bici. (C') Cuando estaba llegando, me di cuenta de que me había dejado la documentación en casa de mi amigo. (A') Tuve que volver a buscarla y otra vez al depósito. Una vez allí, después de pagar la multa correspondiente y de media hora de espera, me devolvieron la bici.</p> <p>(R) Pero resulta que no estaba entera: faltaban el sillín y la rueda delantera. Según la Guardia Urbana, la bici estaba así cuando se la llevaron. O sea, que encima me habían robado media bici.</p> <p>(SF) Menuda mañana de locos.</p>

Fuente: GRAS MANZANO, SANTIAGO BARRIENDOS, YÚFERA GÓMEZ (2008)

En relación con los resúmenes ejecutivos, como hemos comentado, dada la dificultad para acceder a ellos, hemos partido para el análisis de propuestas que pueden encontrarse en manuales para EFP. Se entiende por resumen ejecutivo un boceto de un plan de negocio donde se sintetizan los aspectos más relevantes de un proyecto, con el objetivo de atraer la atención y el interés de quien lo lee o escucha. Como género, destacan en el resumen ejecutivo las necesidades y los resultados esperados del proyecto que se resume, y las prioridades y recomendaciones que se establecen. En el ejemplo siguiente del manual *Socios 2* (MARTÍNEZ y SABATER, 2000: 78-79), en la unidad 6 («Salones y ferias. Redactar un informe»), podemos observar cómo se trabaja, antes de abordar el resumen e informe ejecutivos en las siguientes actividades, precisamente la estructura y rasgos de una anécdota. En la Figura 4 reproducimos las actividades que se proponen centradas en la dimensión textual del género: partes de la anécdota (actividad B: acontecimientos-situación-acontecimientos anteriores) y repertorio lingüístico (actividad D). Observamos, no obstante, que la dimensión pragmática, contextual, no se aborda:

Figura 4. Muestra de una anécdota presente en un manual de EFP

A. Este correo electrónico tiene un virus informático que no permite leer el título. ¿Cuál le pondrías tú?



B. Ahora vuelve a leer el texto y haz un resumen. Utiliza el cuadro.

Acontecimientos ¿Qué pasó en Madrid?	Situación ¿Dónde estaba? ¿Por qué? ¿Cómo estaba?	Acontecimientos anteriores ¿Qué había pasado antes de llegar a Madrid?

C. Compara tu resumen con el de tu compañero. ¿Habéis seleccionado la misma información?

D. Escribe ahora un correo electrónico a tu profesor o a un amigo contando tu propia anécdota. Puede ser real y tener relación con una de estas situaciones:

En una feria

En una entrevista

En una fiesta

En una cena

En el trabajo

En una presentación

En clase

En un viaje

Si no se te ocurre nada, invéntate una anécdota. Puedes utilizar alguno de los siguientes elementos:

- La semana pasada
- Hace dos semanas
- Un domingo por la mañana
- La otra noche
- Ayer

- estar en unos grandes almacenes
- estar en una terraza
- ir al trabajo
- volver a casa
- estar preparando la cena

- encontrarse con una persona famosa y...
- escuchar un grito y...
- llegar la policía y...
- encontrarse algo y...
- ir al hospital y...

cuando
y, de repente,
(y) entonces,
total, que
resulta que
así que

E. En grupos, cuenta tu anécdota a tus compañeros. Elegid la más divertida o interesante para contársela al resto de la clase.

Fuente: MARTÍNEZ y SABATER (2000: 78)

Resulta rentable didácticamente, tal y como se plantea en este manual (Figura 4), partir de géneros discursivos generales para luego abordar los más especializados, como el informe o el resumen ejecutivo oral. Los elementos que se ofrecen como exponentes lingüísticos pueden ser transferidos desde una anécdota a un informe, por ejemplo, siempre adecuándolos, evidentemente, al nuevo contexto, esto es, a la práctica discursiva profesional: el género discursivo del EFP.

Esta misma comparación es posible realizarla entre la anécdota y otro género de EFP que aquí consideramos para ilustrar nuestra propuesta didáctica: las declaraciones judiciales. Ambas clases de textos, la anécdota y la declaración, aunque de ámbitos distintos (la primera del ámbito general y la segunda judicial), se estructuran globalmente de un modo muy similar. A continuación, presentamos dos ejemplos de declaraciones extraídas del corpus de procesos penales reales que recoge TARANILLA (2012); en estas declaraciones identificamos las mismas partes de la secuencia narrativa que en la anécdota (SI=situación inicial; C=complicación; A=acción; R=resolución; SF=situación final) y subrayamos algunos exponentes lingüísticos también compartidos:

Figura 5. Muestra de una *declaración*³¹

Proceso penal 1:

(SI) sí / yo iba por la calle Pavía /

(C) cuando me encontré a dos individuos que venían de cara / intenté hacer un cambio de acera / y en vista que ellos hacían lo mismo / volví a subir aa / a la misma acera / por la que iba

(A) / en ese momento / vi que se separaban / uno / iba por entre los con- / los containers que había en esa calle / y el otro vi que seguía recto / .. el quee pasaba entre los containers / me vino de cara / y cuando me sobrepasó la- / al lado / levantó el brazo / me cogió por el cuello / y me giró / y se metió él detrás mío / entonces el otro / venía por el otro lao / y le tuve delante de mí / entonces me dijeron / que el que les daría todo / que les diera todo lo que llevaba / y yo no podía hablar / porque me estaban ahogando / y me empezaron aa dar golpes / sin parar /

(R) en ese momento noté que me robaban el móvil / y luego me- / m:: /cuando consiguieron tirarme en el suelo / me patearon / y en un momento solté un grito del dolor de las heridas / yy para pedir auxilio /

(SF) y en ese momento / huyeron corriendo / aa dirección mar

Fuente: TARANILLA (2012)

³¹ TARANILLA, Raquel. 2012. *La justicia narrante: un estudio sobre el discurso de los hechos en el proceso penal*. Madrid: Aranzadi.

Figura 6. Muestra de una segunda declaración

Proceso penal 8:

(SI) bueno / se recibió la llamada / informando de que en una cabina / había una persona / había llamado a emergencias / {tose} perdón / había llamado a emergencias / informando que se quería suicidar / y que tenía un arma de fuego / y que se quería suicidar /

(C) ... e:: / se nos activó a nosotros / que éramos un indicativo noo / no uniformado /

(A) nos acercamos / y en la cabina que nos había indicado / en principio / no había nadie / hicimos un poco de búsqueda por la zona / y localizamos a una persona / que en principio / por descripción / coincidía plenamente / e:: / la estuvimos siguiendo un momento /

(R) y a la que pudimos / lo paramos / e:: / lo paramos y lee / le hicimos el cacheo / y localizamos el arma / .. se le preguntó si él había llamado aa / al servicio de emergencias / y dijo que sí / que había llamado al servicio de emergencias /

(SF) a partir de ahí / ya see / se llamó a ambulancias / estaba muy nervioso / y ya se le gestionó / la asistencia / ...

Fuente: TARANILLA (2012)

Como se observa, los elementos que caracterizan estas dos declaraciones orales son muy similares a los de la anécdota: las declaraciones se definen como el relato de lo acontecido, de forma oral, en un momento determinado en relación con un caso judicial por parte de una persona o testigo que ha sido llamado a declarar. Aunque los elementos de la dimensión pragmática –como el papel de los participantes– en este intercambio comunicativo difieren de la anécdota al tratarse de un género propio de un ámbito específico, con un registro de mayor formalidad, podemos observar cómo la estructura textual y los exponentes lingüísticos coinciden con los que aparecen en una anécdota.

Esta coincidencia de rasgos se debe a que ambos géneros discursivos pertenecen a la misma familia: observamos, por tanto, la misma alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido en la presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota; el mismo uso del adverbio *cuando* para indicar que una acción se produce de manera inesperada o brusca en la complicación; complementos circunstanciales de tiempo como *en ese momento* para introducir la acción; el uso de la conjunción *y* para señalar el final de la narración en la resolución; o expresiones para valorar lo ocurrido y expresar las emociones de los personajes (*estaba muy nervioso*, por ejemplo, en la Figura 6).

Las similitudes que destacamos en este análisis tienen como consecuencia un tratamiento de los géneros discursivos con fines profesionales para su aprendizaje coherente con la concepción de competencia que hemos presentado en el marco teórico. Destacamos estas implicaciones didácticas en las conclusiones que siguen.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Nuestra propuesta es, por tanto, trabajar los géneros de EFP aquí abordados, el resumen ejecutivo y las declaraciones, en el marco de las familias de géneros, a partir de la transferencia analógica del modo de organización textual (secuencia narrativa) y de los recursos lingüísticos del relato de acciones que los estudiantes pueden ya dominar en un género personal como la anécdota. De este modo, es posible activar la transferencia

análoga de estos recursos textuales –adecuándolos al contexto– a los nuevos géneros de especialidad que necesitan aprender.

Por tanto, explicitar relaciones de semejanza entre géneros de contextos generales, por un lado, y especializados, por otro, permite construir puentes para el aprendizaje de nuevos géneros del EFP. Es el paso descriptivo necesario para desarrollar una competencia discursiva profesional, en una progresión didáctica que parte de situaciones de comunicación generales y personales, como la que se manifiesta en las anécdotas, para acceder a las específicamente profesionales, en contextos del ámbito jurídico y del mundo de los negocios como los que hemos analizado en estas páginas.

El trabajo con familias de géneros de discurso como la abordada aquí, cuyo fin es relatar un suceso, permite aplicar los resultados del análisis social, pragmático y textual (estructural y lingüístico) al diseño de familias de tareas en las que se proponga trabajar con textos de géneros distintos pero emparentados. De este modo, se pueden negociar los indicadores de evaluación con los estudiantes si partimos de los discursos que ya dominan en la lengua propia o en la que están aprendiendo (las anécdotas) para transferir esa competencia discursiva a los nuevos géneros de especialidad que deben manejar por primera vez.

Como líneas futuras de investigación, planteamos la necesidad de comprobar con datos de aula los resultados de este trabajo con familias de géneros discursivos y, en consecuencia, con familias de tareas, en la enseñanza-aprendizaje del EFP. El fin último de este planteamiento didáctico es fomentar la autonomía de los aprendices: esta autonomía se verá reforzada por la toma de conciencia de qué conocimientos y actuaciones discursivas ya dominan los estudiantes y pueden, por tanto, utilizar en su acceso a nuevos géneros de discurso de ámbitos profesionales. Es la forma de «familiarizarse» con géneros propios de contextos comunicativos hasta el momento inexplorados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan, 220 p.

ADAM, J. M. y LORDA, C. U. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel, 191 p.

BERGMANN, J.R. y LUCKMANN, T. 1995. «Reconstructive Genres». In QUASTHOFF, U. (dir.), *Aspects of Oral Communication*. Berlín: W. de Gruyter, 289-304.

BERKENKOTTER, C. y HUCKIN, T.N. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 190 p.

BERNÁRDEZ, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe, 324 p.

BHATIA, V. K. 2004. *Worlds of written discourse. A genre based view*. London: Continuum, 228 p.

BLACK, P. y WILIAM, D. 2009. «Developing a theory of formative assessment». *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1): 5-31.

- CIAPUSCIO, G. 2007. «Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique». *ÉLA*, 148: 405-416.
- DIERENDONCK, C., LOARER, E. y REY, B. (dirs.). 2014. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruselas: De Boeck, 360 p.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londres, Nueva York: Longman, 265 p.
- GRAS MANZANO, P., SANTIAGO BARRIENDOS, M., YÚFERA GÓMEZ, I. 2008. *Destino erasmus 2 : Curso de español. Niveles intermedio y avanzado (B1/B2)*. Madrid : SGEL, 224 p.
- HYMES, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 260 p.
- INSTITUTO CERVANTES. 2004. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 3 vol. (764, 696, 544 p.)
- MARTÍNEZ, L. M^a L. SABATER. 2000. *Socios 2. Curso orientado al mundo del trabajo*. Barcelona : Difusión, 248 p.
- PARODI, G. (dir.). 2008. *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 329 p.
- REY, B. 2014. «Compétence et évaluation en milieu scolaire: une relation complexe». In DIERENDONCK, C., LOARER, E. y REY, B. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruselas: De Boeck, 25-34.
- SWALES, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP, 260 p.
- SWALES, J. 1996. «Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter». In VENTOLA, E. Y A. MAURANEN, A. (dirs.). *Academia Writing. Intercultural and Textual Issues*. John Benjamins, 45-58.
- TARANILLA, R. 2012. *La justicia narrante: un estudio sobre el discurso de los hechos en el proceso penal*. Madrid: Aranzadi, 349 p.
- TARDY, C. 2012. «A rhetorical genre theory perspective on L2 writing development» In MANCHÓN, R. M. *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Berlin: De Gruyter Mouton, 165-190.
- VÍLCHEZ, A. 2014. *La anécdota: un estudio contrastivo alemán-español*. Trabajo de Final de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, 150 p.
- WEISS, J (ed.). 1991. *L'évaluation: Problème de communication*. Coussest: DeVal, 219 p.

María Natalia PRUNES: «Pensar la enseñanza del español para abogados en un contexto de inmersión lingüística»**Universidad de Buenos Aires/ New York University / Université Paris 8 (Argentina)**
prunesita@gmail.com / nataliaprunes@nyu.edu

Resumen: En el presente trabajo se relatará la experiencia del aula de español para abogados en contexto de inmersión lingüística en la sede argentina de la Universidad de Nueva York. A partir de un trabajo de campo y del análisis de los materiales didácticos utilizados basados en el enfoque comunicativo, se llegará a la conclusión de que la enseñanza del español de especialidad con objetivos específicos no es incompatible en absoluto -sino, por el contrario, complementaria- con un campo mucho más amplio que incluye las necesidades diarias de los aprendientes en contexto de inmersión lingüística: el de la competencia cultural e intercultural.

Palabras clave:

Competencia cultural, competencia lingüística, concepción de material didáctico, español con objetivos profesionales, español del derecho, género discursivo

Résumé : Cette communication consiste à présenter l'expérience d'un cours d'espagnol pour avocats auprès de la filiale argentine de l'Université de New York dans un contexte d'immersion linguistique. À partir d'un travail de terrain et de l'analyse du matériel pédagogique élaboré par le professeur appliquant l'approche communicative, on conclura que l'apprentissage de l'espagnol de spécialité ne s'oppose en rien – bien au contraire, il est complémentaire – à un domaine beaucoup plus large comprenant les besoins quotidiens des étudiants dans un contexte d'immersion linguistique : celui de la compétence culturelle et interculturelle.

Mots-clés :

Compétence culturelle, compétence linguistique, conception de matériel pédagogique, espagnol du droit, espagnol sur objectif professionnel, genre discursif

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo, intentaremos relatar la experiencia del aula de español de especialidad (ESP) en un contexto de inmersión lingüística. Partiremos de un caso concreto: la enseñanza del español para abogados a estudiantes norteamericanos de la Universidad de Nueva York (en adelante, NYU) que deciden pasar un semestre en la correspondiente sede argentina, dentro del marco de un convenio con la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Vale decir que un determinado grupo de estudiantes inscriptos en NYU de Estados Unidos viaja a Argentina para continuar sus estudios universitarios³² unos meses antes de obtener el diploma de la carrera de Abogacía. Dentro de ese marco, todas las clases se dictan en inglés, con la excepción de los cursos de español, los cuales, además, son los únicos que no otorgan créditos en el expediente académico del alumno,

³² Recordemos que en Estados Unidos el estudio formal del Derecho solo existe dentro del nivel de postgrado, por lo cual para asistir a una universidad de leyes es necesario haber finalizado un programa universitario de una carrera de tres o cuatro años de duración. Por ello, los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad de Nueva York que estudian en Buenos Aires se consideran de posgrado, ya que ya poseen un primer título universitario y se encuentran realizando estudios de especialización.

aunque computan como materias de libre elección³³. Como es fácil imaginar, éste es el primer obstáculo con el que tiene que lidiar el profesor de E/LE en la sede de NYU en Buenos Aires, en la medida en que, al no estar valorado el curso desde un punto de vista académico formal, automáticamente pierde interés para el alumno, que prioriza las demás materias.

Sin embargo, es evidente que aprender una lengua segunda en un contexto de inmersión es de vital importancia para la inserción social de los individuos en los distintos contextos políticos y culturales, por lo cual un alto porcentaje de los alumnos inscriptos en el programa de intercambio de la universidad decide tomar el curso especialmente diseñado para ellos.

Así, antes de empezar, el profesor recibe un listado de temas relativos al marco jurídico que deberá desarrollar en cada clase. Él mismo es el encargado de preparar un material didáctico *ad hoc* que cumpla con los objetivos propuestos, de modo que cuenta con una gran libertad para armar las clases como quiera, aunque dicho material debe ser aprobado por la directora del área de español antes de ser publicado en el campus virtual de la universidad y/o entregado a los estudiantes. Por lo tanto, debe elaborar un programa basado en el ESP, sin olvidar que su clase es poco valorada desde un punto de vista académico, ya que se parte de la base de que la prioridad de los estudiantes serán las asignaturas del área de Derecho. Esto trae aparejada, por ejemplo, la restricción de no poder dar ningún tipo de tareas ni ejercicios suplementarios a la clase para que los alumnos realicen en sus hogares, lo cual suele ser una herramienta fundamental en cursos de pocas horas semanales y –sobre todo– con tantas necesidades relativas al contexto de inmersión en el que viven los alumnos. Dicho en otras palabras, el profesor debe centrar sus objetivos en problemáticas y terminología de tipo legal, pero sabe de antemano que los estudiantes tendrán otras necesidades más directamente relacionadas con su vida cotidiana, ya que se encuentran en un país desconocido enfrentando el desafío de poner en práctica una lengua que, en muchos casos, sólo había sido un objeto de estudio teórico en sus países de origen, sin ningún tipo de problemáticas relacionadas con prácticas culturales desconocidas y con un vocabulario cotidiano de índole práctica en una variedad –el español rioplatense– de la que no saben prácticamente nada³⁴.

Por eso, en el caso que analizamos hoy, es decir, en la experiencia del semestre de primavera de 2017, tuvimos que pensar muy bien *a priori* cómo armar un curso que contemplara ambas necesidades: los requisitos del programa académico de la universidad y el contexto de inmersión lingüística de los alumnos. Para ello, resultaba fundamental imaginar la situación comunicativa meta del alumno para elaborar una primera macroestructura de las actividades que les podríamos proponer para realizar en clase. Ahora bien, como los estudios del campo del Derecho pueden abarcar subdisciplinas muy distintas (algunos alumnos quieren dedicarse a revisar contratos comerciales, otros a luchar

³³ Los alumnos deben superar dos evaluaciones orales que, si bien se califican con notas numéricas, no se reflejan en el expediente académico final, sino que en él solo se hace constar si el alumno aprobó o no el curso.

³⁴ Es interesante destacar que muchos estudiantes extranjeros de nuestros cursos de niveles intermedios o avanzados manifiestan que se reconocen capaces de redactar trabajos académicos complejos en español casi a la perfección, que parecerían hechos por un hablante nativo, a la vez que se lamentan no poder comprender mensajes simples en situaciones ocasionales a las que se ven enfrentados en el contexto de inmersión, tales como conversaciones con taxistas, plomeros o electricistas, profesores de gimnasia, etc. Es por ello que resulta fundamental ayudarlos a convertirse en hablantes interculturales, con todo lo que ello implica, que intentaremos desarrollar en este trabajo.

por acciones ecológicas, otros se dedican al campo del Derecho penal y procesal, etc.) y era evidente que no íbamos a poder trabajar cada una de ellas de forma personalizada, consideramos el ESP en términos más básicos y más amplios. Como bien indica Nekane CELAYETA GIL (2014: 5), en casos como éstos, dada la heterogeneidad e incluso la interdisciplinariedad que abarcan las lenguas de especialidad, «el refuerzo del ámbito léxico-semántico y pragmático-estratégico resulta clave para garantizar el éxito en la actividad comunicativa». Desde esa perspectiva, consideramos que debíamos elaborar contenidos cuya base fueran textos con una base léxico-semántica relacionada con distintas y muy variadas situaciones de tipo legal para que el aprendiente no solo estuviera expuesto a distintos géneros discursivos, sino que tuviera que realizar también un análisis crítico de ellos, tanto para lograr una mejor comprensión de los textos como para fomentar también su producción desde lo pragmático-estratégico.

Si lo pensamos en términos de géneros discursivos, debemos remitirnos en primera instancia a los lineamientos fundamentales propuestos por BAJTÍN (1979), quien, como bien indicó CIAPUSCIO (1994:14), fue «un pionero indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales» por su concepción del lenguaje como objeto ideológico-social, la inclusión y preocupación por el contexto y el campo de lo implícito en los intercambios discursivos a principios del siglo XX. Así pues, considerando sus lineamientos principales, decidimos privilegiar un tipo de enunciado en función de las esferas de actividad social de los alumnos para preparar un material didáctico en el que se lograra un equilibrio entre los llamados «géneros discursivos primarios o simples» y los «secundarios o complejos»: aquellos relativos a la comunicación inmediata y aquellos en donde el uso del lenguaje fuera más allá y les resultara útil para su profesión.

Una de nuestras metas primarias era lograr que la experiencia de inmersión enriqueciera no solo el «saber hacer», sino, fundamentalmente, el «saber ser» (BYRAM, M., GRIBKOVA, B. y STARKEY, H., 2002: 12-14), íntimamente ligado a la competencia intercultural, que «presupone una serie de actitudes que aprendemos o deberíamos aprender a lo largo de nuestra vida, como la empatía, la flexibilidad o la tolerancia a la ambigüedad» (SANJULIÁN GARCÍA, 2014: 3). Porque, como bien indica SANJULIÁN GARCÍA (*ibidem*), es cierto que no necesariamente un viaje o un contexto de inmersión son garantía de un aumento de la competencia intercultural³⁵, pero, sin duda, es una ayuda enorme si se la puede –y se la quiere– aprovechar. A su vez, por otra parte, era fundamental hacerles entender que las reglas de uso de la gramática no alcanzan para producir un texto coherente que tenga en cuenta como elemento fundamental el contexto de comunicación. Por eso, nos propusimos trabajar en el reconocimiento de géneros discursivos y tipos textuales y de los factores extralingüísticos que condicionan los intercambios, así como también hicimos énfasis en la estructura formal de los textos propuestos, en el contenido semántico y en todos los componentes de la microestructura (selecciones léxico-gramaticales que condicionan el registro determinado por el contexto), ya que, gracias a dicho trabajo, «los textos analizados se convierten en modelos para la producción de los propios textos de los alumnos» (ALEXOPOULOU, 2011: 9).

³⁵ Tal como apunta SANJULIÁN GARCÍA (*ibid.*), existen estudios que prueban que una buena formación y educación pueden aumentar la sensibilidad intercultural más que experiencias de viajes. El caso que cita es la encuesta realizada por los profesores Erwin SNAUWAERT y Franciska VANOVERBERGHE (2012) para medir la repercusión en los conocimientos interculturales de un grupo de estudiantes belgas de español de negocios y llegaron a la conclusión de que quienes se habían quedado en Bruselas demostraban mayor conocimiento intercultural que quienes habían viajado a Madrid.

2. OBJETIVOS DEL CURSO SPANISH FOR ORAL IMMERSION: SPANISH FOR LAWYERS

Antes de comenzar el curso, nos preguntamos lo siguiente: ¿qué tipo de estudiantes asistirían al curso optativo de español de NYU durante su estadía en Argentina y cuáles serían sus objetivos? Ante todo, cabe destacar que el programa de *Spanish for Oral Expression II: Spanish for Lawyers (Intermediate II)* se correspondió con el nivel más avanzado que se dictó en NYU Buenos Aires durante los meses de enero a abril de 2017, ya que no había suficientes alumnos para dividirlos en tres niveles (básico, intermedio y avanzado), es decir que no se abrió un curso de español avanzado, por lo cual en el nivel intermedio II se reunió a ocho estudiantes norteamericanos con diferente dominio de la lengua segunda o extranjera³⁶. Así, en función de la evaluación de sus expedientes académicos y de las pruebas de nivel que se tomaron en Buenos Aires, la clase abarcaría los niveles comprendidos entre las categorías B1 y el C1, según los estándares el Marco Común Europeo de Referencia. No obstante, todos ellos tenían un elemento en común fundamental: estaban a punto de obtener su diploma de abogados, considerado en Estados Unidos como un título de posgrado, por lo cual casi todos ellos ya habían trabajado dentro de su área de especialidad en despachos legales y contables de Wall Street o con contratos inminentes, índice –al menos, *a priori*– de que serían personas que suelen demostrar una gran ambición desde el punto de vista profesional. Y, en efecto, una vez que entramos en contacto con ellos, enseguida advertimos que eran alumnos extremadamente dedicados al estudio que demostraban claros deseos de destacarse en el aula y, seguramente, en la sociedad en general, con un muy alto nivel de compromiso hacia su carrera. Todos se destacaban por haber obtenido calificaciones muy altas en sus carreras académicas y no estaban acostumbrados a cometer errores, por lo cual nosotros, como profesores de lengua, debíamos ser muy cuidadosos en el trato con ellos para evitar problemas de índole personal, lo cual había sido un punto muy importante destacado por los directivos de la universidad en todas las reuniones previas al comienzo de las clases. Por lo tanto, podríamos hacerles notar sus errores (al menos, no de forma personal, sino, a lo sumo, al final de la clase, de forma generalizada) y deberíamos tratar a toda costa que desarrollaran al máximo posible su «competencia estratégica» (BACHMAN, 1990: 110) para paliar deficiencias en otros planos evitando herir sensibilidades. Esa era nuestra premisa central al elaborar el programa del semestre.

Ahora bien, una vez que conocimos a los estudiantes, lo primero que nos llamó la atención como docentes fue su falta de conciencia respecto de su competencia lingüística general, no solo la falta de herramientas –sobre todo, léxicas– desde un punto de vista práctico en un contexto de inmersión lingüística, sino también respecto de su nivel de interlengua. Al estar inscriptos en el curso más avanzado de español focalizado en cuestiones técnicas relativas a la profesión, muchos creían haber superado la llamada «competencia lingüística de transición» (CORDER: 1981) o la «teoría de la interlengua» (SELINKER: 1972/1991) tan estudiada desde el punto de la lingüística contrastiva y el análisis de errores. Sin embargo, sus enunciados estaban plagados de interferencias lingüísticas, a la vez que la mayoría de ellos creía poseer un nivel mucho más avanzado del que demostraba tener a lo largo de sus intervenciones durante el curso. Además, al menos un 50% del alumnado subestimaba las

³⁶ En un caso, por ejemplo, había una alumna con padres cubanos que hablaba español diariamente con su familia, mientras que otro estudiante era de origen brasileño, por lo cual su nivel de comprensión del español y su facilidad de aprendizaje era muy superior a la del resto, dada la proximidad genética de su L1, el portugués, con el español.

diferencias culturales que pudieran obstaculizar o, al menos, generar conflictos en la comunicación en un contexto de inmersión lingüística y no comprendía la unidad existente entre lengua y cultura. Vale decir, entonces, que, como sucede muchas veces, pese a la importancia del desarrollo de los estudios de las competencias culturales e interculturales en la clase de ELE, muchos alumnos, apegados a tradiciones pedagógicas de su formación en L1 y/o L2, particularmente en Estado Unidos, con metodologías basadas en ejercicios del estilo *fill the gap* (completar los espacios en blanco fuera de contexto) y en el famoso *step by step* (avanzar de forma progresiva, paso a paso, sin mezclar temas gramaticales ni de ninguna índole), partían de la base de que lo único importante era dominar el sistema gramatical, fonológico y léxico. Por ello, manifestaron en la primera clase, respecto de los objetivos del curso, que solo les interesaba aprender listas de vocabulario técnico y realizar ejercicios gramaticales de nivel avanzado (sobre todo, paradójicamente, aquellos que poseían un nivel B1 o B2), por ejemplo, el uso de los verbos en pasado en Modo Subjuntivo, ignorando por completo todo lo relativo a la competencia comunicativa en general. Esto resultó bastante problemático, ya que claramente no comprendían la importancia de transformarse en “hablantes interculturales” (cf. BYRAM: 1997) para desenvolverse adecuadamente en distintas situaciones comunicativas al estar en contacto con personas con distintas tradiciones culturales, incluso dentro de su propio país, pero más aún estando en América latina. Como profesores, estábamos frente a alumnos con alto o relativamente alto grado de conocimiento de la lengua, pero con preconceptos establecidos respecto de lo que significa aprender una lengua extranjera y un código sociocultural profesional diferente que los podría llevar al fracaso en su futuro laboral al trabajar en ámbitos legales con población hispana en Estado Unidos, en donde poseer una competencia lingüística, cultural e intercultural resulta fundamental. En palabras de CELAYETA GIL (2014:4):

El docente de español debe ser consciente de esta falta de recursos que garantizarán el éxito o provocarán el fracaso en la comunicación a nivel profesional y académico (...). [El alumno] solamente aprenderá a hacer un uso adecuado de la lengua si la aprende de manera contextualizada, es decir, con un alto grado de componente sociocultural. A este respecto, el docente debe analizar los actos de habla y los componentes socioculturales que influyen en ellos y los modelan, de ahí la importancia del desarrollo de la conciencia y la sensibilidad multicultural.

Ahora bien, a medida que las semanas avanzaban, tras un gran esfuerzo de nuestra parte, muchos –aunque no todos– comenzaron a comprender que había que prestar atención a otras cuestiones fundamentales, más allá del léxico especializado expresado en géneros muy restrictivos y específicos, como las sanciones de las leyes o los contratos laborales.

Por lo tanto, nuestro desafío como profesores consistió en intentar satisfacer los deseos y las necesidades de los alumnos, así como respetar el programa de estudios, esto es, centrarnos en las cuestiones legales relacionadas con problemáticas propias de Argentina y de la región del Cono Sur, sin que éstas parecieran ser excusas informativas, sino que, por el contrario, los ayudaran a desarrollar su conciencia intercultural, en función del “conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo propio y el de la comunidad cuya lengua se estudia (similitudes y diferencias)” (PARICIO TATO: 2014, 8), superando prejuicios sobre el mundo del Derecho en español y sus hablantes.

3. METODOLOGÍA Y MATERIALES DIDÁCTICOS

En lo que respecta a los materiales didácticos, los directivos de NYU Buenos Aires nos otorgaron plena confianza para armarlos según nuestra propia conveniencia. Por motivos de tiempo y espacio, no entraremos en esta ocasión a discutir la dificultad de encontrar

materiales pedagógicos publicados en la variedad de español deseada (en nuestro caso, español del Río de la Plata) y, más aún, de lengua de especialidad, *id est*, español del Río de la Plata para abogados. Baste decir que se trata de una misión casi imposible, por lo cual desde el comienzo sabíamos que íbamos a tener que confeccionarlos nosotros mismos. Y, si bien es cierto que la tarea fue ímproba, nos dio un margen de libertad enorme para poder trabajar de forma personalizada con los alumnos, semana a semana, a medida que fueron saliendo a la luz sus problemas, dudas y necesidades más importantes.

En lo que atañe a la metodología, considerando la perspectiva intercultural y multidisciplinar a la que ya hemos hecho referencia, teníamos claro que lo adecuado en estos casos es optar por «una metodología funcional, situacional y comunicativa, que fomente las estrategias de comunicación, el desarrollo del componente sociocultural y de las habilidades interculturales» (CELAYETA GIL, 2014: 5). El problema era cómo pasar de la teoría a la práctica. Pero pudimos saldar ese obstáculo a medida que fuimos conociendo a los alumnos y comprendimos que debíamos promover actitudes de sensibilización intercultural, para lo cual elaboramos materiales que incluyeran temáticas de fuerte carga política e ideológica, como las dictaduras militares en América Latina en la década de 1970, el movimiento “Ni una menos” de fuerte impacto en la sociedad actual argentina e internacional contra la violencia de género o los conflictos ambientales relacionados con explotaciones mineras en la precordillera andina de la provincia de La Rioja en contraste con los intereses económicos creados, solo por mencionar algunos ejemplos de diversa índole. Todos los ejercicios estaban orientados a reflexionar sobre la propia cultura y la ajena, a fomentar la empatía y combatir el etnocentrismo, de forma tal de combatir el miedo a la alteridad, de aprender algo nuevo que implique otra concepción del mundo: en una palabra, «re-conceptualizar la identidad» (SANJULIÁN GARCÍA, 2014: 8).

Según nuestra experiencia, este tipo de macroestructuras se pudieron trasponer fácilmente de una lengua/cultura a la otra, como los crímenes de Estado, la violencia y la destrucción del medioambiente, en el sentido en que a los estudiantes les resultó bastante fácil imaginar una situación análoga posible en su país de origen, por lo cual sintieron inmediatamente empatía con la «comunidad discursiva» (SWALES, 1990), de manera que fue más fácil lograr «una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional» (AGUIRRE BELTRÁN, *apud* ALEXOPOULOU y LUGO MIRÓN, 2012: 2).

Como hemos dicho, fue un proceso gradual, ya que los textos abordados en las primeras clases, que trataban cuestiones como la salud o la educación, ambas entendidas como derechos constitucionales de todos los ciudadanos y, por ende, gratuitas y aseguradas por el Estado, y no como bienes o servicios pagos –extrañamente para nosotros– carecieron de interés para los alumnos, ya que ninguno de ellos consideró que ese modelo pudiera ser factible económicamente: al contrario, se reforzaron sus estereotipos sobre el país que estaban visitando, dado que asociaron este tipo de medidas y leyes, propias de un modelo más socialista que liberal, a un país que no funciona y que no podrá salir nunca de una profunda crisis económica. Fue así como comprendimos que darles ejercicios basados, sobre todo, en el género «ley», como lo habíamos hecho hasta entonces, presionados por la precisión de atenernos al ESP y sin conocer los intereses de los alumnos, solo reforzaba su experiencia anterior como aprendices de lengua, en la cual el tipo textual privilegiado era el descriptivo (es decir, describían oralmente las leyes argentinas), pero sin lograr involucrarse en el análisis de los textos y de la realidad circundante. Por más que estaban expuestos a distintos tipos textuales (sobre todo, expositivo-explicativos y argumentativos), ellos solo

(re)producían lo meramente descriptivo. De este modo, en las primeras clases no logramos la apertura necesaria por parte del alumnado: es claro que «pasar del mero conocimiento cultural a una competencia intercultural no es automático» (ALEXOPOULOU y LUGO MIRÓN, 2012: 4) ni sencillo en absoluto. Advertimos, entonces, que les faltaba capacidad analítica, y que resultaba imprescindible desarrollarla a partir del trabajo mencionado en el apartado anterior, basado en reconocimiento de distintos géneros y tipos textuales, pero combinado con sus necesidades concretas y con su situación personal.

Por eso, a lo largo de todo el semestre, fue necesario hacer un análisis riguroso de las necesidades e intereses de los estudiantes para que pudieran producir otros tipos textuales distintos del descriptivo. Para ello, partiendo de la base de que todo acto comunicativo requiere de una cuota de interpretación y las presuposiciones y las pautas de conducta que se dan por supuestas en el seno de una comunidad afectan las representaciones del mundo (*ibídem*), fue fundamental motivar al alumnado a establecer comparaciones para relacionar la cultura del contexto de inmersión con la propia y lograr la sensibilización intercultural «capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras; mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone» (BYRAM y FLEMING, *apud* ALEXOPOULOU y LUGO MIRÓN, 2012: 5).

Con lo anterior no estamos diciendo en absoluto que no se pueda favorecer el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado mediante temas como las leyes de educación o salud. Simplemente, estamos reconociendo que durante las primeras semanas del semestre, al no conocer bien a los estudiantes, no logramos hacerlos tomar distancia ni involucrarlos en situaciones de tipo dialogal para lograr secuencias argumentativas, sino que se limitaron a las descriptivas, seguramente, como ya hemos dicho, por comodidad, apego a experiencias pedagógicas previas o por falta de «estrategias inferenciales»³⁷ (SACERDOTE y VEGA, *apud* ALEXOPOULOU y MIRÓN, 2012). Porque poco a poco, fuimos comprendiendo qué tipos de géneros discursivos eran más apropiados para generar un diálogo que incluyera no solo secuencias descriptiva, sino también expositivo-explicativas, argumentativas y hasta narrativas, ya que en muchas oportunidades se relacionaron cuestiones vistas en clase con anécdotas personales de los estudiantes, relacionadas con su experiencia directa con el contacto con los argentinos. A su vez, el hecho de que se sintieran más relajados en la clase (lo cual fue paralelo a sentirse más cómodos en el país de acogida) nos ayudó a proponerles materiales para trabajar distintos géneros discursivos relacionados con el ESP, como la carta abierta (muy común en nuestra sociedad), las cartas de lectores, los foros de las redes sociales, etc. Pero, sin duda, el género que más los cautivó para poder sumergirse en la cultura nueva fue el documental: el ver, por ejemplo, los testimonios de las Abuelas de Plaza de Mayo³⁸ o de las comunidades de pueblos originarios que abogan por la defensa de sus tierras estimuló su *critical culture awareness*, de tal modo que al poder implicarse más con los hablantes³⁹ desarrollaron el «saber», el «saber hacer» y

³⁷ «Podemos definir la inferencia como el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido» (SACERDOTE y VEGA, *apud* ALEXOPOULOU, *ibídem*.).

³⁸ Se llama “Abuelas de Plaza de Mayo” a las madres de las víctimas de la dictadura cívico-militar que se impuso en Argentina entre 1976 y 1983, cuyos hijos fueron secuestrados y asesinados por el aparato del Estado.

³⁹ Como bien apunta PARICIO TATO (2014: 12), la competencia intercultural consta de cinco saberes: el conocimiento (en francés, *savoirs*), las destrezas de interpretación y relación (*savoir comprendre*), las destrezas de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*), las actitudes

el «saber ser» y «saber aprender» definidos en capítulo 5 el Marco Común Europeo de Referencia.

De esa manera, definimos un tema central por clase basado en Argentina o la región del Cono Sur, muchas veces en comparación con la misma situación en Estados Unidos, lo cual incluyó el tratamiento de un vocabulario específico legal, pero también general para la supervivencia en el contexto de inmersión, con el fin de perseguir los objetivos del enfoque comunicativo funcional.

Cada una de las temáticas tratadas, entonces, sirvió no solo para entrar en el contexto local en el cual se encontraban inmersos los alumnos, sino que, además, nos ayudó a introducir distintos géneros del discurso que enriquecieran los materiales didácticos del curso. Gracias a ello, además, pudimos abarcar las diversas esferas de la actividad humana relacionadas con los distintos usos de la lengua (BAJTÍN: 1979). Por ejemplo, al tratar el tema de la violencia de género, surgió de forma obligada la mención a las manifestaciones populares en varios países latinoamericanos conocidas como el fenómeno «Ni una menos». En ese caso, los documentos más significativos para tratar en clase son los testimonios de las propias víctimas, ya sea dentro del género «programa de televisión» o en citas directas recogidas en periódicos o en páginas webs, blogs, etc., como así también el género «artículo periodístico», tan útil para introducir este tipo de problemáticas, ya que en pocas líneas los lectores reciben toda la información necesaria para entender el contexto, a la vez que el vocabulario y la estructura verbal no suelen ser demasiado complejos desde un punto de vista gramatical. Este último género, a su vez, suele servir muy fácilmente de puente para introducir cuestiones de índole gramatical (por ejemplo, dejando en blanco para completar espacios correspondientes a distintos tiempos y modos verbales) y también para desarrollar la comprensión lectora en general: por ende, la capacidad de interpretación de los textos.

En cambio, al hablar de las dictaduras militares en Latinoamérica, preferimos buscar materiales didácticos relacionados de dos tipos: a) por un lado, fragmentos de documentales sobre el tema, para que los estudiantes, al ver las imágenes grabadas, cobraran real dimensión de la gravedad del caso y, al mismo tiempo, para trabajar la comprensión oral; b) por el otro, los propios textos de las llamadas leyes del perdón» en Argentina, como la Ley de Punto Final (Ley 23.492, sancionada el 23 de diciembre de 1986) y la Ley de Obediencia Debida (Ley 23.521, sancionada el 4 de junio de 1987), así como también la declaración de nulidad de dichas leyes en el año 2005. Vale decir que no descartamos en absoluto el género «ley», ya que es ideal para incorporar el léxico del Derecho, sino que lo combinamos con otros. En general, al final de cada clase, hacíamos un repaso del vocabulario legal aprendido y de las frases o estructuras gramaticales propias de ese ámbito y registro, como por ejemplo, el futuro del Modo Subjuntivo, caído en desuso en el uso cotidiano de la lengua desde el siglo XVIII⁴⁰. Valga como ejemplo de la presencia de este tiempo tan especial del Modo Subjuntivo en el Artículo 1 de la Ley 21.264, que dice: “El que públicamente por cualquier medio *incitare* a la violencia colectiva y / o *alterare* el orden público será reprimido por sola incitación, con reclusión hasta diez años”⁴¹. Este tipo de género es ideal para que los alumnos comprendan que, efectivamente, el español legal tiene particularidades no solo

(*savoir être*) y la consciencia intercultural crítica (en inglés, *critical cultural awareness*; en francés *savoir s'engager* [saber comprometerse]).

⁴⁰ Como sabemos, solo pervive en frases hechas, modismos y refranes o en determinadas zonas rurales.

⁴¹ El subrayado es nuestro.

léxicas sino también gramaticales que lo distinguen del uso general de la lengua, las cuales están muy restringidas a muy pocos géneros como leyes, sanciones, contratos y algunos más. Por lo demás, al tratarse de hechos muy polémicos de la historia del país, resultó fácil captar la atención de los alumnos y fomentar la discusión oral, generando interés, a la vez, sobre el contexto de inmersión lingüística que estaban viviendo, de forma tal que el “saber hacer” los ayudó en el “saber ser” de modo más amplio, en la medida en que conocer la historia del país y verla reflejada en leyes represivas les generó una empatía tal con el pueblo que comenzaron a ver y a entender de otra manera las manifestaciones y movilizaciones políticas del 24 de marzo que se vivían en esos momentos. De hecho, al comienzo de la clase, algunos estudiantes comentaron que la llamada ley del “2x1” (Ley 24.390)⁴², según la cual se beneficia considerablemente a los culpables de crímenes de lesa humanidad, podía justificarse desde un punto de vista económico –foco de todos los estudiantes norteamericanos de Derecho, más allá de sus ideologías políticas–, ya que el sistema penitenciario argentino estaba saturado y era necesario liberar espacios. Sin embargo, al leer las leyes, sanciones o Comunicados de la Junta Militar, escritos dentro del registro propio del ámbito del Derecho, junto con el testimonio de las víctimas en documentales audiovisuales o mediante el género “Carta abierta”, pudieron tomar distancia de su posición de norteamericanos que analizan las crisis económicas de los países en vías de desarrollo como mero producto de una ineficiencia técnica de los gobernantes locales, de forma tal que los distintos géneros los ayudaron a realizar un análisis más profundo sobre el tema. En particular, vimos el ejemplo de la carta abierta prácticamente suicida que el escritor Rodolfo Walsh envió a los medios de comunicación un día antes de ser secuestrado y posteriormente asesinado: este género, desconocido para la mayoría de ellos, les permitió comprender de algún modo, la dimensión de la censura y la represión de la época y, por ende, escandalizarse ante las sanciones actuales que priorizan, en teoría, los aspectos económicos sobre los ideológicos, aunque, en realidad, lo que esconden es una falta total de humanidad por parte de quienes las promueven y apoyan. Eso, a su vez, enriqueció más la clase, ya que permitió agregar otros géneros discursivos e incorporar cuestiones relacionadas con las actividades en la ciudad, a través, por ejemplo, de la publicidad de exposiciones artísticas y culturales en espacios públicos para la recuperación de la memoria histórica, como aquellas realizadas en la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), uno de los mayores centros de detención clandestina de la última dictadura cívico-militar que en la actualidad funciona como museo y espacio cultural de lucha por la memoria, la verdad y la justicia.

