

El Español como lengua para la innovación profesional

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional
de Español para Fines Específicos (CIEFE)



Directora:

Guadalupe Melgosa Fernández
(Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo)

Coordinador:

Andreu van Hooft

Editores:

Anna Escofet
Bob de Jonge
Paula Lorente
Lieve Vangehuchten

Editores de la Consejería de Educación:

José Ángel Piña Sánchez
M^a. Belén Roza González
(Asesores técnicos)

Diseño y maquetación:

José Ángel Piña Sánchez
M^a Antonia Cabrera López

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

Bd. Bischoffsheim 39, bte.15-16, 1000 Bruselas

Tel.: +32 (0)2 223022033

Email: consejeriabelgica.be@educacion.gob.es

Web: www.mecd.gob.es/belgica

El fichero digital de esta revista puede descargarse desde las páginas web de la Consejería de Educación:

<http://www.mecd.gob.es/paisesbajos/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

<http://www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

Se permite la copia total o parcial de esta revista siempre y cuando:

- se cite la procedencia;
- no se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo;
- se informe a la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: Noviembre 2018

NIPO: 847-18-014-7 (electrónico)

ISSN: 2590-2644 - ISBN: 978-90-806886-7-4

ÍNDICE

Presentación	4
Guadalupe Melgosa Fernández <i>Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo</i>	
Introducción	5
Andreu van Hooft, Anna Escofet, Bob de Jonge, Paula Lorente y Lieve Vangehuchten <i>Coordinador y editores</i>	
Las profesiones, las lenguas y el español. Una mirada hacia el futuro	9
Violeta Demonte <i>Universidad Autónoma de Madrid</i>	
Responsabilidad Social Corporativa en el mundo hispanico: un análisis conceptual diatópico	23
Almudena Basanta y Lieve Vangehuchten <i>Universiteit Antwerpen</i>	
Los elementos no verbales del discurso: papel e importancia en las negociaciones comerciales	38
Maria Lluïsa Sabater <i>Universitat de Barcelona</i>	
Aproximación didáctica al aprendizaje de las funciones retóricas de las citas en el discurso académico universitario	54
David Sánchez-Jiménez <i>New York City College of Technology (CUNY)</i>	
El método; comprensión y redacción de textos técnicos en ingeniería eléctrica	69
Héctor Eduardo Calderón Lazo <i>Universidad de Santiago de Chile</i>	
Competencias del docente de lenguas para fines específicos: abrir la puerta a la complejidad	75
Carlos Schmidt Foó y Iolanda Nieves de la Vega	
Lingüística de corpus y gramática inductiva: cómo trabajar con los corpus en la clase de Español de los Negocios	87
Inmaculada Martínez Martínez <i>Centro Internacional de Estudios Superiores del Español (CIESE-Comillas)</i>	
El discurso metalingüístico: las estrategias retóricas en las columnas de lengua (ironía y humor)	101
José Joaquín Martínez Egido <i>Universidad de Alicante</i>	
La comunicación lingüística en español y sus barreras en el sistema de salud de los Estados Unidos	114
David Sánchez-Jiménez <i>New York City College of Technology (CUNY)</i>	

PRESENTACIÓN

La sexta edición del Congreso Internacional del Español con fines específicos (CIEFE), tuvo lugar en Ámsterdam entre el 31 de marzo y el 1 de abril de 2017, siendo una vez más un referente para la reflexión acerca del español como instrumento de comunicación internacional, su desarrollo en el ámbito profesional y su necesaria adaptación a los requerimientos que se demandan en la sociedad actual y futura.

La posición privilegiada del español en el mundo lo sitúa de forma incontestable en el punto de mira de los intercambios económicos y profesionales y atestigua el potencial de expansión que puede desarrollar aún. Por ello, desde su primera edición en el año 2000, el CIEFE se consolida ocupando ese espacio necesario que posibilita abrir nuevos campos de investigación en la enseñanza del español con fines profesionales, como lengua de los negocios y como lengua científica, y que muestra los avances realizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español profesional y en el dominio de la comunicación especializada.

En esta edición VI del CIEFE se han congregado investigadores universitarios, profesores de español y representantes del mundo empresarial de 19 nacionalidades diferentes (España, Estados Unidos, Brasil, Chile, Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Argelia, Marruecos, Chipre y Suiza), enriqueciendo el debate suscitado en conferencias plenarias, mesas redondas, talleres y comunicaciones.

Desde la Consejería de Educación queremos agradecer a todas las Instituciones y colaboradores que, con su dedicación y aportaciones esenciales, hicieron posible un nuevo capítulo de este relato: Universidad de Ámsterdam, Instituto Cervantes de Utrecht, Rijksuniversiteit Groningen (Groninga), Radboud Universiteit Nijmegen (Nimega), Fontys Hogeschool (Tilburgo), Universidad de Utrecht, Universidad de Amberes (Bélgica) y Universidades de Lovaina KU Leuven y UCLouvain (Bélgica). Queremos agradecer igualmente a todos los miembros del Comité Científico por su importante ayuda para la organización y desarrollo del VI CIEFE, así como al personal de la Consejería de Educación que trabajó activamente para hacerlo posible.

Esta publicación pretende, en alguna medida, ofrecer de un modo perdurable algunas de las vías de reflexión y análisis que se abrieron en aquellos días, recopilando una selección de las intervenciones más representativas. La selección de los artículos fue realizada por los miembros del Comité Científico del Congreso, bajo la coordinación de D. Andreu van Hooft. Esos nuevos caminos abiertos y la participación entusiasta que ha generado el VI CIEFE, nos obligan a continuar con el desafío de extraer todas las posibilidades que el español despliega y a trabajar desde este momento en el diseño de una nueva edición en el año 2020, donde esperamos encontrarnos de nuevo, si cabe, más ilusionados.

Guadalupe Melgosa Fernández

Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

INTRODUCCIÓN

Durante los días 31 de marzo y 1 de abril de 2017 celebramos la sexta edición del CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) en el *Congrescentrum* del Ayuntamiento de Ámsterdam, ubicado en la calle *Weesperstraat* número 113. Un edificio moderno y acogedor de un barrio renovado y modernizado durante los años 60 del siglo pasado situado a dos pasos del centro histórico de la ciudad de los canales. Durante esta sexta edición, se presentaron tres conferencias plenarias, 37 comunicaciones y 13 talleres que dieron pie a un intenso, ameno y constructivo diálogo e intercambio de ideas entre los más de 120 asistentes, docentes e investigadores sobre el papel de la lengua española y la enseñanza de la misma ya sea como lengua extranjera o segunda lengua o primera lengua en el mundo cambiante de las profesiones. También en esta ocasión se estableció un puente entre los hablantes, ciudadanos, instituciones gubernamentales, el mundo empresarial, las organizaciones sin ánimo de lucro y el mundo de la enseñanza y la investigación de la lengua española como lengua de especialidad. Especialmente, dedicamos atención a los nuevos perfiles profesionales, su carácter, a menudo, interdisciplinar y el lugar y el papel de la lengua, de su aprendizaje y conocimiento, como vehículo fundamental para adquirir e integrar los nuevos conocimientos y competencias necesarios para las profesiones de hoy y del futuro.

El presente volumen reúne nueve artículos redactados a partir de los contenidos expuestos en la conferencia inaugural y las comunicaciones presentadas durante el VI CIEFE. La actual edición de las actas la abre el artículo titulado *Las profesiones, las lenguas y el español. Una mirada hacia el futuro* en el que Violeta Demonte ofrece una serie de reflexiones y plantea preguntas fundamentales sobre la relación de la lengua, los lingüistas, los docentes de lengua española y la intersección de nuevas profesiones con nuevas tecnologías en sociedades multilingües y una comunicación cada vez más transnacional. Primero y después de establecer un marco general, la autora describe y evalúa los contenidos de recientes currículos interdisciplinarios que tienen como objetivo dar una respuesta a la demanda actual y futura de una sociedad en continuo proceso de cambio. En segundo lugar, Violeta Demonte ubica, determina y reivindica el papel de los lingüistas y expertos en lenguas en toda una serie de actividades entroncadas directamente con las tecnologías de la información y comunicación motores de los cambios en que estamos inmersos hoy en día.

Después de este artículo marco, ofrecemos al lector una serie de ocho artículos en los cuales se iluminan los usos lingüísticos de la lengua española desde distintas facetas: desde el estudio y descripción de textos y discursos profesionales, a las aplicaciones para su aprendizaje a partir de diferentes géneros textuales como, entre otros, las cartas de presentación de los informes empresariales, las negociaciones comerciales, las memorias académicas, las columnas periodísticas o los informes técnicos. Ocho artículos que componen un variado abanico de enfoques temáticos y metodológicos. Así y junto a estudios transnacionales, transculturales o translingüísticos o reflexiones o propuestas teóricas sobre el papel del docente en el aula de EFE/ELE, el

lector encontrará artículos en los que se presentan los efectos de las deficiencias lingüísticas y las posibles soluciones en el ámbito de la sanidad en sociedades multilingües como la norteamericana; o que describen cómo mediante la utilización de herramientas computacionales se pueden estudiar textos reales y activar el aprendizaje de la gramática de forma inductiva; o que dan cuenta de la relevancia del factor no verbal en las negociaciones comerciales. Un caleidoscopio diverso y a la vez complementario de aproximaciones y enfoques que reflejan la riqueza y complejidad del tema que nos ocupa.