Así, pese a que los directivos de la Universidad nos habían pedido evitar el enfoque por tareas, ya que los estudiantes no podrían dedicarle tiempo suficiente a realizar ningún tipo de ejercicio complementario fuera de la clase de español, el trabajo con los géneros (documentales, carta abierta, etc.) y tipos textuales (argumentación, diálogo, etc.) logró que se generara un trabajo que incentivó a que los alumnos trabajaran de forma autónoma y espontánea, ya que por sí mismos decidieron involucrarse más para profundizar sobre el tema, asistiendo a movilizaciones políticas o exposiciones artístico-políticas, el cual

⁴² Esta ley beneficia a múltiples responsables que están presos, pero sin sentencia, ya que indica que si un preso pasara más de dos años en prisión preventiva sin condena firme, por cada día de reclusión se le computarían dos. La Corte Suprema de Justicia de Argentina decidió que esa ley debía aplicarse en el caso de Luis Muiña, quien durante la dictadura (1976-1983) secuestró, torturó y asesinó a trabajadores del hospital Posadas, uno de los más grandes de Buenos Aires. La decisión de la corte no solo es polémica porque deja en libertad a Muiña, sino porque, además, podría dejar en libertad a unos 280 represores –de los más de 500 que siguen en la cárcel–, entre ellos Alfredo Astiz, Jorge Acosta y Jorge Rádice, considerados los más violentos, despiadados y peligrosos.

enriqueció discusiones posteriores, a la vez que ayudó a desarrollar la competencia cultural e intercultural de los alumnos.

De este modo, según hemos dicho –y siguiendo el enfoque de BAJTÍN–, los géneros discursivos secundarios o complejos como pueden ser, según el ejemplo que hemos visto, los textos de las leyes del perdón, se transformaron en la clase en géneros primarios o simples, en la medida en que actuaron de disparador de un diálogo espontáneo generado en el aula, que llegó incluso a superar sus paredes para volver a ellas enriquecido.

Por lo tanto, con este tipo de dinámicas, creemos que nuestro objetivo como profesores se vio cumplido, dado que, al tratarse de un curso de expresión oral, se esperaba que los estudiantes pudieran expresarse espontáneamente tanto en clase como en su contexto de inmersión lingüística, y así lo hicieron. Por supuesto, al tratarse de una clase multinivel, algunos llegaron a alcanzar un dominio de la lengua cercano al C2, mientras que otros se siguieron moviendo dentro de los parámetros de su nivel de interlengua. Sin embargo, todos se involucraron por igual en el curso, ya que la exploración de distintos géneros y tipos textuales del ESP no solo les sirvió para conocer los tecnicismos léxicos y gramaticales requeridos, sino también para acercarse a la cultura argentina mediante «un estado de ánimo que desarrolla una mayor capacidad para la tolerancia y la ambigüedad, y facilita la apertura a diferentes valores y comportamientos» (FENNES, H. y HAPGOOD, K, *apud* SANJULIÁN GARCÍA, 2014: 3). En una palabra, como indicamos más arriba, creemos haberlos ayudado a empezar a ser hablantes interculturales.

4. PRINCIPALES CONCLUSIONES

En las páginas anteriores hemos intentado explicar los problemas que observamos en los estudiantes del curso *Spanish for Oral Expression. Spanish for Lawyers*. Si bien se correspondía en principio con un nivel intermedio II (B2), como se ha dicho, como no hay suficientes estudiantes para armar un curso de nivel C1 o C2, nos encontramos con alumnos de distintos niveles (algunos más próximos a un B1 y otros más próximos a un C1). Por ese motivo, como primera instancia, tuvimos que superar las desventajas de una clase multinivel, tratando de aprovechar algunas de sus ventajas. Sin embargo, ese no fue el mayor obstáculo, sino el perfil general de los estudiantes, quienes creían poseer un nivel de dominio de la lengua mayor al que demostraban tener, y quienes, en un principio, pretendían que la clase abarcara solo en el léxico de especialidad, ignorando otras cuestiones fundamentales no solo para su aprendizaje de la lengua, en general, sino para su supervivencia en el país de destino. A su vez, una tercera esfera de complejidad a la que parecían resistirse en un primer momento los estudiantes fue la relativa a las diferencias culturales. En efecto, si bien es cierto que en muchos casos podían comunicarse lo suficientemente bien con los hablantes nativos para poder interactuar socialmente, con eso no saldaban el obstáculo mayor que implica desconocer la cultura del lugar para poder lograr una competencia comunicativa fundamental para cualquier aprendiente de lenguas extranjeras (DELL HYMES, [1971] 1995)⁴³. A su vez, más allá del diferente nivel de dominio

⁴³ Solo por dar un ejemplo, en una oportunidad, un estudiante se presentó en la universidad diciendo que quería ir a los tribunales para demandar legalmente a un plomero que debía hacer una reparación en su casa de alquiler temporario y no había concurrido a la cita. Esta situación de incomprensión sobre la cultura meta resultó graciosa y hasta ridícula para todo el equipo local de la universidad.

de la lengua de cada uno de ellos, todos comprendieron que la disposición personal y social hacia los hablantes modifica la relación que se establece con ellos: en efecto, muchos coincidieron en decir que si, por ejemplo, durante una visita guiada en español a algún sitio de interés cultural o turístico, ellos hablaban en inglés entre sí, la interacción dialogal que se establecía con el guía no era la misma que si lo hacían en español, haciendo un esfuerzo visible por empaparse de la cultura del otro, ya que este se veía más predispuesto a contar cuestiones que iban más allá de los datos esperados por cualquier turista (cantidad de habitantes de la ciudad, año de determinados sucesos del país, etc.) y, así, podrían lograr una profundidad mayor de contenidos con un espíritu crítico de ambas partes.

En palabras de DE SANTIAGO GERVÓS (2010: 5): «Obviamente, nos separan las lenguas pero, fundamentalmente, nos separan las culturas. Si superamos el trance del aprendizaje lingüístico, si asumimos la fluidez lingüística, solo nos quedaría superar la fluidez cultural para alcanzar la competencia comunicativa en la lengua que aprendemos».

De esta manera, nuestro desafío como profesores no solo consistió en preparar contenidos didácticos *ad hoc* basados necesariamente en materiales auténticos mediante los cuales se pudiera trabajar el ESP, sino, además, relacionar las temáticas abordadas con aspectos de la vida cotidiana de los alumnos en un contexto de inmersión con sus respectivas prácticas discursivas y culturales. A su vez, otro de nuestros mayores intereses fue ayudarlos a evitar las interferencias con su L1 en su proceso de aprendizaje de la lengua, es decir, a superar, en la medida de lo posible, sus distintos niveles de interlengua. La tarea resultó ser ímproba, pero consideramos que también fue productiva, ya que al final del curso todos esos objetivos se cumplieron, según lo que constatamos nosotros mismos y tal como lo admitió la mayoría del alumnado. La prueba de ello se vio plasmada en la evaluación final del curso, en la cual los estudiantes debieron realizar una presentación oral en Power Point sobre un tema de libre elección tomado del programa del curso o relacionado con él. Y, para nuestra sorpresa, todos ellos, sin excepción, se expresaron de forma espontánea (apoyándose mínimamente en la lectura de textos breves o frases memorizadas) y se explayaron sobre cuestiones relacionadas tanto con el Derecho como con su vida cotidiana durante su estadía en Argentina. Un ejemplo significativo es el caso de una alumna que tuvo la fortuna de poder realizar numerosos viajes por el país durante el semestre⁴⁴ presentó una recopilación de fotos propias tomadas en los distintos lugares que había recorrido del país, exponiendo en cada uno de los casos cuestiones tratadas en clase. La estudiante mostró y explicó imágenes tales como el retroceso de los glaciares en la Patagonia, las extracciones mineras a cielo abierto en la provincia de San Juan, los aborígenes maltratados y marginados en su propia tierra en el Noroeste argentino, los inmigrantes de distinta procedencia ya insertos en la sociedad, los transexuales que se ven obligados a prostituirse, las manifestaciones políticas contra la violencia de género promovida por el movimiento «Ni una menos» en todo el país, de grafitis en las calles porteñas en contra del indulto a los militares de la dictadura argentina, etc. Es decir: tomó todos los temas tratados en las distintas clases del semestre y los ilustró con imágenes y anécdotas personales. Otro caso que nos llamó mucho la atención fue la conclusión final del trabajo de otro de los estudiantes, en donde expresaba que el mayor aporte, para él, de la clase de español había sido ponerse en el lugar del otro y comprender que, cuando los llamados «latinos» en Estados Unidos no pueden expresarse correctamente, la solución no era menospreciarlos o ignorarlos, como confesaba haberlo

⁴⁴ Cabe aclarar que, si bien esta alumna viajó más que el resto, no es un caso aislado, ya que todos los estudiantes que se inscriben en un semestre en una sede de la universidad en el exterior realizan, al menos, uno o dos viajes por la región durante su estadía.

hecho hasta ese momento, sino intentar comprenderlos, analizando el tipo de enunciados que producían. Ambos trabajos, como el del resto de sus compañeros en mayor o menor medida, fueron excelentes, dado que demostraron un notable desarrollo de las competencias lingüística, estratégica, discursiva, e inclusive sociocultural y social (VAN EK: 1986).

Por lo tanto, en el caso concreto que hemos descrito hoy sobre nuestra experiencia como profesores de español en la sede de NYU de Buenos Aires, hemos comprobado que la enseñanza del ESP con objetivos específicos no es incompatible en absoluto –sino, por el contrario, complementaria– con un campo mucho más amplio que incluye las necesidades diarias de los aprendientes en contexto de inmersión: el de la competencia cultural e intercultural. En este sentido, lo fundamental fue comprender qué necesitaban los estudiantes y cómo llegar a ellos desde lo personal para lograr una empatía tal que los acercara a nuestra lengua y cultura. Así, se estableció una red, un vínculo, que nos ayudó a todas las partes de la interacción dialogal a pensar quiénes somos, construyendo el conocimiento a partir de la experiencia del contexto de confrontación entre dos culturas.

Para finalizar esta exposición, entonces, me gustaría invitar al lector a la reflexión sobre las palabras de SANJULIÁN GARCÍA (2014: 2):

Sugiero recuperar el verdadero significado del término “intercultural”, simplificar conceptos, abandonar un “conocimiento fragmentado en feudos, a menudo incomunicados entre sí” (GONZÁLEZ TORRES, A., 2014, 6:09-6:10), para retomar una enseñanza interdisciplinar en la que tengan cabida el arte, el cine, la poesía, el humor... Porque tal vez, como indica LIES SERCU (2005), dejando de prestar una atención directa a la cultura y a la interculturalidad y centrándonos en los aprendientes como personas, consigamos tener las herramientas necesarias para comunicarnos de una manera eficiente y ser hablantes interculturales (SERCU, L., (2005) *apud* VAN KALSBECK, A., 2008: 2).

5. BIBLIOGRAFÍA

ALEXOPOULOU, A. y MIRÓN, S. L. 2012. «La competencia intercultural en los manuales de Español con Fines Específicos». *Les Cahiers du GERES*, 5.

ALEXOPOULOU, A. 2011. «El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva». In SANTIAGO GUERVÓS ET AL. (eds.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Kadmos: Salamanca, 97-110.

BACHMAN, L. 1990. «Habilidad lingüística comunicativa». In LLOBERA ET AL. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-129.

BAJTÍN, M. 1979. «El problema de los géneros discursivos». In BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 248-293.

CELAYETA GIL, N. 2014. «La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español con fines específicos y académicos dirigidos a universitarios anglohablantes». In *XXIV Congreso Internacional de la ASELE: La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*: 207-218.

- CIAPUSCIO, G. E. 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones, de la Universidad de Buenos Aires.
- CORDER, S.P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- DE SANTIAGO GERVÓS, J. 2010. «La competencia cultural en la competencia comunicativa: Hacia una comunicación intercultural con menos interferencias». *Las lenguas de especialidad y su enseñanza*, N°11: 1-18.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. 2009. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros, Manuales de formación para profesores de español 2L.
- PARICIO TATO, M. S. 2014. «Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras». *Porta Linguarum*, 21: 213-224.
- SANJULIÁN GARCÍA, C. 2014. «¿Cómo implementar el componente intercultural en el aula de ENE?». In *Congreso CIEFE V (Español para fines específicos)* <http://ciefe.com/carmen-sanjulian-garcia/> (consultado el 04/03/18):
- SELINKER, L. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.
- VAN EK, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Francisco Javier RABASSÓ: «Twitter, ¿género o metagénero discursivo colonialista? La adaptación transcultural frente a la simplificación orwelliana del lenguaje en las redes sociales»

Université de Rouen Normandie (Francia)

xrabasso59@gmail.com

Resumen:

La aportación de las dimensiones culturales sobre las culturas nacionales y corporativas elaboradas por Geert HOFSTEDE hace ya más de dos décadas servirá de instrumento para situar el uso de Twitter en un contexto global de comunicación, de diversidad cultural y de aprendizaje lingüístico. La investigación se orienta hacia cómo los estudiantes de español, de diferentes culturas e identidades, han ido incorporando en su vida cotidiana el uso de un lenguaje cada vez más minimalista que remite a las propuestas metalingüísticas presentes en 1984 de George ORWELL y que están al servicio funcional de instrumentos de alienación y/o de adaptación transcultural en sociedades híbridas, posmodernas y postcoloniales. La cuestión de fondo del trabajo es si este género (o metagénero) de aprendizaje es un instrumento de trabajo eficaz en la enseñanza de la lengua y se abre a otras nuevas formas de cultura emergentes en el Tercer Milenio.

Palabras clave:

Adaptación transcultural, competencias interculturales, culturas nacionales y corporativas, género o metagénero discursivo.

Résumé :

L'apport des dimensions culturelles sur les cultures nationales et corporatives élaborées par Geert HOFSTEDE cela fait déjà plus de deux décennies servira d'un instrument pour situer l'usage de Twitter dans un contexte global de communication, de diversité culturelle et d'apprentissage linguistique. La recherche s'oriente vers comment les étudiants d'espagnol, de différentes cultures et identités, ont intégré dans leur vie quotidienne l'usage d'un langage de plus en plus minimaliste qui renvoie aux propositions métalinguistiques présentes dans 1984 de George ORWELL et qui sont au service fonctionnel d'instruments d'aliénation et/ou d'adaptation transculturelle dans des sociétés hybrides, postmodernes et postcoloniales. La question de fond est si ce genre (ou un métagenre) d'apprentissage est un instrument efficace dans l'enseignement de la langue et s'il est ouvert à d'autres nouvelles formes émergentes de culture dans le Troisième Millénaire.

Mots clés :

Adaptation transculturelle, compétences interculturelles, cultures nationales et corporatives, genre ou métagenre discursif.

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías han invadido estas últimas décadas el espacio de la vida privada, hasta entonces sacralizado y cuidadosamente protegido de las injerencias y convenciones del mundo exterior. A la educación le ha pasado lo mismo hasta el punto de que hoy la mayoría de los profesores, como también les ha ocurrido a los obreros de las fábricas, miran con recelo instrumentos de sustitución como la robótica, la ingeniería pedagógica y los discursos político-económicos que se han vanagloriado de los grandes beneficios de la globalización. ¿Para quién o a precio de cuántos millones de empleos perdidos en Occidente? La tecnología, desde la aparición de la imprenta y de la masificación del libro, ha vaticinado la creación de un mundo mejor, creando un modelo de sociedad civilizada, culta, exportable, vinculante e individualista, en detrimento de otros mundos, peores y más próximos de la barbarie y de la ignorancia, identificados la mayoría de ellos con los culturas

orales, más colectivistas y menos preocupadas por la gramática y por la escritura. Tomando en cuenta las dimensiones culturales de Geert HOFSTEDÉ (2001), los Estados Unidos, eje central de la nueva cultura digital, es uno de los países más individualistas del planeta, con un nivel de 91 sobre 100, muy superior al de Francia (71), Alemania (67), España (51), India (48) o China (21)⁴⁵. Desde la Edad Moderna, uno de los instrumentos de dominación más eficaces de las sociedades europeas ha sido el de la lengua, entendida esta como vehículo de transmisión de una visión del mundo que refleja los intereses de las clases privilegiadas en las metrópolis, «evangelizadoras» de sus formas de vida, expresiones artísticas, valores éticos y estéticos. La educación ha formado parte de toda una estrategia de adoctrinamiento tanto de las clases dominantes (en lo que Noam CHOMSKY denomina en *Manufacturing Consent*, 1988, —la fabricación del consentimiento—, la «clase política» de gestores culturales, económicos, espirituales, etc.) como de las clases dominadas (el resto de la población). El colonialismo cultural es una de las armas más eficaces de nuestra sociedad globalizada y este no solo habla en inglés. También lo hace en castellano o en francés, por solo citar las 3 lenguas europeas que han protagonizado la historia colonial de los últimos cinco siglos⁴⁶.

La aparición en la década de los años 60 del siglo XX en Silicon Valley de un nuevo imperio colonial, el de la tecnología, ha marcado un antes y un después en el devenir de los pueblos y de las prácticas cotidianas de la población mundial. Si hasta hace unos veinte años, el conocimiento y la información se transmitían a través del libro y de medios de comunicación como la radio, la prensa, el cine y la televisión, la aparición de internet y la aceleración en la creación y producción de programas informáticos, de ordenadores portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes han revolucionado nuestra sociedad globalizada. La enseñanza, como también les ocurre a otros sectores de la vida económica, ha sufrido también una crisis de identidad frente a la emergencia de maestros «virtuales» capaces de reemplazar en muchos casos el papel que hasta hace muy poco tenía el profesor como transmisor de conocimientos. Una especie de *tsunami* pedagógico ha obligado a muchas instituciones a incorporar en sus propuestas educativas formaciones *online* alternativas o complementarias que puedan satisfacer la demanda de una población estudiantil cada vez más exigente. De la enseñanza a distancia de hace unos años se ha pasado a la autoformación en línea, la cual prescinde prácticamente del profesor, al ser este más un creador de etapas de aprendizaje que un interlocutor, transformado más en *coach* o entrenador virtual que acompaña al estudiante a lo largo de su periodo iniciático digitalizado.

2. PAUTAS DE ACCIÓN Y ALTERNATIVAS DE ENSEÑANZA

La emergencia de voces disidentes en el pensamiento poscolonial y en los estudios subalternos respecto a modelos educativos tradicionales apoyados en una pedagogía reduccionista que basa su estrategia de aprendizaje en la gramática, la escritura y la

⁴⁵ Ver Hofstede.com

⁴⁶ No es por casualidad como a pesar de que la única lengua colonial con más premios Nobel de literatura en las culturas colonizadas (6 en América Latina por 5 en España) sea el castellano, se quiera enseñar el español en un instituto llamado Cervantes (escritor del país colonial), además bajo el apoyo de compañías como Telefónica, cuya expansión global en América Latina estos últimos años se ha caracterizado por su falta de responsabilidad social y malas prácticas en la subcontratación y despido, al mismo tiempo que su brecha salarial ha ido aumentando entre los altos ejecutivos y el resto de los trabajadores, en su mayoría mujeres mal pagadas en los diferentes centros de atención telefónica (*call centers*) a lo largo de todo el continente americano.

traducción, nos obliga a replantearnos pautas de acción y alternativas de enseñanza que tomen en consideración las especificidades culturales de las lenguas aprendidas y no solamente las peculiaridades de las culturas e identidades que las enseñan. Desde esta perspectiva resulta paradójico muchas veces que se confunde la lengua con su versión «moderna», la de la escritura, un accidente de la historia de las lenguas si tomamos en cuenta su uso antropológico por la mayoría de los individuos que conforman las comunidades humanas. En Francia por ejemplo se suele otorgar mayor importancia al dominio individualizado de la gramática, de la sintaxis y de la escritura frente al conocimiento profundo del ritmo, del habla y de las interacciones orales con el grupo de hablantes. Nuestro modelo pedagógico se ha basado durante demasiado tiempo en la «corrección» más que en la evaluación de las competencias lingüísticas y culturales del hablante. El extremo patológico de esta pedagogía es la cultura del bolígrafo rojo, el bisturí del maestro para descuartizar el papel escrito y, consecuentemente, poner notas en consonancia con el número de errores cometidos por el estudiante. ¿En qué medida los cirujanos de la gramática serán capaces de adaptarse culturalmente a nuevos contextos pedagógicos en los que las nuevas tecnologías son ya capaces de efectuar dicha labor de «corrección» ortográfica e incluso sintáctica de la versión escrita de las lenguas estudiadas? ¿Cuál es el papel del maestro frente a la deslocalización producida por la emergencia de programas informáticos capaces de remplazar la función correctora de la autoridad pedagógica? ¿Será que con la emergencia de las culturas digitales estamos volviendo al contexto de las culturas orales anteriores a la Modernidad y nuestras instituciones educativas han sido incapaces de adaptarse a los nuevos tiempos? ¿En qué medida una pedagogía innovadora puede salvar del olvido una profesión venida a menos, especialmente en las facultades de humanidades despobladas de estudiantes, la mayoría capaces de aprender de otra forma al margen de los imperativos de programas académicos obsoletos o mal adaptados a las nuevas necesidades de un mundo globalizado? Subirse por las mesas, como hacía el maestro (Robin Williams) en *El club de los poetas muertos*, ya no es suficiente para llamar la atención de los estudiantes, muchos de ellos conectados *online* de forma permanente con sus teléfonos inteligentes ante la impotente mirada del profesor-inquisidor que prohíbe inútilmente el uso de tecnologías digitales en las salas de clase. Es necesaria en nuestra comunidad académica una profunda reflexión sobre la necesidad de adaptar y de transformar las pedagogías del «canon» en otras, las del «anticanon», aquellas que podrían haber estado dejadas al margen de la enseñanza y de los programas de estudio por excesivamente radicales, subversivas y disidentes. Pedagogías del siglo XXI para instituciones educativas todavía ancladas en el siglo XX (algunas incluso en el siglo XIX por excesivamente historicistas y autoritarias).

3. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO

Algunos autores como Paulo FREIRE en *Pedagogía del oprimido* (1970) o Iván ILLICH en *La sociedad desescolarizada* (1971) han planteado la necesidad de una enseñanza poscolonial que tome en consideración la relación entre «educador» y «educando». El aprendizaje de lenguas y culturas, desde una perspectiva crítica, debe tomar en consideración las propuestas de ambos autores en una sociedad global donde la diferencia cultural y la presencia cada vez más activa de las culturas emergentes en la economía mundial obliga a los pedagogos y maestros a cuestionar la clásica diferencia entre culturas superiores (colonizadoras) y culturas inferiores (colonizadas), o lo que puede ser también la clásica distinción entre culturas escritas y culturas orales. Se trata entonces, desde una perspectiva colonial, ¿de enseñar la lengua española al nuevo hablante o de enseñar la escritura de la lengua española? Volviendo a ambos pensadores, portavoces disidentes de

una pedagogía revolucionaria, para FREIRE la escuela es una institución caduca que debe desaparecer si queremos alcanzar nuevas etapas de progreso social. Su teoría de acción «antidialógica» remite a la invasión cultural camuflada que se ha producido en la Modernidad con la emergencia de la escritura y hoy en día con las nuevas tecnologías digitales, que imponen su visión del mundo a través de los medios a su alcance (el libro, la televisión, el cine, Twitter, Facebook, Instagram, etc.) en detrimento de otras formas alternativas de comunicación. La humanidad entera se encontraría así alienada culturalmente en una falsa admiración de un mundo de cultura de marcas (KLEIN, 1999), en una dominación implacable de toda una iconografía de símbolos y de valores éticos y estéticos «colonizadores»⁴⁷. FREIRE propone una pedagogía de la liberación que rompa la relación verticalista entre educador y educando de manera que en un proceso dialógico horizontal el estudiante aprenda del educador y el educador del estudiante, reconociendo ambos su propia humanidad. Es lo que se suele denominar clase invertida o «*flipped learning*», una variante del «*blended learning*» donde las discusiones en clase «deconstruyen» el espacio y los estudiantes redefinen conjuntamente su papel en grupos dinámicos interconectados en una red de actividades definidas por ellos mismos con la ayuda del «coach» o interlocutor. Son los mismos estudiantes quienes evalúan su aprendizaje en una especie de democracia pedagógica organizacional que recuerda las propuestas radicales de Ricardo SEMLER en Semco, compañía brasileña que ha marcado la pauta en la emergencia de una democracia corporativa que se ha ido desarrollando a lo largo del planeta como alternativa disidente a la gobernabilidad totalitaria del mundo empresarial (SEMLER, 2004). El mejor ejemplo de la enseñanza invertida es la Khan Academy⁴⁸, fundada por Sal Khan en 2006 (su sitio web está disponible en inglés, español, portugués, turco, francés, bengalí e hindi), la cual ha revolucionado la enseñanza *online* con YouTube al acelerar el aprendizaje de estudiantes de todas las edades, compartiendo conocimientos, experiencias e instrumentos de autoformación⁴⁹. La personalización del aprendizaje permite a los estudiantes adaptar los programas a sus aplicaciones móviles y determinar ellos mismos el contenido y el ritmo en la formación, con la ayuda de vídeos y otros suplementos que intentan humanizar la tecnología como complemento de lo aprendido en clase. La plataforma la utilizan más de 40 millones de estudiantes y millones de profesores cada mes y su contenido ha sido traducido a más de 36 lenguas. IILICH en *La sociedad desescolarizada* anunció hace más de treinta años la emergencia del hombre epimeteico que parece surgir de plataformas digitales como las de la Khan Academy:

La Pitonisa de Delfos ha sido reemplazada ahora por una computadora que se cieme sobre cuadros de instrumentos y tarjetas perforadas. Los exámenes del oráculo han cedido el paso a los códigos de instrucciones de dieciséis bits. El timonel humano ha entregado el rumbo a la plataforma cibernética. Emerge la máquina definitiva para dirigir nuestros destinos. Los niños se imaginan volando en sus naves espaciales, lejos de la Tierra crepuscular. Mirando desde las perspectivas del Hombre de la Luna, Prometeo pudo reconocer a Gaia como el planeta de la Esperanza y como el Arco de la Humanidad. Un sentido nuevo de la finitud de la Tierra y una nueva nostalgia pueden ahora abrir los ojos del hombre acerca de la elección que hiciera su hermano

⁴⁷ Los escritores distópicos anticiparon en sus obras de ficción (Aldous HUXLEY, George ORWELL, Ray BRADBURY y años después la literatura ciberpunk de William GIBSON y Bruce STERLING) la emergencia de totalitarismos disfrazados en mundos felices donde el «*homo interneticus*» consumía frenéticamente imágenes procedentes de infinidad de pantallas gratificantes e interactivas.

⁴⁸ Ver <https://es.khanacademy.org/>

⁴⁹ En 2013, la Carlos Slim Foundation en México contribuyó en la creación para el mundo hispano de versiones en castellano de los vídeos originales producidos en inglés por la Khan Academy.

Epimeteo, de casarse con la Tierra al hacerlo con Pandora. Al llegar aquí el mito griego se convierte en esperanzada profecía, pues nos dice que el hijo de Prometeo fue Deucalión, el Timonel del Arca, quien, como Noé, navegó sobre el Diluvio para convertirse en el padre de la humanidad⁵⁰.

4. INTEGRACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA

A pesar de esta visión optimista, la «uberización» de la enseñanza no ha sido percibida como una amenaza a sus puestos de trabajo por la mayoría de profesores que han ido integrando en su práctica cotidiana las nuevas tecnologías como recurso alternativo a medida que las clases aumentaban el número de estudiantes y estos acumulaban en sus carteras, además de los *donuts*, el bocadillo y algunos manuales, teléfonos móviles, tabletas y ordenadores («armas de distracción masiva» como afirma Cornel WEST en *Black Prophetic Fire*, 2014). La crisis de la Modernidad anunciada por Jurgen HABERMAS hace varias décadas se caracteriza hoy en día por la cohabitación de discursos polifónicos cargados de paradojas en una Posmodernidad rebelde y contrailustrada (1989:15), la del «homo videns» propuesta por Giovanni Sartori, que pone en tela de juicio la misma idea del progreso y de los grandes relatos (VATTIMO, 1990; LYOTARD, 1979) en un nuevo contexto global caracterizado por el riesgo como condición *sine qua non* de un mundo en cambio permanente (GIDDENS, 2004). La consecuencia de dicho proceso de transformación será la colonización del inconsciente colectivo de los pueblos a través de la cultura de masas y una industria cultural paternalista, neoliberal y urbana (JAMESON, 2004), en detrimento de otros modelos culturales alternativos, feministas y ecológicos (CAPRA, 1982). Desde una perspectiva crítica y revisionista, la Postmodernidad tecnológica propondrá al individuo replantearse su lugar en el mundo y radicalizar su compromiso existencial («engagement») en un conflicto de humanismos (galileano-cartesiano, clásico y romántico) hacia otros modelos globales alternativos capaces de cuestionar la cultura objetiva occidental basada en el conocimiento científico y de incorporar en los mismos una visión más personal y subjetiva, interdependiente, sistémica, holística e integral (RUBERT DE VENTÓS, 1998; DOBSON, 2000; WILBER, 2001). Dicha visión poliédrica nos obligará a mirar a Oriente y a otros espacios culturales, para en sus filosofías y espiritualidades encontrar las claves sobre las que contrarrestar el peso del humanismo europeo, grecolatino y judeocristiano.

Los descubrimientos tecnológicos y la creación de formas de comunicación y de modos de vida desde las plataformas digitales han revolucionado y transformado las vidas de cientos de millones de individuos a lo largo del planeta. Desde los inicios de la era digital, *Apple Macintosh* de Steve Jobs ha marcado el inicio de una nueva episteme (FOUCAULT, 1966) marcada por la virtualización del mundo real en todas sus dimensiones. Los grandes pioneros de este mundo feliz prometen una humanidad conectada de forma permanente en un universo etéreo, incorpóreo, masculinizado, en armonía y colaboración a distancia, desde la fría mirada del internauta hacia las pantallas. Bill Gates con *Microsoft*, Tim Berners-Lee con el *World Wide Web*, Elon Musk con *PayPal*, Mark Zuckerberg con *Facebook*, Jimmy Wales con *Wikipedia*, Travis Kalanick con *Uber*, Jack Ma con *Alibaba*, Brian Chesky, Joe Gebbia y Nathan Blecharczyk con *Airbnb*, Kevin Systrom con *Instagram*, Frederic Mazella con *BlaBlaCar*, Reid Hoffman con *LinkedIn*, Larry Page y Sergey Brin con *Google*, Jeff Bezos con *Amazon*, Jerry Yang y David Filo con *Yahoo!*, Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim con *YouTube*, Jan Koum y Brian Acton con *WhatsApp* y Jack Dorsey con *Twitter* son,

⁵⁰ Última página en <http://ivanillich.org/Principal.htmón>

entre otros, los emprendedores y arquitectos de un nuevo universo que florece detrás de las plataformas *online*.

Twitter es una red social que permite al utilizador enviar gratuitamente mensajes breves, «tweets», en internet, por mensajería instantánea o por SMS. Dichos mensajes están limitados a 140 caracteres. Creado en 2006 por cuatro emprendedores, Jack Dorsey, Evan Williams, Biz Stone y Noah Glass, en seis años Twitter llegará a tener más de 500 millones de usuarios. Como la mayoría de las empresas digitales, su sede está en los Estados Unidos, en San Francisco, con 35 oficinas suplementarias a través del planeta y sus servidores informáticos en Nueva York. El presidente es Jack Dorsey y el número de trabajadores es de 3860, cantidad irrisoria si consideramos los enormes beneficios económicos de la compañía, como ocurre con la mayoría de las empresas del mundo digital. De momento, las plataformas *online* no son generadoras de empleo sino de millones de dólares que van a parar a muy pocas manos. La mascota de Twitter es un pájaro estilizado, en homenaje al jugador de baloncesto Larry Bird, que formó parte del *Dream Team* junto a Michael Jordan y Magic Johnson en los Juegos Olímpicos de 1992 en Barcelona.

La idea original de Twitter es una pregunta: *What are you doing?* (¿Qué estás haciendo?) lo que permite explicar al usuario lo que hace en un momento preciso. Dicha pregunta refleja el espíritu de una cultura angloamericana de la acción, con muy poca introspección y capacidad para desarrollar un pensamiento poético y metafísico. Desde septiembre de 2011 la pregunta se ha simplificado aún más: *What's happening?* (¿Qué pasa?) lo que invita al tuitero a explicar algo concreto de forma muy sencilla. La reducción minimalista del pensamiento alcanza su plenitud con esta pregunta, propia hoy en día de unos medios de comunicación más preocupados por los hechos que por las razones que los producen. El porqué de las cosas nunca ha ocupado el interés de la cultura americana, obsesionada por el «*know how*» (saber cómo) y los resultados (que siempre justifican los medios). El principio básico de Twitter es propio de un espíritu infantilizado: *Keep it simple, stupid!* (¡Hazlo sencillo, idiota!), una versión humorística del alienante truísmo *Just do it!* (¡Simplemente, hazlo!) de Nike que invita al consumidor, como en las novelas distópicas, a no pensar (acción percibida como sospechosa y potencialmente criminal). Desde enero de 2016 en Twitter se pueden superar los 140 caracteres si las empresas son las que lo utilizan. En septiembre del mismo año se podían incluir fotos, vídeos y referencias a otros *tweets*.

Las 10 cuentas más seguidas por los usuarios en junio de 2017⁵¹ reflejan la presencia de una cultura global de muy bajo contenido cultural: 1. @katyperry con 99,2 millones; 2. @justinbieber con 95,6 millones; 3. @BarackObama con 89,1 millones; 4. @taylorswift13 con 84,3 millones; 5. @rihanna con 73,3 millones; 6. @TheEllenShow con 69,1 millones; 7. @YouTube con 68,5 millones; 8. @ladygaga con 66,8 millones; 9. @twittercon con 60,9 millones y 10. @timberlake con 60,5 millones. En julio de 2011 la valoración financiera de Twitter era de 7000 millones de dólares. La compañía entra en bolsa en 2013. Los Estados Unidos contaban en 2012 con 140 millones de usuarios, 40 millones en Brasil, 30 millones en Japón y 7,3 millones en Francia⁵². El *ranking* de 2015 de las 100 cuentas con más seguidores en Twitter en el mundo nos muestra que casi la mitad de los perfiles (47 %) corresponden a canales oficiales de artistas musicales. Por nacionalidades, EE. UU. arrasa (64 %). Solo aparece un español, Alejandro Sanz en el puesto 84.

⁵¹ <https://twittercounter.com/pages/100>

⁵² <https://www.nextinpact.com/archive/72787-nombre-comptes-sur-twitter-usa-largement-1ers-france-18eme.htm>

El segundo sector más representado en esta lista (16 %) es el mundo del cine, seguido del deporte (10 %), la televisión (9 %), las empresas de internet (8 %) y los medios de comunicación (7 %). Solo aparecen dos figuras políticas, Barack Obama, en el tercer lugar, y Narendra Modi (90), primer ministro de la India. Hoy hay que añadir la constante presencia de Donald Trump, tuitero empedernido que emplea dicha plataforma como oráculo de Washington. En el top 100⁵³ caben destacar 3 miembros de una misma familia: las hermanas Kim (15), Kourtney (16) y Khloé Kardashian (71), íconos de una cultura global del cuerpo que ha sustituido a la de la mente en el siglo XXI y ejemplo significativo del embrutecimiento progresivo del planeta durante las dos últimas décadas. La neocolonización cultural de los Estados Unidos sobre el resto del mundo es obvia: el 64 % de los perfiles son americanos y trece de los quince primeros clasificados también. El resto de países más representados son el Reino Unido (12 %), la India (6 %) y Brasil (5 %). Del mundo latino cabe mencionar la presencia entre los 100 primeros de Cristiano Ronaldo, Jennifer López, Shakira, Selena Gómez, Ariana Grande, Pitbull, Neymar Jr., El Real Madrid, el FC Barcelona, Christina Aguilera, Ricky Martin y Ronaldinho Gaucho. En Francia, la figura que sobresale es la de David Guetta, DJ. Visto esto parece que la profecía del visionario antiutopista Ray BRADBURY en *Fahrenheit 451* publicado en 1953 se ha realizado. La humanidad llegará a sumergirse en los abismos de la ignorancia de una cultura de masas invasora de la vida privada por medio del consumo de imágenes en pantallas de diferentes tamaños, mientras los libros parecen olvidados en las bibliotecas del mundo (quemados en la novela por bomberos policías) hasta el punto de que la lectura se convierte en un acto delictivo merecedor de un severo castigo por las autoridades de un gobierno autoritario.

5. POR UNA PEDAGOGÍA RECEPTIVA

La mayoría de nuestros estudiantes sigue cotidianamente los quehaceres de muchos de los artistas y organizaciones mencionados mientras el mundo profesoral, generalmente más cultivado y con preocupaciones intelectuales de otra índole, ha visto cómo los centros de interés de los jóvenes se han desentendido olímpicamente de los referentes culturales y humanistas que han sido durante décadas indispensables de una educación marcada por un pensamiento que desde el Renacimiento ha otorgado vital importancia al arte y a la cultura. Una pedagogía receptiva a los cambios de referentes, consciente de que la cultura de masas y la cultura de marcas ha remplazado definitivamente la cultura general, debe saber adaptarse a los nuevos tiempos y espacios para, desde los mismos, poder recuperar algunos de los indispensables instrumentos del conocimiento humanista que han marcado los pilares de la Edad Moderna.

Utilizado por los profesores en sus clases desde la enseñanza primaria hasta la formación universitaria, la rapidez de Twitter en la circulación de la información crea un efecto de instantaneidad que tendrá enorme repercusión en la vida política y social de los pueblos. ¿Podemos utilizar Twitter como utensilio educativo que revalorice la enseñanza del español y al mismo tiempo recupere la tradición cultural producida por el pueblo durante siglos? Desde una perspectiva antropológica, Twitter es casi una práctica milenaria transcultural (concepto empleado desde la perspectiva del pensamiento de Fernando Ortiz) tanto de Oriente como de Occidente con la tecnología tradicional de la palabra hablada y de su transposición en la escritura.

⁵³ <https://twittercounter.com/pages/100>

En España el cancionero del Siglo de Oro, las coplas castellanas y la poesía breve son ejemplos de ello. En Japón la poesía haiku desde los tiempos de Matsuo Bashō en el siglo XVII también. En el X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas celebrado en Barcelona en 1989 (hace ya casi 30 años) presentamos un trabajo entre culturas titulado «Antonio Machado entre la tradición del haiku y el vitalismo lírico de su poesía breve» (disponible en internet) donde subrayamos el interés de una vanguardia reducida de poetas europeos (especialmente franceses y catalanes) e hispanoamericanos acerca de la poesía haiku. En dicho trabajo establecimos un puente entre la filosofía zen practicada líricamente por los poetas japoneses y el pensamiento vital de Henri Bergson presentes en la obra del poeta sevillano. En ambos casos, la brevedad o simplificación máxima del pensamiento poético reflejaba una búsqueda espiritual y un ejercicio mental de interiorización que nada tiene que ver con la práctica globalizada hoy en día de *tweets* «monosémicos» y utilitarios. La poesía breve machadiana dialogará con la escritura breve e ideocaligramática del mexicano José Juan Tablada a principios del siglo XX, el creacionismo de Vicente Huidobro, las propuestas tipográficas de Guillaume Apollinaire, la poesía ultraísta de Guillermo de Torre, las greguerías de Ramón Gómez de la Serna, los microgramas de Carrera Andrade, los haikus «ecológicos» y urbanos de Jack Kerouac y Erza Pound en toda una imaginería, «que si no ha brotado del río / barata bisutería» (Machado, *De mi cartera*, IV). Y eso es lo que parece nuestra indigesta, ingente y narcisista cultura global de *tweets* y de *selfies* ininterrumpidos.

Frente a la complejidad de significados de la poesía breve, producida en espacios culturales de alto contexto (Japón especialmente) donde la polisemia, el poema inacabado, el instante «zen» capaz de captar una revelación sensorial son parte esencial de la expresión poética que fluye entre la oralidad y la escritura, la emergencia de un mundo de *tweets* como portavoz de la cultura global se distancia radicalmente de las preocupaciones éticas y estéticas de los poetas. La «twitterización» del mundo es otra versión de la simplificación de la vida, pero no percibida esta desde una perspectiva ascética de desprendimiento del mundo material y su consecuente elevación espiritual como práctica transcultural de Oriente y de Occidente durante siglos, sino como un empobrecimiento mental, intelectual del mundo real que marcha parejo a la infantilización o «disneylización» del consumidor cultural del siglo XXI. Dicho proceso regresivo del pensamiento remite al «Newspeak» de 1984, novela distópica de George ORWELL escrita en 1948. En la misma, el instrumento más eficaz para controlar cómo piensa la gente es el lenguaje. Cuanto menor es el repertorio de palabras utilizadas en el mismo, mayor es el nivel de alienación y de falta de reflexión de los que lo emplean. Una población lectora de obras de ficción, portadora de multiplicidad de lecturas según sea el contexto y la sensibilidad del que las lee, es lo contrario de lo que el gobierno totalitario de la novela desea. La estandarización del pensamiento será la consecuencia de reducir el lenguaje a mínimos, es decir, al modo indicativo, tan presente en la lengua inglesa. La duda, lo probable, la indeterminación, lo hipotético o incierto son rechazados por un lenguaje «asertivo» destilado, purificado, simplificado a 850 palabras, un inglés básico como si fuera una versión elemental del «globish», para que así pueda utilizarse por todo el mundo en una especie de *Panopticon*, edificio designado por Jeremy Bentham en el siglo XVIII donde todo está controlado por la tecnología y que llegará a inspirar el estilo arquitectónico de infinidad de prisiones como la de Carabanchel en Madrid, la Modelo en Barcelona, o el Presidio Modelo en la Isla de la Juventud en Cuba. ¿Será Internet el nuevo *Panopticon* del Tercer Milenio en el que los individuos seremos prisioneros *online* de sus plataformas y aplicaciones? El *Newspeak* orwelliano es todo lo contrario de los lenguajes secretos que se han ido creando a lo largo de la historia para un reducido grupo de iniciados, como el de la *Lingua Ignota* de la monja benedictina Hildegarda de Bingen, en el siglo XII, que inspirará en el siglo XX la producción artística y la escritura de Leonora

Carrington y de Remedios Varo en México. En homenaje a Bentham, Ogden creó en 1929 un lenguaje minimalista abreviado, el *Panoptic English*, con un vocabulario de 850 palabras⁵⁴. Si como bien afirma en sus ensayos Edward Sapir, el pensamiento será determinado por el lenguaje, cada lengua, entendida como un sistema cerrado, autosuficiente y creativo, propone una cartografía diferente de la realidad. El pragmatismo inherente de la lengua inglesa se adapta más fácilmente a la simplificación de la escritura propuesta por Twitter, mientras que la complejidad semántica y la riqueza expresiva de otras lenguas sufre considerablemente la condensación terminológica impuesta por la tecnología.

El reto del profesor de otras lenguas y culturas que no llegan a integrarse en el modelo dominante simplista de Twitter y de otras plataformas globalmente utilizadas (Facebook, Instagram) es poder adaptar las mismas a un contexto de aprendizaje complejo, empleando los nuevos instrumentos de comunicación de las nuevas generaciones, y ser también capaz de preservar la identidad y peculiaridades propias de la lengua y cultura enseñadas. Desde esta perspectiva, Twitter permitirá al alumno descubrir conceptos, además de personas y organizaciones culturales y educativas que lo emplean como instrumento de difusión. Por otro lado, gracias a Internet se ha producido un fenómeno paradójico y extraño en la identidad de los internautas. La mayoría de ellos se han convertido en nómadas globales sedentarios. Desde sus pantallas pueden comunicar y viajar virtualmente a cualquier lugar del planeta, pertenecer a culturas dominantes, minoritarias o marginales y compartir con individuos de otras culturas temas de interés de diversa índole. Son los individuos de la Tercera Cultura, diferente de la de sus padres, Marco Polos virtuales del ciberespacio, protagonistas activos de infinidad de relaciones interculturales a través de traductores automáticos. El modelo de la Tercera Cultura desarrollado en 1997 por Fred L. CASMIR se distancia de las cuestiones identitarias nacionales que obsesionan a los militantes de la extrema derecha europea y pone en tela de juicio la misma existencia de los Estados-naciones en el Tercer Milenio. Una identidad multicultural forma parte de esta Tercera Cultura en una visión universalista del individuo, cooperativa, de ayuda mutua (según los principios del anarquista ruso Pierre Kropotkine) en un espacio libertario y liberado de los inconvenientes del mundo material. Son los ciudadanos de una humanidad posidentitaria, transgénera, hipermediática y autodidacta. Instituciones sagradas como la de la familia, la escuela, la nación, el lugar de trabajo, los espacios de encuentro se han quedado progresivamente obsoletas o han perdido gran parte de su significado.

6. CONCLUSIONES

Concluiremos exponiendo algunos aspectos positivos del uso de Twitter en clase y debatiendo sobre la cuestión de Twitter como género o metagénero discursivo.

A pesar de todo lo dicho anteriormente, el uso de Twitter en clase puede presentar aspectos positivos. En primer lugar, existe una gran diversidad de vínculos y de ideas, así como de recursos y blogs para intercambiar opiniones sobre infinidad de temas rompiendo barreras sociales y situando a todos al mismo nivel. La jerarquía tradicional se rompe de forma que el profesor se abre a la socialización en la red con sus estudiantes. Twitter ha reemplazado en cierta manera las enciclopedias de consulta al ofrecer dicha plataforma un espacio de colaboración de imprevisibles dimensiones. Profesores y estudiantes del mundo entero pueden colaborar en proyectos comunes, aprender los unos de los otros desde una

⁵⁴ <https://www.simplish.org/learn-basic-english/advanced/panoptic/>

ciudadanía global al alcance de la mano. Otro aspecto interesante es la posibilidad de participar en la plataforma desde el anonimato, lo que permite al usuario preguntar cualquier cosa sin que nadie conocido pueda reírse o situarse en una situación de superioridad. Para los tímidos Twitter es un recurso de apertura y autoconfianza, para la mayoría también de motivación y empatía que invita a todos a participar en diferentes proyectos y dar su opinión con sus blogs en infinidad de temas. La comunidad Twitter ofrece una cantidad ilimitada de tutores y personas dispuestas a ayudar y a compartir ideas y experiencias. Cualquier usuario puede formar parte de este grupo, según sean sus conocimientos e intereses.

Por último, queda debatir sobre la cuestión de Twitter como género o metagénero discursivo. El punto de partida de esta diferencia remite al concepto de metacomunicación desarrollado por Gregory Bateson en la Escuela de Palo Alto en los años 30, el cual remite a canales de transmisión de datos e información que recontextualizan marcos cognitivos activados en discursos anteriores o que son capaces de crear nuevos espacios (*reframing*) desde los que puedan realizar sus propuestas. Desde esta perspectiva, Twitter, como la mayoría de las plataformas presentes en internet, son utensilios de integración y no de sustitución o de exclusión de otros medios que transforman el sentido del acto comunicativo al emplear tecnologías que sirven de intermediarias entre los participantes. El mundo virtual, que progresivamente va reemplazando al mundo real, es también meta, entendido dicho término de origen griego como alteración, mutación, intermediación, periferia. La metaeducación será una variante más de esta rápida transformación del mundo en copia, alteridad, huella, eco, sombra chinesca, avatar, realidad subyacente, matriz, simulacro (BAUDRILLARD, 1981). Una estética de la desaparición (VIRILIO, 1980) nos muestra el mundo cargado de símbolos y signos intercambiables sin referentes concretos. Todo ello dificulta enormemente la diferencia entre lo verdadero y lo falso, el mundo real del mundo imaginario. El *homo electronicus* tribal (MCLUHAN, 1964) marcaría la última etapa en la evolución de un individuo «descompuesto» entre su identidad físico-orgánica y sus avatares virtuales en los inicios de un Tercer Milenio tecnológico, ubicuo, etéreo y desterritorializado (GARCÍA CANCLINI, 2004).

7. BIBLIOGRAFÍA

BAUDRILLARD, J. 1981. *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée.

BRADBURY, R. 1953. *Fahrenheit 451*. New York: Ballantine Books.

CAPRA, F. 1982. *The Turning Point*. New York: Simon and Shuster.

CASMIR, F. L. 1997. *Ethics in Intercultural and International Communication*. New York: Lawrence Erlbaum Assoc. Inc.

CHOMSKY, N. y HERMAN, E. S. 1988. *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon Books, 1988.

DOBSON, A. 2000. *Green Political Thought*. London / New York: Routledge.

FOUCAULT, M. 1966. *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.

FREIRE, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

- GARCÍA CANCLINI, N. 2004. *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- GIDDENS, A. 2004. *Consecuencias de la Modernidad*. Trad. Ana Lizón Ramón, Madrid: Alianza Editorial.
- HABERMAS, J. 1989. *El discurso filosófico de la modernidad*. Trad. Manuel Jiménez Redondo, Madrid: Taurus Alfaguara.
- ILLICH, I. 1971. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- JAMESON, F. 2004. *Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente*. Trad. Horacio Pons, Barcelona: Editorial Gedisa.
- KLEIN, N. 1999. *No Logo*. Toronto: Random House Canada.
- LYOTARD, J. F. 1979. *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit.
- MCLUHAN, M. 1964. *Understanding Media, The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- ORWELL, G. 1949. 1984. London: Secker and Warburg.
- RABASSÓ, C. y RABASSÓ, F. J. 2015. *Introduction au management interculturel. Pour une gestion de la diversité*. 2^{ème} édition, Paris : Ellipses.
- RABASSÓ, F. J. 1992. «Antonio Machado entre la tradición del 'haiku' y el vitalismo lírico de su poesía breve». In VILANOVA, A. ed. *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (Barcelona, 21-26 de agosto de 1989), vol. III, Barcelona, 201-208.
- RUBERT DE VENTÓS, X. 1998. *Crítica de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.
- SEMLER, R. 2004. *The Seven-Day: Changing the Way Work Works*. New York: Portfolio.
- VATTIMO, G. 1990. *En torno a la Posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- VIRILIO, P. 1980. *Esthétique de la disparition*. Paris : Éditions Galilée.
- WEST, C. y BUSCHENDORF, C. 2014. *Black Prophetic Fire*. New York: Beacon Press.
- WILBER, K. 2001. *A Theory of Everything*. Boston, MA: Shambhala.

Inmaculada RODRÍGUEZ-ESCUADERO: «Contextualización y estilización lingüística en la prosa periodística de referencia pictórica»**Universidad de Oviedo (España)**

rodriguezinmaculada@uniovi.es

Resumen:

Estudio del discurso destinado a referir, interpretar y recrear objetos plásticos, en español como lengua vehicular y con una finalidad principalmente académica. A través de los artículos periodísticos de Manuel VICENT centrados en la relación entre palabra y pintura, se identifican los recursos literarios, los rasgos léxicos del vocabulario recurrente y se analiza su estrategia compositiva de los mismos, a partir de las tipologías textuales fundamentales, así como la presencia de las relaciones intertextuales e interlingüísticas típicas en la acción de verbalizar, para públicos de cultura general media con diferentes niveles formativos, saberes y experiencias esencialmente visuales.

Palabras clave:

Arte pictórico, discurso especializado, género discursivo, plurilingüismo, técnicas de comunicación

Résumé:

Étude du discours destiné à évoquer, interpréter et recréer des objets plastiques, en espagnol comme langue véhiculaire et dans un but principalement académique. Des articles de presse de Manuel VICENT portant sur la relation entre le mot et la peinture permettent d'identifier les figures littéraires, les caractéristiques linguistiques du vocabulaire récurrent et d'analyser la stratégie de composition de ces derniers, à partir des typologies textuelles fondamentales, ainsi que la présence des relations intertextuelles et interlinguistiques typiques dans l'action de verbaliser, pour des publics de culture générale moyenne présentant différents niveaux de formation, de savoirs et d'expériences essentiellement visuels.

Mots-clés:

Art pictural, discours spécialisé, genre discursif, plurilinguisme, techniques de communication

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo propuesto es presentar los rasgos discursivos de la prosa pictórica de un único articulista, Manuel VICENT (1936), motivada por la abundante referencia a obras y artistas plásticos concretos, con vistas a caracterizar el lenguaje especializado en dicha materia en el contexto verbal de la prensa generalista⁵⁵. Se ha escogido al autor de *La novia de Matisse* (2000) por haber compaginado su labor de escritor con la de galerista y por tratarse de un autor muy dado a la experimentación con diversas modalidades discursivas. En Manuel VICENT, la pintura supera el interés estilístico. Su mirada está educada por la pintura a partir de la experiencia que durante años le ha procurado la labor desempeñada como galerista de la Galería Marlborough, en Madrid. Fruto de esa doble profesión, ha intervenido con su pluma en varios catálogos de exposición de pintura y fotografía artística, incluyendo

⁵⁵ La presente indagación ha acotado el ámbito de su análisis a artículos de prensa destinados a un público general muy heterogéneo, no necesariamente interesado o atraído por temáticas pertenecientes a la esfera de las artes plásticas. Por el contrario, los artículos publicados en revistas especializadas o temáticas, más accesibles por encontrarse indexadas en catálogos especializados, se sustentan en la homogeneidad de sus lectores, en muchas ocasiones, con perfiles muy definidos. Aunque este tipo de prensa cae fuera de nuestro interés, sí constituye una herramienta imprescindible para la adquisición de los lenguajes artístico-visuales.

una antología de grabados de Antoni MIRÓ⁵⁶. Por eso, no nos puede extrañar que en bastantes ocasiones los críticos hayan hecho referencia a su prosa pictórica⁵⁷.

A través de los artículos periodísticos seleccionados, aptos para funcionar como unidades textuales muy acotadas, accesibles⁵⁸ y útiles como recursos didácticos por su brevedad⁵⁹ y claridad, el destinatario descubre y penetra en los temas del arte, las historias de vida de los artistas, el contexto sociohistórico de éstos y el mensaje de las obras más emblemáticas de la historia del arte. Indirectamente, los textos valdrían igualmente como herramientas pedagógicas y como modelos discursivos, dada su calidad literaria⁶⁰, con aplicaciones también en ámbitos profesionales cuya finalidad es la crítica, la transmisión, la divulgación o difusión del conocimiento y la producción artística y cultural. La acción de otorgar palabras a un objeto visual es además una práctica frecuente en la enseñanza del idioma independientemente del nivel, porque proporciona a los hablantes un contexto de uso que, mediante fotografías e ilustraciones, activa un entorno cognitivo donde la figuración impone exigencias al utilizar el lenguaje en sus tres funciones con valor gramatical⁶¹. El aprendizaje de conocimientos y destrezas para describir y explicar los objetos de las artes plásticas, en el que pueden estar implicados varios perfiles profesionales (educadores, dinamizadores y agentes culturales), precisa no únicamente de léxicos específicos, sino de aportaciones sustanciales del universo vivo de los discursos y lenguajes sobre las artes plásticas en el contexto de la comunicación social, una contribución que efectivamente se descubre en los artículos compilados, como se demuestra con los resultados plasmados del análisis. La idoneidad de los textos periodísticos se justifica por su atención a la renovación lingüística, su capacidad para cobijar lenguajes especializados y su apelación constante a los lectores.

El presente estudio aporta la exhaustiva y rica recopilación del corpus completo de artículos que versan sobre la serie de asuntos y objetos plásticos que el autor ha ido abordando en su

⁵⁶ Su extensa obra cuenta con varias antologías de pintura, grabado y fotografía artística sobre las obras de: Daniel QUINTERO (Ed. Marlborough, Madrid, 1990), Alfredo ALCÁIN (Pérez Lapastora ed., Madrid, 1993), Nicolás MULLER (Lunwerg Ed., Barcelona, 1995), Gabriel CUALLADÓ (Àmbit Serveis Ed., Barcelona, 1996), Antoni MIRÓ (Miró Bravo ed., Alcoi, 1999) y COLITA (Ed. Edhasa, Barcelona, 2005). La última exposición fotográfica con participación de Manuel VICENT fue 'La Valencia del Tranvía', organizada en 2009 por el Instituto Cervantes en colaboración con el Instituto Valenciano de Arte Moderno, que recogió fragmentos de su novela de memorias *Tranvía a la Malvarrosa* (1994) y los alternó con el trabajo fotográfico de Joan Antoni VICENT sobre la ciudad de Valencia.

⁵⁷ Según Luis CARANDELLC, "las visiones de Van Gogh o de El Bosco suenan en su prosa" ("Motivos para no suicidarse", *Babelia, El País*, 26-VI-1993: 14).

⁵⁸ Si bien es cierto que algunas antologías de artículos periodísticos de Manuel VICENT se encuentran actualmente descatalogadas, puede recurrirse a los archivos de las revistas que en la década de los setenta publicaron sus artículos: *Hermano Lobo*, *Personas*, *Posible*, *La Codorniz* y *Triunfo*, a través de los archivos digitalizados disponibles en Internet. De todas formas, la práctica totalidad de sus artículos, desde 1977 hasta la actualidad, se encuentran en la hemeroteca de *El País* y de su suplemento dominical (*EPS*) y por lo tanto accesibles desde la hemeroteca digital de este periódico de referencia nacional perteneciente al Grupo PRISA.

⁵⁹ Dado que es preferible utilizar textos completos que fragmentos de obras, la breve extensión de las columnas periodísticas facilita especialmente el trabajo del docente en la enseñanza del idioma, cuando no se dispone de tiempo suficiente para la lectura en su integridad y el comentario de los textos.

⁶⁰ Ratificada por su doble publicación, en la prensa y en la antología compilatoria.

⁶¹ La investigación de las funciones ideativa, interpersonal y textual desarrollada por HALLIDAY permitió relacionar la realización lingüística y su estructura con las exigencias de uso del lenguaje en las situaciones reales (HALLIDAY, 1997: 145-173).

obra a lo largo de diez antologías (segundas publicaciones de sus artículos periodísticos), que abarcan más de treinta años de dedicación.

2. MARCO TEÓRICO

Las teorías sobre la écfrasis⁶², en su acepción moderna⁶³, ponen de manifiesto las relaciones interartísticas. En esta forma de diálogo entre artes, que ha sido calificado propiamente como un género, parece que las palabras solo citan el objeto plástico, pero llegan a hacer ver lo representado por aquél dándole voz, dando voz a un objeto que es mudo. Esta posibilidad corre a cargo de un lenguaje no ordinario. Es más, la pintura no se puede representar ella misma, aunque sí pueda significar ideas y hasta, con ciertas limitaciones, contar historias: debe ser representada mediante un discurso verbal de cierta especialidad. Tras una revisión histórica y teórica de la écfrasis, AGUDELO destaca sus dos cualidades predominantes: el ilusionismo y el descriptivismo (2011: 89). El ilusionismo supone una representación de una cosa ausente que es posible conocer por la mediación de un observador que la describe. La segunda implica la descripción verbal de algo que es visual.

Algunos de los estudiosos más reconocidos por sus investigaciones de la écfrasis en el ámbito del lenguaje y la literatura afirman que lo que se presenta es una intertextualidad, en tanto que el texto ecfraístico interpreta las referencias de la obra del artista en función de tal intertextualidad. El diálogo intertextual da lugar a una imitación fingida, “dedicada a evocar en la imaginación del lector o espectador la presencia de lo ineludiblemente ausente” (MONEGAL, 2000: 19). Otros autores insisten precisamente en la labor de determinar la finalidad del discurso plástico que, a menudo, se corresponde con la función de incrementar el grado de figuración literaria.

El abordaje teórico y metodológico del presente estudio pertenece a los modelos articulados dentro de los estudios literarios, desde una concepción no restringida de la literatura puesto que, como subraya MONEGAL, aunque la descripción de una obra de arte, denominada tradicionalmente écfrasis, “ha de leerse mediante los recursos e instrumentos propios de la literatura” (2000: 14, 18), no se excluye el análisis de algunos de los procesos de intertextualidad más propios de la literatura comparada y de la práctica discursiva de los críticos e historiadores de arte. Es más, nuevos planteamientos se hacen cada vez más necesarios en el estudio de la interacción entre lo verbal y lo visual a la luz de los fenómenos culturales contemporáneos. Se ha tenido en cuenta cualquier forma de relación entre los artículos de Manuel VICENT y la pintura en general: tanto los objetos como los planteamientos estéticos y los recursos lingüísticos convocados por aquéllos han tenido cabida en nuestro análisis. Sin embargo, se ha favorecido en mayor medida el análisis

⁶² El vocablo “écfrasis” procede a la vez de los términos griegos *graphe*, que señala el acto de escribir, y *graphein*, que señala el acto de pintar, asimilando en su raíz etimológica ambos quehaceres. Si bien en sus inicios habría écfrasis cuando se describía algo, bien en la vida real o en el arte, luego se vinculó a la representación verbal de una representación visual. Asimismo, cabe recordar que una cadena de autores de la cultura griega clásica practicaba los entrecruzamientos entre palabra e imagen ya en los siglos II y I d. C. (DE LA CALLE, 2005: 61-62).

⁶³ La écfrasis procede mediante una mimesis doble. Recuérdese que la mimesis es uno de los ejes centrales de la *Poética* aristotélica. Sin embargo, autores como RIFFATERRE no ven incompatibilidad entre la mayoría de las últimas aportaciones y la consideración de la écfrasis como un tropo “sinónimo” de la hipotiposis, de gran importancia en la mitología (2000: 161).

orientado, de un lado, por la naturaleza de los propios textos y, de otro, por las aportaciones de RIFFATERRE (2000: 162), quien prioriza la interpretación de las obras de arte visual sobre las que los textos se proyectan como un filtro. De ahí que destaque dos tipos principales de écfrasis: la literaria y la crítica. El problema entonces no está solo en la relación entre palabra e imagen, sino, como sostiene MONEGAL (2000: 19), en el discurso mismo sobre esta cuestión. Interesa pues el discurso de VICENT sobre las relaciones interartísticas; también, la estilización vicentina del lenguaje o los lenguajes pictóricos.

La écfrasis supone una relación de lenguajes que dialogan entre sí y, a su vez, el carácter dialógico del enunciado es la base del concepto de intertextualidad, pues la dialogía atañe a las voces ajenas o enmarcadas, es decir, a la reproducción del texto ajeno en la producción de otro nuevo texto-marco. En estas voces enmarcadas está el origen del concepto de intertextualidad a partir de J. KRISTEVA y R. BARTHES. Evocando a BAJTIN⁶⁴, es posible afirmar de otra manera que el propósito del texto es abrir diálogos entre pre-textos y textos de cita. Pero, a diferencia del principio dialógico, la intertextualidad, en sus formulaciones más radicales, se concreta exclusivamente en la superficie textual como un juego de referencias y consiste en comentar, citar, evaluar, en nuestro caso, un objeto artístico-visual en el marco del texto periodístico, el cual se produce a costa del primero. Desde la noción de dialogía, en cambio, recordemos que cada enunciado textual incorpora las huellas casi imperceptibles de los lenguajes, de los cambios de sujetos discursivos; todo discurso se distribuye entre el lenguaje propio y los lenguajes ajenos. Aunque el autor siempre está presente en cada enunciado, se ha llegado a plantear la “desaparición” del autor, ya que el yo se comunica en una amalgama de lenguajes que proceden de contextos sociales y orígenes dispares: “somos ‘nosotros’, nunca el ‘yo’ individual autónomo” (ZAVALA, 1989: 96). A partir del conocimiento profundo de la prosa vicentina⁶⁵, es previsible que, en sus textos periodísticos relativos a la pintura, también se articulen los diversos lenguajes, junto con el lenguaje del colaborador de prensa; esto es, los textos de M. VICENT son susceptibles de ser percibidos como una reproducción del intercambio de lenguajes, un juego de citas y manipulaciones de lenguajes ajenos, palabras de otros, conversaciones extraídas de la calle, frases o réplicas de diferentes ámbitos sociales que se han introducido en el fluir de su escritura. Al fin y al cabo, cualquier lengua tiene una dimensión social inevitable. Por tanto, los géneros –y, entre ellos, la écfrasis–, los estilos, las formas en general de las que se haga gala en los textos del corpus revelan a la par su orientación social y su composición ideológica.

Tras una revisión de las aportaciones teóricas más sugerentes sobre la práctica intertextual, distinguimos dos conceptos compatibles y compartidos en nuestro posterior análisis. En primer lugar, reconocemos un concepto amplio de intertextualidad que contempla la actividad verbal como huella o reiteración de discursos anteriores sobre pintura y de lienzos como textos que representan una realidad en un código pictórico. Acoge principalmente las aportaciones de GENETTE, TODOROV, KRISTEVA y BARTHES⁶⁶. Se entiende, desde esta

⁶⁴ El resultado del esfuerzo de T. TODOROV por clasificar la noción de intertextualidad manteniendo también el espíritu de las fuentes bajtinianas aparece en 1981 en un ensayo publicado en Francia, cuyo título anticipa esa recuperación al ir encabezado con el nombre del maestro ruso (1981. *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. París: Seuil).

⁶⁵ RODRÍGUEZ-ESCUADERO, I. 2007. *Vidas en naufragio: construcción y estilo en la narrativa de Manuel VICENT* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo.

⁶⁶ BARTHES realiza un esbozo de intertextualidad a partir de la metáfora textil: “el análisis textual exige representarse el texto como un ‘tejido’ (tal es, por lo demás, el sentido etimológico), como un

amplitud, el texto como cruce de textos; la escritura como escritura traspasada por otros discursos. Aquí surge la cuestión de cuáles son sus fronteras. Este concepto de uso general se acerca bastante a las propuestas bajtinianas, aunque es dependiente de la definición que adoptemos de texto literario. En segundo lugar, admitimos parcialmente la acepción restringida del concepto de intertextualidad como citas, préstamos y alusiones concretas, marcadas y no marcadas. La escritura se presenta entonces como el ejercicio de injertar fragmentos textuales en otros textos nuevos de los que forman parte. Desde este concepto, la intertextualidad es específica y concreta, con interesantes virtualidades críticas que en nuestro caso responden sobre todo si atendemos al cruce y ordenación de enunciados, en un texto concreto de Manuel VICENT, que provienen de otros discursos, propios y ajenos, más que si equiparamos la dialogía a ese mosaico de citas que propuso Julia KRISTEVA.

3. METODOLOGÍA

El discurso vicentino en torno a las artes plásticas se caracteriza a través de un corpus extraído del conjunto de la obra del autor desarrollada hasta la actualidad en los moldes de los géneros breves. Tras la elección del autor, se procedió a revisar todas sus antologías de artículos periodísticos. Se decidió no incluir sus crónicas de viajes, aunque en ellas se describieran obras artísticas y arquitectónicas, por tratarse de un género cuya preocupación no es únicamente el patrimonio artístico de una ciudad o un país.

Al final, de un total de trece antologías susceptibles de contener artículos sobre artes plásticas, se escogieron diez y se descartaron tres⁶⁷. Se descartó el volumen recopilatorio de crónicas periodísticas titulado *No pongas tus sucias manos sobre Mozart*⁶⁸, prologado por Juan BENET, porque solamente contiene textos donde los artistas plásticos y sus obras ocupan un segundo plano o son muy anecdóticos. Las obras de retratos periodísticos *Retratos de la transición*⁶⁹ y de entrevistas-retrato *Inventario de otoño*⁷⁰ fueron descartados por tres motivos. En primer lugar, son obras menos accesibles por encontrarse descatalogadas y actualmente localizables como tales antologías en las bibliotecas españolas. En segundo lugar, bastantes de los textos refieren artistas cuyas obras han sido olvidadas por la crítica o despiertan un interés menor para un público neófito en la materia. En tercer lugar, porque, a pesar de retratar a algunos artistas consagrados como Juan BARJOLA, Antonio LÓPEZ, Maruja MALLO y varios reconocidos dibujantes gráficos, los creadores y sus obras se convierten en una excusa para reflejar las consecuencias del exilio y la dictadura franquista, así como los cambios socio-políticos y culturales durante la transición. No obstante, se contabilizaron un total de diez textos en *Retratos de la transición*

trenzado de voces diferentes, de códigos múltiples, entrelazados e inacabados a la vez. Un relato [...] es una estereofonía" (BARTHES, 1990: 350).

⁶⁷ Las antologías de Manuel VICENT seleccionadas por contener algún artículo que tuviera como referente a pintores, escultores, lienzos o esculturas fueron las siguientes: *Crónicas urbanas*, Madrid: Ed. Debate, 1993; *La carne es yerba*, Madrid: Eds. El País, 1985; *Arsenal de balas perdidas*, Barcelona: Ed. Anagrama, 1988; *Los mejores relatos*, Madrid: Ed. Alfaguara, 1997; *Las horas paganas*, Madrid: Ed. Alfaguara, 1998; *Espectros*, Madrid: Eds. El País-Aguilar, 2000; *Nadie muere la víspera*, Madrid: Ed. Alfaguara, 2004; *El cuerpo y las olas*, Madrid: Ed. Alfaguara, 2007; *Mitologías*, Madrid: Ed. Alfaguara, 2012; *Radical libre*, Madrid: Ed. Círculo de Tiza, 2014.

⁶⁸ Manuel VICENT. 1980. *No pongas tus sucias manos sobre Mozart*. Madrid: Ed. Debate.

⁶⁹ Manuel VICENT. 1981. *Retratos de la transición*. Madrid: Penthalon.

⁷⁰ Manuel VICENT. 1981. *Inventario de otoño*. Madrid: Ed. Debate

(*daguerrotipos*) y otros cinco en *Inventario de otoño*, capaces de ilustrar la práctica discursiva de la contextualización de los artistas y sus obras para futuros estudios.

Finalmente, la composición del corpus ha contado con treinta y dos artículos procedentes de las diez antologías revisadas. Para probar la accesibilidad a artículos del autor, se exploró asistemáticamente su presencia en Internet y, del conjunto de artículos encontrados, se añadieron a la selección cuatro artículos más que cumplían con los requisitos de pertinencia. En total, el corpus se compone de treinta y seis artículos periodísticos (véase Anexo).

Se ha utilizado el título de los artículos como primer índice de cara a una selección previa. Los textos debían llevar un título efrástico o debían sugerir un cuadro o una escultura como antecedente del artículo consecuente, esto es, el título debía aludir o contener la huella del objeto plástico. Los artículos que ofrecieron dudas a este respecto fueron incluidos o eliminados en una segunda fase de selección, a partir de una lectura superficial del texto que priorizó detectar la cita en cursiva del paratexto de la obra plástica y la cita del nombre propio del artista. Se han desechado artículos cuando la obra artístico-visual particular es un pretexto de carácter secundario, en orden a tratar abundantemente otros asuntos de interés para el articulista. Se han mantenido aquellos artículos cuyo referente es la obra completa o parcial de un artista. En la tabla del Anexo se incluye, junto a la serie de artículos analizados, la obra pictórica más nombrada o la que recibe un tratamiento especial en el texto respectivo.

A continuación, se procedió a una identificación de la dominante textual a partir de los cinco tipos básicos que describe la gramática del texto –narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación–, con vistas a facilitar el análisis lingüístico. La dominante expositiva se concretó en las etiquetas “contextualización” e “información” (como consta en la tabla del Anexo) y, para los tipos argumentativos, se empleó mejor el término “interpretación”. La asignación de la dominante textual se ha realizado considerando la extensión mayoritaria de las secuencias identificadas. Ello supuso una segmentación de los textos en fragmentos individualizados por el protagonismo de un tipo textual, dentro de los cuales poder explorar las distintas clases de éfrasis, sin obviar la arquitectura de los enunciados discursivos desde una perspectiva compositiva global de los textos. En síntesis, los artículos del corpus han sido sometidos a un exhaustivo análisis de contenido y de discurso según las categorías teóricas que reflejan los resultados del presente estudio. En paralelo, se ha procedido a una labor auxiliar de documentación requerida por el desconocimiento de algunos objetos artísticos o por las necesidades del análisis textual.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

4.1. La éfrasis descriptiva en los artículos de Manuel VICENT

En los artículos analizados, la éfrasis consiste en la representación verbal motivada por la visualización en su mayoría de pinturas que representan a su vez un objeto; son escasos los casos motivados por una escultura u otras manifestaciones artísticas. El descriptivismo está presente en distintas proporciones en casi la mitad de los artículos del corpus e, incluso en alguno, como “Cenáculo”⁷¹ la descripción ocupa la mayor parte de su extensión, lo cual resulta considerable si nos atenemos a la brevedad que impone el artículo periodístico.

⁷¹ Manuel VICENT. 2007. *El cuerpo y las olas*. Madrid : Alfaguara, pp.189-190.

Efectivamente, los artículos incorporan secuencias descriptivas dentro de textos con otra dominante discursiva. Consiste en presentar verbalmente los objetos y sus ubicaciones en el espacio simbólico del cuadro, los personajes, sus acciones y posturas, las escenas o los paisajes representados, así como la mención o enumeración de los rasgos distintivos de estos componentes. Por consiguiente, la acción discursiva equivale a mimetizar con palabras un cuadro o, más bien, una parte o elemento del mismo. Las funciones de estos fragmentos descriptivos son: contribuir a la singularización de un objeto plástico extraordinario por sí mismo y señalar detalles significativos, llamativos o supuestamente inadvertidos de las obras, lo que permite al lector-espectador captar la información figurativa como paso previo para el conocimiento de la obra de un pintor. Supone la labor previa de la observación mediante el sentido de la vista de las propiedades del objeto artístico⁷². Conlleva el uso en castellano de los vocablos correspondientes y, a veces, la traducción del título de la obra pictórica al español. Esta acción discursiva se le atribuye al periodismo en cuanto a su labor divulgativa.

La descripción técnica (no literaria), que se corresponde con la écfrasis mimética, utiliza un lenguaje denotativo que crea el efecto de objetividad y analogías con proyección didáctica. Por ejemplo, en *Todas las lágrimas de Dora Maar*, se identifica a varios de los personajes del Guernica, además de lo que hacen o lo que les pasa (*Mitologías*, 2012: 48). En *Manet*, leemos: “*El desayuno sobre la hierba*, de Manet, con una mujer desnuda entre dos hombres vestidos” (*Nadie muere la víspera*, 2004: 133-134). A propósito de una visita al Museo de Arte Contemporáneo, el autor describe los cuadros de la exposición antológica de KIEFFER de la siguiente manera: “campos asolados, de paredones derruidos y chamuscados por las bombas” (*Nadie muere la víspera*, 2004: 149). La descripción es una enumeración de los alimentos representados en los bodegones de Juan VAN DER HAMEN, Sánchez COTÁN y ZURBARÁN (“Bodegón”, *El cuerpo y las olas*, 2007: 137-138) o de los objetos-ícono de las obras de Andy WARHOL (*Mitologías*, 2012: 75). Sin embargo, no llegan a una traducción completa del objeto, aunque sí a una suplantación lingüística parcial de la cosa.

4.2. El intertexto pictórico

La frecuencia con la que en los artículos analizados se presentan referencias, citas, alusiones a lienzos y pintores, así como lugares comunes y frases acuñadas que agilizan la interconexión y el entendimiento mutuo entre escritor y lector, se debe quizá a una redacción forjada en medio de la presión del tiempo, los condicionamientos gráficos y la necesidad de economía de medios expresivos propia de la labor cotidiana del periodista.

La totalidad de los artículos del corpus citan o hacen alusión a una obra plástica. No corresponde únicamente a las secuencias descriptivas la mención verbal de un elemento o parte de obras que se citan o a las que se alude con la incorporación de la cita del nombre de un pintor. Un ejemplo lo encontramos en “La rata que amaba la pintura” (*Los mejores relatos*, 1997: 37-42), un artículo que es una crítica cultural a la vez que una metáfora sobre los excesos y perversiones del negocio del arte:

⁷² El autor sugiere la acción de cómo mirar los cuadros, cuando, a propósito de un lienzo de Diego VELÁZQUEZ, dice: “aquella mancha blanca tan confusa de cerca, pero tan nítida de lejos” (*Nadie muere la víspera*, 2004: 133). Ese movimiento cerca-lejos permite captar aspectos de la técnica de los impresionistas a los que el pintor barroco se anticipó e influyó.

medio arlequín de Picasso, cinco flores de Chagall, un bodegón cubista de Braque, las piernas de un Cristo atribuido a Cimabue, las caderas rosadas de una bañista de Renoir, un cuarto de la tabla de Van der Goes, una escena de dioses pintada por Poussin, un boceto para frescos de Tiépolo, el mejor trozo de una Piedad de Giovanni Bellini, un paisaje nevado con cazadores de Brueghel, un desnudo de Delacroix y algo de Courbet (*Los mejores relatos*, 1997: 39).

Como en éste, en la mayor parte de los casos, la cita funciona como un calificativo: tiene la capacidad de crear automáticamente en la mente del lector una imagen. Junto a los nombres de los pintores y los títulos de los lienzos, también se citan los nombres propios de exposiciones, museos, galerías, etc.; y los nombres de los espacios urbanos habitados por estos seres, como la Calle Cortot o el café Guerbois (*Mitologías*, 2012: 127, 55).

La cita, aunque se define como la forma más explícita y literal de intertextualidad⁷³, en ocasiones muestra unas fronteras, con respecto a la alusión, sorprendentemente frágiles, especialmente cuando las posibilidades de la lengua se centran en evocar al pintor o al paratexto de sus cuadros sin tener que citarlo expresamente. Por eso, siguiendo a G. REYES, la representación lingüística de un objeto que es la cita “puede ser total o parcial, fiel o aproximada” (1994: 9), como se puede comprobar en el conjunto de los textos del corpus.

En otro artículo, perteneciente a la antología *El cuerpo y las olas* (2007), el autor cita a los expresionistas alemanes que a principios del siglo XX pintaban desnudos y paisajes: “Heckel, Kirchner, Mueller, Nolde, Pechstein, Schmidt-Rottluff” (2007: 95), la mayoría desconocidos para un público general, cuyas obras ensalza y admira el autor a la par que acompaña sus descripciones e interpretaciones con datos históricos muy objetivos: “Los nazis quemaron esas pinturas por considerarlas un arte degenerado”; “Dresde, cuna de su inspiración, fue bombardeada” (2007: 96). Con todo, el autor transmite el valor del arte frente a la barbarie y la destrucción, además de recoger el ideograma que sostiene que el arte sirve para plasmar o captar lo que está por llegar (2007: 96). La evocación de cuadros y la estimulación del recuerdo al imaginario creado en la mente del lector a partir de la contemplación en el pasado de las obras o conjunto de obras más emblemáticas de un pintor, a modo de alusión, procede por sustitución, apela a las experiencias y a la cultura del lector y funciona, como diría Claudio Guillén, como una insinuación, un misterio, una adivinanza⁷⁴.

⁷³ Entre los autores que más han contribuido a la distinción de las formas de intertextualidad, encontramos a Graciela REYES, G. PÉREZ-FIRMAT, H. F. PLETT y Claudio GUILLÉN. Para H. F. PLETT (1993: 70-80), los rasgos particulares de la cita son la repetición, la falta de autosuficiencia y el carácter fragmentario y de elemento extraño.

⁷⁴ El autor tiene la intención comunicativa de contagiar al lector del gusto por la pintura y para ello utiliza la técnica del enigma: se explica el misterio o enigma o magnetismo de algunas obras, una especie de misterio que cautiva el interés del lector y sirve para encaminarlo a la contemplación del lienzo. Ello sucede en “Cenáculo” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 189-190). El autor guía la mirada del espectador hacia el gato situado detrás de Judas a los pies de la mesa: “El verdadero enigma está en el gato” (2007: 190). Otras veces, se habla de energía o corre a cargo del incipit como en el siguiente inicio: “La esencia de la pintura moderna consiste en que su energía se expande más allá del marco por la pared donde está colgada; desde la pared se apodera del espacio, impregna todo el aire y a través de la piel penetra en el alma del espectador apasionado para convertirlo también a él en una parte de esa obra de arte” (“Sobre arte”, *El cuerpo y las olas*, 2007: 241).

En relación al discurso de VICENT en torno a las relaciones interartísticas que mencionábamos más arriba, se encuentran aquellos artículos que relacionan a pintores y escritores coetáneos. Es el caso de “Bodegón” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 137-138), en el que se nombra a los pintores Juan VAN DER HAMEN, Sánchez COTÁN y ZURBARÁN, junto a los escritores CALDERÓN, QUEVEDO y CERVANTES como artistas que supieron reflejar la filosofía de la vida y la carestía del siglo XVII español. Otro tipo de relación intertextual en este sentido, la encontramos en el artículo “Paul Cézanne: retrato del artista fracasado” (*Mitologías*, 2012: 49-58), donde se explica que Claude LANTIER, el protagonista de la novela de Émile ZOLA *L'Œuvre* que encarna a un pintor fracasado, ejemplo de la impotencia artística y de la quiebra de un genio, representa ser Cézanne, quien, se explica, se vio reflejado en el personaje y rompió la relación que mantenía con ZOLA, su amigo desde la infancia. Estaríamos frente a una intertextualidad cuyo pretexto es una metatextualidad (el discurso de la crítica incorporado como una síntesis reformulada) del texto de ZOLA. El artículo finaliza con estas palabras: “su amigo, el artista fracasado de su novela, es el pintor cuya cotización sigue siendo la más alta de la pintura moderna”. Esto es, el éxito del artista es caprichoso; o, para ser juzgado, el arte precisa de una distancia con respecto al momento y las circunstancias de su producción creativa.

En su labor interpretativa, el autor va suministrando formas ideológicas a modo de claves interpretativas de las obras concretas que refiere y del arte en general. Algunas de estas claves tienen la apariencia verbal de lemas breves y claros que utiliza en su argumentación a propósito de obras que cita. Así en “El vacío” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 93-94) dice: “Detenerse a tiempo, ésa es la primera regla del arte” (p. 93); y en “Alma negra” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 95-96) afirma: “El arte nunca es inocente” (p. 96). O también declara revelaciones o enseñanzas en relación a las obras de arte falsas o mal atribuidas, como la siguiente: “Todos los cuadros son falsos mientras no se demuestre lo contrario” o “demostrar que un cuadro es falso es casi tan difícil como demostrar que es auténtico”, de manera que “en el Rijksmuseum de Ámsterdam los falsos Vermeer son tanto o más visitados que los auténticos” (*Mitologías*, 2012: 85-86, 88). Se trata de lugares comunes, frases acuñadas o incluso préstamos incrustados que el propio VICENT toma de otros de sus textos y sirven para agilizar la comunicación con el lector, bajo el imperio de un molde periodístico que deja escasas posibilidades al desarrollo argumental. Estos enunciados categóricos y sintéticos reemplazan así a un hipotético fragmento explicativo que sería más extenso.

4.3. El léxico pictórico

Identificamos el lenguaje plástico esencialmente por el uso del léxico propio de las artes plásticas. Más concretamente, los textos del corpus proveen de una muestra del léxico del lenguaje plástico históricamente determinado: un lenguaje contemporáneo. En sus formas gramaticales como sustantivos o adjetivos, los artículos exhiben los vocablos que designan a los movimientos artísticos⁷⁵, los cuales se corresponden con las preocupaciones de la crítica, movimientos que el articulista relaciona con pintores y cuadros concretos. Así, por ejemplo, en los artículos que recoge la antología *Mitologías* (2012), nos habla de “cubismo” (2012: 275), de “movimiento Dadá” (2012: 277) y del movimiento “postimpresionista con la estética de los *nabis*” (2012: 127).

⁷⁵ Se emplean con regularidad los siguientes términos: *expresionismo, impresionismo, surrealismo, realismo, naturalismo, renacentista, gótico, escuela flamenca, transvanguardia, expresionismo abstracto, pop art, barroco, informalismo, abstracción, romanticismo, quattrocento, simbolismo.*

Se aprecia que la utilización de verbos es mínima⁷⁶. En cambio, la presencia de sustantivos y sustantivaciones es abundante, relativa al genérico del objeto plástico⁷⁷, a locativos⁷⁸, a utensilios⁷⁹, a oficios⁸⁰ y a lo que podemos englobar bajo la etiqueta de técnicas⁸¹. Los adjetivos especializados empleados, como “estilizada” (*Mitologías*, 2012: 23), “abigarrada” (*Arsenal de balas perdidas*, 1988: 170) no son muy frecuentes, pero sí en cambio los adjetivos no específicos para calificar los colores y las formas. En efecto, el lenguaje pictórico no está únicamente hecho de expresiones y vocablos de la crítica, sino que prevalecen los muchos campos léxicos asociados a escenas, vegetaciones, alimentos, animales, objetos y personas o roles, quehaceres ilustrados en los cuadros, entre los que destaca el lenguaje mitológico (ninfas, dioses, etc.), además del religioso y litúrgico judeo-cristiano (madonas, apóstoles, última cena, etc.).