Así y en el segundo artículo, Almudena Basanta, Lieve Vangehuchten presentan los resultados de un análisis de corpus comparativo y transnacional de 15 cartas de presentación publicadas en 15 informes de responsabilidad social corporativa (RSC) redactadas por empresas españolas, mexicanas y chilenas. El objetivo de su trabajo es doble. Por un lado, examinar y describir el uso del español y sus variantes en un género discursivo, la carta de presentación, usada ampliamente en el mundo profesional como apertura para difundir los resultados conseguidos y las estrategias de futuro sobre la responsabilidad social. Y por otro lado y a la luz de los resultados obtenidos, las autoras plantean la necesidad de que en los programas de español como lengua extranjera y de los negocios se incluya de forma explícita el estudio de las variantes de la lengua española en contextos económicos y comerciales para que los alumnos tomen consciencia de los factores culturales, sociolingüísticos y políticos que pueden explicar la variedad y riqueza de la lengua española. En el tercer artículo, Maria Lluïsa Sabater reflexiona sobre la relevancia e indica la pertinencia de estudiar el lenguaje no verbal como factor que puede determinar la efectividad de la comunicación en las negociaciones comerciales. En este artículo, encontrará el lector los resultados de una investigación empírica sobre el discurso utilizado por estudiantes francófonos en una simulación de negociación llevada a cabo en el aula en el que el español era, como lengua extranjera, la lengua vehicular. A partir de los resultados obtenidos, la investigadora concluye que el componente no verbal debería tenerse en cuenta en el aula de español como lengua extranjera y de los negocios dado que facilita el aprendizaje de la lengua y la comprensión del papel de las diferencias y similitudes culturales en la comunicación profesional, y completa la competencia comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera y de los negocios. Por último, la autora propone la inclusión del componente no verbal como un criterio más en las evaluaciones de las interacciones orales en clase. A continuación, David Sánchez-Jiménez, ofrece los resultados de una investigación en la que compara la práctica de la cita en los textos académicos de dos grupos: un grupo de 8 estudiantes españoles y otro grupo de 8 estudiantes norteamericanos. A partir de los resultados del análisis contrastivo de 16 memorias, el investigador constata diferencias importantes en cuanto al uso de las convenciones de las citas en textos académicos entre estudiantes españoles y norteamericanos. Constatada esta diferencia retórico-cultural en cuanto al uso de las citas en texto académicos escritos en español o inglés, el investigador recomienda que los estudiantes conozcan y redacten sus trabajos académicos según las convenciones formales y estilísticas de la lengua extranjera manejada y los respectivos ámbitos científicos. Héctor Eduardo Calderón Lazo presenta, en el quinto artículo, un método

para facilitar la comprensión y redacción de textos técnicos para estudiantes adultos de ingeniería técnica. Esta propuesta metodológica se basa, por un lado, en el llamado Modelo Andragógico; y por otro en la práctica docente y las experiencias de los mismos estudiantes llevadas a cabo en clase durante la lectura y redacción de textos de especialidad, informes y correos electrónicos. El grupo meta del método propuesto son estudiantes ya adultos que trabajan durante el día y estudian y siguen cursos durante la tarde noche. La aplicación de dicho método, según el autor, ha tenido un impacto positivo en la competencia de escritura de los estudiantes de ingeniería. En el sexto trabajo, Carlos Schmidt Foó y Iolanda Nieves de la Vega después de describir los fundamentos teóricos del estudio de los procesos de cognición y las competencias de los docentes, aplican dicho marco teórico a los docentes de lenguas (extranjeras), la didáctica de lenguas y el aprendizaje de idiomas, en general, y, finalmente, al aula de lenguas para fines específicos. El planteamiento teórico de este artículo persigue provocar que los docentes se replanteen su sistema de creencias y tomen consciencia de la necesidad de establecer nexos entre la muy cambiante práctica empresarial, los cursos de formación de docentes y los aprendices de ELEFE (Español Lengua Extranjera Fines Específicos). Inmaculada Martínez Martínez expone, en la séptima aportación a estas actas, las ventajas del uso de corpus textuales como herramienta para activar los conocimientos de gramática de los aprendices de español de los negocios. Después de situar su trabajo en el marco teórico de Lingüística de corpus y el Cognitismo y explicar en qué consiste el Aprendizaje guiado por datos aplicado al ámbito del español de los negocios, la autora presenta una tipología detallada y útil de ejercicios que pueden aplicarse en el aula de español de los negocios que pueden revertir un incremento de la competencia lingüística de los estudiantes. A continuación, José Joaquín Martínez Egido analiza primero el uso del humor y la ironía como estrategias retóricas en un corpus de 99 columnas periodísticas, publicadas en el diario *La Voz de Almería* y redactadas por el periodista Luis Cortés Rodríguez. Y en segundo lugar, propone que los procedimientos localizados para la creación de humor e ironía en dicho corpus se usen para diseñar una serie de actividades para activa la comprensión lectora y expresión escrita. En el que es el último artículo de estas actas y su segunda aportación, David Sánchez-Jiménez indica el importante aumento de la demanda y enseñanza del español con fines médicos en los Estados Unidos debido al incremento demográfico de personas de origen hispanohablante en los EE.UU. A pesar de este desarrollo, el autor constata que todavía existen barreras lingüísticas impuestas por el sistema de salud estadounidense independientemente de que el contexto sea monolingüe o bilingüe. En su artículo, el autor describe la situación de la sanidad para la minoría hispana, en la que deficiencias lingüísticas del personal sanitario, o deficiencias de conocimientos médico-sanitarios de intérpretes e intermediarios (familia, amigos) y las deficiencias lingüísticas de los pacientes mismo, provocan malentendidos y situaciones complejas que pueden tener repercusiones negativas para los pacientes de origen hispano. A su vez y a modo de contrapunto, el autor describe e ilustra las políticas de capacitación lingüística del personal sanitario por parte de las instituciones gubernamentales para formar a profesionales médicos bilingües y, así, paliar los problemas constatados.

Los artículos aquí seleccionados son un botón de muestra de la diversidad de enfoques y contenidos tratados y debatidos durante el VI CIEFE. Al igual que en las ocasiones anteriores, también en esta ocasión deseamos que los contenidos y objetivos de las Actas se amplíen con las lecturas plurales de los asistentes al Congreso y, por supuesto, de aquellos nuevos lectores que, a partir de estos trabajos, se sientan llamados a participar en este foro.

Nimega, 4 de junio de 2017

Andreu van Hoof, Anna Escofet, Bob de Jonge, Paula Lorente y Lieve Vangehuchten

Coordinador y editores

LAS PROFESIONES, LAS LENGUAS Y EL ESPAÑOL. UNA MIRADA AL FUTUROⁱ

Violeta Demonte

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Estas notas constituyen una reflexión sobre las nuevas actividades profesionales y tecnológicas en las que podrían situarse los expertos en lenguas en una sociedad multilingüe y transnacional. En una primera parte, tras algunas consideraciones generales, se valoran las iniciativas que propician currículos interdisciplinarios y próximos a las demandas de la sociedad. En una segunda parte se examina el papel de los lingüistas y los expertos en lenguas en las muchas actividades basadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

I. Introducción

El futuro no está escrito, se dice con razón, pero es verdad también que lo vamos construyendo cada día: en los descubrimientos científicos y en los debates intelectuales de hoy se están iniciando líneas y conformando moldes sobre los que conviene pensar, a pesar de los enigmas que nos acechan. No aspiran estas páginas a constituir un trabajo académico sino solo una reflexión, entre la especulación, las sugerencias, la filosofía y el deseo. Aunque sea pesimista sobre el presente, me permito ser optimista sobre el futuro porque creo que las voluntades imaginativas y decididas a romper moldes pueden ir perfilándolo.

Hay muchas preguntas que se entrelazan cuando se pone uno frente a las disciplinas humanísticas –por definición desinteresadas y centradas sobre el objetivo de explicarnos como seres humanos, imprescindibles de pleno derecho, por consiguiente–, y quiere saber cómo hacerlas valer y situarlas en su justo sitio en un mundo cambiante en el que en no pocas ocasiones se presupone una posible debilidad operativa de las "letras". Las preguntas que en mayor o menor medida voy a perseguir aquí son las que siguen.

- ¿Qué nuevos empleos, emprendimientos y profesiones –más allá de la academia– podemos imaginar como propios de los expertos en las lenguas y en la lengua española en los próximos años? Esta pregunta es subsidiaria de la más concreta de qué se puede hacer con un título de licenciado o doctor en lingüística (formal, funcional, cognitiva, construccional, computacional, aplicada, variacionista), filología hispánica, traducción e interpretación, enseñanza de lenguas extranjeras, enseñanza de lenguas con fines específicos, ciencias de la comunicación, comunicación profesional dentro de los

negocios, terminología, etc. algunas de las titulaciones en las que se encuadran los especialistas en la lengua española y en otras lenguas.

- ¿Podemos, desde nuestras especializaciones, ofrecer respuestas a las características de la sociedad actual y a sus retos sociales más urgentes, es decir, a las consecuencias lingüísticas de la globalización, "las migraciones o el cambio demográfico" (como señala el programa de la UE Horizonte2020)?; ¿podemos pensar en actividades y tecnologías basadas en las lenguas para resolver esos retos?; ¿seremos capaces de desarrollar los criterios y los instrumentos adecuados para analizar en tiempo real la ingente cantidad de información que nos rodea, filtrando adecuadamente la fragmentariedad y los sesgos de esa información?, entre otros desafíos posibles.

- ¿Están capacitados los profesionales de las lenguas para contribuir a desarrollar los sofisticados recursos computacionales que subyacen a las nuevas tecnologías de la información?

- ¿Qué cambios hay que introducir en las facultades de humanidades para que, mediante programas interdisciplinarios y preparación estratégica, auspiciemos en el sistema global teórico-práctico de formación universitaria la generación de expertos con competencias y habilidades para un futuro profesional complejo y a la vez muy lábil, dotándolos de una base suficiente y flexible como para, quizá, cambiar si no de profesión sí de especialidad a lo largo de su vida?

Daré pinceladas en torno a estas preguntas. Solo adelanto que por las respuestas a todas ellas pasa un mismo eje: debemos pensar en términos de especialización y a la vez de transversalidad, en términos pues de interacción con otras ciencias sociales y con las tecnologías de la información y sus recursos. Sin hablar específicamente de la formación en lenguas para fines específicos [LSP] estaré hablando todo el tiempo de ella, pues cualquiera de los proyectos y actividades que mencionaré puede enfocarse desde el conjunto de especialidades o desde alguna en particular.

2. La situación actual

2.1. Las profesiones y sus fronteras

No es fácil hablar del futuro de las profesiones humanísticas en un momento en que todo estudio del ser humano y sus producciones que no se sitúe dentro de los paradigmas dominantes de la ciencia y la tecnología corre el riesgo de ser considerado débil o antiguo. Precisamente por eso quiero partir de la premisa de que nuestros saberes, si se estructuran bien, tienen potencial para que podamos interactuar y colaborar con disciplinas, desarrollos y actividades propias también de los científicos, los científicos sociales y los expertos en tecnologías de la información.

Las profesiones son 'facultades', 'oficios', 'ocupaciones habituales', 'empleos', dice el *Diccionario de la lengua española*. En una visión más actualizada, las profesiones requieren conocimiento especializado y capacidad práctica; dan lugar a gremios y círculos y sus conocimientos están regulados; pero, sobre todo, son marcas sobre individuos que la sociedad considera necesarias, y respeta y reconoce. Utilidad y rendimiento económico, no son consustanciales con ser un profesional, por mucho

que la deriva utilitaria del mundo así lo considere. Por otra parte, la producción de objetos y prácticas útiles suele estar asentada en saberes sólidos y venir después de mucha teorización lejana de toda utilidad, como sabemos. El premio Nobel de física 2017 se lo han concedido a tres físicos estadounidenses por su trabajo en LIGO, un detector de ondas gravitacionales (un interferómetro láser que puede vibrar al paso de una leve onda gravitacional) capaz de captar señales leves de estas ondas, que provienen de la fusión de agujeros negros. Hay que saber mucha física teórica, haber hecho muchos cálculos y también tener una gran capacidad tecnológica para diseñar este detector. Este objeto y el experimento consiguiente son tecnología basada en conocimiento y en el tener preguntas sobre los orígenes del universo. No se es un profesional sin una formación excelente y una gran curiosidad.

Susskind y Susskind (2016) en su libro sobre el futuro de las profesiones señalan que es difícil definir claramente qué es una profesión, y marcar sus límites. Médico, contable, arquitecto son claras profesiones, pero ¿lo es un consultor de dirección, un asesor fiscal, un asesor para políticas lingüísticas, o un experto en comunicación para los negocios? Por supuesto que sí, todas estas actividades, aunque insertadas de otra manera en la sociedad, tienen en común el requerir cada vez más una formación especializada muy sólida. Quizá la única división que debemos aceptar es la que se da entre actividades académicas y actividades profesionales si bien ambas zonas tienen fronteras permeables y se solapan con frecuencia. La enseñanza y la investigación son las actividades académicas por antonomasia; aquí me ocuparé de ellas solo en cuanto factores de innovación y creación de nuevos perfiles, por caso, la generación de recursos de enseñanza tecnológicamente basados.

Pero con independencia del debate de los sociólogos sobre qué es una profesión y del interés de la discusión sobre sus límites y sobre la "tiranía de los expertos" (Susskind y Susskind, 2016, p.26), lo que me interesa retomar brevemente es su idea de que en un mundo boyante en tecnologías de la información y necesitado de interdisciplinariedad la idea de profesiones absolutas, cerradas a lo largo de una vida, es difícil de sostener. Las tecnologías cambian profesiones como la medicina o la arquitectura; pero las profesiones pueden cambiar las tecnologías cuando se piensan a sí mismas como actores que sirven a nuestra sociedad y se plantean si son adecuadas a las características del mundo actual. Estamos obligados a ver los nichos que surgen en la pared de nuestras profesiones.

2.2. El papel de los expertos en lenguas y en el español

En cuanto al español y a los asuntos lingüísticos, es evidente que su enseñanza y su investigación seguirán siendo esenciales, y deben estimularse pues es sabido que las sociedades con más altos niveles de educación superior, y con más personas capaces de comunicarse en varias lenguas, son las más prósperas y avanzadas.

Pero deseo introducir también la idea de que con nuestra formación convenientemente actualizada seremos no solo necesarios para la enseñanza de las lenguas y la explicación del lenguaje, podemos también participar de manera directa o indirecta en las actividades económicas asesorando la comunicación profesional de los negocios, el comercio y el turismo internacional, o creando empresas que proporcionen

recursos lingüísticos para las nuevas actividades que vayan surgiendo. Podemos colaborar en la mejor formulación profesional de tareas relacionadas con la salud pública, en el desarrollo de instrumentos lingüísticos de alta tecnología (interacción hombre-máquina, minerías de datos, salud, seguridad, diccionarios electrónicos, portales de enseñanza de lenguas en línea), o en la creación de instrumentos multilingües. Entre otras muchas ventanas.

Todo esto puede sonar ingenuo en un momento laboral crítico donde se están produciendo grandes cambios que afectan a la vida y expectativas de las personas. Pero precisamente por esos cambios científico-tecnológicos y la lentitud y el azoro con que asisten a ellos las instituciones, el futuro de las profesiones es un asunto sobre el que debemos deliberar. La robotización produce miedo y lleva a actitudes defensivas como las que han venido teniendo históricamente los trabajadores menos especializados ante la emergencia de las actividades automatizadas. Y, en nuestros terrenos, la enseñanza mediante cursos online, el aprendizaje de lenguas y sobre todo de lenguas de especialidad a través de portales, la existencia de correctores y auxiliares de redacción, entre otros muchos elementos, pueden hacernos pensar que vamos a ser reemplazados por despiadados recursos automáticos. Y no es cabalmente así, estos recursos y esas plataformas los crean equipos interdisciplinares en los que participan lingüistas, informáticos, pedagogos, expertos en comunicación, lexicógrafos, entre otros. Esos recursos aspiran a tener una duración razonable y por ello necesitan mantenimiento y actualización constantes.

No obstante, estamos solo en los albores de un mundo distinto y la enseñanza tiene que prepararnos para él. Los expertos en educación dicen reiteradamente que el 75% de las profesiones del futuro aún no existen o se están creando. El mercado laboral está en rápida y constante evolución. El 28% de los jóvenes que han pasado por la universidad (en general, y con datos españoles) considera que su título no les ha servido para encontrar trabajo y el 70% de los trabajadores con titulación superior realizan actividades muy por debajo de su cualificación. Estas cifras cambian en función de los países, pero indican una tendencia. Ahora bien, el pánico no es la respuesta y cabe empezar a diseñar iniciativas que nos lleven hacia nuevas profesiones.

2.3 Aspectos clave

Si tomamos como eje nuestra especialización, los aspectos clave para situarnos y elaborar nuevos horizontes, podrían ser, entre otros, los siguientes.

El **multilingüismo** y la **gran movilidad de las poblaciones en un mundo globalizado** son procesos crecientes, sea por relaciones políticas y comerciales, sea por migraciones, o simplemente por turismo. En los países económicamente potentes las escuelas primarias y secundarias proporcionan ya formación trilingüe o cuatrilingüe y hacen falta expertos que gestionen el multilingüismo y sus muchas consecuencias.

La **rapidez de los cambios científicos y tecnológicos** y, para lo que aquí nos interesa, a partir de la web 3.0, el **crecimiento exponencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC]**, de la 'información digital' y de los instrumentos computacionales asociados a esa información y al uso de ella, se sitúa de lleno en el terreno del lenguaje, aunque a primera vista no lo veamos. El Procesamiento

del lenguaje natural [PLN], los 'sistemas de [reconocimiento automático del habla](#)' y los 'datos enlazados' son esenciales para la conformación de esos instrumentos pues vamos hacia una sociedad de internet basada en la tecnología.ⁱⁱ

El **progreso de la inteligencia artificial (IA)**: robots inteligentes, chatbots (agentes virtuales), sistemas de recuperación y extracción de la información, aprendizaje automático o 'machine-learning' y aprendizaje profundo (Deep learning) –computadoras programadas con algoritmos que les permiten aprender–, plantean enigmas que nos acercan a grandes preguntas como la posible cyborg(ización) del homo sapiens (Harari, 2014).

Los dos primeros aspectos me servirán para hablar de actividades y profesiones futuras.

3. Posibles profesiones de los expertos en lenguas en un mundo multilingüe

3.1. *Multilingüismo y transnacionalidad de las organizaciones y de las profesiones en un mundo global*

El multilingüismo no puede ser sino la norma en el siglo XXI. A menos que triunfen las políticas de enclaustramiento en la nacionalidad y en las fronteras estrictas, no será posible desarrollarse adecuadamente en determinadas profesiones, participar en organizaciones transnacionales, o simplemente moverse por el mundo global, sin dominar con eficacia algunas de las lenguas más internacionales y efectivas en la comunicación científica, comercial, política y tecnológica. La globalización económica implica que las organizaciones operan internacionalmente y por tanto interactúan con usuarios, clientes y socios de otros países. La gente quiere ver el mundo, y el mercado de trabajo ya no es solamente local. La comunicación y la cultura son cada vez más internacionales e interculturales.