De especial interés resultan aquellos recursos léxicos que plantean, como diría Gerard GENETTE, una focalización externa, que parte del supuesto de que el lector está frente al cuadro. En esos casos, el autor despliega una suerte de expresiones para dirigir la mirada desde fuera del espectador: “en el ángulo izquierdo”, “en la base del cuadro” (*Mitologías*, 2012: 43), “en primer plano” (“El vacío”, *El cuerpo y las olas*, 2007: 93-94), “mirando hacia el espectador”, “el tercer discípulo contando por la derecha es una mujer tocada con un manto rojo” (“Cenáculo”, *El cuerpo y las olas*, 2007: 189-190). El mecanismo que sigue el autor es la de interpelar a su lector mediante una instrucción con el fin de que advierta un elemento o un detalle de especial relieve y con carga significativa (a menudo, alterando el orden natural de la oración). De este modo, un constituyente plástico se destaca como foco y, acto seguido, el articulista incorpora una información supuestamente nueva, contraria o inesperada para su lector, tematizando en muchas ocasiones el constituyente focalizado.

⁷⁶ Apenas se han detectado verbos, salvo: “tallarla en madera” (*Mitologías*, 2012: 23), “tasar” (*Crónicas urbanas*, 1982: 25), “envejecer el lienzo”, “disolver las tintas” (*Mitologías*, 2012: 87).

⁷⁷ Encontramos: “boceto” (*Mitologías*, 2012: 46; *Las horas paganas*, 1998: 152), tela (*Crónicas urbanas*, 1982: 25), “desnudo” (*Mitologías*, 2012: 26), “escena” (*Arsenal de balas perdidas*, 1988: 170), “paneles” y “frescos” (*Arsenal de balas perdidas*, 1988: 170), “aguafuertes” (*Las horas paganas*, 1998: 151), “bodegones”, “marinas”, “paisajes”, “naturalezas muertas” y “retratos” (*Los mejores relatos*, 1997: 37), “tablas del siglo XIV”, “grabados” (*Los mejores relatos*, 1997: 38, 39), etc.

⁷⁸ Como “galería”, “estudio”, “museo”, “exposición”, “depósito” o “pinacotecas” (*Mitologías*, 2012: 26, 27, 85).

⁷⁹ “caballetes de los cuadros” y “barniz” (*Mitologías*, 2012: 143; *Los mejores relatos*, 1997: 38), “pinceles”, “tubos de pintura de colores”, “aguarrás”, “paleta” (“El laberinto como paraíso encontrado”, *El País*, 28-06-2016), “martillos”, “punteros”, “escoplos”, “cincel” (“Mármoles”, *El cuerpo y las olas*: 35-36), “espátula”, “bastidor”, “tela”, “pigmentos”, “betún de Judea” (*Mitologías*, 2012: 55, 56, 127, 87). Sobre el betún de Judea, el autor informa de una curiosidad: “al que los impresionistas llamaban zumo de iglesia” (*Mitologías*, 2012: 56).

⁸⁰ Como “galerista”, “marchante”, “coleccionista” (*Mitologías*, 2012: 26, 27; *La carne es yerba*, 1985: 9)...

⁸¹ Técnicas (pictóricas más que escultóricas) como el “craquelado”, de “composición y perspectiva” (*Mitologías*, 2012: 87, 275), “pinceladas” (*Nadie muere la víspera*: 104; “La cuchillada de Joan Miró”, *El País*: 02-02-2015), “tonalidad”, “al óleo” (*Las horas paganas*, 1998: 151), “luz sobre fondo negro”, “claroscuro” (“Claroscuro”, *El País*, 18-09-2016), “abstracciones” (*Los mejores relatos*, 1997: 37), “trazos” (*Radical libre*, 2014: 224), “mezcla” (“El laberinto como paraíso encontrado”, *El País*, 28-06-2016).

4.4. La contextualización de las obras

La elaboración discursiva de un contexto o contextualizar una obra pictórica supone proporcionar información adicional que permita al lector tener un conocimiento general de sus antecedentes, causas y consecuencias. Los enunciados que exponen una información denotativa acerca del contexto sociohistórico y político de una o varias obras relativas a una etapa creativa de uno o varios artistas, o acerca del referente contextual preciso con el que estas establecen algún tipo de vínculo, desempeñan una función referencial⁸². Los artículos del corpus aportan este tipo de información en relación a los contextos de producción, circulación y consumo de la obra pictórica.

La incorporación del pertinente referente contextual permite al espectador un mayor conocimiento de la obra plástica como punto de partida para su análisis. El autor ha adquirido previamente estos saberes y los transfiere en sus artículos. Por ejemplo, en *Todas las lágrimas de Dora Maar*, el autor explica el referente histórico del *Guernica*, esto es, el ataque a Guernika, una villa vizcaína del País Vasco, que es bombardeada por la Legión Cóndor el 26 de abril de 1937 (*Mitologías*, 2012: 47), además se enmarca en el periodo de la Guerra Civil española, incorporando las fechas del suceso bélico (1936-1943) y se acompaña de una nota sobre la situación de Francia en los mismos años, o sea, la ocupación nazi de París, por ser el escenario en el que Pablo RUIZ PICASSO pinta el *Guernica* (*Mitologías*, 2012: 45). Asimismo, en varios artículos, se menciona el periodo de entreguerras y el terror que se vivió (*Nadie muere la víspera*, 2004: 81), e incluso se adentra en datos históricos, como el de que Malí y Gabón fueran territorios administrados por Francia a inicios del siglo XX (*Mitologías*, 2012: 25), para explicar que desde allí llegaban las primeras piezas de arte africano que influyeron a los artistas de la época⁸³. En otro, se habla de “el infierno de Auschwitz” (*Nadie muere la víspera*, 2004: 150) como referente de una parte importante de la obra de KIEFFER. “A salvo en el mar de mierda azul” (*El País*: 26-02-2017) ambienta extensamente el contexto de los años sesenta, ochenta y noventa madrileños durante los que crea su obra Alfredo ALCAÍN, “ajeno a la estética de la codicia y al fuego fatuo de la fama”. Se trata de una explicación periférica exterior a la imagen comentada que sitúa a la écfrasis, como advierte RIFFATERRE, en una tendencia “a seleccionar todo aquello que el cuadro excluye” (2000: 164), “a sustituir el análisis de cualquier pintura por el relato de lo que antecede o de lo que sigue al acontecimiento o la situación que ella está representando” (2000: 166). O sea, a menudo, una narración al servicio de la écfrasis.

Por lo que respecta al contexto de circulación y consumo de la obra plástica, *El mundo del arte por dentro* (*La carne es yerba*, 1985: 9-15) relata tres anécdotas (una de ellas tiene por objeto plástico un cuadro de GAUGUIN; otra se ocupa de un lienzo de SOLANA; y la última se refiere a una falsificación de un cuadro de Juan DE BORGONA), para ilustrar el intrincado escenario de especuladores que alimenta el mercado del arte, en el que una ristra de intermediarios se confabulan para ir cargando el precio final de las piezas, y otros tantos coleccionistas de alto prestigio se permiten administrar autenticidad o falsedad a las obras en función de su propietario y ubicación, hasta que los expertos, a un ritmo más lento que la insospechada agitación del mercadeo, deshacen los equívocos. Con el relato de estas anécdotas, que entroncan con actualizaciones de la tradición picaresca, demuestra el valor

⁸² También llamada “denotativa” o “cognoscitiva” (JAKOBSON, 1984: 353).

⁸³ Indirectamente, el autor se refiere al aumento de los contactos con “el otro culturalmente diferente o extraño” como consecuencia de los procesos de colonización.

“relativo” del arte, al recrear los vericuetos por los que transitan las obras, los pactos secretos de marchantes y al revelar las leyendas que inventan los potenciales beneficiarios para optar a la cuantía más jugosa. En consecuencia, una crítica mordaz sobre cómo el gusto, el precio y el prestigio se fabrican interesadamente por parte de estas élites que mueven los hilos de la mercadotecnia del arte.

Informar sobre el contexto de consumo lleva a la abundante citación de museos, galerías y exposiciones⁸⁴ anteriormente mencionada, como las citas de la Tate Modern Gallery de Londres, el MOMA de Nueva York, la feria de ARCO, la feria de Basilea, la FIAC de París (“Sobre arte”, *El cuerpo y las olas*, 2007: 241-242). Concretamente, esta columna se detiene en el momento de las salidas de los museos y exposiciones, cuando el visitante desemboca en una calle, en un parque o en otro espacio de la ciudad, y recrea la brusquedad o sucesión de continuidad de esas salidas. En “Van Meegeren: la vanidad del falsificador” (*Mitologías*, 2012: 79-88), se contextualiza la labor de VAN MEEGEREN, el falsificador del pintor VERMEER, así nos sitúa en el gobierno de De Gaulle, cuando su ministro de cultura, André MALRAUX requisó los lienzos falsos de UTRILLO y de COROT que pudo encontrar e hizo con ellos una pira en la plaza de Ravignan (p. 85).

Independientemente de la mayor o menor presencia del lenguaje especializado, los artículos del corpus contienen información y exponen datos, en ocasiones, muy precisos, que la obra pictórica o escultórica no puede aportar por sí misma. Esta información es fruto del estudio y de una labor de documentación⁸⁵ e indagación por parte del autor. Aunque no contribuye a componer un marco histórico y sociocultural, informaciones de diversa índole sirven asimismo para contextualizar cuadros concretos u obras en general de los artistas. Si la ordenamos según el tipo de contenido, descubrimos dos grandes bloques: información sobre la vida social del arte e información técnica sobre las obras.

Un retrato del entorno social del artista lo encontramos en “Seis balas para Andy Warhol” (*Mitologías*, 2012: 69-78), donde el autor da a conocer los nombres propios de personas (amantes, modelos, escritores) que fueron decisivos para el artista o para su obra (*Mitologías*, 2012: 24, 26, 47). Para componer esos retratos sociales, VICENT explica el papel desempeñado por coleccionistas y marchantes, algunos esenciales para la conservación, reconocimiento y proyección de los pintores. Este es el caso de Paul GUILLAUME y de ZBOROSWSKI, únicos y fieles coleccionistas de MODIGLIANI (*Mitologías*, 2012: 27), o de Ambroise VOLLARD (*Mitologías*, 2012: 26, 53, 83), descubridor de CÉZANNE y PICASSO, dueño de la galería de la Rue Laffitte. En muchas ocasiones, incluye las fechas de esos encuentros o convivencias, cómo son, a lo que se dedican o cómo visten esos personajes; incluso se reproducen sus supuestos diálogos (*Mitologías*, 2012: 56), y, alguna vez, se refiere qué obra estaba creando el artista cuando mantenía determinada relación personal. Asimismo, el articulista recrea con anécdotas el ambiente bohemio de Montmartre (“El triple salto mortal de Suzanne Valadon”, *Mitologías*, 2012: 124-126); va informando de la composición de los grupos artísticos, de cómo se presentan en

⁸⁴ Muy relacionadas en ocasiones con acontecimientos culturales del momento que la prensa se encarga de publicitar en la que es la función primordial del periodismo: la de informar sobre eventos de actualidad.

⁸⁵ El articulista no suele declarar sus fuentes, tan solo refiere alguna situación de entrevista y fotografías, pero es de suponer que es lector de crítica de arte. De otra forma, no se entendería el carácter tan preciso de los detalles que revela sobre, por ejemplo, la calidad del lienzo, el nombre de las personas que se esconden detrás de ciertas imágenes o figuras (*Mitologías*, 2012: 45), el soporte de las obras, sus motivos temáticos (*Mitologías*: 46), etc..

sociedad (*Mitologías*, 2012: 74) y, en general, aporta conocimientos sobre las vanguardias y otros movimientos artísticos⁸⁶.

La información técnica de las obras contiene pormenores de la procedencia de la madera y la piedra de las esculturas⁸⁷, de las colecciones a las que ha pertenecido un cuadro (*Mitologías*, 2012: 86), la época del artista a la que está adscrito (“El mundo del arte por dentro”, *La carne es yerba*, 1985: 10), informa de los museos o catedrales donde se conservan las obras artísticas (“Cenáculo”, *El cuerpo y las olas*: 189-190; “El dedo que señala”, *Espectros*: 127-128; “Clarooscuro”, *El País*, 18-09-2016), los lugares en que se vendían (*Mitologías*, 2012: 55), los hoteles donde se subastaron (*Mitologías*, 2012: 57), la fecha y el lugar de las exposiciones retrospectivas de un pintor (*Mitologías*, 2012: 58), el nombre y la dirección exacta de sus estudios (*Mitologías*, 2012: 75), quién o para quién se encargaron las obras⁸⁸. Además, informa sobre el proceso creativo que siguen los artistas (“El laberinto como paraíso encontrado”, *El País*, 28-06-2016; “Mármoles”, *El cuerpo y las olas*: 35-36). En este sentido, el articulista se detiene en informaciones menos técnicas sobre los esfuerzos y arrepentimientos del artista, el clima emocional y afectivo que atravesaba, las obsesiones que lo guiaban, las actividades clandestinas que lo acompañaron y otras anécdotas asociadas, cargadas de una curiosidad que bien puede despertar el interés por el arte en un lector no iniciado.

4.5. La interpretación de la obra pictórica

Los segmentos de información contextual, con sus datos objetivos y sus anécdotas históricas facilitan la interpretación y pueden tener una utilidad para fines no académicos en manos de agentes turísticos o divulgadores. En cambio, la llamada “écfrasis crítica” ocupa secuencias expositivas y argumentativas con juicios de valor⁸⁹ que se basan en el análisis formal del objeto plástico; como sostiene RIFFATERRE, “la écfrasis crítica tiene por objeto obras de arte que se bastan a sí mismas y cuyo valor puede ser independiente del contexto” (2000: 162).

⁸⁶ Por ejemplo, nos informa de que BRETON y BATAILLE lideran el grupo surrealista de izquierdas *Contre-Attaque* (*Mitologías*, 2012: 44).

⁸⁷ Al parecer, según dice saber el articulista por una entrevista que realizó a la pintora BEPPO, personaje de la novela *La novia de Matisse* (2000), la madera de las tallas de MODIGLIANI eran traviesas robadas de las vías del metro de la estación de Barbès-Rochechouart y que la piedra de algunas de sus esculturas eran bloques de piedra usurpados de las obras (*Mitologías*, 2012: 23, 24), lo que permite entender la razón de su tamaño y forma.

⁸⁸ Por ejemplo, en “Mármoles” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 35-36), se indica que la figura de Moisés fue encargada a MIGUEL ÁNGEL para el sepulcro en Roma del pontífice Julio II. Otro ejemplo es la información que se suministra acerca de *Guernica*: por qué gobierno fue encargado, en qué año, para qué exposición, el mes y el año de inauguración de la misma, quién formalizó el contrato, lo que costó, el local en donde se pintó, quiénes fueron testigos de su creación, en quién o en qué se inspiró el artista o quién o qué le influyó (*Mitologías*, 2012: 47, 73).

⁸⁹ El autor transmite sus valores acerca de los artistas y sus obras cuando hace afirmaciones de este tipo: refiriéndose a Cézanne, “este pintor, que abrió la puerta a la vanguardia” (*Mitologías*, 2012: 53-54). También sostiene que Andy WARHOL es el inventor del pop-art (*Mitologías*, 2012: 74) y dice: “Ser ante todo visible y hacer del espíritu un buen envase exterior fue lo que aportó Andy WARHOL al mundo del arte” (p. 78). También dice que VAN MEEGEREN era un “pintor de tercera categoría”, que VERMEER es el “más grande artista holandés del siglo XVII” o que BRODIUS era “el especialista de más prestigio” al que se le encargaban la certificación de las obras que despertaban más dudas respecto a su autenticidad (*Mitologías*, 2012: 86).

Mediante esta labor hermenéutica, el articulista hace caer en la cuenta del *leitmotiv* de algunas obras (*Mitologías*, 2012: 48), de ciertas coincidencias o relaciones entre escenas (*Mitologías*, 2012: 43), así como elementos en común del mismo o de distintos cuadros, comparaciones entre concepciones artísticas y asociaciones formales entre series de obras⁹⁰. En ocasiones, esta interpretación adopta la forma de una revelación: “que en la realidad eran [...]” (*Mitologías*, 2012: 43). Asimismo, en “El dedo que señala” (*Espectros*, 2000: 127-130), el autor pasa revista al *leitmotiv* de la representación pictórica del dedo índice erguido entre los pintores renacentistas y que él entiende como “la contraseña que había iniciado Leonardo para que los homosexuales se reconocieran” (*Espectros*, 2000: 130). Focaliza su mirada en un San Juan Bautista y *La escuela de Atenas*, ambos de RAFAEL, en los ángeles de CARAVAGGIO y en los cuadros de EL GRECO, entre otros.

El ejercicio crítico-interpretativo lleva también a que, en algunos artículos, el autor se adentre en las distintas formas de representar plásticamente la figura de la mujer. En la columna periodística “Matisse” (*Radical libre*, 2014: 221-222), compara la figura de la mujer en dos pintores: MATISSE, con formas sensuales, y PICASSO, con formas destructivas. En este artículo la interpretación y la descripción literaria se combinan y fusionan en los mismos enunciados, de modo que al describir la escena, los colores o los personajes, ya se está llevando a cabo una propuesta interpretativa:

Picasso tuvo una tentación grecolatina con mujeres redondas casi marmóreas, pero pronto [...] comenzó a destrozarles el rostro como si el pincel fuera una garra de acero que después del violento zarpazo les dejara la mandíbula en la frente y un ojo en el cogote (*Radical libre*, 2014: 221).

Lejos de un análisis inmanentista, la dimensión colectiva de algunos textos donde el articulista relaciona obras entre sí y plantea una interpretación simbólica que entabla conexiones con las condiciones histórico-sociales en que las obras fueron producidas, nos conduce a englobarlos bajo aquel en que “el texto literario se fragua en relación con los órdenes culturales (deducibles en él) [...]. Un mensaje [literario o pictórico] que tiene a la vez el carácter de refractor-interpretativo del mundo y de constructor-moldeador creativo de realidad” (LLAMAS UBIETO, 2012: 57). Por ejemplo, en “Goya negro”, Manuel VICENT se ocupa en especial de las catorce producciones que el pintor aragonés empezó hacia 1819 en la Quinta del Sordo y finalizó cuatro años después. Además de proporcionarnos esta información, las califica de “visiones corrosivas, pesadillas esquizofrénicas, riñas a garrotazos, aquelarres presididos por un Saturno que devora a su hijo” frente a “los delicados matices de un pastel de Watteau”, a las “escenas felices en la pradera con

⁹⁰ En “Todas las lágrimas de Dora MAAR”, se afirma que los cuadros *Guernica* y *La Mujer Que Lloro* utilizan la misma modelo, Dora MAAR (*Mitologías*, 2012: 47); y se asocian dos formas cuando escribe “ojos en forma de lágrimas” (*Mitologías*, 2012: 48), para que el espectador capte aspectos del *Guernica* de PICASSO. Puntualmente, hace asociaciones entre las obras de Alfredo ALCAÍN y Andy WARHOL (“A salvo en el mar de mierda azul”, *El País*: 26-02-2017) o contrapone declaraciones o visiones entre pintores (Luis Gordillo frente a Picasso, en: “Claroscuro”, *El País*, 18-09-2016). La representación de dos manos o dos dedos que en vez de unidos aparecen a punto de entrar en contacto sin llegar a unirse le lleva a comparar un detalle de *La danza* de MATISSE y el fresco *Creación de Adán* de la Capilla Sixtina de MIGUEL ÁNGEL en “El vacío” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 93-94). En “Bodegón” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 137-138), también se establece una breve comparación entre los bodegones de pintores como Juan VAN DER HAMEN, Sánchez COTÁN y ZURBARÁN, y los bodegones de los pintores flamencos; el artículo acaba por otorgar a los bodegones de los primeros el valor de la autenticidad en tanto en cuanto reflejan la escasez de la sociedad española en el Siglo de Oro.

tonalidades rosas, azules y verdes”, a los “juegos en el columpio y las fiestas campestres” que pertenecen a otra línea de sus obras (*Las horas paganas*, 1998: 151). El columnista asegura que esta doble faceta del pintor aragonés se nutre de dos fuentes de inspiración: por un lado, el sueño afrancesado de libertad o las formas que la Ilustración adoptaba en la España con moral; y, por otro, la España negra y atroz de la Inquisición y la corrupción política. La memoria y los imaginarios colectivos se convocan en el artículo como se convocan en la obra pictórica, de manera que texto periodístico y textos pictóricos se entienden, en términos bajtinianos, como manifestaciones discursivas ideológico-sociales más amplias que ellos mismos, unidas a tensiones de poder social y que se ejemplifican en las obras del pintor aragonés y, al ser interpretadas, también en la columna “Goya negro”. La doble producción de Goya la entiende el autor como reflejo y metáfora de la ambivalencia española presente en el arte y la literatura peninsular. En su interpretación simbólica, es Manuel VICENT quien moviliza, articula y pone en relación esos órdenes discursivos suprasubjetivos pertenecientes al entramado cultural.

La interpretación no está exenta de reflexión crítica acompañada de una rotunda axiología del arte en artículos como “Último realismo” (*Las horas paganas*, 1998: 265-266), donde el columnista refiere la exposición de Yves KLEIN en 1958 en París y la de Filadelfia de Andy WARHOL, para hablar del vacío artístico como la expresión paradójica de la máxima libertad de las formas en el realismo pictórico, que define como un imposible y, por consiguiente, como crisis del arte plástico contemporáneo. El autor identifica, equipara y correlaciona ambas exposiciones, que son ya otro tipo de artefactos textuales que como prácticas simbólicas no se detienen en una obra particular, reinterpretados dentro de su columna periodística como una “relación intersimbólica” o “interrelación entre prácticas o resultados de prácticas simbólicas” (LLAMAS UBIETO, 2012: 64). Por consiguiente, estos artículos tienen la capacidad de integrar de esta forma prácticas culturales asociadas al mundo del arte y los artistas, funcionan como textos literarios a los que, entre otros estudiosos, LLAMAS UBIETO les otorga “un puesto de honor como medio para la metarreflexión sobre las prácticas culturales”, con una doble dimensión “como producto cultural y como escenificadora de la cultura”; y concluye: “la literatura se convierte en un vehículo privilegiado de transmisión, reflexión y comprensión parabólica de la cultura” (2012: 66). A través de la prensa, el texto literario ejercería la labor de constitución e institucionalización de prácticas y discursos culturales en el mundo social, y, yendo más allá, permitiría la superación de las fronteras que separan los distintos órdenes culturales.

4.6. La estilización lingüística en la interpretación de las obras

En función de las necesidades interpretativas, los textos reproducen las formas de otros lenguajes y no sólo del lenguaje periodístico y el discurso de los críticos e historiadores del arte. Esta reproducción deformante, o mejor, en términos bajtinianos, estilización, tiene su origen en la mimesis como principio que fundamenta todas las artes: se imita, reproduce, representa lo ya dado, pero también implica una actividad creadora.

La hibridación es el procedimiento más general de inclusión de lenguajes diferentes y consiste en el encuentro, en un solo enunciado, de lenguajes sociales. Por medio de la hibridación, se fusionan lenguajes de forma que éstos queden organizados literariamente, con el efecto de disolver los límites entre discursos

Por un lado, es en las digresiones dedicadas a la crítica de los lienzos donde encontramos, a menudo, dichas estilizaciones puestas al servicio de un triple propósito: recrear su universo literario y su poética⁹¹, a la vez que explicar la obra a su lector y, de paso, arrojar una visión crítica al costumbrismo social imperante. En “Desnudos”, haciendo gala de su sentido del humor, el columnista afirma que Miguel ÁNGEL “pintó la piel de los seres y no se preocupó de su alma” (*Arsenal de balas perdidas*, 1988: 169) y sorprende la jerga deportiva con la que a continuación describe la “forma gimnástica” de los frescos tanto de la creación de Adán como del Juicio Final en el Valle de Josafat de la Capilla Sixtina:

en aquellos frescos sólo se ven posturas, ejercicios de carne, expresiones atléticas, una interpretación muscular de la existencia. Parece que allí todo el mundo ha hecho pesas, empezando por el Padre Eterno. Nadie hay en esos paneles que no dé la talla: cualquiera de los personajes podría anunciar un aceite bronceador o posar junto al coche del año. [...] Todo vuelve a ser como en la Capilla Sixtina donde a todos los santos y profetas se les ve en buena forma. Los condenados sólo son aquellos que no han hecho gimnasia (*Arsenal de balas perdidas*, 1988: 170).

El autor utiliza el léxico propio del lenguaje deportivo, ajeno al lenguaje plástico, en beneficio de sus propias intenciones. Siguiendo a BAJTIN, en el fragmento anterior se presenta una mezcla de por lo menos dos conciencias lingüísticas, la conciencia que representa y la representada. El efecto resultante es una desacralización humorística de la Capilla Sixtina.

Otra columna, “Joan Miró”, puede leerse como una evocación de amalgama de sensaciones perceptivas experimentadas al contemplar la obra mironiana que el articulista recrea poéticamente. Manuel VICENT explica la trayectoria del pintor desde los objetos puros y los seres esenciales y primigenios de la infancia terrenal cargada de energía al desarrollo de la conciencia y la madurez de “pájaros empapados de petróleo” que “son batidos por olas oscuras en algún lugar del alma”, en “el firmamento bruñido dentro de un cajón cerrado” (*Las horas paganas*, 1998: 207). Se trata de una estilización donde se cruzan el lenguaje poético, junto con los tópicos del universo vicentino y los símbolos de este pintor: los colores rojo, azul, amarillo; las figuras de constelaciones y aves encendidas. De este modo, añade motivos literarios que amplifican el cuadro para el espectador. A interpretar y defender la obra mironiana dedica también “La cuchillada de Joan Miró” (*El País*: 02-02-2015), a quien define como “uno de los pintores más excelsos y quizá el más complicado del siglo XX” y que, sin embargo, “ha tenido que soportar que espectadores fatuos e incapaces de contemplar la pintura sin prejuicios le tomaran por un impostor”, dado que “se confunden con la espontaneidad infantil si no se sabe distinguir entre las formas y su representación”. Incluso llega a denunciar cómo los diseñadores han usurpado la estética y los símbolos de Miró y las han puesto al servicio de bancos, multinacionales, marcas deportivas, agencias de viajes, gasolineras, hospitales y ferias. Por lo tanto, para interpretar a un pintor abstracto, se sirve de un lenguaje poético.

En otros artículos, el autor desarrolla una interpretación del erotismo y la homosexualidad presente en el arte y, en concreto, en una serie de obras. De nuevo, el efecto lingüístico que ello produce es una estilización que combina citas y alusiones pictóricas con un lenguaje erótico y sexual: “los dedos fálicos del Creador y de Adán juntando sus yemas en el techo de la Capilla Sixtina. El misterio del dedo en erección proviene de Leonardo da Vinci” (*Espectros*, 2000: 127). Y dice: “Bajo la represión de la Contrarreforma todo un mundo

⁹¹ RODRÍGUEZ-ESCUADERO, I. 2007. *Vidas en naufragio: construcción y estilo en la narrativa de Manuel VICENT* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo.

grecolatino ambiguo palpitaba dentro de las túnicas y mantos de los santos, que no eran sino los amantes que el pintor había encontrado en la esquina. La mitología y sus excesos carnales estaban sometidos a escenas bíblicas” (“El dedo que señala”, en *Espectros*, 2000: 129).

Otros de los lenguajes más ampliamente refractados son el cinegético⁹², el biológico⁹³ y el químico⁹⁴. El léxico propio de la anatomía de los órganos internos participantes en el proceso digestivo se despliega en “La rata que amaba la pintura”:

En el primer intestino danzaba y se ataba las zapatillas una bailarina de Degas al ritmo de los retortijones, unos nenúfares de Monet flotaban en el detritus interior del animal, caballeros de Memling en compañía de los Reyes Magos hacían adoración a la Virgen recostada en el esófago y al fondo se veía un paisaje de Canaletto con algunas góndolas deslizándose en la cloaca de las vísceras. En la barriga de la rata también dormía un grotesco personaje de Daumier (*Los mejores relatos*, 1997: 41).

El texto es una metáfora del arte como una mercancía más que se posee a cambio de grandes sumas de dinero, con la participación de los nuevos y ricos coleccionistas que consumen y devoran arte hasta pervertirlo, malversarlo y convertirlo en una mera moda comercial. De nuevo, la perspectiva de un lenguaje ajeno al arte se pone al servicio de la crítica sociocultural.

Otros lenguajes hacen su incursión en la prosa periodística vicentina de referencia pictórica: “-Póngame tres Redondelas, dos Beulas y un Palencia”, “se lo lleva puesto” –lenguaje popular en bares y tiendas–, también se utiliza la expresión “correr un cuadro” –como en la bolsa– (“El mundo del arte por dentro”, *La carne es yerba*, 1985: 15). Con estos lenguajes, se representa el trabajo despiadado y esencialmente comercial de los adalides del mercado del arte. Se utiliza el lenguaje de las subastas (“El Goya quedó desierto”, *Los mejores relatos*, 1997: 42), y también encontramos el lenguaje de las apuestas en el siguiente fragmento de “La rata que amaba la pintura” (*Los mejores relatos*, 1997: 39):

-No daría un penique por la suerte del Corot.
-Ni yo por el Van Eyck.
-¿Crees que la rata habrá preferido el Corot a la pequeña marina de Turner?
-Pago cuatro a uno a favor de Cézanne.
-Hecho.
-Y yo me juego el sueldo de un mes por Holbein.
-Lo tomo”.

⁹² En “El mundo del arte por dentro” se lee: “el tipo que había levantado la pieza” (*La carne es yerba*, 1985: 12). Ejemplo lo encontramos en uno de los artículos recopilados en *Crónicas urbanas*: “En aquel tiempo, los coleccionistas españoles disparaban sobre cualquier pieza que se levantara en Buenos Aires, se dedicaban a rastrillar legal o ilegalmente las obras de arte” (1993: 27).

⁹³ Para interpretar directamente las mezclas que Luis Gordillo hace sobre la paleta e indirectamente sobre sus lienzos, el articulista emplea este lenguaje: “las mezclas han formado un tapiz que uno puede imaginar como aquella charca primigenia donde una membrana comenzó a latir por ósmosis y engendró la primera célula” (“El laberinto como paraíso encontrado”, *El País*, 28-06-2016).

⁹⁴ El articulista advierte lo siguiente: “Van Meegeren había usado fenol formaldehído para disolver las tintas secas y el azul cobalto mezclado en el lapislázuli, dos sustancias que no fueron descubiertas hasta el siglo XIX” (*Mitologías*, 2012: 87).

Mediante la estilización, se incorporan las huellas de un lenguaje desde la perspectiva de otro, de modo que en el enunciado producido persisten las dos “voluntades lingüísticas” para dar forma al tema del artículo.

Cuando la versión interpretativa del autor es divergente y se superpone a la ampliamente otorgada, se produce una desmitificación, por tratarse, muchas de ellas, de obras cumbre y artistas encumbrados. En efecto, desmitificar al mito se convierte en la intención del articulista en algunos textos. Por ejemplo, la simbología universal de *Guernica* como alegato en contra de las guerras y las barbaridades se relativiza en el momento en que el mismo autor informa de que Guernika es bombardeada cuando ya está casi terminado el cuadro (véase *Mitologías*, 2012: 43, 47). También asegura que Modigliani se hizo pintor por motivos muy prosaicos, esto es, era demasiado pobre para desarrollar su ingenio como escultor: la madera, el mármol y el granito eran materiales muy caros (*Mitologías*, 2012: 25).

Otra forma de desmitificar o desmontar el imaginario ideal que se tiene sobre la obra de un pintor sin recurrir a la estilización de los lenguajes es aquella que se desarrolla en algún artículo que repasa sucintamente el recorrido de la obra del pintor para detenerse en conjuntos de creaciones menos conocidas que componen facetas incluso discordantes o insospechadas de su estilo y sus temas artísticos. En “Sorolla” (*Radical libre*, 2014: 223-224) dice: “quien posea de este pintor solo la idea de la dicha mediterránea se equivoca” (2014: 223). Y, a continuación, proporciona evidencias e interpreta, sin citar títulos, algunos de sus cuadros, donde se refleja la vida dura del mar, la explotación de los pescadores, el adulterio, en definitiva, un contenido más social y menos bucólico. Por vía transtextual, estamos entonces ante una nueva representación o re-presentación del objeto plástico. En síntesis, el repaso de la obra de un pintor lleva al articulista a expresar su gusto por determinadas obras y a explicar qué tienen de admirables (“Sorolla” es un ejemplo).

4.7. La narración en la éfrasis literaria

La descripción literaria (no técnica) utiliza un lenguaje que exhibe las huellas subjetivas y cuya finalidad prioritaria, en términos de JAKOBSON, es expresiva y emotiva, aparte de orientarse hacia su misma forma (función poética de los mensajes). Se centra en la faceta estética de las figuras. Emplea más recursos retóricos que la éfrasis descriptiva; opera por sugerencia y evocación; y genera un “efecto de elogio” (RIFFATERRE, 2000: 168). Por ejemplo, en *Las amantes del pintor Modigliani*, Manuel VICENT escribe “pinturas de mujeres de cuello rosa e infinito” (*Mitologías*, 2012: 26). La descripción literaria puede estar compuesta de datos muy objetivos, pero siempre incluye una figura retórica⁹⁵ o expresiones que transmiten la ilusión del movimiento que un espectador inexperto sería incapaz de captar y que es una manera de enseñar a mirar la obra plástica⁹⁶. Por lo demás, estos

⁹⁵ Por ejemplo, en “Mármoles” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 35-36), se sirve de la sinestesia al asemejar efectos sonoros a las obras de arte: la música brota del David, mientras que el silencio hermético es lo que transmite el Moisés de Miguel Ángel. El elemento visual es aquí “sustituido” por representaciones basadas en otros sentidos.

⁹⁶ Un ejemplo ilustrativo lo encontramos también acerca de *La danza* de Matisse, donde encontramos una descripción interpretativa y expresiones como “la guirnalda de sus brazos” o “un vacío que genera una tensión rítmica” (“El vacío”, *El cuerpo y las olas*, 2007: 93) son propiamente poéticas. Más adelante, incluye una personificación que sirve para implicar al lector como espectador de una obra plástica que parece cobrar vida: “Basta con desnudar la memoria y aceptar como un don de los dioses la belleza que un día te fue regalada sin más, para que esas muchachas de MATISSE te admitan con gusto en la danza” (“El vacío”, *El cuerpo y las olas*, 2007: 94).

artículos periodísticos que se leen como textos literarios y que utilizan la écfrasis son un metalenguaje (VALDIVIA BASELLI, 2009), ya que representan otra representación.

Los artículos utilizan también técnicas narrativas⁹⁷ e incorporan historias en forma de micro-relato inserto. Estas breves narraciones favorecen el despliegue del lenguaje pictórico y cumplen también la función de transmitir valores culturales y estimular la sensibilidad hacia el arte. Un relato puede funcionar como un acicate que motive un acercamiento al arte pictórico. Los relatos intercalados son de diferente índole en cuanto al tipo de historia que narran: las historias de los cuadros, las historias que encierran los cuadros, las historias de los pintores y las historias escritas que preceden a los cuadros.

Las historias de los cuadros están asociadas a los avatares de las vidas de los sucesivos propietarios de las obras o de quienes las han tenido bajo su guardia y custodia por algún tiempo. Estas historias narran los trapicheos de marchantes, anticuarios, intermediarios y falsificadores al borde de la legalidad; y plantean, en ocasiones, el dilema sobre la autenticidad de algunas obras. En cuanto a este tipo de historias o leyendas urbanas, muy atractivas para quien tiene por vocación la labor de narrar o escuchar narraciones acerca del submundo que habita escondido debajo de las grandes colecciones artísticas, “El autorretrato de Van Gogh” (*Crónicas urbanas*, 1993: 21-29) se dedica a recrear la historia de uno de los autorretratos de Van Gogh con el empleo de nombres como el del marchante Ambroise VOLLARD o el barón de Rothschild. Cabe destacar el tipo de narrador presente en estos textos: un narrador en tercera persona que frecuentemente es un personaje secundario que, a modo de cronista, da testimonio de las informaciones que aporta, aunque también reconoce las limitaciones en cuanto a la veracidad de los datos que acompañan dichas historias: “Se ignora lo que hay de cierto en todo esto [...]. A partir de aquí, esta historia ya es real como la vida misma” (*Crónicas urbanas*, 1993: 27). Según esta crónica periodística, el autorretrato original en el que Van Gogh aparece con un sombrero de paja y una blusa verde acabó destruido⁹⁸.

En cuanto a las historias que encierran los cuadros nos referimos a lo que cuenta el propio cuadro. Por ejemplo, en “Sorolla” (*Radical libre*, 2014: 223-224) se recrean, incluso imaginariamente o a partir de la experiencia, los acontecimientos o acciones que vienen a explicar lo que se muestra en el cuadro: “a la sombra de las velas color mostaza se mueven

⁹⁷ La acción discursiva de narrar arrastra técnicas al servicio de la narración literaria, como la introducción de diálogos. Esto ocurre cuando el narrador entrecomilla frases supuestamente pronunciadas por los artistas (*Mitologías*, 2012: 24, 27, 48, 53, 55, 83, 125, 126, 128) o incluso se sumerge por un instante en sus pensamientos y sentimientos (*Mitologías*, 2012: 26, 54, 74, 76, 126; en “Mármoles”, *El cuerpo y las olas*, 2007: 35-36). Estas técnicas, que fueron explotadas por el *New Journalism*, plantean una ambigüedad no problemática. Otras veces, la objetividad del narrador se debilita a través de comentarios como: “Con ese dinero el artista, tal vez, pagaba algunos favores femeninos” (*Radical libre*, 2014: 224). Estos ejercicios literarios entran dentro de la llamada autofabulación, que subvierte los procedimientos de la narración referencial. En este sentido, CASAS (2012: 28) define la autofabulación como “una estrategia de la ficción que no gobierna la obra en su conjunto”. Un claro ejemplo de ello es la columna “Cenáculo” (*El cuerpo y las olas*, 2007: 189-190), donde a una recreación imaginativa, con la finalidad de hacer prevalecer su versión interpretativa del cuadro, sigue una confesión del propio articulista: “Son fantasías” (2007: 190); sin embargo, finaliza su texto con dos hipótesis interpretativas que, más allá de su base real, proporcionan al fresco *La Última Cena* de Domenico GHIRLANDAIO una serie de acciones posibles que otorgan una existencia literaria al fresco que complace el propósito del autor.

⁹⁸ Concretamente, estaríamos hablando del autorretrato que Van Gogh pintó un invierno en París (1887-1888) y que se conserva actualmente en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York.

entre blasfemias unos marineros absolutamente explotados y sus mujeres vestidas de blanco refulgente irán a pie cargadas con cestas de pescado desde el Cabanyal hasta el mercado de Valencia maldiciendo su suerte” (p. 223). La écfrasis da cuenta así de un objeto visual hecho narración mediante verbos que sugieren el movimiento.

Las historias de los pintores son micro-relatos que ayudan a contextualizar las obras pictóricas y, a la vez, evocan los usos y costumbres de los artistas, sus relaciones personales y todas las experiencias vitales que condicionaron su labor creativa. Así tropezamos con el micro-relato de cómo PICASSO conoce a Dora MAAR (*Mitologías*, 2012: 43-44), la historia de la vida amorosa de la misma Dora MAAR (*Mitologías*, 2012: 44), el micro-relato de la relación entre MODIGLIANI y Jeanne HÉBUTERNE (*Mitologías*, 2012: 26-28) y, en general, fragmentos biográficos de los artistas o de las personas con las que mantuvieron relaciones íntimas que responden también como retratos de los artistas⁹⁹. De este modo, la écfrasis literaria busca justificaciones fuera del cuadro, en retratos y narraciones no sabemos por quién contadas en origen y que no emanan de la pintura, sino que aparecen dirigidas por la intencionalidad del autor y, por ello, son coherentes con su universo literario.

Por último, las historias escritas que preceden a los cuadros son con las que estos mantienen relaciones intertextuales. Este es el caso de “Betsabé” (*Radical libre*, 2014: 257-258), una columna que dedica más de la mitad de su extensión a relatar el suceso bíblico entre el rey David, Urías y Betsabé del Antiguo Testamento, que es el que motiva el lienzo *El baño de Betsabé* (1654) de Rembrandt que se conserva en el Museo del Louvre, que es el que se describe e interpreta en el artículo de M. VICENT. Se produce aquí una sucesión de textos de distinta naturaleza, una transposición de la actividad verbal, a la pictórica y, de ahí, de nuevo, a la actividad verbal del articulista.

5. CONCLUSIONES

El lenguaje pictórico, identificable con el discurso de la crítica de arte, no es un lenguaje autosuficiente en los textos del corpus analizado. Si bien no existe un lenguaje especializado único en las artes plásticas para representar los objetos artístico-visuales, el pictórico es el

⁹⁹ Manuel VICENT nos informa de aspectos biográficos de los pintores: dónde nacen y en qué fecha, las profesiones de sus respectivos padres (*Mitologías*, 2012: 54, 73), sus orígenes sociales (*Mitologías*, 2012: 123), donde viven, con quién se casan, si tienen o no hijos (*Mitologías*, 2012: 45, 55, 125), sus viajes y estancias en ciudades y países, su formación (“El laberinto como paraíso encontrado”, *El País*, 28-06-2016), el credo o religión que abrazan, sus edades a la llegada a las ciudades emblemáticas del arte (*Mitologías*, 2012: 24-25), cómo visten o de dónde sacan su sustento (*Mitologías*, 2012: 54), dónde veranean en tal o cual fecha (*Mitologías*, 2012: 47), sus enfermedades (*Mitologías*, 2012: 73) y cómo, dónde o de qué mueren (*Mitologías*, 2012: 128), o también cómo fueron sus entierros y dónde están enterrados (*Mitologías*, 2012: 27, 28, 78). Suministra datos que ayudan al espectador a interpretar las obras: la iniciación a drogas como el hachís y el alcoholismo de algunos artistas (*Mitologías*, 2012: 24, 127). Aquí nos encontramos con una información de distinto calibre: desde información muy precisa (por ejemplo, en qué calle o plaza viven los artistas durante unos años) a recreación imaginativa a partir de rumores o datos cuya fuente no se cita. A la par que se narran sus vidas, se retrata a los artistas: Picasso como un mujeriego (*Mitologías*, 2012: 45), Luis GORDILLO como un artista angustiado, clarividente, escéptico y autodestructivo (“El laberinto como paraíso encontrado”, *El País*, 28-06-2016) y se describen sus talleres como forma de retratar a los artistas o reflejar su obra (“El laberinto como paraíso encontrado”, *El País*, 28-06-2016).

más ampliamente utilizado frente a otros lenguajes plásticos en los textos del corpus. Se ha comprobado una presencia de otros lenguajes que cooperan a la descripción, crítica e interpretación de los lienzos. Es más, a partir de la observación de que escribir sobre un referente pictórico no lleva aparejado el correlativo lenguaje plástico, se abre una hipótesis acerca de la mayor capacidad de los lenguajes y discursos no especializados para educar la comprensión de los objetos artístico-visuales en su contexto sociocultural.