Por otra parte, los expertos nos dicen que se necesitan tecnologías de la información multilingües para que los contenidos multilingües sean accesibles en la web. En tanto en cuanto las tecnologías del lenguaje y las tecnologías semánticas se convierten en esenciales en las tecnologías de la información, los requisitos multilingües se convierten también en centrales.

En este terreno, el español es un haber: segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (más de 472 millones), segunda lengua más visitada en internet y segundo idioma de comunicación internacional. Hoy habla español el 7,8 % de la población mundial y el crecimiento demográfico de los países donde se habla español hace pensar que esa cifra aumentará en los próximos 20 años; 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera.ⁱⁱⁱ

3.2. Nuevas formaciones: programas interdisciplinarios multilingües en facultades de letras

Como se advierte analizando el programa de este congreso, más allá de la formación de expertos en enseñanza del español o en las lenguas específicas, hay que abordar otras formaciones especializadas que no siempre se encuentran en los programas académicos. La formación lingüística llevada a cabo a la par con el estudio de la economía y los negocios, del turismo y de la salud, son sectores en los que ya encontramos iniciativas importantes. Se trata, por ejemplo, de formar planificadores y gestores de acciones empresariales, políticas y publicitarias para un mundo multilingüe. Los servicios de asesoramiento lingüístico para las relaciones internacionales, o para la publicidad y el comercio, la documentación lingüística en los sectores con lenguas en riesgo, las tareas de evaluación de estándares y de metadatos, el análisis de la variación para su implementación en dispositivos electrónicos, son algunas de las muchas capacidades que deben incorporarse de alguna manera a la formación de nuestros especialistas. La formación de traductores especializados y analistas de estilo para textos científicos y profesionales, la lexicografía avanzada son tareas urgentes, con diferente grado de desarrollo académico según los países, algunas de las cuales pueden dar lugar a innovaciones y emprendimientos.

Esto lleva consigo que además de formar profesores e investigadores tenemos que preparar **expertos** en comunicación profesional, **asesores, consultores**, para empresas, para médicos, para políticos o para los servicios de seguridad; **empresas** que ofrezcan servicios a periódicos en línea. Se necesita construir **material pedagógico y tecnológico multilingüe**; o analistas de las mentiras en la red, para abordar el fenómeno de las "fake news". Para poder hacer todo esto bien se requiere un buen conocimiento de varias lenguas y una formación básica en lingüística.

En efecto, la mayoría de las actividades que he enumerado, y que son más o menos conocidas por parte de los especialistas, demandan una formación multidisciplinaria que implica nuevos programas y currículos académicos. Algunas universidades están creando centros y programas interdisciplinarios en las facultades de Artes y Humanidades / Filosofía y Letras. Me permitiré presentar algunos casos, sin que la selección signifique, como es natural, ninguna jerarquización; son ejemplos de prácticas que me parecen adecuadas.

Así, la Universidad Radboud de Nijmegen [NL] tiene un programa graduado de Máster: *Master's specialisation in International Business Communication [IBC]*,^{iv} que es una subespecialización del *Master's in Communication and Information Studies* y se enseña dentro de la facultad de letras. En conjunto, combinan estudios de comunicación, lingüística aplicada y análisis de datos, junto con 'management' internacional y transcultural y comunicación global e intercultural entre corporaciones.^v Seguramente hay, o podría haber, másteres similares en otras áreas posibles de especialización interdisciplinaria multilingüe, donde se requieran conocimiento de la lingüística y la comunicación, como turismo (con facultades de sociología), mediación lingüística y políticas lingüísticas (con facultades de política y sociología), lingüística forense (con facultades de derecho), con una visión internacional y multicultural cuando haga falta. En otro orden de cosas, la interacción de lingüistas y médicos en proyectos de

investigación sobre patologías del habla y déficits lingüísticos permite suponer especializaciones conjuntas en algún momento.

3.3. Nuevas formaciones: Estudios multilingüísticos y títulos dobles

Otra dimensión de los estudios multilingüísticos y multidisciplinares con perspectivas profesionales es la que concibe la Nanyang Technological University de Singapur. En su School of Humanities and Social Sciences, existe una división de *Linguistics and Multilingual studies* y un *Language and Communication Centre* donde trabajan lingüistas aplicados, especialistas en inglés para fines específicos, comunicación técnica o títulos similares cuya tarea es diseñar e implementar cursos que puedan servir para estudiantes de muchas facultades y colleges en toda la universidad. La base que proporcionan a futuros especialistas en ciencias sociales, psicología, ciencias o ingeniería va desde las propiedades de los sonidos del habla a conocimientos gramaticales, estructura del discurso, desarrollo del lenguaje en el niño o comunicación bilingüe y multilingüe en sociedades multilingües. Esa formación habilita para dobles grados/ majors. Es muy interesante leer en su página la larga serie de oportunidades profesionales y futuras carreras que el grado de *Linguistics and Multilingual studies* (en estrecha relación con otras posibles titulaciones dobles, por ejemplo con psicología o ciencias sociales) concibe para sus (sub)graduados.^{vi} Solo enumero algunas: relaciones públicas, mercado y publicidad, editor o escritor técnico en la industria editorial, formación de profesores y diseño de currículo, enseñanza de lenguas, experto para la industria de la computación, traductor e intérprete, documentalista de lenguas y dirección de trabajo de campo, evaluación de lenguas, lexicografía, consultor sobre el lenguaje para profesiones como el derecho (con un máster en lingüística forense) y la medicina (tras completar programas sobre patologías del habla), etc. Puede ser un exceso de imaginación, pero lo que sí es evidente es que este tipo de ambición solo puede sostenerse con un compromiso institucional muy innovador.

Sin duda, la perspectiva de estudios lingüísticos interdisciplinarios más trabajada al menos en Europa es la que relaciona lenguas, culturas o patrimonio histórico, casi siempre, pero no necesariamente, con perspectiva multilingüe. El Programa de la Universidad de Groningen (NL): *European languages and cultures* ha formado graduados que trabajan en las áreas de comunicación de compañías y organizaciones que hacen negocios en países de habla española, o han encontrado trabajo en Organizaciones no Gubernamentales. El mundo diplomático, la industria editorial o la traducción (tras un máster especializado) son otros de los destinos que predicen para sus graduados.

3.4. Breve síntesis intermedia

Mi reflexión a partir de estos pocos ejemplos es que los estudios lingüísticos, esto es, la enseñanza de las propiedades fonéticas, morfo-sintácticas, semánticas y pragmáticas de las lenguas, y de sus estructuras comunicativas y discursivas, se pueden ofrecer en interacción con los conocimientos de otras especialidades de las humanidades, las ciencias sociales y las tecnologías de la información, por ejemplo, con la vista puesta en

formar especialistas orientados a capacidades profesionales específicas –no solo académicas o teóricas– propias de la administración de empresas, la gobernanza, el patrimonio cultural, la documentación de lenguas, la construcción de bases de datos, la comunicación en redes sociales, el periodismo,... en un mundo multilingüe y transcultural.

Estos estudios, como he sugerido, forman un poso que permite ampliar luego un currículum y reorientarse hacia otras especializaciones académicas y técnicas más sofisticadas y nuevas: lingüística computacional, lingüística forense, enseñanza de lenguas, lenguas y comercio internacional, la diplomacia, o para desarrollar luego alguna actividad de emprendimiento multilingüe.

Considero no especialmente relevante el que la formación lingüística a estos efectos más profesionales tenga una específica orientación teórica. Lo importante es que, cualquiera sea el enfoque adoptado, se enseñe una fonética, sintaxis, semántica-pragmática, comunicación muy explícitas y rigurosas que lleven consigo varias virtualidades: promuevan la capacidad de poder hacer generalizaciones lingüísticas ante datos grandes y no necesariamente triviales; acostumbren a ser muy explícitos y sistemáticos en los análisis; permitan entender los contextos comunicativos, cognitivos, geográficos o sociales en que determinadas construcciones pueden o no aparecer; permitan usar y escribir la lengua con eficiencia y con conocimiento de los estilos y registros y, muy importante, sepan cuáles son las obras de referencia fundamentales a las que pueden recurrir cuando tienen que enfocar una cuestión lingüística dentro de un contexto profesional más amplio.

Otra conclusión de esta sección es que los nuevos profesionales de la lingüística deben estar preparados también para ofrecer emprendimientos novedosos: empresas que ofrezcan servicios (multi)lingüísticos aún no previstos en internet, o que propongan proyectos originales para cursos en línea, para actividades relacionadas con el turismo, o sean capaces de ofrecer soporte lingüístico multilingüe a las ONGs. Los economistas futurólogos señalan que en el mundo por venir serán tan necesarios los emprendedores como los autónomos. Estas precarias sugerencias solo entreabren la puerta hacia un bloque de grandes dimensiones.

En la sección que sigue me referiré a otro factor clave que configura el mundo presente e incide ya en el trabajo de los expertos en lenguas y lenguaje.