Los artículos seleccionados ofrecen una oportunidad para un primer acercamiento al mundo de las artes plásticas, en una fase inicial del aprendizaje de contenidos sobre el arte pictórico; además facilitan familiarizarse con nociones artísticas de un modo indirecto y a través de distintas tipologías discursivas, encargadas de configurar la manifestación textual de un campo del saber artístico. Por consiguiente, constituyen herramientas didácticas de introducción a la comunicación artística, al posibilitar la adquisición de conocimientos y tácticas discursivas con un enfoque original.

Bastantes artículos del corpus se comportan como un texto paralelo al lienzo, comparable con él y que reemplaza a aquél mientras dura la enunciación. En ellos, hemos encontrado los lugares comunes del género ecrástico. Los sistemas descriptivos de la écrasis se desvían de la representación objetiva y se abren a la escritura literaria, de modo que más que una representación lingüística o una auténtica reproducción, hablaríamos de "ilusión referencial" en el sentido que RIFFATERRE emplea este concepto (2000: 162). El cuadro resultante de la acción interpretativa e imaginativa llega a representar la voz del autor que mira el lienzo y que busca crear una complicidad con el destinatario de su texto.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO, P. A. 2011. «Los ojos de la palabra. La construcción del concepto de écrasis, de la retórica antigua a la crítica literaria». *LINGÜÍSTICA Y LITERATURA*, número 60: 75-92.

BARTHES, R. 1990. «Análisis estructural del relato». *La aventura semiológica*, Barcelona: Ed. Paidós, 281-352.

CASAS, A. 2012. «El simulacro del yo: la autoficción en la narrativa actual». In VV.AA., *La autoficción. Reflexiones teóricas*. Madrid: Ed. ARCO/LIBROS, 9-42.

DE LA CALLE, R. 2005. «El espejo de la *ekphrasis*. Más acá de la imagen. Más allá del texto». *Escritura e Imagen*, número 1: 59-81.

HALLIDAY, M. A. K. 1975. «Estructura y función del lenguaje». In LYONS, J. *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, 145-173.

LLAMAS UBIETO, M. 2012. *Lecturas del contacto: manifestaciones estéticas de la interculturalidad y la transculturalidad*. Madrid: Ed. ARCO/LIBROS.

JAKOBSON, R. 1984. «Lingüística y poética». *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ed. Ariel, 347-395.

MONEGAL, A. 2000. «Diálogo y comparación entre las artes». In MONEGAL, A. *Literatura y pintura*. Madrid: Ed. ARCO/LIBROS, 9-21.

PLETT, H. F. 1993. «Intertextualidades». *Criterios*, número Especial de julio: 65-94.

REYES, G. 1994. *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid: Ed. ARCO/LIBROS.

RIFFATERRE, M. 2000. «La ilusión de écfrasis». In MONEGAL, A. *Literatura y pintura*. Madrid: Ed. ARCO/LIBROS, 161-183.

VALDIVIA BASELLI, A. 2009. «Ekphrasis como traducción visual y correspondencias literarias en el lenguaje pictórico desde 'Museo interior' de José Watanabe». *Agulha. Revista de Cultura*, <http://www.revista.agulha.nom.br> (consultado el 27/10/2017)

ZAVALA, I.M. 1989. «Dialogía, voces, enunciados: Bajtin y su círculo». In REYES, G. *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid: Ed. El Arquero, Col. Textos universitarios, 79-134.

7. ANEXO: Textos del corpus

ARTÍCULO	FUENTE	REFERENTE PLÁSTICO	PINTOR	DOMINANTE
<i>Expresionismo</i>	<i>Nadie muere la víspera</i> , pp. 81-82	Tanz in Baden-Baden. Vor dem Maskenball	Max Beckmann	Interpretación
<i>Vanguardia</i>	<i>Nadie muere la víspera</i> , pp. 103-104.	Retratos de la infanta doña Margarita de Austria	Velázquez	Información Narración
<i>Manet</i>	<i>Nadie muere la víspera</i> , pp. 133-134.	El desayuno sobre la hierba	Édouard Manet	Información Interpretación
<i>Mapa</i>	<i>Nadie muere la víspera</i> , pp. 149-150.	Obra parcial	Kieffer	Información Descripción
<i>Desnudos</i>	<i>Arsenal de balas perdidas</i> , pp. 169-170	Frescos de la Capilla Sixtina	Miguel Ángel	Interpretación Estilización
<i>Goya negro</i>	<i>Las horas paganas</i> , pp. 151-152	Pinturas negras	Goya	Descripción Interpretación
<i>Joan Miró</i>	<i>Las horas paganas</i> , pp. 207-208	Obra parcial	Miró	interpretación Estilización
<i>Último realismo</i>	<i>Las horas paganas</i> , pp. 265-266	Obra parcial	Yves Klein Andy Warhol	interpretación
<i>Matisse</i>	<i>Radical libre</i> , pp. 221-222	La alegría de vivir Las señoritas de Aviñón	Matisse Picasso	Descripción Interpretación Información
<i>Sorolla</i>	<i>Radical libre</i> , pp. 223-224	Obra general	Sorolla	Descripción Interpretación Información
<i>Betsabé</i>	<i>Radical libre</i> , pp. 257-258	El baño de Betsabé	Rembrandt	Narración Descripción interpretación
<i>Mármoles</i>	<i>El cuerpo y las olas</i> , pp. 35-36	David Moisés	Miguel Ángel	Información
<i>El vacío</i>	<i>El cuerpo y las olas</i> , pp. 93-94	La danza Creación de Adán de la Capilla Sixtina	Matisse Miguel Ángel	Interpretación Descripción
<i>Alma negra</i>	<i>El cuerpo y las olas</i> , pp. 95-96	Obra parcial	Anselm Kiefer	Descripción Interpretación Información
<i>Bodegón</i>	<i>El cuerpo y las olas</i> , pp. 137-138	Bodegones	Juan van der Hamen Sánchez Cotán Zurbarán	Descripción Interpretación
<i>Cenáculo</i>	<i>El cuerpo y las olas</i> , pp. 189-190	La Última Cena	Domenico Ghirlandaio	Descripción Información
<i>Sobre arte</i>	<i>El cuerpo y las olas</i> , pp. 241-242	Obra parcial	David Hockney	Descripción Contextualización
<i>Van Meegeren: la vanidad del falsificador</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 79-88	Mujeres sorprendidas en adulterio, Jesús entre los doctores y Los discípulos de Emaús (falsos)	Vermeer	Información
<i>Todas las lágrimas de Dora Maar</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 39-48	Guernica	Picasso	Descripción Interpretación Narración Contexto
<i>Las amantes del pintor Modigliani</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 19-28	Obra pictórica y escultórica	Modigliani	Información Narración

<i>El mundo del arte por dentro</i>	<i>La carne es yerba</i> , pp. 9-15	Un paisaje de Pont-Aven y un lienzo de tres boteros (sin título)	Gauguin Solana	Contextualización
<i>El autorretrato de Van Gogh</i>	<i>Crónicas urbanas</i> , pp. 21-29	un autorretrato (¿destruido?)	Van Gogh	Narración
<i>El dedo que señala</i>	<i>Espectros</i> , pp. 127-130	Creación de Adán de la Capilla Sixtina	Miguel Ángel	Interpretación Estilización
<i>La rata que amaba la pintura</i>	<i>Los mejores relatos</i> , pp. 37-42	La Dama del tirabuzón	Goya	Estilización
<i>La cuchillada de Joan Miró</i>	<i>El País</i> (02-02-2015)	Un falso Personnage Oiseau	Manuel Viola	Interpretación Información Narración
<i>A salvo en el mar de mierda azul</i>	<i>El País</i> (26-02-2017)	Obra general	Alfredo Alcáin	Contextualización Información Interpretación
<i>El laberinto como paraíso encontrado</i>	<i>El País</i> (28-06-2016)	Obra general	Luis Gordillo	Interpretación Retrato Información
<i>El triple salto mortal de Suzanne Valadon</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 119-128	Obras cuya modelo es Suzanne Valadon	Renoir Toulouse-Lautrec Degas	Información Retrato
<i>Paul Gauguin: sólo hay que atreverse</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 129-138	Obra general	Gauguin	Información Narración
<i>La milagrosa boda de Maurice Utrillo</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 139-148	Obra general	Maurice Utrillo	Información Narración
<i>Kahnweiler: una mira de oro en París</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 189-198	Las señoritas de Aviñón	Picasso	Información
<i>Alma Mahler, un óleo expresionista de Kokoschka</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 199-208	Algunas obras	Oskar Kokoschka	Narración Retrato Descripción
<i>George Grosz: el niño en la cámara de los horrores</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 269-278	Obra general	George Grosz	Información Narración Contexto Descripción Interpretación
<i>Claroscuro</i>	<i>El País</i> (18-09-2016)	La degollación de San Juan Bautista	Caravaggio	Información Retrato
<i>Paul Cézanne: retrato del artista fracasado</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 49-58	Obra	Paul Cézanne	Información Interpretación
<i>Seis balas para Andy Warhol</i>	<i>Mitologías</i> , pp. 69-78	Obra	Andy Warhol	Información Retrato Interpretación

Ricardo TORRE : « Stratégies de compréhension face à l'article de presse économique »**Université Paris-Est Créteil (France)**

rstorre1@yahoo.fr

Résumé :

L'article de presse économique constitue un outil essentiel dans la formation de l'Espagnol sur Objectifs Professionnels correspondant au cursus des LEA commerce international. L'étude se propose d'aborder les questions suivantes : quelles sont les stratégies cognitives mobilisées par les étudiants en L2 afin d'accéder à la compréhension du texte écrit ? Comment l'enseignant peut-il faciliter la compréhension de l'implicite (présupposés et sous-entendus) ? À partir d'un échantillon d'articles de la presse économique latino-américaine, nous étudierons différents extraits qui ont posé des problèmes de compréhension à nos étudiants et nous présenterons des pistes de travail qui ont mené dans certains cas à surmonter des écueils ou des insuffisances de compréhension.

Mots-clés :

Compréhension et expression écrites, espagnol de l'économie et des affaires, genre discursif, langue étrangère appliquée, sémantique

Resumen:

El artículo periodístico económico constituye una herramienta esencial en la formación del Español con objetivos profesionales que corresponden a la carrera de LEA (Lenguas Extranjeras Aplicadas al) Comercio internacional. Este estudio se propone tratar las cuestiones siguientes: ¿cuáles son las estrategias cognitivas que los estudiantes de L2 (segundo año de licenciatura) movilizan a fin de acceder a la comprensión del texto escrito? ¿Cómo puede facilitar el docente la comprensión del implícito (presupuestos y sobreentendidos)? A partir de una selección de artículos periodísticos económicos latinoamericanos, estudiamos diferentes fragmentos que plantearon problemas de comprensión a nuestros estudiantes y presentamos pistas de trabajo conducentes en ciertos casos a sobrellevar obstáculos o insuficiencias en la comprensión.

Palabras clave:

Comprensión y expresión escritas, español de la economía y de los negocios, género discursivo, lengua extranjera aplicada, semántica

1. INTRODUCTION

Dans un cursus tel que la Licence en Langues Étrangères Appliquées (LEA) au commerce international, parcours Anglais-Espagnol¹⁰⁰, certains enseignements disciplinaires des unités consacrées à l'espagnol relèvent de l'Espagnol sur Objectifs Professionnels (EOP)¹⁰¹ dans le cadre de l'ESP dans la mesure où leurs contenus et leurs activités s'inscrivent dans le domaine de l'espagnol des affaires, du commerce et de l'économie. En deuxième année de cette licence au sein de l'Université Paris-Est Créteil, les étudiants suivent la discipline « Économie des pays hispaniques », tournée vers l'Espagne au premier semestre et vers

¹⁰⁰ Nous faisons allusion à cette formation de manière générale en France, et de manière spécifique à celle proposée par le Centre universitaire de Sénart qui dépend de l'Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC) en région parisienne.

¹⁰¹ GÓMEZ DE ENTERRÍA (2015 : 50-53 en particulier) aborde la question des langues de spécialité (leurs caractéristiques) et des textes spécialisés dans le cadre de l'EOP avec une approche globale et synthétique dans un article dont la lecture est très profitable. La pertinence de l'article réside dans le cadre théorique général proposé pour les thématiques évoquées.

l'Amérique latine au second semestre. L'un des supports de travail fondamentaux en cours et à la maison est constitué par l'article de presse économique en langue espagnole : en effet, par l'intermédiaire de ce support, les étudiants ont accès à des réalités autant linguistiques qu'extralinguistiques propres à l'EOP (lexique et structures de l'espagnol économique d'une part ; situation économique des pays et des entreprises de l'aire hispanique d'autre part). Notre réflexion tente d'approcher la manière dont la compréhension de l'écrit pourrait permettre la construction de compétences disciplinaires, préprofessionnelles et transversales/linguistiques en LEA commerce international. Des exemples extraits d'articles journalistiques d'économie en langue espagnole sur le domaine latino-américain viendront étayer notre propos.

2. LA PLACE DE L'ARTICLE DE PRESSE ÉCONOMIQUE EN LEA

Si nous empruntons la terminologie du « Cadre européen commun de référence pour les langues » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 ; dorénavant : CECRL), l'utilisation pédagogique d'articles journalistiques économiques donne lieu à des activités langagières de réception et de production. Les étudiants peuvent ainsi amorcer en cours la lecture d'un article et en découvrir progressivement le sens à l'aide du guidage par questions, entre autres, de l'enseignant, ou bien ils en font à la maison une lecture intégrale et individuelle. Les étudiants mettent en place une série de stratégies¹⁰² afin de comprendre le texte de façon globale et relativement spécifique et dans le but d'en réaliser le résumé, comme tâche prioritaire et activité de production. L'une des activités stratégiques demandées aux étudiants est de souligner les idées principales de chaque paragraphe de l'article. Comme consigne particulière, le résumé devra inclure à chaque fois la problématique ou le problème central posé par le texte. En cours, l'enseignant vérifie la pertinence des choix des étudiants, fait lire et commenter des résumés et propose un travail de compréhension ciblée sur des passages comportant des difficultés spécifiques.

¹⁰² Voici les définitions de « stratégie » données par le CECRL : « Est considéré comme 'stratégie' tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. [...] Les 'stratégies' sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. » (CECRL, 2001 : 15, 48, typographie de l'original respectée)

Pour donner des exemples de stratégies lors de la compréhension écrite, nous pouvons suivre PARODI (2010 : 97 et suivantes), qui classe les stratégies en trois groupes selon le problème à résoudre (nous traduisons) :

1. Problème : comment mettre en relation des éléments qui sont nommés à une ou plusieurs reprises. Stratégies : a) mettre en relation une même expression répétée ; b) mettre en rapport une expression avec une autre expression différente (pronoms sujet/objet, synonymie, entre autres) ; c) compléter « des espaces vides » (sujet tacite ou actions omises dans une série) à l'aide de la logique, d'hypothèses et d'inférences, et de connaissances préalables.

2. Problème : comment mettre en relation les phrases impliquant des causes et des effets. Stratégies : a) mettre en rapport un même mot avec deux faits différents (à l'aide de questions intégrant l'adverbe « pourquoi » les causes peuvent être explicitées) ; b) mettre en relation des causes et des effets à partir de connaissances préalables.

3. Problème : comment découvrir le sens d'un mot nouveau dans un texte. Stratégies : a) trouver des définitions ou des explications contextuelles du terme en question ; b) analyser le contenu des appositions du terme.

L'article journalistique constitue un document authentique qui permet aux étudiants, par ailleurs, de développer un certain nombre de compétences¹⁰³ définies par le texte officiel intitulé « Référentiels de compétences des mentions de licence » édité par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en 2015. Si nous adaptons à notre propos les compétences qui y figurent (p. 38), nous pouvons dire que l'article de presse économique favorise chez les étudiants des compétences variées¹⁰⁴ :

- Compétences disciplinaires :
 - mobiliser des outils linguistiques permettant [...] une compréhension [du discours écrit dans son espèce : « article de presse »] relevant [de la spécialisation « commerce international » en espagnol] ;
 - se servir aisément des structures linguistiques [de l'espagnol] pour enrichir le lexique spécialisé relatif au domaine [économique] ;
 - [identifier et] mobiliser des concepts et cadres théoriques dans le domaine de l'étude de [l'espagnol] et [de l'aire socio-culturelle hispanique], en particulier en relation avec l'orientation [économique] des matières d'application ([...] commerce international, marketing).
- Compétence préprofessionnelle :
 - identifier le processus de production, de diffusion et de valorisation des savoirs¹⁰⁵.
- Compétences transversales et linguistiques :
 - analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation ;
 - se servir aisément de la compréhension [écrite en espagnol]¹⁰⁶.

En LEA, dans notre formation à l'Université Paris-Est Créteil, les étudiants sont sensibilisés aux structures linguistiques et textuelles des articles de presse dès la première année de

¹⁰³ « Une compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » (MESRI, 2015 : 4 ; définition extraite du *Référentiel* de 2012).

¹⁰⁴ Les compétences énoncées sont reliées à l'EOP dans le domaine de l'espagnol des affaires et/ou de l'espagnol économique du moment que l'étudiant se place dans le contexte de la communication spécialisée (que ce soit dans des activités de compréhension de documents authentiques relevant de l'économie hispanique ou bien dans des activités d'expression écrite ou orale dans des situations spécifiques touchant au domaine des affaires [écrire une lettre commerciale, un compte rendu d'un article économique ; participer à la simulation d'un entretien d'embauche en entreprise ou à une négociation « commercial-client » par exemple]).

¹⁰⁵ Dans le cas de l'étude du genre discursif « article de presse économique », cette compétence dite « professionnelle » peut être atteinte lorsqu'une considération est faite en cours sur la situation d'énonciation et de rédaction de l'article (« processus de production »), sur le journal ou la revue dont il est extrait et sur le public auquel il s'adresse (processus de « diffusion ») et sur les éventuels bilans ou évaluations qui peuvent être effectués par des pairs journalistes ou par d'autres instances officielles nationales ou supranationales (par exemple la CEPAL) quant au contenu de l'article (processus de « valorisation des savoirs »). Des échanges en espagnol de ce type entre l'enseignant et les étudiants ou les étudiants entre eux aident à travailler cette compétence en même temps que l'expression orale (compétence disciplinaire et linguistique). L'expression écrite rentre en jeu également quand il est proposé aux étudiants de rédiger une synthèse de l'article tenant compte des paramètres précédents.

¹⁰⁶ Les étudiants « se servent aisément » de la compréhension écrite des articles de presse économique dans des activités de production écrite et orale : quand il est demandé aux étudiants de rédiger des synthèses argumentées des articles, lorsqu'ils sont amenés à répondre à des questions précises ou quand ils exploitent leur contenu en vue de l'intégration des données (analyse et synthèse) pour un exposé.

licence. En deuxième année, ils améliorent leurs compétences de traduction et d'expression écrite dans une discipline dédiée et, dans le module « Économie des pays hispaniques », ils assistent à des présentations orales de l'enseignant et d'autres étudiants sur les secteurs économiques (primaire/secondaire/tertiaire ; public/privé), l'évolution et la situation économique de l'Espagne et de l'Amérique latine en général, et de certains pays représentatifs du sous-continent (tels le Mexique, le Pérou et l'Argentine). Les textes journalistiques à caractère économique en espagnol permettent aux étudiants :

- de s'entraîner à la compréhension écrite de documents authentiques complexes d'une certaine longueur ;
- de mobiliser des connaissances linguistiques (lexicales, syntaxiques, sémantiques) générales et spécifiques ;
- d'effectuer un repérage des idées principales ;
- d'effectuer des résumés ;
- d'interagir de plusieurs façons (acquérir, comparer, questionner, critiquer) avec les connaissances nouvelles présentées dans l'article autour des thématiques et des contenus abordés en cours.

Il nous semble important d'évoquer dans la section suivante le processus de lecture ou de compréhension écrite dans son ensemble.

3. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

La compréhension écrite est un domaine interdisciplinaire où les sciences cognitives, la psychologie, la pragmatique, l'analyse du discours et la linguistique, entre autres, ont leur place. Sans rentrer dans des débats techniques, il est actuellement accepté (GOLDER et GAONAC'H, 2015 ; PARODI, 2010) que la lecture ou la compréhension écrite naît de l'interaction entre le lecteur et le texte. Le texte est constitué d'éléments linguistiques situés sur plusieurs niveaux (lexical, syntaxique, ...), il fait allusion à un ou à plusieurs domaines de connaissance, il comporte une thématique et une structure spécifiques et il appartient à un type textuel particulier (les genres discursifs font partie des types textuels). À son tour, le lecteur aborde le texte avec des connaissances préalables générales et spécifiques relatives – celles-ci – au domaine traité par le texte et au genre discursif auquel il appartient. GOLDER et GAONAC'H (1998, 2015) appellent « connaissances conceptuelles » les types textuels et les connaissances du domaine abordé par le texte. Ils expliquent que lire entraîne nécessairement une « représentation » du contenu et du sens du texte par le lecteur. Les éléments linguistiques du texte activent chez le lecteur ses connaissances conceptuelles, qui déterminent, à leur tour, d'autres types de processus cognitifs tels que la sélection des informations et les processus inférentiels.

Dans le cadre des études en didactique des langues étrangères, il est à remarquer que les spécialistes (CARREL, 1990) ont prouvé une corrélation entre les connaissances et croyances sur le monde (schémas de contenu), les connaissances à propos des genres discursifs, des types de textes et de leur organisation et structure (schémas formels) et la compréhension écrite. La compréhension d'un texte en langue étrangère est nettement facilitée quand le lecteur a été sensibilisé aux contenus thématiques et culturels exposés dans le texte ainsi qu'à son organisation interne.

Dans le cadre de notre réflexion, les étudiants font preuve d'une bonne compréhension globale du texte journalistique économique¹⁰⁷ parce qu'ils ont été confrontés régulièrement, depuis la première année de licence, aux structures typiques textuelles (telles que la description d'un phénomène économique, le récit de ses étapes et/ou l'argumentation du journaliste) et aux contenus particuliers évoqués dans l'article. Or, si la compréhension globale est satisfaisante, qu'en est-il de la compréhension et de l'interprétation de certains passages problématiques ? Le rôle de l'enseignant sera dans ce cas de relever les expressions omises par les étudiants et d'encourager des stratégies de lecture¹⁰⁸ permettant de favoriser une compréhension fine ou détaillée.

Dans notre expérience, les problèmes de compréhension ponctuels (mot, expression, phrase) se situent sur les deux niveaux : l'explicite et l'implicite. Pour le premier, qui est textuel, nous relevons des difficultés quant à des phénomènes de coréférentialité, c'est-à-dire, ceux qui se rapportent au lien entre une unité (pronom, adverbe, expression, ...) et son référent. En ce qui concerne le second, qui représente le non-dit, il est bien connu que le lecteur doit effectuer des inférences¹⁰⁹ à partir du contexte et de ses connaissances, afin de faire des hypothèses quant à des contenus présupposés ou sous-entendus par le texte. Les présupposés sont des informations qui se trouvent présentes dans l'énoncé et se rapportent au sens littéral¹¹⁰, tandis que les sous-entendus peuvent être compris comme des contenus surajoutés au sens littéral et qui dépendent pleinement de l'interprétation du récepteur¹¹¹ (DUCROT, 1969)¹¹².

¹⁰⁷ La moyenne annuelle en L2 dans la discipline « Économie des pays hispaniques » en 2015-2016 en licence LEA espagnol-anglais à Sénart (UPEC) a été de 12.02 /20. Cette moyenne intègre la compréhension écrite des articles de presse économique.

¹⁰⁸ Telles que la mise en relation entre un mot et son référent (processus d'identification sémantique impliquant le travail sur les compétences disciplinaires et linguistiques) et la mise en rapport entre le contenu du texte et les contenus étudiés en cours d'économie (mobilisation des connaissances préalables, entraînant un développement des compétences disciplinaires).

¹⁰⁹ La question des définitions et des typologies de l'inférence est très complexe, y compris dans les différentes analyses et applications qui en sont faites par les diverses sciences du langage et de la pensée. Pour la compréhension écrite des jeunes lecteurs, GIASSON (2007 : 60-71) présente le modèle conceptuel des inférences de CUNNINGHAM (1987), suivi de stratégies d'entraînement aux inférences. GOLDER et GAONAC'H (2015 : 136) commentent des expériences relatives à l'inférence dans les processus de compréhension en lecture chez des enfants, des adolescents et des adultes. PARODI (2006) aborde cette question dans la compréhension des textes spécialisés (techniques et professionnels). ESCUDERO DOMÍNGUEZ (2010), quant à elle, réalise une présentation et une analyse poussée des différents modèles théoriques vis-à-vis de l'inférence.

¹¹⁰ Dans « Jacques continue à fumer », le *posé* est « Jacques fume actuellement » et le *présupposé* est que « Jacques fumait auparavant » (exemples de Ducrot).

¹¹¹ Dans « Jacques ne déteste pas le vin », un *sous-entendu* peut être : « Jacques aime beaucoup le vin » (exemples de Ducrot).

¹¹² Nous n'ignorons pas l'évolution de la pensée de DUCROT (1972, 1984, pour la première édition des ouvrages qui ont été réédités à maintes reprises avec des modifications plus ou moins importantes), mais nous adoptons dans cette étude une position délibérément simplificatrice, car une analyse des notions de présupposé et de sous-entendu en sémantique et en pragmatique excéderait largement les objectifs de notre propos. Une approche sur l'inférence qui mérite d'être énoncée pour sa clarté conceptuelle est celle de MARTIN (1976), présentée succinctement par NEVEU (2017, art. « Inférence »).

4. QUELQUES EXEMPLES

Après avoir, en cours, passé en revue les caractéristiques saillantes de l'économie latino-américaine de la fin du XXe et du XXIe siècle, les éléments de l'intégration régionale et un panorama global de l'économie mexicaine, les étudiants devaient lire et résumer l'article de José Luis de la Cruz Gallegos, intitulé « México, la historia de un país reformador » publié dans le journal *El Universal* le 8 octobre 2012. Le journaliste y analyse les réformes économiques qui s'étaient succédé au Mexique depuis les années 80. La phrase conclusive du cinquième paragraphe indique : *A treinta años de la crisis de 1982, el argumento que se esgrime es que ello fomentará avances en productividad y competitividad, justamente algo similar a lo que se utilizó durante las décadas pasadas.* « México, la historia de un país reformador ».

Quand nous posons à nos étudiants la question sur le sens de cette phrase, ils ont dû mal à se prononcer. L'enseignant se concentre alors sur deux éléments : le pronom « ello » et les deux expressions soulignées. Les étudiants reconstituent la relation anaphorique et trouvent l'antécédent : « la liberalización »¹¹³. Quant à la première expression, nous invitons les étudiants à faire des repérages ciblés où le journaliste se sert d'indications similaires (« La justificación era clara... », « El argumento central fue que... », paragraphes 3 et 4). Après avoir fait élucider le sens de « esgrimir » par les étudiants (« utilizar », dans ce contexte), nous leur demandons de considérer plus attentivement qui est à l'origine de l'action verbale (la forme impersonnelle « se » + verbe à la 3^e personne « efface » naturellement le sujet) afin d'encourager la recherche de l'implicite : ce sont les autorités gouvernementales qui se servent de cet argument pour faire passer de nouvelles réformes. Concernant la dernière expression, à partir du posé (« l'argument a été utilisé auparavant ») et du présupposé (« l'argument est connu et est utilisé actuellement à nouveau »), les étudiants sont guidés par des questions¹¹⁴ afin de trouver de possibles sous-entendus : l'argument (« la libéralisation encouragera l'augmentation de la productivité et de la compétitivité ») est faux, car les réformes précédentes basées sur ce modèle ont abouti à deux crises majeures (la phrase précédente était cette hypothèse interprétative : « El resultado [de la liberalización], dos crisis monumentales: el efecto tequila de 1995 y la recesión del 2009. »).

La dernière phrase du chapeau de l'article « Veinte años de libre comercio » (Jorge G. Castañeda, *El País*, 17/01/2014) peut poser des problèmes d'interprétation : *La solución es más tratado, no menos.* « Veinte años de libre comercio »,

Les connaissances des étudiants sont renforcées par l'étude de ce texte qui retrace l'histoire de l'ALÉNA¹¹⁵. L'article expose les conséquences économiques de cet accord pour le Mexique et son auteur fait des propositions générales quant aux éventuelles négociations redéfinissant le périmètre du traité. Si nous abordons maintenant la phrase citée ci-dessus, elle peut être considérée comme une « équation » établissant une relation d'égalité entre

¹¹³ Le journaliste indique auparavant : « En resumen la liberalización fue vista como la solución a los problemas de baja productividad, alto desempleo y pobreza en los que México cayó durante los años ochenta. »

¹¹⁴ Telles que : « ¿Alguien puede explicar cuál es “el argumento que se esgrime”? », « ¿Qué consecuencias trajo en “las décadas pasadas” la aplicación de las reformas en México? », « Si los efectos han sido muy negativos para el país, ¿qué sobreentiende el periodista sobre la validez del argumento? ».

¹¹⁵ Accord de libre-échange nord-américain. TLCAN dans ses sigles en espagnol : « Tratado de Libre Comercio de América del Norte », réduit à TLC dans l'article.

deux termes : d'un côté « la solution », de l'autre le fait qu'il puisse être proposé « plus » d'accord et non pas « moins », autrement dit que le traité de libre-échange soit élargi dans son contenu, ses ambitions et sa portée politique et socio-économique et non pas suspendu ou réduit sur les domaines précédents. Réfléchir sur les deux termes de l'équation met les étudiants sur la bonne voie. Tout d'abord, nous faisons surgir la contrepartie du premier terme, soit « la solution ». Dans le domaine des présupposés, s'il y a une « solution », c'est qu'il y avait auparavant de toute évidence un problème : l'implicite est à chercher dans les multiples déceptions qu'a provoquées l'ALÉNA dans l'économie mexicaine. À la question sur le sous-entendu véhiculé par la dernière partie de la phrase (et, *in fine*, par toute la phrase), les étudiants n'ont pas de mal à le formuler de la façon suivante : le journaliste se positionne clairement contre tous ceux qui veulent la suspension de l'accord (« menos [tratado] ») et en faveur d'une redéfinition de l'accord incluant des sujets tels que l'énergie, l'immigration, les droits de l'homme, sujets absents lors de la signature du traité en 1994. Les informations contenues dans le paragraphe de conclusion de l'article permettent d'élaborer ce genre d'inférence.

Après avoir étudié en cours l'évolution économique-politique du Mexique (fin du XXe siècle et début du XXIe), les étudiants peuvent facilement trouver les références de certaines expressions qui ne sont pas explicitées dans le quatrième paragraphe :

Dadas las catástrofes que azotaron al país en 1994 —el levantamiento zapatista en Chiapas, el asesinato del candidato del PRI a la presidencia, el sobrecalentamiento de la economía y la debacle económica de fin de año—, el rechazo del TLC por Estados Unidos podía haber provocado una derrota anticipada del PRI.

Même si le journaliste n'en dit pas plus, les étudiants interprètent, grâce à leurs connaissances, que l'expression soulignée fait référence à l'effet Tequila. Deux autres structures — « la alternancia del año 2000 » et « la alternancia que por fin se produjo en 2000 » — font allusion au changement politique entre le parti traditionnel (PRI : Parti révolutionnaire institutionnel) et le parti d'opposition (PAN : Parti d'action nationale). Nous pouvons affirmer que les stratégies de lecture liées aux schémas de contenu ou à la « connaissance conceptuelle » thématique permettent de combler des lacunes interprétatives.

Un dernier exemple concerne un autre type de relation. Le titre d'un article publié dans le journal *El País* le 4 janvier 2016 permet d'entraîner les étudiants à faire des inférences prédictives sur les politiques économiques en Argentine. Voici le titre en question : «Macri da un giro a la economía argentina al inicio de su mandato», *El País*, 04/01/2016.

Permettant aux étudiants de ne lire que le titre, l'enseignant pose des questions sur le contenu de l'article et permet de préparer une compréhension adaptée du texte. Une analyse de l'expression spatiale « dar un giro » reliée aux politiques économiques du gouvernement argentin conduit les étudiants à une bonne interprétation des intentions du journaliste. Premièrement, « dar un giro » pose un changement de direction. Deuxièmement, cette modification présuppose un état de continuité précédente (les politiques interventionnistes du kirchnerisme). Enfin, l'expression utilisée dans le titre sous-entend la mise en place de mesures libérales de la part du nouveau président argentin. La nouvelle relation que ce titre permet d'exploiter est la relation cataphorique avec tous les éléments de l'article, qui sont autant de sous-sections détaillant la doctrine économique de Mauricio Macri. Si l'on peut affirmer que tous les titres peuvent jouer avec l'effet d'anticipation du contenu, il n'en reste pas moins que le titre du présent article renforce l'effet précédent par l'utilisation d'une expression métaphorique créant de fortes attentes interprétatives chez le lecteur.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cette présentation, nous nous sommes efforcé de justifier la place centrale de l'article de presse économique dans le cadre de la formation de la licence LEA commerce international. L'activité langagière privilégiée par ce type de support que nous avons abordée a été la lecture ou compréhension écrite. Nous avons évoqué des éléments constitutifs d'une conception actuelle de cet ensemble complexe de processus et de stratégies qu'est la compréhension. Comme dernière étape de notre parcours, nous avons montré avec des exemples ponctuels comment les étudiants peuvent être guidés dans la recherche d'une compréhension fine de certaines unités textuelles comportant des difficultés d'interprétation. Nous avons pu constater que les étudiants parvenaient à des interprétations satisfaisantes quand ils réussissaient à trouver les références dans les relations anaphoriques et cataphoriques et lorsqu'ils étaient guidés dans les processus inférentiels ayant trait aux présupposés et aux sous-entendus de certaines expressions ciblées¹¹⁶. Prolongeant les conclusions de CARREL (1990) en la matière, nous pouvons également penser que ces stratégies sont renforcées par l'ensemble des connaissances conceptuelles et les schémas de contenu sur la thématique abordée dans l'article. La compréhension écrite devient ainsi un jeu de construction d'une nouvelle connaissance (l'interprétation du texte) à partir de l'interaction de celle-ci avec les connaissances précédentes du lecteur par le truchement de processus cognitifs complexes.

6. BIBLIOGRAPHIE

CARREL, P. 1990. « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels » In GAONAC'H, D. (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette, 16-29.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 23 octobre 2017).

CUNNINGHAM, J. 1987. « Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response ». In TIERNEY, R. ANDERS, P. et MITCHELL, J. (dirs). *Understanding Readers' Understanding: Theory and Practice*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum, 229-255.

DUCROT, O. 1969. « Présupposés et sous-entendus ». *Langue française*, 4/1, 30-43. http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1969_num_4_1_5456# (consulté le 23 octobre 2017).

DUCROT, O. 1972. *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann, 283 p.

DUCROT, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Minuit, 237 p.

¹¹⁶ Le progrès des étudiants est manifeste avec l'application de ce type de techniques de guidage : en 2016-2017 la moyenne des étudiants en L2 LEA Sénart (UPEC) en Économie des pays hispaniques a été de 13.47 /20, presque un point et demi de plus que ce qui a été observé en 2015-2016 (sans l'utilisation de ce genre de techniques de guidage).

- ESCUADERO DOMÍNGUEZ, I. 2010. « Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas ». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 4/7. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-inferencias-en-la-comprension-lectora-una-ventana-hacia-los-procesos-cognitivos-en-segundas-lenguas> (consulté le 23 octobre 2017).
- GIASSON, J. 2007. *La compréhension en lecture*. Montréal : G. Morin / De Boeck, 255 p.
- GOLDER, C. et GAONAC'H, D. 1998. *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette Éducation, 143 p.
- GOLDER, C. et GAONAC'H, D. 2015. *Lire et comprendre*. Paris : Hachette, 206 p.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. 2015. « El español lengua de especialidad con fines profesionales ». *Les Cahiers du GERES. Actes de la XIIème Rencontre Internationale du GERES (Metz) : « L'espagnol et le monde du travail »*, 7 : 49-60. <https://www.geres-sup.com/app/download/13193945327/Cahiers+du+GERES+n%C2%B0+7.pdf?t=1491563729> (consulté le 23 octobre 2017).
- MARTIN, R. 1976. *Inférence, antonymie et paraphrase : éléments pour une théorie sémantique*. Paris : C. Klincksieck, 174 p.
- MESRI. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. 2015. *Référentiels de compétences des mentions de licence*. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/00/1/Referentiels_de_competences_licence_formatMESR_2014_12_29_ssblancs_380001.pdf (consulté le 23 octobre 2017).
- NEVEU, F. 2017. *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Armand Colin, 152 p.
- PARODI, G. 2006. « Comprendre y apprendre a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales ». *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 35-57. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0007.pdf (consulté le 23 octobre 2017).
- PARODI, G. 2010. *Saber leer*. Madrid : Aguilar / Instituto Cervantes, 232 p.

PARTIE II : varia



Paloma GARRIDO ÍÑIGO e Isabel GRANDA ROSSI: «Identidad virtual e interculturalidad: aplicaciones didácticas para la interacción comunicativa»

Universidad Rey Juan Carlos / Universidad Complutense de Madrid (España)

paloma.garrido@urjc.es

migranda@ucm.es

Resumen:

Este trabajo presenta los beneficios que se pueden obtener en la enseñanza del español de especialidad utilizando, por un lado, las plataformas virtuales con avatares y, por otro lado, las interferencias lingüísticas resultantes del uso de préstamos y calcos léxicos procedentes del inglés. El fin principal de la utilización de este metaverso será que el alumno-avatare reconozca esa interferencia y la transforme, incorporándola en su discurso de español para fines turísticos, lo que mejorará sus niveles de producción lingüística.

Palabras clave:

Educación terciaria, identidad virtual, interculturalidad, metaverso.

Résumé :

Ce travail présente les bénéfices qui peuvent être obtenus dans l'enseignement de l'espagnol de spécialité en utilisant, d'un côté, les plates-formes virtuelles avec avatars et, d'un autre côté, les interférences linguistiques résultantes de l'usage de prêts et de calques lexicaux originaires de l'anglais. L'utilisation de ce métavers vise à ce que l'étudiant-avatare reconnaisse cette interférence et il la transforme en l'incorporant dans son discours de l'espagnol à des fins touristiques, ce qui améliorera ses niveaux de production linguistique.

Mots-clés :

Enseignement tertiaire, identité virtuelle, interculturalité, métavers

1. INTRODUCCIÓN

La situación privilegiada de España como destino turístico¹¹⁷ ha sido, sin duda, una de las razones por las que, en los últimos tiempos, han tenido un notable desarrollo la creación de facultades de Turismo¹¹⁸ y el estudio especializado de lenguas extranjeras para este campo en concreto. Así, contamos con numerosas publicaciones que no solo recogen la especificidad del español en este ámbito específico (ALCARÁZ, 2000; CALVI, 2000, 2006), sino también la imparable influencia de la lengua inglesa en nuestra industria turística, algo que se hace, si cabe, más evidente en el sector de servicios aeroportuarios (GÓMEZ CAPUZ, 2004; LORENZO, 1996; MEDINA LÓPEZ, 2004).

Por otro lado, en los últimos años el empleo de plataformas virtuales 3D para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha recibido también un impulso sustancial (CARR &

¹¹⁷ Según el minETAD, el número de turistas internacionales durante 2016 fue de 75,3 millones, lo que supone un incremento del 9,9% respecto al 2015.

¹¹⁸ El Centro Español de Nuevas Profesiones (CENP) fundó en 1957 la primera Escuela de Turismo de España, concretamente en Madrid. En 1963, el Ministerio de Información y Turismo recogió la iniciativa del CENP creando la Escuela Oficial de Turismo. En la actualidad existen en España cuarenta y una universidades que ofertan el grado de Turismo, en algunos casos en modalidad bilingüe.

OLIVER, 2009; CHUNG, 2012; HASSAN, DZAKIRIA & IDRUS, 2015; KAPLAN-RAKOWSKI, 2011; LAN, 2015; LEVY, 2009), dadas las múltiples posibilidades que ofrecen como herramienta didáctica: entornos donde la identidad discursiva (RHEINGOLD, 1998) del usuario puede reconstruirse a través de la proyección de su yo íntimo en su yo virtual y su yo avatar.

1.1. Los mundos inmersivos

El usuario (en nuestro caso particular, el estudiante) o yo íntimo (LE MOS, 1994) reside en una realidad física y tiene conciencia performativa, es decir, es consciente de que su participación en el mundo inmersivo generará una realidad que él mismo ha decidido transformar. Para ser partícipe de esta transformación, el yo íntimo utiliza un yo virtual, que forma parte de una comunidad en la que existen unas reglas y un sistema de valores, y con el que podrá interactuar en el metaverso¹¹⁹.

El yo virtual está representado por un yo avatar (AGGER, 2004), disfraz tridimensional de nuestra era digital, que se diferencia de otras máscaras utilizadas en la didáctica de lenguas –como los juegos de rol– por la posibilidad de ubicuidad espacio-temporal; un yo con dos proyecciones: la física, delante del ordenador, y la virtual, dentro del simulador.

Como vemos, el yo íntimo utiliza la imagen del yo virtual, que a su vez emplea la imagen del yo avatar (SÁNCHEZ MARTÍNEZ, 2012). Estamos ante una doble función representativa, que también se pondrá de manifiesto en el proceso comunicativo. Este desdoblamiento ofrece numerosas ventajas en la enseñanza. Por un lado, el yo íntimo se siente protegido, puesto que él mismo se ve «actuar». Dispone de un tiempo de reflexión sin ser observado por los demás usuarios. Por otro lado, su yo virtual se siente amparado por el disfraz, ya que lo que manifiesta dentro del mundo, aunque lo produzca en primera persona, es percibido a través de su avatar.