4. El crecimiento exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC] (y de las nuevas tecnologías) y los lingüistas en ellas

Quiero señalar para empezar que no soy experta en esta materia y que me acercaré a ella desde un examen lego de lo que hay y desde la experiencia de algunos jóvenes doctores que he supervisado y que trabajan ahora en empresas tecnológicas. Hay varias cuestiones sabidas, una es que las TIC son en este momento las principales impulsoras del mercado laboral. Por otra parte, estas tecnologías están contribuyendo de manera decisiva a la innovación docente a través de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. El uso de las TIC en educación aspira a mejorar la enseñanza mediante entornos en línea cuyas estrategias son prácticas habituales en la enseñanza presencial,

pero que ahora se replantean y extienden en formato virtual. En el caso de nuestra especialidad, en los últimos años se han desarrollado múltiples recursos de tecnología lingüística para la enseñanza de la lengua escrita y hablada y se ha extendido exponencialmente el uso de internet como recurso tecnológico para la enseñanza, que ha ido cambiando en línea con los modelos de web.

Sobre estas cuestiones hay ya una inmensa bibliografía^{vii}, pero no son mi objetivo específico en estas especulaciones sobre la inserción profesional de los expertos en lengua, aunque indirectamente hablaré de ellas. La pregunta que me concierne es si pueden colaborar nuestros graduados en el desarrollo de las TIC o, en otra formulación, en qué medida las tecnologías de la información, sus productos y aplicaciones, necesitan de los lingüistas y qué tienen que aprender los lingüistas para poder participar en las tareas del mundo de las TIC.

La respuesta inmediata a la primera pregunta podría ser 'quizá no' puesto que las TIC y la inteligencia artificial son sobre todo trabajo de ingenieros, científicos, matemáticos y estadísticos, de los STEM; sin embargo, los lingüistas pueden ser parte de esos trabajos y proyectos a través de actividades de Procesamiento de lenguaje Natural [PLN], síntesis de voz^{viii} y construcción de ontologías.

4.1. Rasgos característicos de la sociedad de internet y de las TIC

Vamos hacia una sociedad de internet basada en la tecnología. Susskind y Susskind (2016, p.152-155) toma como rasgos característicos de este cambio el crecimiento exponencial en tecnologías de la información (con mayor rapidez de procesamiento, capacidad de los discos duros y de almacenamiento magnético de datos), y la creación de 'máquinas' (ordenadores, dispositivos) con mayores capacidades.

En lo que respecta a estas 'máquinas' hay varios desarrollos reconocidos que mencionaré escuetamente. En primer lugar, están **los ordenadores basados en el sistema Watson de IBM**, máquinas que resuelven problemas con mayor habilidad que los seres humanos no porque estén imbuidos de propiedades humanas sino porque utilizan millones de páginas e implementan un conjunto numeroso de herramientas y técnicas de inteligencia artificial, que incluyen, entre otras, PLN, síntesis del habla, aprendizaje automático y recuperación de información (Susskind y Susskind 2016, p.162). Su rasgo de identidad es que llevan a cabo tareas que superan las capacidades habituales: ganar a campeones de ajedrez o interactuar con una persona y proporcionarle recomendaciones con comprensión de su personalidad, su tono y emoción. Los instrumentos basados en el sistema Watson son ya de utilidad, por ejemplo, en la asistencia médica, para el diagnóstico y tratamiento de enfermedades. Es también relevante en este momento, en segundo lugar, un método o tipo de algoritmo para aprendizaje automático de las máquinas denominado 'aprendizaje profundo' (*deep learning*) que gestiona grandes conjuntos de datos y modela abstracciones de alto nivel mediante arquitecturas informáticas compuestas de transformaciones no-lineales múltiples. Este método enlaza con la lingüística computacional porque tiene aplicación en los desarrollos del 'reconocimiento del habla' (speech recognition), o en el campo de la 'visión computacional' (computer vision). Los mecanismos de aprendizaje profundo

están asimismo en la base de muchas aplicaciones que manejamos: el traductor de Google o los asistentes digitales como Siri o Cortana, Google Planet o Deep Stereo.

Un tercer cambio en marcha es **la web semántica** que algunos ya identifican con la web 3.0. Esta es la web de datos que se enlazan con otros datos (linked data) en función del interés de las personas, combinando y relacionando datos de distinta procedencia. Al dotar a la Web de más semántica (mediante 'ontologías conceptuales', es decir, definiciones de 'tipos', 'propiedades' y 'relaciones' entre entidades para un determinado dominio), se pueden obtener soluciones a problemas habituales en la búsqueda de información. Al utilizar mecanismos para anotar semánticamente sus contenidos, esta web asegura búsquedas más precisas en cuanto a significado.

Estos avances tienen algunas consecuencias para los lingüistas bien formados en alguna teoría lingüista (*frame net*, gramática construccional, lingüística de corpus son las más usadas, pero los lingüistas formales también son llamados a estas tareas), y por supuesto para los lingüistas computacionales.^{ix} Quiero señalar, incidentalmente, que distingo entre ambas formaciones lingüísticas, como es lógico, pero concibo una interacción entre ellas o, mejor, entiendo que en las tareas de etiquetado sintáctico, análisis morfológico, pragmático y semántico que les conciernen (las que se engloban bajo el rótulo de PLN) la colaboración es necesaria ya que se trata de resolver cuestiones relacionadas con la producción y la comprensión del lenguaje.

Los lingüistas pueden trabajar para producir aplicaciones (programas informáticos que permiten realizar tareas) basadas en lenguaje natural, por ejemplo Siri (de Apple).^x Siri funciona mediante reconocimiento automático de voz (una herramienta computacional que procesa la [señal](#) de voz emitida por el ser humano). En su desarrollo intervienen la fisiología, la acústica o el procesamiento de señales, también la lingüística y la lingüística computacional.

Los lingüistas pueden participar en trabajos de obtención de recursos lingüísticos, por ejemplo, *Wordnet* y otros importantes productos lexicográficos. Pueden hacer búsquedas conceptuales y obtener información de varias fuentes para proyectos de lexicones y para la extracción de datos para corpus.

4.2. Yendo a los ejemplos

¿Qué tareas hace un lingüista que trabaja para empresas tecnológicas? El PLN toma el lenguaje natural como datos que deben procesarse y hay sin duda muchas técnicas para procesar texto y habla de lenguaje natural. Las principales áreas de trabajo en el PLN son^{xi}: síntesis del discurso, análisis del lenguaje (sintáctico, morfológico y semántico), comprensión del lenguaje, reconocimiento del habla, síntesis de voz, generación de lenguajes naturales, traducción automática, respuestas a preguntas, recuperación de la información, extracción de la información. Un lingüista no computacional que colabore en proyectos de PLN generalmente lleva a cabo tareas de anotación de corpus de texto en los distintos niveles lingüísticos para entrenar los distintos etiquetadores y analizadores automáticos y poder evaluar su rendimiento. Con esos datos se mejoran las categorías y ontologías para que el sistema replique el lenguaje natural. Es esencial para ello un buen conocimiento de los distintos modelos teóricos y categorías y facilidad para inferir principios a partir de los datos. Los conocimientos y habilidades

que parecen requerirse son los que se enumeran más abajo. Esto quiere decir que el primer paso para trabajar próximo a la lingüística computacional es, como ya hemos dicho, tener una buena formación en fonética y tecnologías del habla, morfología-sintaxis y semántica.

Veamos sintéticamente cuáles son los conocimientos técnicos requeridos para los distintos niveles de análisis. Las siguientes son algunas de las cualificaciones –posibles de obtener en los grados/*majors* en lingüística–, que se solicitan en algunas convocatorias de empresas que encontramos, por ejemplo, en la *Linguist List*:

Morfología:

- etiquetado de corpus; saber cómo funciona un etiquetador o lematizador (Part-of-Speech (PoS) tagger)
- elaboración de reglas morfológicas

Sintaxis:

- buen manejo técnico de las gramáticas de las lenguas naturales: del análisis sintáctico, y capacidad de elaboración de reglas para la categorización de documentos y la extracción de información
- saber cómo funciona un analizador sintáctico (parser)
- excelente dominio de la lengua hablada y la lengua escrita

Semántica:

- resolución de anáforas
- identificación de entidades; construcción de ontologías
- semántica de la expresividad para el análisis de sentimientos

Aprendizaje automático:

- evaluación de resultados, análisis de errores, revisión de gramáticas; elaboración de reglas
- modelos estadísticos; conocimiento de programas de análisis estadístico (Matlab, R)
- diseño de tareas; elaboración y mantenimiento de corpus

Tecnologías del habla:

- conocimiento de herramientas de procesamiento del habla (Audition, Praat)
- segmentación y etiquetado de espectrogramas
- codificación del habla
- sistemas de transcripción fonética (IPA, SAMPA, ToBI)
- herramientas de transcripción (Transcriber, Clan)
- grabación y evaluación de corpus
- generación de voz; cómo funciona un decodificador
- síntesis de voz; cómo funciona un sintetizador (text-to-speech, TTS);
- normalización de textos

Traducción

- tipos de corpus: corpus paralelos
- localización

¿Cómo participa un lingüista en un proyecto lexicográfico electrónico monolingüe o multilingüe, con 'datos enlazados' o sin 'datos enlazados', con o sin web semántica?

De primeras, deben saber semántica léxica (sinónimos, antónimos, hiperónimos, relaciones mereológicas), deben ser capaces de crear ontologías (causa, efecto, resultado), saber categorizar (nombres, verbos, adjetivos, adverbios), conocer los roles temáticos. La conexión entre la capacitación en 'lenguas para fines específicos' y la lexicografía es evidente. Quienes tengan formación en lenguas de dominios (energía, cambio climático, negocios, leyes, medicina), pueden ser esenciales en la construcción de diccionarios o tesauros especializados para estas tareas, que son cada vez más necesarios.