Estos dos factores, percepción de la propia actuación y distanciamiento de la manifestación verbal, conllevan un replanteamiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas a la hora de diseñar las tareas de aprendizaje en entornos educativos. Nuestra plataforma, creada con OpenSimulator, tiene una finalidad didáctica¹²⁰ y un objetivo preciso, que no es otro que la enseñanza del discurso prototípico aeroportuario español a través de las conversaciones entre personal de tierra y pasajeros, aprovechando la interferencia del inglés en este discurso. Por lo tanto, el estudiante puede valorar ya la realidad aplicacional de la herramienta que se le ofrece, puesto que se corresponde con uno de los entornos laborales propios del grado de Turismo que cursa. En este sentido, nuestro mundo virtual se acerca al concepto de los mundos virtuales de ANANTHASWAMY (2007):

Los mundos virtuales son mecanismos de ‘escape’ a la dinámica cotidiana del ‘mundo real’ y, que eventualmente permiten simular, contrastar, reflexionar en torno a conflictos (mundo virtual como escenario controlado), para regresar con mejores condiciones a

¹¹⁹ Término acuñado por Neal STEPHENSON en su novela *Snow Crash* (1992) que se usa frecuentemente para describir una visión de trabajo en espacios 3D.

¹²⁰ El diseño del prototipo, con la descripción pormenorizada de la plataforma virtual y de los objetivos, está recogido en otros artículos (GARRIDO ÍÑIGO & RODRÍGUEZ MORENO, 2015). Pretendemos aquí abordar otros aspectos relacionados con el comportamiento de los estudiantes, a fin de analizar las identidades discursivas y estudiar los aspectos interculturales que intervinieron en los procesos comunicativos.

enfrentar el mundo real (en LÓPEZ DE ANDA, 2015: 130).

Queda ahora guiar al estudiante para que asimile los contenidos instruccionales. Para ello, el docente debe reformular el acercamiento al estudiante y aprovechar el supuesto anonimato del yo avatar (hablamos de «supuesto anonimato» porque en nuestra plataforma el *nick* del avatar se corresponde con el nombre real del estudiante) que, como ya vimos, es imagen de una imagen y funciona de puente entre los mundos físico y virtual.

Es evidente que, para fortalecer este acercamiento, la plataforma debe utilizarse de forma presencial, de tal manera que las tareas creadas dentro del mundo virtual potencien las habilidades que relacionen ambos mundos. Sin esta capacidad de correspondencia, se podrían dar varios escenarios: por un lado, el yo usuario del estudiante no siente interés por la comunidad virtual, se distrae con elementos del mundo físico y el profesor no puede percibirlo al no estar estudiantes y docente en el mismo lugar físico; por otro, el yo avatar no resulta adecuado en su calidad de máscara (concepto de «presencia social»; ANDERSON, ROURKE, GARRISON & ARCHER, 2001) y produce rechazo ya sea al propio yo virtual ya sea a los demás avatares. En este sentido, el planteamiento del yo avatar de nuestra plataforma se constituye como mero instrumento que no deja lugar a la individuación (SIMONDON, 2009): nuestros avatares tienen una representación gráfica sencilla, esto es, cuerpos humanos, masculinos y femeninos, con la misma apariencia física y vestuario. En nuestra plataforma propiciamos el relato narrativo (a través del chat) por encima del relato visual. Si bien las posibilidades de modificar la apariencia del avatar también pueden resultar beneficiosas en la enseñanza de una lengua general (GARRIDO ÍÑIGO, 2012; PÉREZ & MARÍN, 2011), estas no constituyen el objeto de este estudio.

1.2. Los planos comunicativos

Como vemos, existen distintos planos en el proceso comunicativo: en el plano físico, se encuentran el yo estudiante y el yo profesor (ambos utilizan el intercambio oral, acompañado de la interacción no verbal). En el plano virtual, están los yoes avatares de estudiantes y profesor, que utilizan el canal escrito del chat general (todos los usuarios pueden leer las producciones escritas) y de los mensajes privados (la comunicación se produce a través de un canal privado que tan solo incluye a dos usuarios, ya sea estudiante-estudiante, ya sea estudiante-profesor). Este plano también conlleva su propia interacción no verbal: los avatares no pueden realizar gestos faciales ni mover las manos¹²¹ de la misma manera que un ser humano acompaña su discurso con estos rasgos enfáticos, pero sí mueven las manos automáticamente cuando escriben, cubriendo así la función vocativa, de modo que los demás usuarios pueden anticipar que se va a producir un acto comunicativo (igual que en la mayoría de chats 2D aparece un mensaje que nos indica «X está escribiendo...»). El uso de caracteres gráficos especiales –emoticonos– aporta, además, el complemento emocional que el avatar no puede cubrir.

El chat por sí mismo constituye un nuevo plano discursivo, a caballo entre el virtual y el físico, en el que lo hablado se hace escrito (BLANCO RODRÍGUEZ, 2002: 17): “Es una manifestación discursiva que combina, por un lado, la concepción hablada con el medio gráfico y, por otro, el medio gráfico con variedades lingüísticas que son propias de la

¹²¹ Aunque OpenSimulator permite la creación de gestos y animación de los avatares, en nuestro prototipo no se ha implementado esta posibilidad, dado que el objetivo de nuestra plataforma reside en el texto.

inmediatez comunicativa”.

En el plano físico, si el estudiante desvía la mirada de la pantalla ve al profesor y a sus demás compañeros en el aula. Siendo así, el docente también puede controlar el grado de atención de los estudiantes y atender a sus necesidades, incluso percibir si el estudiante está cansado, distraído, etc.

En el plano virtual, el yo virtual puede prestar atención a las consignas del avatar del profesor y a los comentarios de sus compañeros o puede estar dirigiendo la cámara de su avatar hacia otro punto de la plataforma, sin que nadie pueda darse cuenta. Si en el mundo físico esto es más difícil de llevar a cabo, en el virtual es muy sencillo puesto que todo avatar puede estar en un punto axial, pero el enfoque de su cámara puede estar en otro. Por lo tanto, lo que suceda dentro del mundo virtual tiene que ser lo suficientemente atractivo y guiado para que el estudiante cumpla con los objetivos de la plataforma.

Para ello, hemos organizado el metaverso como un conjunto de islas que conformen un juego en el que habrá tres ganadores. Para conseguir la puntuación más alta, los estudiantes tendrán que realizar una serie de pruebas individuales y grupales. Estas actividades focalizarán en cuatro capacidades diversas: de lectura, de retentiva, de reconocimiento y de producción escrita.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

No existen hasta la fecha estudios que hagan hincapié en cómo esa interferencia del inglés en el discurso español de la que hablábamos arriba puede aprovecharse para propósitos pedagógicos, concretamente en la esfera de la enseñanza terciaria. De ahí que en este trabajo nos centremos, precisamente, en el estudiante de español turístico (concretamente alumnos extranjeros, no incluidos en el programa ERASMUS, cuya lengua materna no es el español y que están matriculados en los cursos 2.º y 3.º del grado de Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid) con vistas a desarrollar una serie de tareas destinadas a la adquisición de ese léxico específico español recurriendo, para ello, al conocimiento previo que el alumno tiene de la lengua inglesa (y que pudiera tratarse de su segunda o tercera lengua).

Por otro lado, y dadas las posibilidades metodológicas que la virtualidad ofrece hoy en día (como queda constatado arriba), hemos ejecutado este objetivo primario desde un mundo virtual de creación propia a través de la plataforma OpenSimulator¹²². Y es que la fragmentación cognitiva que supone este mundo, en el que el estudiante se transforma en avatar, provoca que este experimente dos nuevas identidades: la percepción consciente de su dualidad y, por otro, el olvido momentáneo del yo que está sentado frente al ordenador. Así, y teniendo como punto de partida las conversaciones habituales¹²³ que tienen lugar en

¹²² Versión 0.7.5. (<http://opensimulator.org/wiki/Download>).

¹²³ El corpus de trabajo es el resultado de 40 entrevistas mantenidas con otros tantos trabajadores del personal de tierra de la compañía Iberia y que desempeñan su actividad en la terminal T4 del aeropuerto Adolfo Suárez Madrid-Barajas. El contenido de dichas entrevistas, que tuvieron lugar durante el mes de julio de 2013, versa sobre situaciones reales a los que estos trabajadores se

un aeropuerto español entre personal de tierra y pasajeros, este prototipo incluye una serie de tareas de aprendizaje que incorporan los anglicismos más frecuentes en este campo y que van destinadas a mejorar los niveles de producción lingüística de los estudiantes de español antes mencionados.

2.2. Metodología

El público que participó en esta experimentación está constituido por estudiantes de distintas nacionalidades, matriculados en el grado de Turismo en el curso 2015-2016¹²⁴, cuya lengua materna no es la española: chinos (33), japoneses (3), rumanos (5), polacos (3), argelinos (2) y búlgaros (2). Creamos cuatro grupos de doce estudiantes, de manera que los alumnos asiáticos no conformaran dos grupos en su totalidad y tuvieran que relacionarse con los estudiantes europeos.

En una encuesta previa, se estableció su nivel de español (A1-A2, grupos asiáticos; B2, grupos europeos) y su nivel de inglés (B2-C1). También su conocimiento de las plataformas virtuales 3D: ninguno de ellos había participado en algún MUVE (entornos virtuales multiusuario, p. ej. *Second Life*), diecisiete habían jugado alguna vez en un MMORPG (videojuegos de rol multijugador masivos en línea, p. ej. *World of Warcraft*) y todos utilizaban diariamente las redes sociales (p. ej. Facebook).

Es frecuente que se utilice el término «real» para diferenciar el mundo físico del mundo virtual. Sin embargo, si por real entendemos aquello que es y existe, la identidad del yo virtual será tan real como las recreaciones que este quiera hacer de su discurso, puesto que el yo avatar tendrá que reconstruirse tantas veces como el entorno virtual en el que se encuentra lo requiera. El discurso tiene entidad y cuerpo, y más aún en un mundo virtual, pues queda plasmado en un chat que, a su vez, se guarda en el historial de la plataforma y todos los usuarios pueden recuperarlo. El discurso virtual es, por lo tanto, síncrono y asíncrono. No se trata de saber si este discurso corresponde a la experiencia del yo íntimo del estudiante, sino que tiene sentido gracias al soporte en el que se produce.

Con este punto de partida, podemos establecer que la identidad discursiva del yo virtual del docente también se reconstruirá a medida que interactúe con los avatares de los estudiantes, creando con ellos una comunidad que conformará por sí misma una entidad con su propio discurso. Y la gran ventaja de esta comunidad en la enseñanza de una lengua es que los avatares de los estudiantes perciben al avatar del profesor como a un igual. Lo que sucede dentro del mundo virtual queda dentro de este mundo. Siendo así, se producen situaciones que nunca se darían en el aula física y que constituyen por sí mismas una nueva identidad discursiva narrativo-visual: los avatares se empujan entre sí intencionadamente, chocan con los objetos, manifiestan su alegría o descontento a través del chat mediante recursos apelativos y expresivos propios del sociolecto juvenil (IVARS, 2004), gritan (utilizan mayúsculas), etc., y todas estas manifestaciones también son percibidas en el aula: los estudiantes ríen en voz alta, se producen momentos de silencio, se escuchan interjecciones, etc. Pero lo más significativo es que los avatares de los estudiantes escriben sus preguntas y hacen sus comentarios sin miedo a cometer errores ortográficos, léxicos o gramaticales.

enfrentan en su labor cotidiana y en tres puntos concretos del aeropuerto: los mostradores de venta de billetes, los mostradores de facturación de la compañía y los mostradores de información y de tránsito.

¹²⁴ La primera prueba tuvo lugar en el curso 2013-2014 y se repitió en el curso 2014-2015.

En este intercambio textual, la representación física del yo estudiante se va borrando. Si en los primeros quince minutos de contacto con el mundo virtual aquel formulaba oralmente al profesor preguntas relacionadas con el uso del visor, a medida que va transcurriendo su experiencia dentro del mundo su yo virtual se afianza en su yo avatar y se centra en el juego didáctico que tiene ante sí. Para poder avanzar en los objetivos que debe cumplir, esto es, para poder ganar, no será suficiente haber demostrado un aprendizaje individual, sino colaborar entre sí (KANNIAH & KRISH, 2010). Esta colaboración estará determinada por varios factores:

- el factor intercultural, que conlleva un proceso de comunicación e interacción entre estudiantes con identidades culturales específicas: en nuestro caso, alumnos de distintas nacionalidades, de edades comprendidas entre 19 y 21 años, que residen en la misma ciudad (Madrid) y que comparten los mismos estudios (grado de Turismo);
- el factor enunciativo, que conlleva un proceso de comunicación e interacción entre estudiantes según sus destrezas lingüísticas: en nuestro caso, estudiantes que utilizan el español como lengua vehicular y que pudieran recurrir a sus conocimientos de la lengua inglesa para compensar sus carencias léxicas;
- el factor actitudinal, que conlleva un proceso de comunicación e interacción entre estudiantes según su motivación e integración en la comunidad virtual en la que participan: en nuestro caso, estudiantes que, en su mayoría, nunca antes han participado en un mundo virtual 3D, comparten la experiencia inmersiva a través del descubrimiento y el juego, saben que participan en una experimentación relacionada con sus estudios sin repercusión negativa en sus calificaciones y están guiados por un profesor con el que han creado un nexo virtual.

El proceso intercultural es, sin duda, el que mejor describe nuestro proyecto. Entendemos la interculturalidad desde una perspectiva situacional (TRUJILLO SÁEZ, 2005): la descripción de los mecanismos que intervienen en la efectividad de la interacción comunicativa entre individuos pertenecientes a distintas culturas.

2.3. Los anglicismos en el discurso español de turismo

Recientemente, algunos estudiosos (LEIVA, YUSTE & BORRERO, 2011; PRIEGUE & LEIVA, 2012) han centrado sus esfuerzos en la necesidad de construir comunidades virtuales de aprendizaje que promuevan la interacción cultural y educativa. Y es que los flujos de estudiantes resultado de los distintos programas de movilidad universitaria plantean nuevas exigencias pedagógicas que estén a la altura de la realidad social contemporánea, de manera que estos puedan gestionar el conocimiento y la información de forma interactiva (REYZÁBAL, 2012), trabajar de forma autónoma y, al mismo tiempo, interactuar en grupos heterogéneos (PRIEGUE & LEIVA, 2012). Hoy en día, si existen dos aspectos compartidos por el estudiante global son, precisamente, el estudio de la lengua inglesa y la interacción por medio de las TIC.

Este papel preponderante que en la actualidad ejerce el inglés ha tenido una fuerte repercusión en muchas otras lenguas, español incluido, dando lugar a una constante interferencia de la lengua extranjera (DOMÍNGUEZ ROMERO & BRAGA RIERA, 2013) que queda manifiesta en la aparición de los llamados «anglicismos», esto es, vocablos, giros o modos de hablar propios de la lengua inglesa y que MEDINA LÓPEZ (2004: 13) describe como «la influencia directa o indirecta del inglés en las estructuras fónicas, léxicas o sintácticas de otra lengua». Esta influencia puede manifestarse bien en forma de préstamos

bien en forma de calcos, que, a su vez, pueden ser ortotipográficos, pragmáticos, fónicos, sintácticos, morfológicos y léxico-semánticos.

Los préstamos constituyen una transferencia directa de significante y significado de una lengua a otra, y son los encargados de introducir en nuestro idioma ciertas «novedades» relacionadas fundamentalmente con el mundo de la cultura, la industria o la tecnología. A nadie le resultan extraños, hoy día, vocablos propios del mundo del turismo como, *catering*, *finger*, *overbooking*, *ticket* o *trolley*, entre muchos otros. Si bien, tal y como constata GARCÍA MORALES (2009), los factores responsables de la introducción del anglicismo en nuestra lengua son variados, su incursión en el campo turístico responde las más de las veces a una necesidad léxica, por ejemplo debido a cuestiones de economía del lenguaje (así el concepto de *jetlag*, que resulta complejo de explicar en español sin usar un elevado número de palabras), o bien porque el término inglés es más genérico (*upgrade*), más conciso ('sala vip') o más eufemístico (como 'tarifa senior' para aludir a un grupo de población de mayor edad), aunque también se puede recurrir al anglicismo para designar nuevos conceptos (caso de *autocheck-in*). Huelga decir que los nuevos descubrimientos científicos y la expansión de la cultura anglosajona también han contribuido a impulsar de forma acusada este proceso (*FIM*, o *Flight Interruption Manifest, business, sandwich*, cuando no cuestiones meramente comerciales o publicitarias (*Vueling*) (CALVI & CHIERICHETTI, 2006). Como resultado, muchos de estos términos forman parte ya de nuestro sistema lingüístico (aun cuando contemos con un vocablo similar en castellano)¹²⁵, por lo que obviarlos supondría falsear la realidad discursiva del lenguaje en este contexto.

Por su parte, los calcos también se han incorporado de forma masiva en nuestro idioma, entendidos estos como traducciones más o menos literales de palabras o estructuras (en nuestro caso inglesas) destinadas a preservar en la lengua de llegada el sentido original (aunque con resultados diversos). RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (1999) distribuye los tipos de calcos en tres categorías, a saber, morfológicos, sintácticos y semánticos (o léxicos), si bien en el presente estudio solo se prestará atención a estos últimos, y que son resultado de una correspondencia no exacta entre dos términos de etimología análoga pero con una evolución paralela en sus respectivas lenguas, de forma tal que acarrear distintos sentidos: «compensación económica», «vuelo doméstico», «tarifa económica», etc. Dentro de este tipo de calcos, y siguiendo a HAUGEN (1953/1969), podemos hablar simplemente de «extensiones», cuyo significado es una amplificación del original (así hablamos de «compensación económica», «vuelo doméstico» y «tarifa económica» para aludir a «indemnización», «vuelo nacional» o «clase turista», respectivamente), o de «creaciones», esto es, nuevas formaciones que se logran recurriendo a procesos de derivación, como «ofeado» (del inglés *offloaded*, 'desembarcado'), «rerrutar» (del inglés *reroute*, 'redirigir, cambiar de dirección') o «deletear» (del inglés *delete*, 'borrar, eliminar'). Veamos a continuación algunos ejemplos de extensiones y creaciones que constituyen parte de las actividades incorporadas en la plataforma:

- a. «El vuelo no ha salido por las inclemencias meteorológicas. Por tanto, la compañía no se hace responsable de la cancelación y no tiene usted derecho a una compensación económica».
- b. «Su vuelo no es doméstico, por lo que si necesita facturar debe presentarse en

¹²⁵ Así sucede con «hacer el *check-in*» (que está sustituyendo paulatinamente a 'facturar'), *hall* (por 'vestíbulo'), *overbooking* (por 'sobreocupación') o *business* (para aludir a la 'clase preferente').

los mostradores dos horas antes de que salga el avión».

c. *«Debe pagar un suplemento si desea facturar el equipaje, ya que su billete es de tarifa económica».*

d. *Pasajero: No me han dejado embarcar en mi vuelo de conexión a Asturias.*

Personal de tierra: Claro, es que al llegar tarde el Santiago de Chile le hemos tenido que ofelear de su vuelo de conexión.

Pasajero: ¿Cómo? ¿Qué? Pero ¿¡qué me dice!?

Personal de tierra: Sí, que le han tenido que deletear del vuelo, pero ahora enseguida le vamos a dar otro.

3. RESULTADOS

3.1. Las islas del metaverso español

El metaverso cuenta con las siguientes etapas de objetivos: instrucción (o aprendizaje de las herramientas básicas del sistema para saber desplazarse e interactuar con los objetos), comprensión escrita (pruebas individuales donde los estudiantes deben completar siete cuestionarios cuya finalidad es encontrar el término adecuado en español para el préstamo o calco), producción escrita (completar textos) y evaluación y recompensa, pues todas las pruebas conllevan una puntuación. Estas etapas se desarrollan en cinco islas, que se describen brevemente a continuación:

En la isla de control, los alumnos aprenden a utilizar las herramientas básicas que necesitarán para poder desenvolverse dentro del mundo virtual, así como el modo de realizar las pruebas del prototipo. Su nueva forma de avatar les otorga gran libertad de movimientos, lo que repercute en sus actos gestuales como verbales: inconscientemente, el estudiante usa constantemente la lengua extranjera. Se ha producido un desdoblamiento cognitivo y se siente dispuesto a intervenir.

La isla de aprendizaje reproduce un aeropuerto con objetos que, en el momento en el que se desplaza sobre ellos el cursor, informan sobre su denominación en español. Los estudiantes deben recorrer el edificio y encontrar siete objetos, cubiertos con una textura que recrea la imagen de una azafata, que les proporcionarán, mediante mensaje privado, una conversación escrita prototípica de un aeropuerto (ilustración 1):

Ilustración 1. Ejemplo de recreación del discurso aeroportuario

Pasajero: Buenas tardes.
Personal de facturación: Buenas tardes. ¿Puedo ver su ticket?
Pasajero: Sí, claro.
Personal: Veo que viaja usted en club. ¿Va usted a París?
Pasajero: Sí, a París.
(El pasajero le tiende el pasaporte.)
Personal: Tiene usted derecho a facturar dos maletas. ¿Desea facturar también el trolley?
Pasajero: No, lo llevo conmigo. Tengo ahí el móvil y la tablet.
Personal: Perfecto. Esta es su tarjeta de embarque. El número de puerta podrá comprobarlo en un rato en los monitores, aún no está disponible. Puede dirigirse ya a seguridad.
Pasajero: Gracias. Una pregunta: con un billete club, ¿con cuántas horas de antelación puedo hacer el check-in online?
Personal: 24 horas. En cualquier caso, no olvide incluir su número de tarjeta plus cuando lo gestione. Así podrá acumular puntos y conseguir upgrades a business en el futuro.
Pasajero: Vale, gracias.
Personal: ¡Que tenga un buen viaje!

La isla de pruebas individuales recrea un aula donde, con la guía del profesor, se realiza una prueba consistente en completar siete paneles, cada uno de los cuales contiene cuatro ventanas de diálogo en las que deben seleccionar la respuesta adecuada. Los aciertos y los fallos quedan recogidos en una base de datos para su posterior análisis. Las preguntas (ilustración 2) se centran en el léxico prototípico de las conversaciones que se producen en un aeropuerto, y que el alumno ha leído previamente en la isla de aprendizaje:

Ilustración 2. Modelo de panel

1. ¿A qué se refiere el término "trolley"?
A. A un carrito de bebidas
B. A un tipo de maleta (X)
C. A las ruedas de una maleta
2. ¿A qué corresponde la clase "business"?
A. A la primera clase
B. A la clase preferente
C. A la clase ejecutiva y a la preferente (X)
3. ¿Qué consigue el pasajero con un "upgrade"?
A. Una categoría superior (X)
B. Una rebaja en el precio
C. Puntos gratuitos
4. ¿A qué se refiere en este contexto la expresión "check-in online"?
A. A un registro
B. A una facturación que se puede hacer en línea desde casa (X)
C. A las etiquetas de facturación de equipaje

La isla de pruebas de grupo supone un cambio radical con respecto del estadio anterior, pues el sistema se ha diseñado para que organice aleatoriamente grupos colaborativos de estudiantes. Eso sí, estos deben centrarse en el chat textual para poder comunicarse con el

resto de los componentes. La tarea consiste en completar un discurso mutilado correspondiente a algunas de las conversaciones leídas con anterioridad: de la fase individual, centrada en el reconocimiento y recuperación de información, se ha pasado a la fase de producción escrita y síntesis. Esta prueba es, sin duda alguna, la que disfruta de mayor aceptación y la que más datos aporta sobre los conocimientos del alumnado.

La isla de resultados permite a los estudiantes observar sus producciones escritas, que son calificadas por el profesor. Tras otorgar las puntuaciones, un bot hace una lectura de la base de datos y muestra los resultados correspondientes a las pruebas individuales y grupales, de forma tal que el estudiante aprecie su evolución en el paso por las diversas pruebas. La finalidad de esta isla es el debate y explicación de las producciones de los alumnos. Los comentarios pormenorizados sobre los aciertos y los errores cometidos a lo largo de todas las pruebas les serán comunicados individualmente a través del campus virtual.

4. CONCLUSIONES

La gran expansión de la industria turística en España y el creciente número de alumnos universitarios extranjeros que acuden a nuestro país para aprender el idioma están en la raíz de este trabajo, que nace, en concreto, con la intención de contribuir a la enseñanza y aprendizaje del español de especialidad turística para estudiantes matriculados en el grado de Turismo en la madrileña Universidad Rey Juan Carlos cuya lengua materna no es el castellano.

Con este objetivo en mente, se ha creado un prototipo virtual que incorpora actividades docentes basadas en conversaciones propias del ámbito aeroportuario que, además, incluyen numerosos anglicismos, ya sean préstamos (*finger, free, autocheck-in, trolley, upgrade, etc.*) ya calcos léxico-semánticos («vuelo doméstico», «compensación», etc.). La inclusión de estos se justifica por su innegable presencia en el discurso español de la industria turística: por un lado, omitirlos supondría una adulteración de la realidad estudiada; por otro, el docente puede utilizar a su favor el conocimiento previo de la lengua inglesa por parte del estudiante, de manera que revierta en su propio beneficio a la hora de aprender castellano. Dada la procedencia diversa de los distintos sujetos, la interacción comunicativa en castellano —recurriendo en algunos casos a la lengua inglesa— se convierte en un nexo que aúna individuos pertenecientes a distintas culturas.

En la plataforma diseñada con este fin, el yo virtual del alumno queda representado por un yo avatar. Se trata de un yo con dos proyecciones, la «real», delante del ordenador (pues la actividad está diseñada para su realización en el aula física), y la virtual: estamos ante una doble función representativa, que también se pondrá de manifiesto en el proceso comunicativo. Este se desarrolla de forma escrita, y de dos formas paralelas: por un lado, a través del canal escrito del chat general, utilizado por los yoes avatares de estudiantes y profesor; por otro, por medio de mensajes privados que incluyen exclusivamente dos usuarios, ya estudiante-estudiante, ya estudiante-profesor.

Así, el metaverso se configura como un conjunto de islas que conforman un juego consistente en la realización de pruebas individuales y grupales centradas en la comprensión escrita, la retentiva, el reconocimiento y la producción escrita. Pese a su carácter lúdico, el estudiante es consciente de estar inmerso en un proceso de aprendizaje en el que las tareas tradicionales en la enseñanza de lenguas se transforman en pruebas individuales y grupales insertas en un entorno virtual que le permite crear vínculos distintos,

tanto con el profesor como con el resto de compañeros. Estas tareas se distribuyen en cinco islas diferentes, cada una de ellas con una función específica: isla de control, o instrucción sobre el manejo de la plataforma; isla de aprendizaje, o recreación de un aeropuerto que muestra por escrito conversaciones prototípicas; isla de pruebas individuales, o aula donde se efectúan preguntas relacionadas con las conversaciones vistas en la anterior isla; isla de pruebas de grupo, donde se debe completar un discurso de manera grupal; e isla de resultados, o muestra final de las producciones de los alumnos.

Se pretende aquí dejar constancia de la utilidad de esta plataforma para estudiantes no nativos que desean aprender español para Turismo en contextos universitarios, en tanto que combina el nexo del inglés en un entorno multicultural y la virtualidad como herramienta que promueve la construcción del conocimiento lingüístico a través de procesos cognitivos.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGGER, B. 2004. *The Virtual Self*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

ALCARÁZ VARÓ, E. 2000. *Diccionario de términos de turismo y de ocio. Inglés-español Spanish-English*. Barcelona: Ariel.

ANANTHASWAMY, A. 2007. «Life less ordinary offers far more than just escapism». *The New Scientist*, 195/2618: 26-27.

ANDERSON, T., ROURKE, L., GARRISON, R. & ARCHER, W. 2001. «Assessing teaching presence in a computer conferencing context». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5/2: 1-17.

BLANCO RODRÍGUEZ, M. J. 2002. «El chat: La conversación escrita». *ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 16: 5-90.
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6201/1/EL_16_02.pdf> (consultado el 20 de junio de 2017).

CALVI, M. V. 2000. *Il linguaggio spagnolo del turismo*. Viareggio: Baroni.

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

CALVI, M. V. & CHIERICHETTI, L. (Eds.) 2006. *Nuevas tendencias en el discurso de especialidad*. Berna: Peter Lang.

CARR, D. & OLIVER, M. 2009. «Second life, Immersion and Learning». In P. Zaphris y C. S. Ang (Eds.). *Social Computing and Virtual Communities*. Londres: Taylor and Francis, 205-222.

CHUNG, L. Y. 2012. «Incorporating 3D-virtual reality into language learning». *International Journal of Digital Technology and Its Application (JDCTA)*, 6/6): 249–255.

DOMÍNGUEZ ROMERO, E. & BRAGA RIERA, J. 2013. «Native Language Influence in Teaching Subject Matter Content Through English in Spanish Tertiary Education». In ABELLO CONTESSA, C., CHANDLER, P. M., LÓPEZ JIMÉNEZ M. D. & CHACÓN BELTRÁN, R. (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol:

Multilingual Matters, 136-154.

GARCÍA MORALES, G. 2009. «Medio siglo de interés por el anglicismo léxico hispánico». In REYES, M. J. (Coord.). *Léxico y cultura*. Sevilla: Editorial Abecedario, 17-65.

GARRIDO ÍÑIGO, P. 2012. «*Second Life* en la enseñanza del Francés lengua extranjera en la Universidad». *Thélème. Revista Complutense de Estudios franceses*, 27: 161-174.

GARRIDO ÍÑIGO, P. & RODRÍGUEZ MORENO, F. 2015. «The reality of virtual worlds: pros and cons of their application to foreign language teaching». *Interactive Learning Environments*, 23/4: 453-470.

GÓMEZ CAPUZ, J. 2004. *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid: Arco.

HASSAN, R. F., DZAKIRIA, H. & IDRUS, R. M. 2015. «Examining Second Life's Virtual Learning Platform to Develop English Language Skills Competency: Opportunities and Challenges». *Journal of Modern Education Review*, 5/10: 978-986.

HAUGEN, E. 1953/1969. *The Norwegian language in America. A study in bilingual behavior*. Bloomington: Indiana University Press.

IVARS, O. G. 2004. *El chat y la reconfiguración enunciativa*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.
<<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/>> (consultado el 20 de junio de 2017).

KANNIAH, A. & KRISH, P. 2010. «Collaborative learning skills used in Weblog». *CALL-EJOnline*, 11. <http://callej.org/journal/11-2/kanniah_krish.html> (consultado el 20 de junio de 2017).

KAPLAN-RAKOWSKI, R. 2011. «Foreign language instruction in a virtual environment: An examination of potential activities». In VINCENTI, G. & BRAMAN, J. (Eds.). *Teaching through multi-user virtual environments: Applying dynamic elements to the modern classroom*. Hershey, PA: Information Science Reference, 306-325.

LAN, Y. J. 2015. «Contextual EFL learning in a 3D virtual environment». *Language Learning & Technology*, 192, 16-31.

LEIVA, J. J., YUSTE, R. & BORRERO, R. 2011. «La interculturalidad a través de las TIC: caminando hacia la «digidulturalidad» con las comunidades virtuales de aprendizaje». In HERNÁNDEZ, A. & OLMOS, S. (Eds.). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp.). Salamanca: Universidad, 147-156.

LEMOS, A. 1994. «Les communautés virtuelles». *Société*, 45. París: Dunod, 253-261.

LEVY, M. 2009. «Technologies in use for second language learning». *The Modern Language Journal*, 93/1: 769-782.

LÓPEZ DE ANDA, M. M. 2015. *Estudio de prácticas de comunicación en Second Life* (tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya). <<http://hdl.handle.net/10803/363911>> (consultado el 20 de junio de 2017).

LORENZO, E. 1996. *Anglicismos hispánicos*. Madrid: Gredos.

MEDINA LÓPEZ, J. 2004. *El anglicismo en el español actual*. Madrid: Arco.

PÉREZ, C. M. & MARÍN, J. P. 2011. *Uso de Second Life como herramienta para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera* (tesis doctoral, Universidad de los Andes). <http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3765> (consultado el 20 de junio de 2017).

PRIEGUE, D. & LEIVA, J. 2012. «Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico». *EDUTECH Reviste Electrónica de Tecnología Educativa*, 40. <<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/370>> (consultado el 20 de junio de 2017).

REYZÁBAL, M.^a V. 2012. «**Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa**». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 10/4. <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>> (consultado el 20 de junio de 2017).

RHEINGOLD, H. 1998. *The virtual community*. <<http://www.rheingold.com/vc/book/>> (consultado el 20 de junio de 2017).

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. 1999. «Anglicisms in Contemporary Spanish». An Overview, *Atlantis*, XXII/1.2: 103-139.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J. A. 2012. «Cibercultura: semiótica del avatar y los mundos virtuales». *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, 22: 33-44.

SIMONDON, G. 2009. *La individuación*. Buenos Aires: La cebra.

TRUJILLO SÁEZ, F. 2005. «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua». *Porta Linguarum*, 4. <<http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>> (consultado el 20 de junio de 2017).

Ana MARTÍN MUÑOZ: «El secreto de la comunicación eficaz en los negocios internacionales: la competencia intercultural»

AM-Comunicación / Grupo de investigación SEPISE de la Universidad de Granada (España)

anamartin@am-comunicacion.es

Resumen:

El objeto de este artículo es presentar desde la práctica profesional algunos de los retos que requiere hoy por hoy la comunicación eficaz en el ámbito de los negocios internacionales y proponer un diseño curricular actualizado y efectivo de la competencia intercultural en los programas de enseñanza del español en este contexto específico.

Palabras clave en español:

Competencia intercultural, comunicación eficaz, conflicto intercultural, cultura, negocios

Résumé :

Le but de cet article est de présenter, au travers de la pratique professionnelle, certains des défis que suppose aujourd'hui une communication efficace dans le domaine du commerce international, et de proposer une conception actualisée et efficiente de la compétence interculturelle dans les programmes d'enseignement de l'espagnol pour ce contexte spécifique.

Mots-clés :

Affaires, communication efficace, compétence interculturelle, conflit interculturel, culture

1. INTRODUCCIÓN

La reciente y grave crisis económica ha precipitado la generalización de los procesos de internacionalización en el panorama económico mundial. La internacionalización de la actividad corporativa ya no afecta únicamente a las grandes multinacionales, sino también a las pequeñas y medianas empresas.

La globalización de los mercados genera constantes desafíos legislativos, jurisdiccionales, económico-financieros, técnicos, tecnológicos y humanos. Las respuestas a las cuestiones que esta diversidad y complejidad plantean son hoy claves para la viabilidad y el éxito de las relaciones comerciales internacionales.

La comunicación, en su sentido más amplio, se ha erigido en un eje fundamental de las empresas en torno al que giran pilares básicos de su actividad, tales como la publicidad y el marketing, la creatividad, la motivación de los recursos humanos y la expansión territorial.

Bajo estas premisas queda fuera de toda duda que los conflictos lingüísticos y culturales suponen un reto para el éxito de la comunicación corporativa, tanto a nivel interno como en sus relaciones con el mundo exterior. El mundo de los negocios no puede permitirse ignorar el desafío de la interculturalidad.

Desde el punto de vista lingüístico, el uso de lenguas francas (fundamentalmente el inglés, pero también el español) se ha impuesto para optimizar la comunicación internacional. Sin embargo, bajo la apariencia de entendimiento universal creada por estas lenguas, se esconden numerosos malentendidos y conflictos interculturales que, de manera silenciosa pero implacable, impiden una comunicación eficaz.

Entre las notas definitorias de la cultura están su carácter inconsciente y conformador de la identidad de los pueblos. Es precisamente por ello por lo que el núcleo duro de la cultura (creencias, valores y asunciones) es tan difícil de visibilizar y por lo que las diferencias interculturales acaban generando y degenerando en estereotipos y prejuicios sobre la forma de pensar, sentir y comportarse de *los otros*.

Para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia intercultural es fundamental tomar conciencia de cómo la cultura afecta, modeliza e incluso determina cuestiones básicas de nuestra vida personal y profesional e identificar los programas mentales culturales en colisión en una situación de bloqueo comunicativo.

El conocimiento acerca de los conflictos interculturales y la habilidad para prevenirlos, gestionarlos y resolverlos adecuadamente constituyen una necesidad para el comercio exterior actual y, por lo tanto, unos y otra deben formar parte del contenido curricular de la competencia intercultural.

2. CULTURA, COMUNICACIÓN Y NEGOCIOS

La lingüista británica SPENCER-OATEY (2000: 4) define la cultura como “un conjunto de actitudes, creencias, normas de comportamiento y valores, que son compartidos por un grupo de personas, que influyen el comportamiento de cada miembro, así como las interpretaciones –el ‘significado’– que se le da a ese comportamiento”.

Para esta autora, la cultura, además de influenciar el comportamiento, resulta un factor clave para su interpretación.

A partir de los años 80 comienza a manifestarse una creciente preocupación por el análisis de la cultura en el contexto de las organizaciones.

HOFSTEDE (1991: 180) define la cultura corporativa como “el sistema con que están programados mentalmente todos los individuos que pertenecen a una misma organización y les hace pensar y actuar de modo distinto a los de otra”.

Es tal el peso que la cultura (nacional y corporativa) representa para el éxito de los negocios internacionales, que HOFSTEDE (1991) se llega a plantear qué es más importante para la viabilidad de una operación comercial, económica o financiera: “conocer los entresijos del negocio” o “conocer los secretos de la cultura”.

2.1. El sesgo cultural en la comunicación de los negocios

Basándonos en trabajos previos, MARTÍN (2016), repasamos cómo, desde la perspectiva de los negocios internacionales, la cultura impregna los elementos que intervienen en todo acto comunicativo.

Las personas (emisor-receptor). La diversidad cultural determina los marcos de referencia a partir de los cuales las personas procesamos la información y las empresas fijan sus objetivos de negocio (tiempo, distancia jerárquica, incertidumbre, estilos comunicativos, riesgo-incertidumbre, prestigio, ambigüedad, honestidad, confianza, innovación, diferencia, beneficio,...).

El código de comunicación (el lenguaje). Resulta especialmente destacable la influencia que la comunicación no verbal y paraverbal ejercen en el desarrollo y resultado de los negocios internacionales. Para el éxito de cualquier negociación internacional es imprescindible calibrar culturalmente la velocidad, el volumen y el tono con los que se habla, la manera en la que se escucha, los significados del silencio, la kinesia (muy especialmente el tipo de contacto ocular que se mantiene), la proxemia, pues todos estos aspectos de la comunicación son constructos culturales.

La consideración de lo que se considera apropiado, acelerado/lento, elevado/bajo, emocional/racional, distancia social/íntima,..., implicará inevitablemente el enjuiciamiento del comportamiento, incluso la identidad social, de los interlocutores (amenazadores, taimados, poco respetuosos, incompetentes, provocadores, machistas,...). Estos juicios culturales inconscientes condicionarán muy negativamente las relaciones comerciales en las que se producen y, con frecuencia, las frustrarán.

El mensaje. Las transacciones comerciales internacionales son actos comunicativos encuadrados en determinados estilos de comunicación: directo/indirecto, racional/emocional, expreso/implícito. El entendimiento entre personas que usan distintos estilos de comunicación, si los interlocutores no logran sintonizarse en la misma onda comunicativa, está abocado al fracaso. Los negocios entre ellas, también.

El contexto. Enmarca y determina el sentido de una concreta situación comunicativa. Ignorar cómo a su vez la cultura determina el contexto de la comunicación, bloqueará la disposición de las partes, impidiendo, incluso antes de intentarlo, el verdadero intercambio comercial.

2.2. Áreas de impacto de la cultura en la empresa

Para muchas escuelas de negocios las principales áreas de impacto de la cultura en relación a la gestión y dirección empresarial son: 1) el estilo de comunicación; 2) las evaluaciones y comentarios negativos (*feed-backs*); 3) la persuasión; 4) el liderazgo; 5) las estrategias para la toma de decisiones; 6) la generación de confianza; 7) la manifestación del desacuerdo y 8) la planificación del tiempo.

De acuerdo con MEYER (2015), los patrones culturales que podemos identificar en cada una de estas áreas son:

«Estilo de comunicación»: culturas de bajo contexto (*low-context*) versus culturas de alto contexto (*high-context*).

«Evaluaciones y comentarios (*feed-backs*) negativos»: culturas de estilo directo versus culturas de estilo indirecto.

«Persuasión»: culturas con tendencia a los procesos deductivos versus culturas tendentes a los procesos inductivos.

«Liderazgo»: culturas igualitarias versus culturas jerárquicas.

«Toma de decisiones»: culturas proclives al consenso y la participación versus culturas con tendencia a imponer las decisiones de arriba abajo.

«Confianza»: culturas que la construyen en torno a la tarea versus aquellas otras que la construyen sobre la relación.

«Disenso»: culturas que admiten la confrontación versus culturas que la evitan.

«Planificación»: culturas que presentan un concepto lineal-secuencial-monocrónico del tiempo versus culturas que tienen un concepto circular-flexible-policrónico del tiempo.

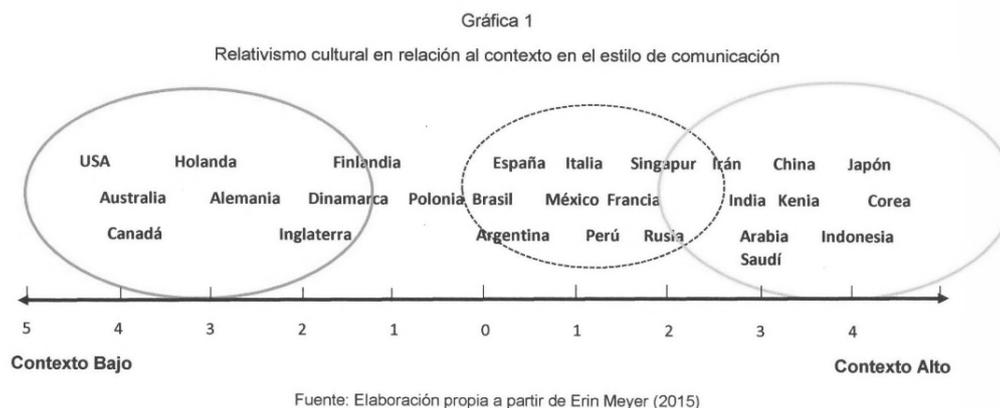
2.3. El relativismo cultural empresarial y las escalas de interculturalidad

Nos referimos a relativismo cultural empresarial en el sentido del carácter particular y no universal de las diferentes identidades culturales corporativas. Este carácter de las culturas empresariales cobra importancia cuando unas y otras entran en relación.

Para el análisis del relativismo cultural es común el uso de escalas de interculturalidad. Mediante ellas se puede valorar la posición de cada país y medir la distancia cultural entre países con flujo comercial. Para ello, se plasman las distintas dimensiones culturales en *continuos*, cuyos extremos representan polos opuestos, es decir, las tendencias culturales más distantes entre sí en cada dimensión.

Estas escalas recogen información avalada por estudios internacionales de reconocido prestigio y constituyen un instrumento de trabajo muy gráfico. Son útiles para preparar las negociaciones y relaciones comerciales internacionales y prevenir posibles conflictos. Su interés no es tanto desvelar la posición absoluta que cada país ocupa, sino su posición relativa, esto es, la distancia que existe entre las culturas de los países que intervienen en un determinado proceso de comunicación.