En todo caso, y ya sin espacio para extenderme más, la explosión de diccionarios en línea y la importancia de los grandes corpus para fijar o restringir acepciones son hoy los ejes de la lexicografía internacional. Sin pretención alguna de exhaustividad, señalaré algunos que son clave, bien por su importancia histórica, bien por sus desarrollos para el español.

- WordNet-Princeton: <http://multiwordnet.fbk.eu/english/home.php>

Es una amplia base de datos léxica donde nombres, adjetivos, verbos y adverbios se agrupan en conjuntos de sinónimos cognitivos (synsets) que se interrelacionan mediante una semántica conceptual y relaciones léxicas. Hay wordnets multilingües y de dominios específicos.

- Visuwords™: <http://www.visuwords.com>

Este lexicón usa el Wordnet de Princeton como fuente abierta de los de datos, pero combina relaciones léxicas con visualizaciones.

- Framenet: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>

Es una base de datos léxica basada en ejemplos anotados con significados (en términos de roles semánticos) y marcos de uso real de las palabras. Este proyecto se ha desarrollado para varias lenguas, por ejemplo el español: <http://spanishfn.org>

Otros diccionarios en línea muy conocidos son:

- wordreference.com. Diccionario en línea de traducción entre el inglés y numerosas lenguas

- www.wordmagicsoft.com/diccionario/en-es. Diccionario bilingüe inglés-español bidireccional en línea. Con traducciones directas, sinónimos, definiciones completas, frases hechas, frases idiomáticas, proverbios, ejemplos de uso, citas famosas y entradas compuestas, etc.

- <http://www.woxikon.com> (muy común como aplicación)

- <https://www.sketchengine.co.uk>. Complejo objeto de más de 400 corpus anotados de más de 85 lenguas al que se accede por suscripción y puede usarse para muchos tipos de búsquedas desde las más simples a construcción de concordancias o estadísticas.

5. Conclusión: Recomendaciones derivadas

Permítaseme finalizar con una síntesis de las posibles recomendaciones que se siguen de mis reflexiones previas.

- Propiciar la creación de grados y másteres con alguna proporción de multidisciplinariedad y mantener el perfil multilingüe que parece ser característico de los programas universitarios de algunos países avanzados.

- Adecuar estos másteres, en la medida en que sea posible y sin perjudicar a las orientaciones investigadoras, a los cambios en el mercado laboral.
- Anticiparse a las salidas laborales bien sea a través de prácticas o de cursos específicos sobre áreas de trabajo que requieran formación multilingüe: comunicación para el comercio/ negocios, la política internacional, la gobernanza, asesoramiento lingüístico, ediciones, políticas lingüísticas y de conservación de lenguas. Casi todas estas tareas entran dentro de las oportunidades que ofrece LSP.
- Proporcionar una información básica pero sólida en fonética, sintaxis-morfología y semántica léxica y conceptual porque son claves para el trabajo en las TIC, especialmente en tareas de procesamiento de lenguaje natural y lexicografía electrónica.
- En los programas graduados de lenguas y lingüística, introducir una especialización en lingüística computacional.
- Nuestros expertos deben saber trabajar en tecnologías para la educación. Las tecnologías ayudan a enseñar pero no sustituyen al profesor.
- Las TIC han desencadenado un proceso de polarización laboral debido a un aumento de la automatización de las tareas que se pueden codificar en busca de la reducción de costes. Sin embargo, la robotización, según algunos expertos (Goos et al., 2014) crea polarizaciones salariales y de posibilidades de empleo no tanto entre sectores industrializados y no industrializados sino entre tareas rutinarias y no rutinarias. Así pues, la robotización y las TIC no deberían afectar seriamente a nuestros trabajos pues no hacemos tareas rutinarias. Aquí, por el contrario, he intentado sugerir que las TIC abren posibilidades de nuevas aventuras y empleos para los expertos en lenguas, más aún si tienen formación multilingüe.

Notas

ⁱ Agradezco muy sinceramente la atención y cordialidad de los organizadores del *VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE 2017)*. *El español como lengua para la innovación profesional*. Su visión alumbró un congreso interesante en muchos sentidos, del que realmente disfruté y aprendí. Mi gratitud también a Ricardo Mairal, Melania Sánchez-Masiá y Jennifer Tan, quienes me proporcionaron consejos y materiales esenciales para la elaboración de la cuarta sección de este texto.

Este trabajo es parte del proyecto de investigación FFI2014-6968-04-3-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

ⁱⁱ En menos de cuarenta años hemos pasado de la web estática www y del PC (web 1.0) a una web social con foros de internet, wikis, redes sociales y blogs (web2.0) a la web de los 'grandes datos' y la red semántica (3.0).

ⁱⁱⁱ Datos tomados de *El español: una lengua viva*. Informe 2016. Instituto Cervantes.

^{iv} <http://www.ru.nl/opleidingen/master/international-business-communication/>

^v En este programa los estudiantes eligen entre cuatro lenguas extranjeras, una de ellas el español y su aprendizaje tiene dos componentes: aprendizaje con fines específicos (académico y comunicación profesional) y realización/participación de/en investigaciones de corpus multilingües.

^{vi} <http://lcc.soh.ntu.edu.sg/Pages/Home.aspx> /
<http://cohass.ntu.edu.sg/Programmes/Undergraduate/Double%20Major/Courses/Pages/Psychology-and-Linguistics-and-Multilingual-Studies.aspx>

^{vii} Para un estado del arte de cómo evolucionan las tecnologías aplicadas a ELE2, y sobre todo el papel actual de internet en la enseñanza de lenguas, en un examen que recorre dos décadas, véase Piñol (2014).

^{viii} Véase la muy interesante web de Joaquim Llisterri sobre tecnologías del habla:
<http://liceu.uab.es/~joaquim/> y su página *Las tecnologías lingüísticas*.

^{ix} La LC es una de las ramas de la lingüística actual, y también una rama de la IA, cuya meta es resolver problemas de la lingüística mediante métodos computacionales. Una característica esencial de estos lingüistas es que tienen una adecuada formación en programación y desarrollo de software.

^x Es una [aplicación](#) con funciones de asistente personal para un sistema operativo de móvil. Esta aplicación utiliza [procesamiento del lenguaje natural](#) para responder preguntas, hacer recomendaciones y realizar acciones mediante la delegación de solicitudes hacia un conjunto de [servicios web](#).

^{xi} Le agradezco a Melania Sánchez-Masiá su gran ayuda en la elaboración de estos datos.

Bibliografía

Goos, M., Manning, A. & Salomons, A. (2014). "Explaining Job Polarization: Routine-Biased Technological Change and Offshoring." *American Economic Review*, 104, 2509-2526.

Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. Londres: Harvill Secker.

Llisterri, J. (2017). *Las tecnologías lingüísticas*. Consultado el día 15 de octubre de 2017.
http://liceu.uab.cat/~joaquim/language_technology/HLT/tecnol_ling_gen.html

Piñol, M.C. (2014) . "Veinte años de tecnologías y reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet." marcoELE. *REVISTA DE DIDÁCTICA*, 19.

Susskind, R. & Susskind, D. (2015, trad. cast. 2016). *The future of the professions. How technology will transform the work of human experts*. Oxford: Oxford University Press. Trad. cast.: *El futuro de las profesiones. Cómo la tecnología transformará el trabajo de los expertos humanos*. Madrid: Teel Editorial. Por la que cito.

RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA EN EL MUNDO HISPÁNICO: UN ANÁLISIS CONCEPTUAL DIATÓPICO

Almudena Basanta y Lieve Vangehuchten

Universidad de Amberes

Resumen

La lengua española cubre una extensa área geográfica y cuenta con numerosas variantes lingüísticas. Precisamente este concepto de variación es lo que parece importante para estudiantes de español de los negocios, más que la elección de una variante en particular. En el contexto actual de la creciente globalización resulta crucial para el futuro del español como lengua extranjera para fines económicos apostar por una instrucción basada en contenidos y, en particular, con manuales que incluyan unidades de dialectología social, de análisis de discurso y del entendimiento crítico de la dimensión cultural, social y política de la lengua.

Esta investigación examina los diferentes aspectos de variación conceptual en un tipo particular de discurso económico, concretamente cómo se aborda el tema de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) en cartas de presentación de informes de sostenibilidad de empresas. Nos centramos en las diferencias en cuanto al contenido lingüístico y cultural que manifiestan los términos del campo de la RSC y, más específicamente, respecto a los actores sociales a los que van dirigidas las cartas. Examinamos un corpus de tres variantes geográficas muy distintas: el español peninsular, el español de Chile y el español de México. Para el análisis usamos el programa Nvivo, que sigue una metodología de investigación cualitativa.

I. Introducción

Al analizar los materiales de cursos de español como lengua extranjera (ELE) para los negocios y economía, la gran mayoría de los manuales resultan ser reediciones de publicaciones de los años noventa. En 2015 se publicaron algunos manuales nuevos que tampoco reflejan los importantes cambios que el mundo de los negocios ha venido experimentado en los últimos diez años. (Buendía Cambroner, 2013). Un análisis empírico del concepto de liderazgo en cinco manuales de ELE para los negocios y economía mostró que los contenidos han permanecido sin cambios en las últimas dos décadas (Vangehuchten, 2013). Con respecto al contenido intercultural, Riutort Cánovas (2010) mostró que este tipo de cursos preconiza una visión tradicional de la cultura y no introduce las necesarias competencias interculturales requeridas para interactuar con éxito en el actual mundo globalizado.

Por otra parte, también falta un progreso concreto con respecto al desarrollo de currículum. Tanto el plan curricular del español de los negocios de la Fundación Comillas (Martín Peris & Sabater, 2010), como el esquema propuesto por Cervera Rodríguez (2012) en el manual teórico de didáctica del español para fines específicos *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, urgen a realizar un análisis de necesidades que permita establecer los contenidos de un nuevo esquema curricular ya que el actual lo describen como mero “fruto de su voluntarismo e intuición” (Martín Peris & Sabater, 2010, pp. 33-34 y p. 38).

Este artículo desea contribuir al desarrollo de una metodología que sea capaz de proporcionar a los creadores de materiales de cursos de ELE para negocios y economía un marco que les permita elegir materiales no solo por su potencial lingüístico sino también por su capacidad para acrecentar y desarrollar el conocimiento crítico de los estudiantes. Haciendo una referencia a Del Valle (2014, p. 370): “We must envision and test syllabi in which the development of communication skills is not conceived as the acquisition of a purely technical ability but imagined as the acquisition of a greater capacity to engage in communicationally challenging and socio-politically loaded encounters. We must prove that there is a fundamental difference between studying a language in an institution of higher education and learning it at a language school for tourists or business travellers.” Por lo tanto, los beneficiarios de este proyecto serían tanto los estudiantes como los profesores de este tipo de cursos.

2. Español como lengua extranjera con fines específicos y comerciales: situación actual

El español es una lengua que abarca una enorme área geográfica y consta de numerosas áreas lingüísticas. Esta variación caracteriza no solo el lenguaje general sino también los lenguajes especializados, como el español económico, puesto que su terminología especializada se constituye en gran medida a través de procesos semánticos del lenguaje general, como suele ser el caso con las lenguas sociales. Sin embargo, el estudio de las variaciones lingüísticas en lenguajes especializados ha sido desatendido durante mucho tiempo. Solo al principio de este siglo, con el crecimiento de la terminología socio-cognitiva y la terminología comunicativa, la variación se ha aceptado como un hecho intrínseco del lenguaje especializado.

Sin embargo, teniendo en cuenta la extensión diatópica mencionada, es precisamente esta visión de la variación lo que resulta importante para los estudiantes de español económico, más que la elección de una de las variantes concretas en particular. Como indicó Del Valle (2014, p. 370), es crucial para el futuro del ELE con fines específicos en el contexto actual de creciente globalización “to push in the direction of content-based instruction and, in particular, of syllabi that include a significant number of units devoted to social dialectology, discourse analysis, and the critical understanding of the cultural, social and political dimension of language.”

En otras palabras, es el momento para que el ELE para negocios y economía vaya más allá de la pura enseñanza del lenguaje y su terminología especializada y aborde las competencias translingüales y transculturales (Lacorte & Suárez-García, 2016) que se

requieren en el actual contexto internacional de globalización. Lo que los estudiantes de español de negocios con ambiciones internacionales, lo que ya es un pleonasma, necesitan actualmente es equiparse con la capacidad para adaptarse a situaciones políticas, sociales y culturales en cualquier contexto de habla hispana. Desafortunadamente, como se ha demostrado en Josa & Schnitzer (2009) o en Vangehuchten & Moreno Bruna (2015), los materiales de curso han estado ignorando estas nuevas necesidades y continúan preparando manuales que mantienen la idea de que los estudiantes utilizarán el español en un contexto monolingüe y monocultural y solo para fines técnico-específicos.

Es cierto que el español es relativamente homogéneo dado su accesible sistema de correspondencia alfabético-fonético que cuenta con solo 5 vocales y 17 consonantes y que su sintaxis y morfología presentan una relativamente limitada serie de variaciones. Además, el español se considera una lengua simplex puesto que los hablantes del español pueden reconocer y reestructurar la producción lingüística mutua aun hablando diferentes dialectos.

Sin embargo, las clasificaciones de las áreas dialectales del español han sido numerosas y basadas en criterios diferentes (Canfield, 1981; Rona, 1964; Zamora & Guitart, 1988; Cahuzac, 1980; Henríquez Ureña, 1921), aunque siguen faltando descripciones exhaustivas y actualizadas de algunas regiones (Palacios Alcaine, 2008). También hay que considerar las importantes influencias de las lenguas amerindias en los niveles fonéticos, morfosintácticos y léxicos que dan como resultado cambios de código en fenómenos de contacto con otras lenguas (Palacios Alcaine, 2008). Si consideramos la definición de dialecto que propone Alvar (1983, p. 62) como “Sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común” se pueden identificar ocho grandes variantes diatópicas del español (Henríquez Ureña 1932; Alvar 1983; Moreno Fernández, 2000, p. 48): centro y norte de España; Andalucía y Canarias; México; Centroamérica; Caribe; región andina; Chile y área del Río de la Plata.

Esta vasta realidad dialectal lleva a la aceptación de una norma policéntrica cultivada que guía el uso estándar del español en general (Moreno Fernández, 2010, p. 99). Y como en otras lenguas la homogenización del español esta estimulada por el uso de los medios de comunicación (López Morales, 2006) y las influencias de otras lenguas parecen venir mayoritariamente del inglés (Gómez de Enterría & Rodríguez del Bosque, 2010; Gómez de Enterría, 2010). Además, en el lenguaje utilizado en negocios y economía estas diferencias se manifiestan de manera menos clara como menciona Schnitzer (2006, 2008).

Este artículo ha de situarse en este panorama lingüístico de variación y desea utilizar varios enfoques de lingüística aplicada para que el análisis vaya más allá del mero contenido lingüístico e incluya dimensiones culturales, políticas y sociales. El objetivo último de este proyecto es descubrir contenidos relevantes para un currículum de español para economía y negocios que cuente con los conocimientos y progresos realizados en el siglo XX con respecto a la adquisición y la enseñanza de una lengua para fines específicos al mismo tiempo que asume los retos de la realidad cambiante del siglo

XXI. De este modo, este proyecto desea ser la base o más bien el estímulo para el desarrollo de una metodología que sea capaz de proporcionar a los creadores de materiales y cursos de ELE para fines específicos económicos y comerciales un marco que permita seleccionar materiales no solo por su potencial lingüístico sino por su capacidad de potenciar y desarrollar el conocimiento crítico de los estudiantes. Esta metodología permitiría a los creadores de materiales alcanzar “the particular intellectual changes associated with a university education in the age of globalization” (Del Valle, 2014, p. 370).

3. RSC y sostenibilidad

Este estudio se centra en el examen de diferentes aspectos de variación en un tipo particular de español, el discurso de responsabilidad social corporativa (RSC), más concretamente las cartas de presentación de informes de sostenibilidad en España e Hispanoamérica. La RSC no es un concepto nuevo y según Carrol (1999) ya se convirtió en un término común en el mundo de los negocios desde el libro de Bowen (1953) *Social Responsibilities of the Businessman*. Sin embargo, de acuerdo con Runhaar & Lafferty (2009) todavía no hay una definición unívoca del concepto. Por lo tanto, en este proyecto adoptaremos la descripción globalmente aceptada de empresas responsables como aquellas que “incorporate in their operations activities that address social, ethical, and environmental concerns (beyond what is only required by law), and whose outcomes should result in an improved quality of life for most of the corporation’s stakeholders” (Pérez-Batres, Miller & Pisan, 2010, p. 194). En este caso concreto hay varias organizaciones globales que aportan los baremos para que las empresas respeten los estándares de RSC y que monitorizan esas actividades de sus afiliados, por ejemplo, el Global Report Initiative (GRI) (Ortas & Moneva, 2011). Así mismo la base de datos del GRI se constituye de compañías que indican su compromiso con la RSC con un informe de sostenibilidad, cuya calidad verifica el mismo GRI.

Actualmente Europa es el continente líder respecto a la afiliación de las empresas a organismos de monitoreo de RSC. En Latinoamérica, sin embargo, la RSC empezó hace muy poco a tenerse en consideración y eso especialmente en las empresas grandes y más visibles. Por lo tanto, se puede confirmar que las empresas latinoamericanas solo han adoptado medidas de RSC de una manera moderada y muy desigual tanto respecto a los países como a los sectores económicos (Alonso-Almeida et al., 2015, p. 141). La figura 1 (Alonso-Almeida et al., 2015, p. 148) muestra la evolución entre 2016 y 2011 así como la previsión para 2016 del coeficiente entre el GRI de los países y su Producto Nacional Bruto en billones de dólares estadounidenses. Se distinguen cuatro zonas: i) la región andina, incluida Colombia; ii) México, Brasil, Argentina y Uruguay; iii) Venezuela; iv) países sin legislación o medidas de RSC, como las islas caribeñas, América Central, las Guayanas y Paraguay.