Por ejemplo, el relativismo cultural en cuanto al «estilo de comunicación», quedaría reflejado como se muestra en el *continuum* de la gráfica 1.



A partir de la información que nos muestra este ejemplo (papel del contexto en el estilo de comunicación), dada la distancia cultural que presentan Japón y Estados Unidos, si los representantes de uno y otro país para una transacción comercial no son conscientes de

este factor de riesgo cultural y no prestan especial atención a esta dimensión en su proceso comunicativo, los problemas de entendimiento estarán servidos.

Serán cuestiones culturales ajenas al propio negocio lo que haga naufragar esa transacción comercial, pero, en la mayoría de los casos, ni los propios protagonistas llegan a saber cuál fue el obstáculo contra el que encallaron.

Para un verdadero aprovechamiento de estas escalas, serán necesarios conocimientos especializados, tanto de los principios, valores y creencias que en general configuran las distintas dimensiones comparadas (paradigma de las dimensiones culturales de HOFSTEDE), como del papel que juegan, en particular, dentro de cada uno de los sistemas corporativos en liza.

El empleo de estas escalas, como el de cualquier otra técnica, debe integrarse en una estrategia metodológica para un fin concreto. De lo contrario, será un dato suelto y demasiado básico, desprovisto de la consistencia necesaria para su correcta interpretación y aplicación.

2.4. Ejemplo de conflicto intercultural corporativo

2.4.1. Supuesto de hecho

Un ejecutivo norteamericano de una empresa de coches, el Sr. Smith, pasa una semana en Tokio, trabajando intensamente con su equipo de producción. A su vuelta a Atlanta, su director ejecutivo le solicita, como es habitual en la corporación, informe del trabajo realizado en Japón.

El conflicto surgió cuando el Sr. Smith, siguiendo el protocolo de su empresa, procedió a enviar a su superior jerárquico, por correo electrónico, un pormenorizado informe con las conclusiones del trabajo realizado en Tokio, poniendo en copia al responsable del equipo japonés, el Sr. Nakamura.

El Sr. Smith recibió al día siguiente una llamada telefónica del Sr. Nakamura, en la que le decía lo profundamente decepcionado que se sentía por dicho correo electrónico, pues ni él ni su equipo merecían semejante muestra de desconfianza y falta de tacto.

El Sr. Smith se sintió muy ofendido por las palabras del Sr. Nakamura, además de totalmente sobrecogido, por no poder dar crédito ni explicación a la extraña y explosiva reacción del tranquilo y prudente Sr. Nakamura.

2.4.2. Análisis del caso. Identificación y diagnóstico del conflicto cultural

El papel que juega el contexto en el marco de la comunicación viene definido culturalmente. Las tendencias culturales en relación a esta dimensión de la comunicación se polarizan entre las culturas denominadas de contexto alto (*high context*) y las de contexto bajo (*low context*).

Con estas denominaciones se hace referencia a la cantidad, frecuencia y significado de la información implícita, esto es, aquella que se omite en la conversación, pero que los interlocutores sobreentienden y, por tanto y a pesar de no ser verbalizada por los

interlocutores, la dan por dicha, pudiendo modificar la información explícitamente intercambiada.

Una aplicación de este patrón en los negocios es que, en las culturas de «alto contexto», no se siente la necesidad de poner por escrito lo que se habla, negocia o acuerda, pues muchas veces lo verdaderamente importante ni siquiera es pronunciado. Y, cuando escriben, lo hacen recogiendo solo líneas generales, sin entrar en mucho detalle. Por el contrario, las culturas de «bajo contexto» tienden a sancionar por escrito lo dicho y, ya sea por escrito ya sea verbalmente, lo que no se hace constar explícitamente, no existe, lo que justifica que nada se presuma y que la redacción de los documentos sea muy exhaustiva.

Cuando los protagonistas de un intercambio comunicativo no comparten el mismo código en relación al papel que en él juega el contexto, como en el caso que nos ocupa, se producen muchos malentendidos.

El Sr. Smith, de acuerdo con su cultura de «bajo contexto» (tanto nacional como corporativa) puso negro sobre blanco, y de forma detallada, todos los acuerdos sobre objetivos, plazos y coste de producción convenidos con el equipo de la delegación japonesa y su representante el Sr. Nakamura.

En el marco cultural norteamericano del Sr. Smith y de la empresa para la que trabajan él y el Sr. Nakamura («bajo contexto»), la redacción de un informe detallado del trabajo realizado en Japón significa profesionalidad y transparencia. Poner en copia al Sr. Nakamura significa lealtad y deferencia, pues permite al Sr. Nakamura conocer lo que el Sr. Smith reporta al superior común de manera directa, inmediata y literal.

En el marco cultural japonés del Sr. Nakamura («alto contexto»), el acto de redactar un informe, y más aún tan detallado, se interpreta como una traición a la relación de confianza que mantenían el Sr. Smith y el Sr. Nakamura. En su marco de referencia, una vez establecida la confianza entre él y el Sr. Smith, no es necesario ser explícitos para asegurar los acuerdos y compromisos alcanzados. Es tal la fuerza moral que la confianza imprime a la relación comercial, que huelga incluso la verbalización, y, mucho más, la necesidad de dejar por escrito el trabajo realizado al amparo de esa relación. Ponerle además en copia, significa humillación, por hacer pública esta traición ante el *gran jefe*.

2.4.3. Conclusiones

Conocer la distancia cultural entre EE.UU y Japón en relación al papel que juega el contexto en la comunicación es fundamental para comprender qué ha ocurrido entre el Sr. Smith y el Sr. Nakamura.

Diagnosticar el conflicto intercultural es el primer paso para: 1) que la empresa pueda gestionar adecuadamente este tipo de malentendidos, a fin de poder solucionarlos y evitar que escalen y contaminen de manera irreversible las relaciones personales y profesionales (presentes y futuras) entre el Sr. Smith y el Sr. Nakamura y, en última instancia, entre la matriz de esta empresa y su delegación en Japón. 2) Prevenir conflictos similares en el futuro.

Si el Sr. Smith y el Sr. Nakamura (como mediadores interculturales informales) no tienen la competencia intercultural necesaria para reconocer los posibles problemas de comunicación

que pueden producirse entre ellos, difícilmente podrán evitarlos y, caso de que se produzcan, entenderlos y resolverlos eficazmente.

Lo más probable será que, dado el carácter inconsciente de estos conflictos y el malestar que ocasionan, por resultar fuera de la lógica de sus protagonistas, en vez de interpretarlos en clave cultural, lo hagan personalizando y descalificando el comportamiento del otro.

Este conflicto, con la debida competencia intercultural, pudo haberse evitado. Una vez surgido, según se gestione, podrá aclararse, restaurándose las relaciones personales dañadas y evitando mayores consecuencias empresariales o, por el contrario, el conflicto podrá escalar hasta llegar a bloquear la relación entre matriz y filial, lo que podría traducirse en una cadena ininterrumpida de incumplimientos de entregas, objetivos, sanciones económicas, despidos de personal,..., lo que a su vez se traduciría en altos costes de todo tipo: reputacionales, económicos y personales. Uno u otro desenlace dependerán de la competencia intercultural con la que la empresa gestione el riesgo cultural.

Este ejemplo es una pequeña muestra de la importancia de la competencia intercultural en un mundo comercial sin fronteras. Por ello, la competencia lingüística y cultural en este escenario debe adaptarse a las necesidades específicas que presentan los agentes que intervienen en él. Solo así podrán llegar a ser competentes para afrontar el desafío de equipos de trabajo interculturales, proyectos y negociaciones internacionales, procesos de internacionalización, empresas con presencia en otros países o cualesquiera otras situaciones en las que el factor cultural esté presente.

3. LOS CONFLICTOS INTERCULTURALES DE COMUNICACIÓN

3.1. Concepto

BORISOFF y VICTOR (1991: 141) se refirieron a ellos bajo la denominación pseudoconflictos, en oposición a los conflictos reales, definiéndolos como “conflictos que surgen de desavenencias provocadas por una comunicación inexacta”. Según estos autores:

En un conflicto *real*, las preocupaciones de dos o más partes son incompatibles con una o ambas partes. En un pseudoconflicto dichas preocupaciones no existen realmente sino que se *perciben* como existentes. En el pseudoconflicto transcultural la percepción errónea sobre la existencia de un conflicto arranca de las diferencias culturales en la forma en que las personas procesan la información y se comunican. Aunque es cierto que no todos los conflictos que se producen en un entorno multicultural derivan de malentendidos culturales, una gran parte de lo que se consideran conflictos reales en situaciones transculturales está ligada al pseudoconflicto que provocan tales malentendidos.

De acuerdo con los citados autores, son cuatro los grupos de factores que intervienen en la producción de malentendidos en la comunicación transcultural: el idioma, el lugar, el proceso mental y el comportamiento no verbal.

HOFSTEDE (2001), a la hora de definir la cultura, hablaba de una suerte de “programación mental”, la cual distingue a los miembros de un grupo respecto de otros. Esta programación incluiría pensamientos y sentimientos construidos en el entorno social en el que un individuo crece y recoge sus experiencias vitales. En esta línea, el psicólogo holandés

TROMPENAARS (1993) considera la cultura como la forma específica en que cada sociedad resuelve los problemas universales, entendiendo por tales los que afectan a todas las sociedades en relación con las personas, con el tiempo y con el entorno.

Teniendo en cuenta las anteriores aportaciones de HOFSTEDE y TROMPENAARS, vamos a considerar como conflictos interculturales de comunicación: todos aquellos malentendidos, errores, discrepancias y problemas en la comunicación/incomunicación, que se producen entre dos o más interlocutores, como consecuencia de los distintos marcos de referencia y patrones culturales que utilizan, para seleccionar, procesar e interpretar el significado de sus mensajes.

3.2. Características

Sin ánimo de extendernos en la caracterización de estos conflictos, sírvanos aquí destacar las siguientes notas distintivas:

- 1) Se producen de manera inconsciente.
- 2) Presentan una estructura superficial (visible), conectada con los comportamientos en los se manifiesta el “choque cultural” y otra profunda (no visible), conectada con los principios, creencias, asunciones y valores no compartidos, en la que se encuentran las claves para descifrar el malentendido.
- 3) Por razón de esta doble estructura, no son fácilmente identificables, reconocibles ni explicables, lo que dificulta sobremanera su prevención, gestión y resolución.
- 4) Son muy tóxicos, pues escalan a cotas altas de intensidad y se propagan con gran rapidez, dañando gravemente las relaciones personales y, en consecuencia, la potencialidad para el éxito de las relaciones comerciales.

3.3. Naturaleza y tipología

A partir del concepto amplio de conflicto intercultural de comunicación del que hemos partido, podemos diferenciar los siguientes tipos:

«Conflictos pragmáticos¹²⁶»: aquellos que tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos y los relacionados con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

«Conflictos sociolingüísticos¹²⁷»: aquellos que se producen en relación a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (las normas de cortesía, las que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales y la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad).

¹²⁶ Nos hemos servido para conceptualizar este tipo de conflictos de la definición que el Marco Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) hace de la competencia pragmática.

¹²⁷ Nos hemos servido para conceptualizar este tipo de conflictos de la definición que el Marco Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) hace de la competencia sociolingüística.

«Conflictos de programación mental¹²⁸»: aquellos que tienen su origen en los diferentes principios, creencias, valores y asunciones que configuran el marco de referencia de las distintas culturas (nacionales y corporativas).

Si bien todos los conflictos interculturales entroncan en última instancia con creencias culturales, se diferencian entre sí por la manera en la que se manifiestan y las competencias implicadas en cada uno de ellos. En el caso de los dos primeros tipos de conflicto intercultural, las competencias lingüísticas pragmáticas y sociolingüísticas, respectivamente. En el tercer caso, las competencias generales.

3.4. Tratamiento

La multiculturalidad (coexistencia separada de culturas distintas en un mismo espacio físico, profesional o de cualquier otro tipo) y la interculturalidad (producto diferenciado que resulta de la mezcla de distintas culturas) son hechos objetivos en el mundo que vivimos.

El tratamiento de la multiculturalidad, la interculturalidad y los conflictos que una y otra presentan requieren determinados conocimientos, habilidades y destrezas, los cuales conforman y justifican la competencia intercultural. Desde nuestra experiencia creemos importante que esta competencia abarque las tres fases del ciclo evolutivo de cualquier conflicto: la prevención, antes de que ocurran, la gestión constructiva, cuando comienzan a aparecer y la resolución, una vez producidos, para evitar su escalada.

En el ámbito de los negocios esta competencia cobra su verdadero sentido cuando se convierte en un recurso útil para minimizar el riesgo intercultural y para gestionarlo adecuadamente.

El modelo de competencia intercultural que proponemos en esta comunicación, además de insistir en la necesidad de actualizar la forma de impartir las competencias generales y comunicativas en el español de los negocios, introduce contenidos referidos a materias específicas del mundo de los negocios, en concreto, de los métodos alternativos de resolución de conflictos (conflictología y estrategias colaborativas de resolución).

4. EL PARADIGMA DE LAS DIMENSIONES CULTURALES DE HOFSTEDE

El llamado paradigma de las dimensiones culturales de HOFSTEDE sigue siendo hoy un instrumento básico para el análisis y tratamiento de los conflictos interculturales.

Fue este psicólogo social holandés quien elaboró en 1967 la teoría de las dimensiones culturales. El origen de esta teoría fue un trabajo de investigación para la multinacional IBM sobre modelos culturales en un contexto internacional. A partir de él otros autores han seguido trabajando, completando y actualizando este modelo para el análisis y gestión de este tipo de conflictos.

¹²⁸ Nos hemos inspirado para conceptualizar este tipo de conflictos en la definición de cultura de HOFSTEDE (1991).

Según HOFSTEDE (1980), las personas respondemos a una serie de patrones de pensamiento, sentimiento y actuación, compartidos por los miembros de una misma cultura y distintos a los de otras. Estos patrones funcionan, según el autor, como una programación mental colectiva (*software*), o, "huella dactilar colectiva", que controla las respuestas que los individuos dan en cualquier momento.

Posteriormente extrapoló estos patrones al ámbito de las organizaciones. HOFSTEDE observó en sus distintos trabajos que los orígenes culturales de los empleados permitían explicar mejor las diferencias en las respuestas dadas a distintas situaciones laborales que otras circunstancias, como el nivel jerárquico, la profesión, la edad o el género.

Sus investigaciones pusieron de manifiesto cómo los valores preponderantes en una sociedad determinada influyen en la vida de las empresas y cómo, aun trabajando en una misma organización, las normas generales se entendían y se ponían en práctica de forma diferente por las distintas filiales, en función de sus respectivas zonas culturales. Recogemos estas dimensiones en la Tabla 1 y 2.

Tabla 1: Dimensiones culturales de HOFSTEDE

Distancia de poder	Modo en que los miembros menos poderosos de los grupos aceptan y gestionan la desigualdad de poder.
Individualismo vs Colectivismo	Prioridad dada a la persona como individuo o como miembro del grupo/colectivo al que pertenece (a menudo a la familia extensa).
Masculino vs Femenino	Según la tradicional división de género y roles emocionales entre hombres y mujeres, las culturas masculinas enfatizan valores como el éxito, el dinero, la competición, y las culturas femeninas no enfatizan la competitividad y valoran la cooperación y el cuidado de los vulnerables.
Gestión de la incertidumbre	Según el nivel de tolerancia de una sociedad a la incertidumbre. Las naciones de baja tolerancia a la incertidumbre buscan la seguridad mediante el establecimiento de códigos, normas y creencias estrictas. Las naciones con alto nivel de tolerancia a la incertidumbre son más relajadas, aceptan más los riesgos y son más transigentes.
Orientación a largo plazo vs Orientación a corto plazo	Se refiere a la preferencia por enfocar los esfuerzos de las personas hacia el futuro o el presente.

Fuente: Elaboración propia a partir de HOFSTEDE (1999).

Tabla 2: Dimensiones específicas de las culturas corporativas según HOFSTEDE

Medios vs Objetivos	Según la organización se oriente más al proceso o a los resultados.
Personas vs Tareas	Según la organización focalice más en los empleados o en la realización del trabajo.
Corporativismo vs Profesionalidad	Según se entienda que las normas de la organización son aplicables a los trabajadores solo en su esfera profesional o también en su vida personal (socio-familiar).
Sistema abierto vs Sistema cerrado	Según la mayor o menor facilidad para que personas extrañas formen parte de la misma.
Control laxo vs Control estricto	Según el grado de estructuración interna. Existe un tercer tipo mixto, en el que cada uno debe hacer lo que sea preciso para cumplir la tarea, dejando libertad para conseguirlo.
Normativismo vs Pragmatismo	Según el grado de adaptabilidad de la ética corporativa a las necesidades del mercado.

Fuente: Elaboración propia a partir de HOFSTEDE (1999).

5. MODELO PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS NEGOCIOS INTERNACIONALES

5.1. Estructura del diseño curricular de la competencia intercultural en los negocios internacionales

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (INSTITUTO CERVANTES, 2006), en adelante el PCIC, la competencia intercultural requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, que facultarán para: 1) observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; 2) desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, aun sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa; 3) actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto.

El mismo PCIC desarrolla la dimensión cultural de los niveles de referencia para el español mediante tres inventarios: el de Habilidades y actitudes interculturales, el de Referentes culturales y el de Saberes y comportamientos socioculturales. A través de ellos concreta los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la competencia intercultural.

Sin embargo, entendemos que la competencia intercultural prevista en el MCER y el PCIC es demasiado genérica para cubrir las necesidades específicas del Español de Especialidad (ESP). La competencia intercultural requiere objetivos y contenidos específicos para poder responder adecuadamente a los retos que el riesgo cultural presenta en este contexto.

Por ello, a partir del marco genérico que el MCER y el PCIC, la doctrina consolidada de autores de reconocido prestigio y las necesidades que hemos detectado desde nuestra propia experiencia profesional en el campo de los negocios, proponemos el siguiente modelo para el diseño curricular de una competencia intercultural competitiva en este ámbito (Tabla 3).

Tabla 3: Propuesta de Modelo para el diseño curricular de la competencia intercultural en los negocios internacionales

COMPETENCIA	I. Toma de conciencia de su necesidad	
	II. Marco teórico que la desarrolla	
	III. Aplicación práctica mediante habilidades y destrezas concretas	
COMPETENCIA INTERCULTURAL	COMPETENCIAS GENERALES (MCER y PCIC) - actitudes, destrezas y habilidades interculturales-	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Empatía ✓ Curiosidad y apertura ✓ Disposición favorable y flexible ✓ Distanciamiento y relativización ✓ Tolerancia a la ambigüedad ✓ Regulación de factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo, etc.)
	COMPETENCIA COMUNICATIVA (HYMES, 1972; CANALE y SWAIN, 1980; CANALE, 1983 y BACHMAN, 1990) - lengua y cultura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gramatical ✓ Discursiva ✓ Estratégica ✓ Pragmática
COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS NEGOCIOS INTERNACIONALES	Culturas nacionales y corporativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Paradigma de las dimensiones culturales de HOFSTEDE
	Los conflictos interculturales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación y características ✓ Tipología ✓ Ciclo evolutivo ✓ Partes implicadas ✓ Tratamiento
	Estrategias colaborativas para la gestión eficaz de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mediación ✓ Negociación

Fuente: Elaboración propia

Nuestra propuesta recoge, además de los presupuestos básicos de toma de conciencia de la dimensión cultural y de las competencias generales y comunicativas implicados en la interculturalidad, conocimientos teóricos y prácticos específicos para la gestión eficaz del riesgo cultural en los negocios internacionales.

Desde nuestra óptica, la puesta en valor de la interculturalidad en el comercio internacional pasa por que las competencias generales y comunicativas que implica la competencia intercultural se concreten en situaciones y necesidades propias de este escenario profesional. No basta con ampliar de manera genérica el horizonte de las competencias generales (empatía, curiosidad, disposición, flexibilidad, relativización, gestión de las emociones, de la ambigüedad,...) y comunicativas (gramatical, discursiva, estratégica y pragmática) del alumno en relación a la diversidad cultural, es preciso trabajar esta diversidad con situaciones, objetivos y tareas que reflejen con autenticidad la realidad del contexto que se está trabajando.

Nuestra propuesta incluye, en primer lugar, el paradigma de las dimensiones culturales de HOFSTEDE, el cual ya se viene trabajando en las mejores formaciones en este campo. En segundo lugar, conocimientos teórico-prácticos especializados en materia de conflictos interculturales (tomados de la ciencia de la conflictología) y, en tercer lugar, conocimientos teórico-prácticos para su gestión eficaz (tomados de los métodos alternativos de resolución de conflictos). En estos dos últimos bloques de conocimiento especializado consiste la novedad del modelo que presentamos en esta comunicación.

5.2. Roles para el ejercicio profesional de la competencia intercultural en el ámbito de los negocios

La competencia intercultural puede desarrollarse mediante distintos roles y actuaciones a lo largo del proceso evolutivo de los conflictos, algunos formales (profesionales), otros informales, no por ello menos efectivos. Recogemos los principales roles formales en la Tabla 4.

Tabla 4: Roles para el ejercicio profesional de la competencia intercultural en los negocios

	ASESOR	FORMADOR	MEDIADOR	TRADUCTOR INTÉRPRETE
OBJETIVO GENERAL	Posibilitar, restaurar o mejorar la comunicación transcultural para prevenir, gestionar o resolver los conflictos derivados de la interculturalidad.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Reconocer actitudes etnocéntricas mediante sus rasgos característicos (negación de diferencias culturales, percepción de otras culturas como variaciones de las de origen, valoraciones de otras culturas en términos de inferioridad, etc.) en la conducta y/o en el discurso de las partes y en los documentos procesados.			
	Discriminar entre informaciones objetivas y juicios de valor en los discursos en los que se interpretan aspectos, hechos o productos culturales.			
	Neutralización de las emociones negativas que se deriven de la atribución de intencionalidades o juicios de valor.			
	Promover un acercamiento a las distintas manifestaciones culturales y posibilitar que las partes se cuestionen la universalidad de estereotipos u otros referentes culturales.			/
	Identificar y reconocer aspectos comunes de las culturas en contacto (huellas o aportaciones entre ellas de cualquier tipo: histórico, artístico, lingüístico, étnico, solidario, interdependencia económica y cultural entre sus países, etc.).			/
	Identificar y discriminar aquellos aspectos que cada una de las culturas intervinientes percibe como parte de su identidad cultural y aquellos otros que estarían dispuestos a integrar y/o complementar.			/
	Generar confianza en el profesional y en la metodología empleada.			/
	Generar de alternativas conjuntas de solución y asistir a las partes en su negociación.			/
	Redactar acuerdos y compromisos.			/
	Diagnosticar posibles conflictos de tipo cultural para el establecimiento, expansión del negocio.	Formar para la toma de conciencia y el conocimiento general de las diferencias culturales.	Informar a las partes del proceso y aclarar sus dudas. Recibir las percepciones individuales del conflicto. Identificar claves culturales	Traducir, interpretar y negociar significados lingüísticos y culturales
Evaluar los perfiles más adecuados para la constitución de equipos y desarrollo de funciones transculturales	Preparar al personal de la empresa para la integración cultural eficaz en el ejercicio de sus funciones	Reencuadrar el conflicto para posibilitar su comprensión. Facilitar la generación y negociación de alternativas para su solución y futura prevención	Gestionar y resolver errores pragmáticos en los mensajes que traduce e interpreta	
Sistematizar los principales aspectos culturales para la mejor toma de decisiones, para la motivación de equipos y la eficiencia en los resultados	Monitorizar y supervisar habilidades transculturales	Redactar de acuerdos Efectuar el seguimiento		

Elaboración propia extraída de A. MARTÍN (2016)

Los roles formales en la fase preventiva son el asesoramiento (previo, simultáneo o posterior al proceso comunicativo), las traducciones e interpretaciones especializadas (capaces no sólo traducir e interpretar palabras sino también diferencias culturales) y la formación (para adquirir y desarrollar una adecuada competencia intercultural).

Cuando los conflictos comienzan a gestarse, los roles formales más frecuentes son el asesoramiento experto simultáneo al proceso comunicativo y las traducciones e

interpretaciones mediadoras entre los distintos significados culturales por los profesionales de la traducción e interpretación.

Cuando los conflictos alcanzan toda su intensidad, los roles profesionales más eficaces son la mediación y negociación formales, las cuales requerirán una competencia intercultural cualificada, con alto grado de especialización.

Aparte de estos roles profesionales, es importante insistir en el papel de los mediadores informales. Las mediaciones informales llevadas a cabo por los propios protagonistas del mundo corporativo, formados en competencia intercultural, son igualmente fundamentales para la construcción y preservación del clima intercultural empresarial.

Cada vez es mayor la concienciación del mundo de los negocios respecto al riesgo cultural. La preocupación empresarial por el impacto del factor cultural en sus balances económicos se refleja en los llamados Planes y Programas de Prevención de Riesgos Culturales. Mediante estos instrumentos y con el asesoramiento de expertos, las empresas identifican sus necesidades concretas y establecen sus objetivos a corto, medio y largo plazo en materia de interculturalidad.

6. CONCLUSIONES

En esta comunicación hemos planteado algunos de los retos que la interculturalidad presenta en el foro de los negocios internacionales y algunas técnicas e instrumentos útiles para el diagnóstico y tratamiento de los conflictos interculturales.

La unificación de los mercados ha derribado fronteras nacionales, económicas y lingüísticas, pero las fronteras culturales se resisten a la globalización. La sutileza de estas barreras las hace aparentemente inocuas al mundo de las relaciones comerciales, pero en realidad tienen un elevado coste, económico y personal, como claramente resulta del ejemplo analizado.

El éxito empresarial es directamente proporcional al capital de sus recursos humanos y estos funcionan comunicándose, por ello es tan importante la comunicación interpersonal en el ámbito de las empresas y organizaciones. Para garantizar este éxito no vale cualquier comunicación, ésta debe ser eficaz.

Para que una comunicación resulte efectiva en los negocios internacionales se requiere que sus protagonistas, primero, tomen conciencia de cómo la cultura condiciona sus interacciones; segundo, tengan la competencia intercultural necesaria para conectar las diferencias evidentes (superficiales) con los patrones culturales inconscientes (profundos) subyacentes y, tercero, cuenten con las habilidades y destrezas adecuadas para gestionar constructivamente los conflictos resultantes de estas diferencias.

Los ejes de esta comunicación en el comercio internacional (las negociaciones, la gestión de desacuerdos y conflictos, la persuasión, los modelos de liderazgo, la toma y ejecución de decisiones, la generación de confianza, la planificación, entre otros) están atravesados por factores culturales. Ignorar esta realidad o no prestarle la debida atención incrementará exponencialmente el riesgo cultural inherente a unas relaciones comerciales globalizadas. Las empresas necesitan la competencia intercultural para su garantizar su expansión territorial y para gestionar y realizar sus equipos, proyectos y transacciones internacionales.

Una interpretación etnocéntrica de la diversidad cultural generará inevitablemente descalificaciones de tipo personal y estereotipado, incrementará y agudizará los conflictos interculturales de comunicación y frustrará relaciones comerciales, en curso o en potencia. La perspectiva intercultural minimiza los riesgos empresariales de naturaleza cultural y esta perspectiva solo es posible con la adecuada competencia intercultural.

Ante esta necesidad específica, la competencia intercultural cobra una gran relevancia en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en este contexto de especialidad. Por ello, ya no basta con incluir en los programas de español de negocios una competencia intercultural genérica, como la que se desprende del Marco Europeo de Referencia y su posterior desarrollo por el Plan Curricular del Instituto Cervantes, son necesarios conocimientos propios y específicos de este contexto de especialidad.

La competencia intercultural demandada hoy por el mundo de los negocios requiere unas competencias generales y comunicativas concretadas en aspectos prácticos y reales de este campo de especialidad y unos conocimientos específicos propios de su práctica profesional. Esta competencia ha dejado de ser un “extra” para convertirse en un “básico” y, en consecuencia, la enseñanza del español en este contexto debe dar respuesta a esta necesidad.

Finalmente, además de apuntar la estructura que a nuestro juicio debería vertebrar la competencia intercultural en el mundo de los negocios, nos hemos referido a los principales roles profesionales con los que puede desempeñarse en este escenario, aparte de mencionar la mediación informal de sus propios protagonistas.

Los contenidos para trabajar en el Aula los conflictos interculturales desde esta perspectiva de especialidad son: su caracterización e identificación, su tipología, sus fases evolutivas y partes implicadas (directas e indirectas). Con estos conocimientos el alumno ya estaría en condiciones de elaborar un *mapa del conflicto* para, a partir de él, discernir el tipo de intervención más eficaz. Para ello, necesitará contar además con los conocimientos básicos para la preparación y el desarrollo (procedimiento) de las dos principales estrategias colaborativas empleadas para la resolución de estos conflictos en el ámbito comercial y empresarial, que son: la negociación y la mediación.

7. BIBLIOGRAFÍA

BORISOFF, D. VICTOR, D.A. 1991. *Gestión de conflictos*. Madrid: Díaz de Santos S.A.

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (consultado el 29/06/2016).

HOFSTEDE, G. 1980. *Culture's Consequences: International Differences In Work-Related Values*. Beverly Hills, California: Sage.

HOFSTEDE, G. 1999. *Culturas y organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

HOFSTEDE, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions And Organizations Across Nations* (2ª Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca nueva.

MARTÍN MUÑOZ, A. 2016. *La comunicación transcultural en los negocios internacionales*. *Anuario de Mediación y solución de conflictos 2015*, número 3. Madrid: Editorial Reus.

MEYER, E. 2015. *The culture map*. United States: Public Affairs.

SPENCER-OATEY, H. 2000. *Culturally Speaking: Managing Rapport Through Talk Across Cultures*. Londres: Continuum.

TROMPENAARS, F. 1993. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. Londres: Economist Book.

An VANDE CASTEELE, Jovana STANOJEVIC: «Un estudio de la realización de actos de habla de rechazo en un contexto académico»**Vrije Universiteit Brussel (Bélgica)**

An.Vande.Castele@vub.be

Jovana.Stanojevic@vub.be

Resumen:

La presente contribución se sitúa en el dominio de la pragmática interlingüística e intercultural y persigue investigar la realización de actos de habla de rechazo en un contexto académico. El acto de rechazo es un acto potencialmente amenazante y por su grado de imposición es de interés particular. El objetivo consiste en analizar de qué estrategias pragmáticas se sirven los aprendientes neerlandófonos de español a la hora de realizar el acto de habla de rechazo. Para el presente artículo se enfoca un contexto particular, el contexto académico. Ahora bien, el propósito es averiguar si las estrategias empleadas por los aprendientes corresponden a las utilizadas por los hablantes nativos de español o si presentan diferencias significativas. Se detallará la presencia de las distintas estrategias y se comentará el orden en que aparecen para entender cómo se articula un acto de rechazo y cómo progresa; también analizaremos en qué consisten las diferencias y similitudes con las producciones de hablantes nativos. Para ello, se elaborará un estudio de corpus en que nos servimos de un modelo de entrevista *open role-play*.

Palabras clave:

Acto de habla, adquisición de español, análisis del discurso, contexto académico, rechazo

Résumé :

Cette contribution se situe dans le domaine de la pragmatique interlinguistique et interculturelle et vise à étudier la performance des actes de parole de refus dans un contexte académique. L'acte de refus est un acte potentiellement menaçant et son degré d'imposition est particulièrement intéressant. L'objectif est d'analyser les stratégies pragmatiques utilisées par les apprenants néerlandophones de l'espagnol au moment de l'acte de parole de refus. Le présent article met l'accent sur un contexte particulier, le contexte académique. Plus précisément, le but est de savoir si les stratégies utilisées par les apprenants correspondent à celles utilisées par les locuteurs natifs de l'espagnol ou s'il existe des différences importantes. La présence des différentes stratégies sera détaillée et l'ordre dans lequel elles apparaissent sera commenté afin de comprendre comment s'articule et se développe un acte de refus. Nous analyserons également les différences et les similitudes avec les productions de locuteurs natifs. Pour ce faire, nous réaliserons une étude sur corpus dans laquelle nous utiliserons le modèle du jeu de rôle ouvert.

Mots-clés :

Acquisition de l'espagnol, acte de parole, analyse du discours, contexte académique, refus

1. INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua extranjera va más allá del aprendizaje de los recursos gramaticales, ya que también se requiere el desarrollo de las capacidades pragmáticas. Implica la habilidad de saber usar adecuadamente una lengua, teniendo en cuenta las intenciones de los interlocutores, el tipo de cortesía, el contexto y la situación comunicativa en que se produce el acto comunicativo, etc. Además, podemos notar que, en el caso de errores gramaticales, un aprendiente de lengua suele ser percibido como un hablante con un nivel de competencia inferior, mientras que un hablante que comete algún error pragmático puede ser juzgado de una manera más dura ya que este tipo de fallo puede reflejar negativamente en el hablante como persona (cf. THOMAS, 1983; VALLS ANGUERA, 2011). Por lo tanto, cabe subrayar la importancia del desarrollo de la competencia pragmática en hablantes aprendientes de

lenguas extranjeras para poder evitar posibles conflictos entre personas, tal vez con algún trasfondo cultural distinto.

Ahora bien, en el presente artículo se pretende examinar la adquisición de cuestiones pragmáticas en español como lengua extranjera a través de un acto de habla particular y en un contexto discursivo particular: el rechazo en el contexto académico. Así pues, el objetivo del estudio consiste en investigar cómo los estudiantes neerlandófonos de español realizan el acto de habla de rechazo en contextos académicos y en averiguar si las estrategias que emplean, corresponden a las utilizadas por los españoles nativos o si se presentan diferencias significativas.

El contexto discursivo en que nos enfocamos en el análisis es el acto de habla de rechazo, visto que se trata de un tipo de respuesta de particular interés. A modo de ilustración, indicamos unos ejemplos concretos de rechazos:

- Un estudiante no puede asistir a la conferencia dada por su promotor de tesina y rechaza la invitación.
- Un estudiante no quiere darle sus notas de clase a un compañero.
- Un asistente de investigación rechaza ayudarle al profesor con algunos documentos.

Se trata, pues, de una intervención reactiva no deseada, potencialmente amenazante, y que, por lo tanto, implica cierto grado de (in)dirección para evitar que se perjudique al otro. Así, destacará la presencia de distintas expresiones de disculpa, explicaciones, justificaciones, propuestas de alternativas, etc.

Para lograr el objetivo, la investigación se elaborará mediante un modelo de entrevista *open role-play* y se realizará a partir de ocho situaciones universitarias en las que los participantes tendrán que desempeñar roles diferentes y entrarán en contacto con interlocutores de distinta índole.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se ofrecerá un estado de la cuestión sobre el tipo de discurso académico enfocado en la presente investigación y las propiedades típicas del acto de rechazo.

2.1. Discurso académico

A la hora de hablar del discurso académico, suele pensarse primero en la escritura académica, indicando aquel tipo de escritura producida en un ámbito científico, universitario y orientada a la transmisión de conocimiento. En grandes líneas incorpora dos tipos: por un lado, textos producidos por científicos como los artículos publicados en revistas científicas o en actas de congresos, y, por otro lado, textos (trabajos, tareas, exámenes) redactados por los estudiantes universitarios en el marco de sus estudios. Destacan en ellos aspectos como la argumentación, la objetividad y la despersonalización. «La imagen que tiene el lenguaje científico se mueve en unos parámetros clásicos que se pueden describir de la siguiente manera: el lenguaje científico debe ser claro, preciso, riguroso y sin equívocos ni dobles sentidos. Debe ser neutro, imparcial y despersonalizado para así reflejar los hechos y no las opiniones personales de los investigadores» (CALSAMIGLIA, 1996: 46). La importancia de esta línea se ve reflejada en varios manuales de escritura académica, como los de LLAMAS

et al. (2012), MONTOLÍO DURÁN (2014), PRATT FERRER y PEÑA DELGADO (2015), REGUEIRO RODRÍGUEZ y SÁEZ RIVERA (2013), VÁZQUEZ (2001b) y otros muchos.

Una vertiente menos presente es la del discurso académico oral, e investigaciones previas sobre ello enfocan esencialmente las particularidades del discurso pedagógico como por ejemplo la clase magistral o el discurso de divulgación científica ilustrado por la conferencia. Así, por ejemplo, en VÁZQUEZ (2001a), se estudian en los distintos capítulos de su obra la secuenciación de clases magistrales, los mecanismos discursivos en la transmisión de información, la relación entre el tipo de información y la vertiente fónica y, por último, la comunicación no verbal en estas clases.

Nuestra investigación persigue analizar un área distinta, la de las interacciones «no formalizadas» en un contexto universitario. Nos referimos a los intercambios entre profesores y estudiantes y entre estudiantes sobre temas relacionados con los estudios universitarios.

La interacción estudiante-docente suele definirse como asimétrica, por el rol que asumen los interlocutores. Al respecto, CROS (2000: 56), refiriéndose más bien a la comunicación en el aula misma, apunta que «en las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno». La interacción entre estudiantes, al revés, se califica como simétrica y por la diferencia que presenta con la anterior, puede ser de interés para el presente estudio. Ahora bien, la situación analizada en los trabajos de CROS (2000, 2003) y de VÁZQUEZ (2001a), enfoca esencialmente el discurso en clase, nuestro estudio difiere de ellos por analizar la interacción fuera del aula entre estos actores. Pues, sigue tratándose de intercambios en un contexto académico, pero de una manera menos formalizada, más espontánea. Se trata de discursos no planificados, producidos en un contexto inmediato.

2.2. El acto de habla de rechazo

Pasamos ahora a la caracterización del acto de habla de rechazo, objeto de nuestro estudio. Coincidimos todos en que las lenguas y culturas se distinguen, entre otros varios aspectos, en el modo de realización de diversos actos de habla, en las estrategias empleadas (RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, 1996: 54). Estas diferencias se deben a distintas normas y conductas socioculturales que caracterizan el comportamiento adecuado del grupo al que se pertenece (ESCANDELL-VIDAL, 1996). Además, la vertiente aplicada a la adquisición de lenguas extranjeras comporta un factor interesante de estudiar, ya que en este caso se trata de hablantes que realizan actos discursivos en una lengua que no es su lengua materna y esto puede conllevar otras normas.

Más en concreto, nos detenemos en el acto de habla de rechazo que, de acuerdo con GASS y HOUCK (1999), se define como una respuesta negativa a un acto iniciador como una invitación, una oferta, una petición o una sugerencia. Los rechazos se destacan por su carácter potencialmente amenazante (*Face-Threatening Act-FTA*), ya que van en contra de las expectativas de los interlocutores e implican el uso de ciertas estrategias pragmáticas destinadas a preservar la imagen pública tanto del emisor como del interlocutor (BROWN y LEVINSON, 1987; CHEN, 1995). Por consiguiente, los aprendientes de idiomas necesitan tener un alto nivel de competencia pragmática para llevar a cabo un rechazo de manera adecuada y así lograr comunicarse con éxito.

A la hora de investigar el arte de decir «no», BEEBE *et al.* (1990) propusieron una taxonomía interesante distinguiendo tres tipos de estrategias de rechazo: estrategias directas, indirectas y adyacentes al rechazo. Las estrategias directas abarcan las no-performativas como el uso de un «no» explícito: (1) *No, no te puedo ayudar*, como así también el empleo de verbos performativos en oraciones como, por ejemplo: (2) *Me niego a ayudarte*.

Entre las estrategias indirectas están: las excusas (3) *Estoy muy cansado*; las disculpas: (4) *Lo siento*; las negaciones indirectas/evasivas: (5) *No sé si será posible ayudarte*; las promesas de una aceptación futura : (6) *A la próxima podré ir*; las promesas de una aceptación pasada del tipo: (7) *Si me hubieras dicho un poco antes, hubiera podido ayudarte*; la petición de comprensión como, por ejemplo: (8) *Espero que me entiendas*; la repetición de parte del discurso anterior que sirve para retrasar el rechazo y distraer la atención del interlocutor: (9) *¿El sábado?*, el aplazamiento: (10) *Te ayudaré más tarde*, etc.

Por fin, los adyacentes al rechazo pueden ser considerados como movimientos de apoyo que preceden o siguen al mismo rechazo y, por lo tanto, sirven para mantener la imagen positiva con el interlocutor. Incorporan, por ejemplo, la expresión de buena voluntad/sentimiento positivo: (11) *Me encantaría ir contigo, pero...*; el agradecimiento: (12) *Le agradezco mucho, pero...*; la declaración de empatía: (13) *¡Es una lástima!*; el uso de muletillas del tipo: (14) *bueno, pues, vaya*, etc.

Aparentemente, existen muchos recursos lingüísticos que pueden utilizarse para rechazar una propuesta o petición.

Entre las publicaciones más influyentes sobre el acto de habla de rechazo destacan las de TAKAHASHI y BEEBE (1987) sobre las estrategias de rechazo empleadas por aprendientes japoneses de inglés y estadounidenses, GARCÍA (1992) acerca de las diferencias en el rechazo entre el español de España y de Perú, CHEN (1996) sobre los rechazos producidos por aprendientes chinos de inglés y estadounidenses. TANCK (2002) examinó los rechazos realizados por hablantes nativos de inglés y hablantes no nativos, cuyos primeros idiomas incluyen polaco, ruso, serbio, español, chino, criollo haitiano, coreano y tailandés; FÉLIX-BRASDEFER (2006) analizó el acto de habla de rechazo entre españoles de España y de México; ALLAMI y NAEIMI (2011) compararon rechazos de estudiantes persas de inglés con los de los estadounidenses. Y el propósito de nuestro estudio es contribuir a esta línea de investigación con un análisis detenido de la realización en español de actos de habla de rechazo producidos por estudiantes neerlandófonos.

3. REFLEXIONES METODOLÓGICAS

3.1. Participantes

Por lo que atañe a los participantes en la prueba, contamos con dos grupos de respondientes: por un lado, los aprendientes neerlandófonos de español y, por otro lado, el grupo de control de españoles nativos. Asimismo, con el propósito de controlar las variables que pueden influir en los resultados (como el sexo, la edad, las estancias en España u otro país hispanohablante), realizamos un cuestionario sociodemográfico para asegurarnos de que se trata de participantes con características similares. Resumiendo, todos los participantes son estudiantes de la Vrije Universiteit Brussel de entre 20 y 35 años. El primer grupo cuenta con 6 estudiantes neerlandófonos de nivel de competencia B2 en español, y el

grupo de control consta de 7 participantes, todos hablantes nativos de español estudiando en Bruselas.

3.2. Instrumentos y procedimiento

Como instrumento metodológico para la obtención de los datos, se emplean *open role-plays*. Estos juegos de roles abiertos se definen como «simulations of social interactions in which participants assume and enact described roles within specified situations» (TRAN, 2006: 3) y se consideran como la alternativa más cercana posible a los datos naturales. Además, esta técnica permite al investigador controlar diferentes variables como la edad y el sexo de los participantes, su nivel de competencia lingüística en español, etc. (FÉLIX-BRASDEFER, 2010), lo que no resulta tan evidente con los datos naturales. Además, los *open role-plays* resultan más factibles en términos del tiempo requerido para la administración y el análisis (SASAKI, 1998).

Ahora bien, las pruebas se administran de manera individual. Un hablante nativo de español comprometido en ayudar a los investigadores inicia la conversación y los participantes tienen que responder rápidamente a la situación porque darles un tiempo extra para pensar puede impedir reacciones auténticas. Antes de empezar solo indicamos el contexto de la conversación y el papel que asumen los participantes en el juego de rol.

Las situaciones difieren entre sí según las variables sociopragmáticas de posición social (baja, igual, alta) y la distancia social (íntima, conocida y desconocida) entre los que interactúan. El aspecto común de cada situación es el contexto académico en que se desarrolla y el rol desempeñado por los participantes siempre es estudiante universitario. De esta manera, los estudiantes pueden identificarse con los escenarios y basar sus respuestas en experiencias anteriores similares o factibles de ocurrir, en lugar de imaginarse una situación de rechazo desconocida. Tal y como destaca TROSBORG (1995: 144), la imposición de roles con los que los participantes no están familiarizados puede afectar la naturalidad del desempeño. Por fin, todas las conversaciones son grabadas y luego transcritas.

A continuación, se presenta un cuadro con las ocho situaciones estipulando cada vez los parámetros sociopragmáticos, i. e. la posición social y la distancia social.

Cuadro 1. Descripción de situaciones

Situaciones	Posición social	Distancia social
Situación 1: El estudiante no puede ir a la conferencia del sábado.	alta	conocidos (profesor-estudiante)
Situación 2: Tu tutora te dice que por fin tiene tiempo para ayudarte con la tesina, pero a ti no te viene bien hoy porque ya tienes algo planeado.	alta	conocidos (profesor-estudiante)
Situación 3: El estudiante rechaza prestar un libro a su compañero de clase.	igual	conocidos (compañeros de clase)
Situación 4: El estudiante dice a su profesor que no puede estar presente en la próxima clase.	alta	conocidos (profesor-estudiante)
Situación 5: El estudiante rechaza ayudar a su amigo con el examen de inglés.	igual	conocidos (amigos)
Situación 6: El estudiante rechaza prestar sus notas de clase a su compañero de clase.	igual	conocidos (compañeros de clase)
Situación 7: El asistente de investigación rechaza ayudar al profesor con algunos documentos.	alta	conocidos (profesor-asistente)
Situación 8: El estudiante rechaza corregir el trabajo de su compañero de clase.	igual	conocidos (compañeros de clase)

Fuente: elaboración personal

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Procedemos ahora al análisis de los resultados obtenidos. Los datos se analizan tanto de manera cualitativa como cuantitativa sobre la base de la taxonomía de BEEBE *et al.* (1990) (tal y como se presenta en el marco teórico al final del párrafo 2.2.). Así pues, se examina la presencia de las diferentes estrategias en las respuestas y se detalla la organización secuencial en que aparecen para comprender cómo se articula un acto de rechazo y cómo avanza. El procedimiento consiste en analizar situación por situación, observando y comparando si los aprendientes neerlandófonos y los españoles utilizan estrategias similares o si se presentan diferencias significativas.

4.1. Situación 1

La primera situación se describe como sigue:

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

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

B. *Tú:*

Observando las respuestas de los aprendientes neerlandófonos, notamos que la mayoría de ellos empieza pidiendo perdón para mitigar el rechazo. Lo ilustra: (15) *Lo siento (mucho).*

En un caso la expresión de disculpa también va acompañada de un apelativo: (16) *Lo siento, profesora*.

En otro caso localizamos una negación al principio del acto de rechazo; y puede notarse que esta expresión de negación va acompañada de una disculpa: (17) *Pero este sábado mmm no puedo, lo siento...*

Asimismo, un estudiante inicia su conversación con una muletilla seguida de una valorización positiva y de un agradecimiento: (18) *Bueno me parece interesante, gracias para haberme invitado*.

A continuación, se emplean explicaciones precedidas o seguidas de expresiones de negación. Sirvan de ilustración: (19) *Cada sábado tengo que trabajar y trabajo desde la mañana hasta las cuatro de la tarde, entonces sería muy difícil para venir*. (20) *Tengo otras cosas que hacer y no puedo estar*. (21) *Este sábado no es posible para mí, es que emh, tengo que visitar mis padres en Alemania*. (22) *No puedo venir es que realmente tengo que trabajar*. (23) *Tengo una cita con mi familia yyy es decir queee fin de semana voy a los Países Bajos para visitar mi familia, para una cita que es muy importante*.

Y, para terminar, tres estudiantes vuelven a servirse de estrategias de disculpa para terminar su acto de habla de rechazo: (24) *Lo siento (mucho)*. (25) *Y lo siento no podría ir a la conferencia*.

El cuadro siguiente ofrece un repaso de todas las estrategias encontradas en las respuestas de los aprendientes neerlandófonos de español. Aparecen especificados en la tabla el tipo de estrategias empleadas, el número de ejemplos encontrados, el número de participantes que se sirven de la estrategia y un ejemplo a modo de ilustración.

Cuadro 2. Estrategias utilizadas por los aprendientes de español: situación 1

Aprendientes			
Tipos de estrategia	Número de ejemplos	Número de estudiantes que la utilizan	Ejemplos
Negación explícita	12	6	<i>No, no puedo, no es posible para mí</i>
Disculpa	8	6	<i>Lo siento</i>
Justificación	8	6	<i>Cada sábado tengo que trabajar desde la mañana hasta las cuatro de la tarde, tengo otras cosas que hacer, tengo que visitar mis padres en Alemania</i>
Negación indirecta	1	1	<i>Sería muy difícil para venir</i>
Sentimiento positivo	1	1	<i>Me parece interesante</i>
Agradecimiento	1	1	<i>Gracias para haberme invitado</i>
Apelativo	1	1	<i>Profesora</i>
Aceptación futura	1	1	<i>Otra vez quizás puedo estar presente</i>
Exclamación	1	1	<i>Uy</i>
Muletilla	1	1	<i>Bueno</i>

Fuente: elaboración personal

A continuación, pasamos a las producciones de los españoles nativos. Notamos que en dos casos (26) y (27), las respuestas van introducidas por una repetición, que sirve para distraer la atención del oyente y posponer el rechazo: (26) *Mmm, ¿este sábado me ha dicho... me ha dicho que es?* (27) *¿El sábado?*

Otros dos participantes nativos inician el acto de habla de rechazo con un apelativo acompañado de una disculpa: (28) *Profe, lo siento muchísimo...*

Solo un español expresa agradecimiento seguido de una declaración de empatía: (29) *Muchas gracias por la invitación, pero lamentablemente...*

A continuación, en la mayoría de los casos notamos un rechazo directo como: (30) *No podré asistir a la conferencia de este sábado.* (31) *No voy a poder ir, de verdad no puedo ir.* (32) *No puedo.*

Asimismo, registramos unas expresiones menos formales como: (33) *No, no, qué va, este sábado imposible.* (34) *Me es imposible cancelar ahora.* (35) *Es imposible para mí desplazarme el sábado.*

Solo en un caso, en vez de la negación, aparece una aceptación pasada: (36) *Si me hubiera dicho la semana pasada, habría podido arreglar el tiempo para el fin de semana...*

Luego, después de la negación, en todos los casos, se observan justificaciones del tipo: (37) *Es que tengo un compromiso familiar.* (38) *Se me ha juntado con un acontecimiento personal...* (39) *Tengo un compromiso ya establecido, ya tiene mucho tiempo de haberlo planificado...* (40) *Este fin de semana me he comprometido a trabajar justamente con otro profesor, en un proyecto que estamos desarrollando.* (41) *Tengo una formación para para una oferta de trabajo y tengo que asistir obligatoriamente...*

Después de las justificaciones, dos hablantes nativos terminan con una promesa, indicando que la acción será llevada a cabo en algún momento futuro: (42) *Bueno, otra... otra vez.* (43) *A la próxima si me avisa con más tiempo podré ir en persona.*

A modo de síntesis, se presenta el cuadro con las estrategias empleadas por los participantes nativos.

Cuadro 3. Estrategias utilizadas por los españoles nativos: situación 1

Nativos			
Tipos de estrategia	Número de ejemplos	Número de estudiantes que la utilizan	Ejemplos
Negación explícita	11	5	<i>No, no podré asistir a la conferencia de este sábado, no voy a poder ir</i>
Justificación	7	5	<i>Es que tengo un compromiso familiar, se me ha juntado con un acontecimiento personal</i>
Negación informal	6	3	<i>Qué va, imposible, me es imposible cancelar ahora</i>
Disculpa	6	2	<i>Lo siento (muchísimo)</i>
Repetición	4	2	<i>¿Este sábado me ha dicho?</i>
Apelativo	2	2	<i>Profe</i>
Aceptación futura	2	2	<i>A la próxima</i>
Aceptación pasada	2	2	<i>Si me hubiera dicho la semana pasada, habría podido arreglar el tiempo</i>
Muletilla	2	2	<i>Pues, bueno</i>
Negación indirecta	1	1	<i>Me parece que tengo otra cosa</i>
Declaración de empatía	1	1	<i>Lamentablemente</i>
Agradecimiento	1	1	<i>Muchas gracias por la invitación</i>

Fuente: elaboración personal

Resumiendo, comprobamos que esta situación conlleva similitudes entre ambos grupos, pero todavía pueden notarse algunas diferencias. En primer lugar, en las producciones de los españoles registramos unas expresiones menos formales (e. g. «No, no, que va, este sábado imposible», «me es imposible cancelar ahora», «es imposible para mí desplazarme el sábado»), que no observamos en los rechazos de los aprendientes. En segundo lugar, unos españoles utilizan la repetición léxica al principio del discurso, un elemento no localizado en las respuestas de los estudiantes. Por último, manifestamos que los estudiantes tienden a disculparse más, tanto al principio como al final del discurso.

A continuación, un resumen de las diferencias más importantes. Como puede observarse, cada vez se precisan el número de ejemplos registrados y el número de participantes que lo emplean:

Cuadro 4. Diferencias más significativas: situación 1

Tipos de estrategia	Aprendientes	Nativos
Disculpa	8 ejemplos 6 aprendientes	6 ejemplos 2 nativos
Apelativo	2 ejemplos 2 aprendientes	1 ejemplo 1 nativo
Negación informal	/	6 ejemplos 3 aprendientes
Repetición	/	4 ejemplos 2 nativos

Fuente: elaboración personal

4.2. Situación 2

La segunda situación versa así:

Tu tutora te dice que por fin tiene tiempo para ayudarte con la tesina, pero a ti no te viene bien hoy porque ya tienes algo planteado.

A. Profesora: *Hoy tengo tiempo para contestar a tus preguntas relacionadas con la tesina del máster. ¿Te viene bien pasar por mi despacho a las 14h?*

B. Tú:

En cuanto a los estudiantes, cabe destacar que casi todos los neerlandófonos inician el discurso expresando disculpas para suavizar el rechazo: (44) *Lo siento (mucho).*

Solo en un caso encontramos la repetición léxica al principio, mientras que la estrategia de disculpa está localizada al final de la oración: (45) *¿A las dos? Mmm, no, no, tengo cosas que hacer. Mmm, discúlpame.*

Luego, todos rechazan la propuesta del profesor proporcionando las mismas excusas: (46) *No es posible, es que ya tengo, ammm, tengo otra cosa que hacer y realmente no es posible, ammm, ir en el momento que te... que me pides de venir.* (47) *A las 2 no me iría bien...* (48) *Pero no es posible a las 2 para mí. Es que tengo una cita con mi otra profesora...*

Por fin, en las reacciones de los aprendientes se observan propuestas de alternativas cuyo objetivo es preservar la imagen positiva con el interlocutor: (49) *¿A las 4 es posible?* (50) *¿Le conviene mañana u otro día?* (51) *Si quiere puede enviar un correo el para decir que si es verdad aquí estar a las 2 en su despacho.*

La tabla recapitulativa resume los resultados comentados arriba:

Cuadro 5. Estrategias utilizadas por los aprendientes de español: situación 2

Aprendientes			
Tipos de estrategia	Número de ejemplos	Número de estudiantes que la utilizan	Ejemplos
Negación explícita	7	4	<i>No es posible, a las 2 no me iría bien</i>
Disculpa	6	5	<i>Lo siento, discúlpame</i>
Justificación	4	4	<i>Tengo otra cosa que hacer, es que tengo una cita con otra profesora.</i>
Alternativa	4	4	<i>¿Le conviene mañana u otro día? ¿A las 4 es posible?</i>
Repetición	2	2	<i>¿A las 2?</i>

Fuente: elaboración personal

Con respecto al análisis de las producciones de los españoles nativos, notamos que todos justifican la imposibilidad de aceptar la propuesta del profesor. Véanse: (52) *A las dos ehh, tengo, tengo una clase y bueno, es una reunión muy muy importante, justamente empieza a las 2...* (53) *Ya tengo planes...*

También cabe destacar que todas estas justificaciones van precedidas o seguidas de una negación o bien de una declaración de empatía: (54) *Entonces no no me va bien.* (55) *No, a las 14h no puedo.* (56) *Pues es una lástima porque realmente necesito discutir ee el desarrollo de mi tesina, pero justamente hoy me viene mal.*

Para terminar, todos dejan abierta la posibilidad de una aceptación futura como: (57) *Así que, otro día ningún problema.* (58) *Tal vez otro día o si me hubiera avisado antes.* (59) *¿No será posible vernos mañana o en algún momento durante la semana?*

Sintetizando, se obtiene el cuadro siguiente:

Cuadro 6. Cuadro de estrategias utilizadas por los españoles nativos: situación 2

Nativos			
Tipos de estrategia	Número de ejemplos	Número de estudiantes que la utilizan	Ejemplos
Negación explícita	6	3	<i>Hoy no puedo, hoy me viene mal.</i>
Justificación	5	2	<i>Tengo una clase y es una reunión muy muy importante, ya tengo planes.</i>
Alternativa	3	3	<i>¿No será posible vernos mañana o en algún momento durante la semana?</i>
Muletillas	3	2	<i>Bueno, pues</i>
Aceptación pasada	1	1	<i>Si me hubiera avisado antes, podría haber sido más fácil.</i>
Declaración de empatía	1	1	<i>Es una lástima</i>

Fuente: elaboración personal

A modo de conclusión, podríamos decir que las respuestas de los españoles y los estudiantes neerlandófonos son similares, ya que ambos grupos ofrecen las mismas justificaciones y todos dejan abierta la posibilidad de una aceptación futura o expresan una alternativa. No obstante, en los rechazos producidos por los aprendientes se destaca el empleo de estrategias de disculpa, lo que no se detecta en las respuestas de los hablantes nativos de español.

Pues, en la tabla siguiente, mostramos las diferencias más significativas obtenidas en el presente análisis:

Cuadro 7. Diferencias más significativas: situación 2

Tipos de estrategia	Aprendientes	Nativos
Disculpa	6 ejemplos 5 aprendientes	/
Muletilla	/	3 ejemplos 2 nativos
Repetición	2 ejemplos 2 aprendientes	/

Fuente: elaboración personal

4.3. Situación 3

La tercera situación se presenta como sigue:

A. *Compañero de clase: Acabo de ver que tú tienes este libro que yo necesito para escribir mi tesina. ¿Me lo prestas? Es que es muy caro para comprarlo y es de verdad muy importante para mi investigación.*

B. *Tú:*

Por orden en que aparecen, las estrategias más empleadas por los participantes neerlandófonos son las de negación explícita, tal y como se puede observar en estos ejemplos: (60) *Por el momento no es posible.* (61) *No será posible.* (62) *No puedo compartir este libro contigo.*

Se debe agregar también que algunos aprendientes comienzan su diálogo declarando un conjunto de principios que no quieren cambiar: (63) *Yo no te conozco tan bien y el libro es muy caro y quiero estar seguro que el libro resta en la condición que es y porque es tan caro y porque es muy importante;* o expresando sentimientos negativos: (64) *Creo que realmente hay otra forma, no puedo creer que no, que no puedes encontrarlo...*

A continuación, todos justifican la imposibilidad de aceptar la petición de prestar el libro a su compañero de clase. Sin embargo, se trata de unas breves expresiones sin muchos detalles: (65) *Es que lo necesito mí mismo.* (66) *Yo también lo necesito.* (67) *Yo lo necesito también justo hoy.* (68) *Lo necesito también para mi trabajo muy importante.*

Después de la justificación, algunos de ellos terminan disculpándose por no poder prestarle el libro a su compañero de clase y también vuelven a servirse de unas vagas excusas como lo ilustra el siguiente ejemplo: (69) *Lo siento, es que realmente lo necesito mí mismo.*

Por otro lado, algunos sugieren una alternativa o posponen la realización a un tiempo posterior: (70) *Con otra persona quizá.* (71) *Quizás busca a alguien que tiene también este libro.* (72) *Pienso que es mejor que tu prestas el libro de la universidad, de la librería, biblioteca.* (73) *Te prestaré quizás en la semana que viene.*

El cuadro 8, que se presenta a continuación, recoge las estrategias más empleadas en el corpus de aprendientes neerlandófonos de español.

Cuadro 8. Estrategias utilizadas por los aprendientes de español: situación 3

Aprendientes			
Tipos de estrategia	Número de ejemplos	Número de estudiantes que la utilizan	Ejemplos
Negación explícita	11	5	<i>No es posible, por el momento no, no será posible ahora, no puedo compartir este libro contigo</i>
Justificación	8	4	<i>Es que lo necesito mí mismo, ya tengo una amiga que también lo necesitó</i>
Disculpa	5	3	<i>Lo siento (mucho)</i>
Alternativa	4	3	<i>Quizás busca a alguien que tiene también ese libro, pienso que es mejor que tu prestas el libro de la universidad, de la librería, biblioteca</i>
Aplazamiento	2	2	<i>Te prestaré quizás en la semana que viene</i>
Evasiva	1	1	<i>Creo que no</i>
Declaración de sentimiento negativo	1	1	<i>Creo que realmente hay otra forma, no puedo creer que no, que no puedes encontrarlo</i>
Declaración de principios	1	1	<i>Yo no te conozco tan bien y el libro es muy caro y quiero estar seguro que el libro resta en la condición en que es</i>

Fuente: elaboración personal

Ahora pasamos al análisis de las estrategias empleadas en las reacciones de los hablantes nativos. En contraste con los participantes del grupo neerlandófono que empiezan negando la petición, los españoles inician la conversación proporcionando una explicación de las circunstancias, seguida de una negación explícita: (74) *Pero estoy haciendo el mismo trabajo que tú y es que de verdad no, no lo puedo dejar.* (75) *Eeh, me pides en el mal momento, pero no, no te lo puedo prestar.* (76) *Es que justo ahora lo estoy utilizando.*

Además, en tres casos, una exclamación aparece al principio del acto de habla: (77) *¡Aah!* (78) *¡Eh!* (79) *¡Ay!*

Solo un español nativo empieza con un comentario que realza la amabilidad del interlocutor: (80) *Te lo podría prestar, pero lo estoy ocupando justo ahora y también lo estoy ocupando para un trabajo importante. No puedo prestártelo.*

Tal y como puede notarse, las justificaciones del grupo de control se parecen a las de los aprendientes neerlandófonos de español en que se trata de unas expresiones breves, vagas y generales.

Al final del acto de habla de rechazo, encontramos el uso de alternativas: (81) *Cuando he terminado, te lo presto.* (82) *A lo mejor puede ir a la biblioteca, lo pueden tener;* o se repite la negación explícita junto con una expresión de disculpa: (83) *No, nada, lo siento.* (84) *No, lo siento, no te lo puedo prestar.* (85) *Lo siento, pero hoy imposible. No, no puedo.*

Cabe mencionar también que en el corpus español encontramos unas expresiones de negación informal: (86) *¡que no!* (87) *¡hoy imposible!*

El cuadro 9 reúne las estrategias más empleadas por los participantes nativos de español.

Cuadro 9. Cuadro de estrategias utilizadas por los españoles nativos: situación 3

Nativos			
Tipos de estrategia	Número de ejemplos	Número de estudiantes que la utilizan	Ejemplos
Negación explícita	16	4	<i>No lo puedo dejar, no puedo prestártelo, no es posible.</i>
Justificación	9	4	<i>Pero si estoy haciendo el mismo trabajo que tú, me pides en mal momento.</i>
Exclamación	3	3	<i>Aah, eh, ay</i>
Disculpa	3	3	<i>Lo siento.</i>
Negación informal	2	1	<i>Qué va, hoy imposible.</i>
Alternativa	2	2	<i>A lo mejor puede ir a la biblioteca, lo pueden tener.</i>
Expresión de buena voluntad	1	1	<i>Te lo podría prestar.</i>

Fuente: elaboración personal

En resumen, a la hora de realizar el acto de habla de rechazo en este escenario, los dos grupos muestran patrones similares. Más concretamente, las estrategias más comúnmente empleadas por los dos grupos son la justificación y la negación explícita. Ambos ofrecen una explicación del motivo de rechazo, pero sus expresiones pueden caracterizarse por ser breves, vagas y menos específicas. En cuanto a las diferencias, conviene mencionar que los españoles suelen emplear algunas expresiones informales y exclamaciones, al contrario del grupo de aprendientes neerlandófonos que no muestran esta tendencia.

Por fin, los datos que aparecen en la tabla a continuación corresponden a las diferencias más notables entre los dos grupos investigados.

Cuadro 10. Diferencias más significativas: situación 3

Tipos de estrategia	Aprendientes	Nativos
Negación informal	/	2 ejemplos 1 nativo
Exclamación	/	3 ejemplos 3 nativos

Fuente: elaboración personal

5. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, recordamos el propósito del presente artículo de examinar la realización del acto de habla de rechazo en un contexto académico. El acto de habla de rechazo, definido como un tipo de reacción no preferida, presenta cierto grado de complejidad, por lo cual implica el uso de estrategias pragmáticas de mitigación para evitar una posible ofensa al interlocutor. Decidimos centrarnos en una vertiente menos investigada, la del discurso académico oral y profundizamos en las interacciones estudiante-docente y las interacciones entre estudiantes.

Como objetivo perseguimos entrever las semejanzas y las diferencias principales en la realización del acto de habla de rechazo, tal y como se realiza por dos grupos de participantes: por un lado, aprendientes neerlandófonos de español y, por otro lado, españoles nativos. El análisis detenido de los distintos casos nos permite concluir que las semejanzas se manifiestan esencialmente en los siguientes aspectos: 1) tanto los aprendientes como los participantes nativos de español rechazan directamente la petición diciendo «no»; 2) los dos grupos de investigación suelen ofrecer una explicación del motivo de rechazo y 3) suelen proponer una alternativa.

Sirva de ilustración la tabla recapitulativa siguiente:

Cuadro 11. Estrategias más frecuentes: sits. 1-8

Tipos de estrategia	Aprendientes	Nativos
Negación explícita	74 ejemplos 35 aprendientes	71 ejemplos 31 nativos
Justificación	57 ejemplos 38 aprendientes	44 ejemplos 26 nativos
Propuesta de alternativa	18 ejemplos 15 aprendientes	20 ejemplos 17 nativos

Fuente: elaboración personal

Ahora bien, por lo que atañe a las diferencias, los datos obtenidos muestran que los participantes del grupo neerlandófono suelen utilizar más frecuentemente las estrategias de disculpa. Los hablantes nativos, por su parte, parecen sentirse menos obligados a disculparse. Por lo tanto, esta información puede llevarnos a la conclusión de que en neerlandés existe una mayor tendencia a la disculpa que en español y de que los estudiantes neerlandófonos realizan algún tipo de transferencia pragmática. Además, descubrimos que los españoles tienden a emplear más muletillas, un elemento apenas encontrado en las respuestas de los neerlandófonos (solo dos aprendientes neerlandófonos emplean este tipo de estrategia). Creemos que este hecho puede explicarse de dos maneras. Por un lado, puede ser que los neerlandófonos consideren inapropiado su uso en el acto de habla de rechazo. Por otro lado, el uso de muletillas tal vez corresponde a usuarios de niveles más avanzados o que hicieron una estancia mayor en el país de la lengua meta.

A continuación, se nota, en el corpus de hablantes nativos, el empleo de negaciones informales (e. g. «Qué va, imposible»), garantías de satisfacción futura del interlocutor (e.g. «Realmente no tienes que preocuparte. Tu inglés es impecable. Más bien te recomiendo de que te relajes y revises un poco antes, pero nooo al momento del examen») y peticiones de comprensión (e.g. «ya, ya, lo sé», «yo sé», «yo comprendo la inseguridad»). En contraste, los informantes del grupo de aprendientes no se sirven de estas estrategias, tal y como se expone en el cuadro 12.

Cuadro 12. Diferencias más importantes: sits. 1-8

Tipos de estrategia	Aprendientes	Nativos
Disculpa	45 ejemplos 33 aprendientes	24 ejemplos 16 nativos
Muletillas	2 ejemplos 2 aprendientes	18 ejemplos 12 nativos
Negación informal	/	13 ejemplos 6 nativos
Garantía de satisfacción futura del interlocutor	/	9 ejemplos 2 nativos
Comprensión	/	4 ejemplos 4 nativos
Expresión de empatía	/	3 ejemplos 3 nativos

Fuente: elaboración personal

De nuevo, pensamos que el empleo de negaciones informales se considera inconveniente por los aprendientes de español. Asimismo, el uso de expresiones de comprensión y empatía les puede parecer menos necesario o simplemente no han pensado en utilizar este tipo de recursos.

Finalmente, conviene mencionar que con los presentes resultados esperamos poder contribuir a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, mostrando que un estudio explícito de la competencia pragmática, en este caso de los rechazos, puede ser muy ventajoso para entender mejor qué implica «comunicarse con éxito». Parece necesario conseguir que el aprendiente sea consciente de que la elección de determinadas estructuras lingüísticas depende también de sus convenciones socioculturales. De hecho, para ser competente en una lengua extranjera, el conocimiento lingüístico por sí solo no parece suficiente, sino que los aprendientes tienen que desarrollar también la competencia pragmática, es decir, la habilidad de entender no solo lo que se dice y cómo se dice, sino también quién lo dice, a quién se dice, cuándo se dice y en qué circunstancias se dice. Implica, además, darse cuenta de las posibles interferencias que pueden surgir y del efecto que pueden tener en el acto comunicativo.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALLAMI, H., NAEIMI, A. 2011. «A Cross-Linguistic Study of Refusals: An Analysis of Pragmatic Competence Development in Iranian EFL Learners». *Journal of Pragmatics*, 43/1: 385-406.

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

BROWN, P., LEVINSON, S. C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

CALSAMIGLIA, H. 1996. «Apuntes sobre la divulgación científica. Un cambio de registro». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8: 41-52.

CHEN, H. J. 1995. *Metapragmatic Judgement on Refusals: Its Reliability and Consistency*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Council on the Teaching and of Foreign Languages. <https://eric.ed.gov/?id=ED391381> (consultado el 20 de marzo de 2018).

CHEN, H. J. 1996. *Cross-Cultural Comparison of English and Chinese Metapragmatics in Refusal*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana: Indiana University. <https://eric.ed.gov/?id=ED408860> (consultado el 20 de marzo de 2018).

CROS, A. 2000. «El discurso docente: entre la proximidad y la distancia». *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2/1: 55-76.

CROS, A. 2003. *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. 2006. «Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish». *Journal of Pragmatics*, 38/12: 2158-2187.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. 2010. «Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays and verbal reports». In MARTÍNEZ-FLOR, A. & USÓ-JUAN, E. (eds.) *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins, 41-56.
- GARCÍA, C. 1992. «Refusing an Invitation: A Case Study of Peruvian Style». *Hispanic Linguistics*, 5: 207-243.
- GASS, S., HOUCK, N. 1999. *Interlanguage Refusals: A Cross-cultural Study of Japanese-English*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- LLAMAS SAÍZ, C., MARTÍNEZ PASAMAR, C., TABERNERO, C. (2012). *La comunicación académica y profesional: usos, técnicas y estilo*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters-Aranzadi.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (coord.) 2014. *Manual de escritura académica y profesional* (2 vols.). Barcelona: Ariel.
- PRAT FERRER, J. J., PEÑA DELGADO, A. 2015. *Manual de escritura académica*. Madrid: Paraninfo.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L., SÁEZ RIVERA, D. 2013. *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.
- RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J. 1996. «Aspectos pragmáticos de la negociación del significado». In CENOZ, J., y VALENCIA, J. F. (eds.) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 47-70.
- PARODI, G. 2010. *Academic and Professional Discourse Genres in Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- SANZ ÁLAVA, I. 2007. *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- SASAKI, M. 1998. «Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays». *Journal of Pragmatics*, 30/4: 457-484.
- TAKAHASHI, T., BEEBE, L. M. 1987. «The Development of Pragmatic Competence by Japanese Learners of English». *JALT Journal*, 8: 131-155.
- TANCK, S. 2002. *Speech Act Sets of Refusal and Complaint: A Comparison of Native and Non-Native English Speakers' Production*. Paper presented for TESL 523 Second Language Acquisition class at American University, Washington, DC.
- THOMAS, J. 1983. «Cross-Cultural Pragmatic Failure». *Applied linguistics*, 4/2: 91-112.

TRAN, G. Q. 2006. «The Naturalized Role-play: An Innovative Methodology in Cross-cultural and Interlanguage Pragmatics Research». *Reflections on English Language Teaching*, 5/2: 1-24.

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

VALLS ANGUERA, C. 2011. «Ay, perdona, no quería molestarte. Enseñar y aprender a disculparse en español». *Suplementos de MarcoELE*, 15.
<http://marcoele.com/descargas/15/valls-disculpas.pdf> (consultado el 20 de marzo de 2018).

VÁZQUEZ, G. (coord.) 2001a. *El discurso académico oral: Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.

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

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Directeur de la publication :

Marcelo TANO, Université de Lorraine

Rédactrice en chef :

RIBERA RUIZ DE VERGARA, Ana Isabel (Université de Rouen Normandie, France)

Rédacteur adjoint :

CUENCA MONTESINO, José María (Université de Poitiers, France)

Correcteurs :

LUMIÈRE, Émilie (Université Toulouse-Jean Jaurès, France)

TORRE, Ricardo (Institut Universitaire de Technologie de Sceaux, France)

Conseiller scientifique et technique :

PUREN, Christian (Université Jean Monnet Saint-Étienne, France)

Responsable de la mise en page :

Marcelo TANO, Université de Lorraine

Évaluateurs du Comité International de Lecture de la revue du GERES qui ont collaboré dans ce numéro :

AINCIBURU, María Cecilia (Universidad Antonio de Nebrija, España)

ANDRADA-MOGUÉROU, Myrian (Université de Rouen Normandie, France)

BANÈRES-MONGE, Patricia (Université Paul Valéry Montpellier III, France)

CADIerno, Teresa (Syddanks Universitet, Danmarca)

CABRÉ i CASTELLVÍ, M. Teresa (Universitat Pompeu Fabra, España)

CASSANY i COMAS, Daniel (Universitat Pompeu Fabra, España)

CUENCA MONTESINO, José María (Université de Poitiers, France)

DE HOYOS, José Carlos (Université Lumière Lyon II, France)

DI TILLIO LACRUZ, Mariluz (École Nationale des Ponts et Chaussées, France)

CHAPLIER, Claire (Université de Toulouse III, France)

GALINDO MERINO, María del Mar (Universidad de Alicante, España)

GARCÍA ANTUÑA, María (Fundación Comillas, España)

GARCÍA MIGURA, Begoña (Universitat de València, España)

GÓMEZ DE ENTERRÍA, María Josefa (Universidad de Alcalá, España)

LLORIÁN GONZÁLEZ, Susana (Universidad Antonio de Nebrija, España)

MAGRAS, Romain (Université de Rouen Normandie, France)

MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (Universidad de Alcalá, España)

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Inmaculada (Fundación Comillas, España)

PARODI SWEIS, Giovanni (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)

PATIN, Stéphane (Université Paris Diderot, France)

PUJOL BERCHÉ, Mercè (Université Paris Nanterre, France)

PUREN, Christian (Université Jean Monnet de Saint-Étienne, France)

RABASSÓ RODRÍGUEZ, Francisco Javier (Université de Rouen Normandie, France)

RIBERA RUIZ DE VERGARA, Ana Isabel (Université de Rouen Normandie, France)

TANO, Marcelo (Université de Lorraine, France)

VAN HOOFT COMAJUNCOSAS, Andreu (Radboud Universiteit, Holanda)

POLITIQUE ÉDITORIALE

Le GERES publie des articles dont la thématique principale fait référence au vaste domaine de l'Espagnol de Spécialité (ESP) conçu comme secteur d'enseignement et domaine de recherche. Tous les sujets concernant l'enseignement et la recherche en ESP sont susceptibles d'être publiés dans notre publication s'ils répondent aux grands critères de sélection suivants :

- L'intérêt général pour la communauté scientifique (en particulier dans le domaine de l'ESP).
- L'actualité : l'intérêt de l'apport aux débats en cours dans le domaine de spécialité (voir cependant la remarque finale de la présente rubrique).
- Les caractères d'originalité des analyses et d'innovation des propositions.
- La maîtrise des notions et concepts : tout particulièrement ceux liés aux langues étrangères et aux langues de spécialités, dont l'ESP.
- L'adéquation, la fiabilité et la validité: du cadre théorique, de l'état de la question, de la méthodologie, de l'argumentation et de la présentation des résultats et conclusions.
- La qualité rédactionnelle : correction langagière, clarté et rigueur de l'organisation et de la présentation.
- La priorité éditoriale, critère contextuel lié à la quantité d'articles présentés en attente d'être publiés et au nombre d'articles déjà publiés sur le même sujet.

REMARQUE : Même dans le cas où un article réunirait toutes ces qualités, l'équipe éditoriale des *Cahiers du GERES* se réserve le droit de l'écartier s'il ne fournit pas suffisamment d'éléments nouveaux par rapport à des articles déjà publiés dans les numéros antérieurs. Il est donc fortement conseillé pour la proposition d'articles - et déjà, en amont, pour la proposition des communications aux Rencontres Internationales du GERES -, de consulter préalablement les titres et résumés des articles déjà publiés dans la revue.

Les grands types d'articles attendus pour la publication dans *Les Cahiers du GERES* :

- 1) Articles d'orientation "pratique" axés sur l'expérimentation et l'application : comptes rendus d'expérience pédagogique, propositions de démarches et d'outils didactiques, analyses de matériels didactiques, etc.
- 2) Articles d'orientation "théorique" axés sur un ensemble de notions ou d'idées sur un sujet d'outils conceptuels, etc.
- 3) Articles d'orientation "mixte", soit parce qu'ils articulent ou combinent théorie (évaluée à son exactitude) et pratique (évaluée à son degré de transférabilité), soit parce qu'ils présentent des modèles (évalués à leur efficacité). Par exemple :
 - théories ou modèles présentés avec leurs applications pratiques ;
 - évaluation de cadres théoriques ou de modèles, ou validation/invalidations d'hypothèses théoriques au moyen d'expérimentations pratiques ;
 - présentation de pratiques avec leur étayage en termes de théorie ou de modèle ;
 - présentation et évaluation de pratiques débouchant sur une proposition de modèles.

CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Dans un but de transparence de notre activité d'évaluation, nous avons décidé de publier ci-dessous les paramètres retenus pour expertiser les contributions en vue d'être publiées dans *Les Cahiers du GÉRES*.

1. CARACTÉRISTIQUES PARATEXTUELLES

1.1. MOTS-CLÉS

- Adéquats
- Trop nombreux
- Mal choisis, imprécis
- Autre :

1.2. RÉSUMÉ DANS LA LANGUE DE L'ARTICLE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

1.3 RÉSUMÉ DANS L'AUTRE LANGUE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

1.4 BIBLIOGRAPHIE

- Adéquate
- Imprécise (erreurs, indications manquantes, etc.)
- Insuffisante (absence de titres essentiels)
- Autre :

2. MAÎTRISE DU DOMAINE TRAITÉ

- Connaissances de vrai spécialiste du domaine (littérature spécifique, travaux récents, références essentielles)
- Connaissances d'ensemble bonnes permettant de traiter correctement le sujet
- Connaissances inégales ne permettant pas de traiter correctement certains aspects
- Connaissances insuffisantes pour traiter le sujet
- Autre :

3. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

3.1. RAPPORT DU TEXTE AVEC LA LANGUE DE SPÉCIALITÉ

- Relève pleinement de la LSP
- Relève partiellement ou indirectement de la LSP
- Ne relève pas de la LSP et pertinence non argumentée

3.2 PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

- Majeure, ouvre de nouvelles perspectives théoriques, épistémologiques, méthodologiques, etc.
- Réelle, apporte des éléments nouveaux ou mises au point significatives (réflexions, méthodes, résultats, etc.)
- Mineure
- Très faible/nulle
- Difficile à apprécier en l'état du texte

4. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

- Rigoureuse
- Acceptable
- Approximative
- Insuffisante
- Autre :

5. CARACTÉRISTIQUES RÉDACTIONNELLES**5.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)**

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante
- Autre :

5.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)

- Adéquate
- Imprécise, ambiguë, peu rigoureuse
- Inadéquate : comporte des erreurs graves
- Autre :

5.3 STRUCTURE DU TEXTE

- Adéquate
- Inadéquate (aspects à améliorer) :
 - Absence de progression d'ensemble claire.
 - Introduction insuffisante, non pertinente, peu claire.
 - Parties inégales, mal équilibrées.
 - Transitions insuffisantes.
 - Conclusion non pertinente, peu claire.
- Autre :

6. DÉCISION À COMMUNIQUER À L'AUTEUR

- Article publiable en l'état.
- Article publiable après ajustements mineurs demandés.
 - Niveau de priorité par rapport à la thématique des Rencontres : *maximale/moyenne/basse*.
- Article publiable sous réserve de modifications exigeant une nouvelle soumission au CIL.
- Article non publiable.

7. AUTRES OBSERVATIONS (points forts, points faibles, suggestions, etc.)

RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les conditions requises pour faire partie du Comité International de Lecture (CIL) du GÉRES sont :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un expert qualifié pour évaluer l'article que l'on lui confie. S'il ne l'est pas, il devra renoncer dans les plus brefs délais et, si nécessaire, il devra recommander un autre évaluateur. En plus, il devra indiquer si la contribution précise d'être relue par des experts spécialisés dans certains aspects. Les corrections doivent être rigoureuses, les commentaires détaillés et les critiques justifiées, proposant des alternatives et des suggestions spécifiques pour améliorer l'article.
- **La confidentialité.** Les articles confiés aux experts pour l'évaluation doivent être anonymes. Les évaluateurs doivent s'abstenir de commenter en public le travail. S'ils ont besoin des conseils d'autres experts pour réaliser une évaluation adéquate, ils demanderont l'autorisation au rédacteur en chef de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données jusqu'à la publication de l'original. Ils ne peuvent pas contacter directement l'auteur.
- **La neutralité et l'honnêteté.** L'obligation de l'évaluateur est d'évaluer l'original par ses propres mérites ou défauts sans avoir aucun préjugé. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge que la condition de neutralité ne peut pas être respectée.
- **La diligence.** L'évaluateur devra rendre le formulaire d'évaluation dans les délais convenus par le Comité de Rédaction. Dans le cas où ces délais ne pourraient être respectés, il contactera le rédacteur en chef afin d'agir en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit adopter une attitude respectueuse sans mépriser ou vexer l'auteur avec ses critiques ou opinions. En plus, il devra être conscient que sa fonction principale est d'aider l'auteur à s'exprimer de façon efficace et de lui fournir une évaluation des aspects scientifiques pour améliorer l'article.

CONSIGNES AUX AUTEURS

Les numéros de *Les Cahiers du GÉRES* sont consultables et intégralement téléchargeables en suivant ce lien : <https://www.geres-sup.com/revue/>

Dans le but d'uniformiser nos rédactions et de nous adapter aux normes d'usage de publications d'articles, nous avons procédé à l'élaboration d'une série de consignes formelles que tout auteur intéressé de publier dans notre revue électronique devra respecter pour que son texte soit définitivement accepté par notre Comité International de Lecture.

Les règles de publication des *Cahiers du GÉRES* sont disponibles en suivant ce lien : <https://www.geres-sup.com/revue/consignes-de-publication/>

Forte du dynamisme de ses adhérents et consciente de sa représentativité, notre association souhaite devenir un interlocuteur incontournable pour tous ceux qui s'intéressent à l'Espagnol de Spécialité (ESP) sous toutes ses formes.

Grâce à la détermination de ses membres, actifs dans la défense de l'espagnol langue professionnalisante, notre existence, improbable hier, est devenue une réalité aujourd'hui. Mais nous sommes conscients que nous n'existons que par la solidarité des collègues qui partagent nos convictions. Le GERES est donc mobilisé pour obtenir la place qui lui revient dans le contexte associatif de l'enseignement supérieur Français.

Le GERES, c'est surtout l'organisation de rencontres thématiques, l'édition d'une revue électronique annuelle, des débats organisés avec d'autres associations, une lettre d'information qui vous donne l'essentiel des informations nécessaires sur les activités du groupe, une veille informationnelle concernant les congrès et des formations diverses dans le domaine de l'ESP. Le GERES, c'est aussi un site web dynamique continuellement enrichi, une source d'information et de partage. Ses adhérents peuvent également s'abonner aux listes de diffusion et faire partie de nos différents réseaux pour être en contact avec d'autres collègues géographiquement éloignés mais partageant les mêmes intérêts.

Adhérer au GERES, c'est soutenir ses démarches et participer à la vie de l'association, mais également être un acteur de notre discipline afin de lui donner une meilleure visibilité en France et à l'étranger.

Si vous appréciez nos actions, nous vous invitons à nous rejoindre en devenant membre du GERES (à titre personnel ou institutionnel). Pour ce faire, notre site vous fournit tous les renseignements nécessaires : <http://www.geres-sup.com/adhesion/>.

Pour toute autre information, vous pouvez aussi contacter les membres du Bureau : <http://www.geres-sup.com/présentation/bureau/>.

MENTIONS LÉGALES

Titre :

Les Cahiers du GÉRES

Année de création :

2008

ISSN :

2105-1046 (numéro international normalisé des publications numériques accordé par le Centre ISSN France en 2010)

Type de support :

Électronique

Site web dédié :

<https://www.geres-sup.com/revue/>

Politique d'édition :

Publication en libre accès

Périodicité :

Un numéro par an (10 numéros publiés entre 2008 et 2018)

Langues acceptées pour la communication scientifique :

Espagnol et Français

Éditeur :

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Responsable de la publication :

Marcelo TANO

Le GERES s'assure de la validité scientifique et de la qualité éditoriale des travaux qu'il publie, mais les opinions et les jugements qui y sont formulés relèvent exclusivement de la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne sauraient être imputés ni à l'association, ni, *a fortiori*, à ses responsables.