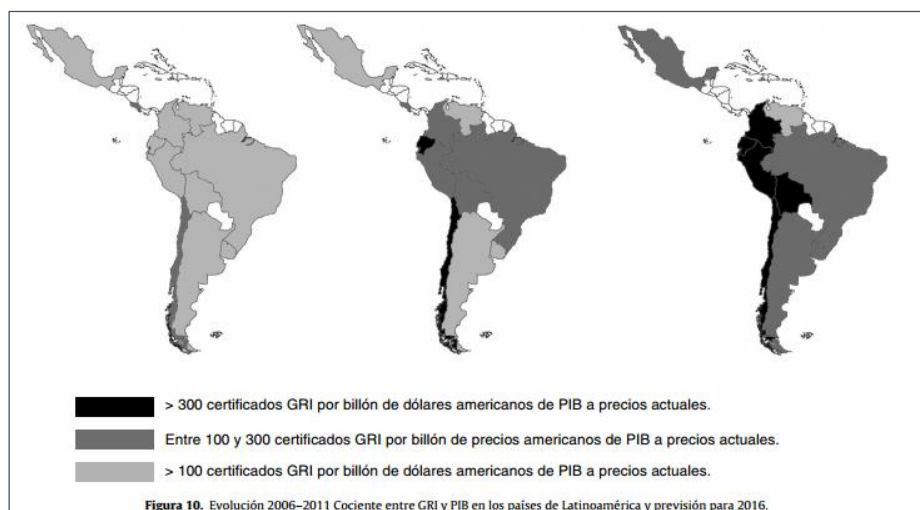


Figura 1. (Fuente: Alonso-Almeida et al., 2015, p. 148)

4. Composición del corpus

Para esta investigación hemos optado por analizar las cartas de presentación de informes de responsabilidad social corporativa (RSC) del año 2015 de empresas españolas, mexicanas y chilenas. La elección de estas tres zonas geográficas se justifica por los motivos mencionados en las dos secciones anteriores, dado que se trata de tres variantes lingüísticas diferentes que corresponden a tres zonas diferentes en cuanto a la implementación de la RSC. Respecto al género de las cartas de presentación, la bibliografía menciona varios reparos. Leemos en Pérez-Batres, Miller & Pisan (2010) que la neutralidad de estos informes no está garantizada ya que las empresas manipulan su contenido con el objetivo de adquirir el reconocimiento por parte de los organismos que monitorean estos informes, como por ejemplo el mencionado GRI. Asimismo, los informes manifiestan un gran parecido entre sí, puesto que siguen el formato propuesto por los organismos de monitoreo, lo que implica también el uso de un lenguaje estandarizado. Además, no todas las empresas cuentan con las posibilidades financieras de hacerse monitorear en cuanto a su política de RSC aunque tengan posiblemente una política sobre ello, de manera que quedan fuera de nuestra consideración. Por ejemplo, los informes de sostenibilidad son más frecuentes y mejor elaborados en el sector de la energía y el de las finanzas, sectores donde es mayor la necesidad de convencer a todos los grupos de interés o *stakeholders* de que la RSC y la sostenibilidad no son conceptos vacíos para la empresa en cuestión.

A pesar de estas críticas, la bibliografía actual considera que los informes de RSC constituyen los medios de comunicación más representativos en comparación con otros, como las páginas web de las empresas o los comunicados de prensa (Gatti & Seele, 2014; Morsing & Schultz, 2006). Además, según la bibliografía, el contexto político, cultural y económico se manifiesta en el contenido de la comunicación oficial de RSC, (Chapple & Moon, 2005; Matten & Moon, 2008), y aún más en las cartas de presentación, que tienen como objetivo comunicar la visión y el enfoque de la empresa respecto de la RSC (Weber, 2010), lo que cumple con el propósito de nuestra investigación.

Para la selección de empresas nos hemos basado en el ranking propuesto por MERCOS (Monitor Empresarial de Reputación Corporativa, <http://www.merco.info/es/ranking-merco-responsabilidad-gobierno-corporativo>), uno de los monitores de referencia para el mundo hispanico. Actualmente Merco elabora seis rankings (Merco Empresas, Merco Líderes, Merco Responsabilidad y Gobierno Corporativo, Merco Talento, Merco Consumo y MRS) y tiene presencia en once países: España, Colombia, Argentina, Chile, Ecuador, Bolivia, Brasil, México, Perú, y está en proceso en Centroamérica (Costa Rica y Panamá). En el índice Merco Responsabilidad seleccionamos las cinco primeras empresas en la lista para España, México y Chile respectivamente. Descartamos las empresas internacionales que aparecen en el índice ya que existe la posibilidad de que no expresen los valores del país en cuestión. Otro criterio para la selección fue su cotización en bolsa, así que solo seleccionamos empresas con fines de lucro, también por razones de uniformidad. El tercer criterio de selección fue la disponibilidad de un informe de sostenibilidad independiente, es decir, que no forme parte de la memoria anual.

Estos criterios nos permitieron seleccionar las siguientes empresas, que ordenamos según el ranking y con la mención de su posición entre paréntesis, así como del sector económico al que pertenecen (según la división propuesta por Standard & Poor's, www.standardandpoors.com, que propone solo seis sectores, lo que facilita la comparación entre ellos):

España: empresas y sector	México: empresas y sector	Chile: empresas y sector
Iberdrola (5, Energía)	Femsa (7, Bienes de consumo y servicios)	LAN Latam Airlines (2, Transporte)
Repsol (6, Energía)	Grupo Modelo (8, Bienes de consumo y servicios)	Sodimac (4, Bienes de consumo y servicios)
Mapfre (11, Banca y seguros)	Cemex (10, Bienes industriales y servicios)	Viña Concha y Toro (5, Bienes de consumo y servicios)
Santander (16, Banca y seguros)	Banamex (11, Banca y seguros)	Banco de Chile (6, Banca y seguros)
Acciona (18, Bienes de consumo y servicios)	Cinépolis (18, Bienes de consumo y servicios, parte de EY)	Copec (17, Bienes industriales y servicios)

Tabla 1: Composición del corpus

5. Metodología

El análisis del corpus se centrará en cómo los actores sociales están representados en el discurso de RSC. Nuestro análisis se inspira en la teoría de los actores sociales de Van Leeuwen (2008). La subdivisión en actores sociales de Van Leeuwen es un método de investigación que examina cómo los participantes sociales están incluidos o excluidos del discurso puesto que esa inclusión o exclusión tiene un impacto transformador en cómo una práctica social específica se recontextualiza. De esta manera la representación de los actores sociales en el discurso revela las relaciones de poder y resistencia entre los diferentes grupos sociales. Este autor establece que “some exclusions leave no traces in representation, excluding both the social actors and their

activities” (Van Leeuwen, 2014, p. 277). Sin embargo, cuando las acciones sociales o sus consecuencias se incluyen y solo algunos actores sociales están excluidos “the exclusion does leave a trace” (Van Leeuwen, 2014, p. 278), lo que plantea preguntas sobre la identidad y los papeles de estos actores excluidos. En el discurso de RSC los actores sociales son la compañía y los grupos de interés, los llamados *stakeholders*. El término *stakeholder*, al igual que el de CSR, no presenta una traducción unívoca al español y se usa para identificar los grupos de personas esenciales para la existencia continuada de la empresa. Así pues, la teoría de los grupos de interés es fundamental en el discurso de RSC. Generalmente los *stakeholders* representan cuatro grupos: los trabajadores, los accionistas, los clientes y el público. Sin embargo, tanto como la RSC misma, el concepto de *stakeholder* sufre la ambigüedad que implica que las corporaciones pueden elegir una interpretación basada en imperativos del negocio por oposición a las necesidades de los grupos de interés (Bondy et al., 2012).

En nuestro análisis queremos identificar y describir los actores sociales presentes en el corpus, es decir, tanto la empresa como los grupos de interés, y constará de tres partes. Con el fin de determinar la importancia que se concede en nuestro corpus a los actores sociales, los *stakeholders*, realizaremos primero un análisis de los principios motivadores, tal como proponen Gatti & Seele (2015). Estos autores mencionan tres posibles motivaciones por las que una empresa puede decidir invertir en una política de RSC: los resultados, los grupos de interés y los valores. El primer principio, los resultados, se basa en una perspectiva utilitaria y considera la RSC principalmente como un instrumento que ayuda a alcanzar objetivos económicos, tales como un incremento del beneficio, un retorno sobre la inversión o un mayor índice de ventas. El segundo principio es la motivación por *stakeholders* o grupos de interés. De acuerdo con este principio, la RSC se considera sobre todo una respuesta a la presión externa por parte de los diferentes grupos de interés. Finalmente, la motivación por valores, que es el motivo más altruista ya que parte de un enfoque de compromiso activo y genuino con la comunidad y el medio ambiente. Después de esta primera parte, analizaremos los diferentes grupos que componen los *stakeholders*. Terminaremos con un análisis de personalidad del actor social clave, la empresa, y sus virtudes organizacionales, con el fin de trazar su perfil.

Para codificar los datos del corpus, usamos el programa de análisis cualitativo Nvivo.

6. Análisis

A continuación, presentamos los resultados de los análisis de manera comparativa entre los tres países. Como se constata en la siguiente tabla, el número de palabras entre los textos mexicanos y los de Chile y España varía bastante, así que en los análisis solo mencionaremos resultados porcentuales calculados sobre el total del número de palabras en cada parte, pero multiplicados por cien para facilitar la lectura.

CHILE	palabras	ESPAÑA	palabras	MEXICO	palabras
C_Banco de Chile	1949	E_Acciona	1376	M_BANAMEX	642
C_CODELCO	2255	E_Iberdrola	1768	M_CEMEX	946
C_LAN Latam Airlines	1296	E_Mapfre	1288	M_EY_CINERPOLIS	756
C_SODIMAC	1094	E_Repsol	3570	M_FEMSA	992
C_Viña Concha y Toro	714	E_Santander	951	M_Grupo modelo	823
TOTAL	7308		8953		4159
MEDIA	1461,6		1790,6		831,8

Tabla 2: Número de palabras por país

6.1. Principios motivadores por país

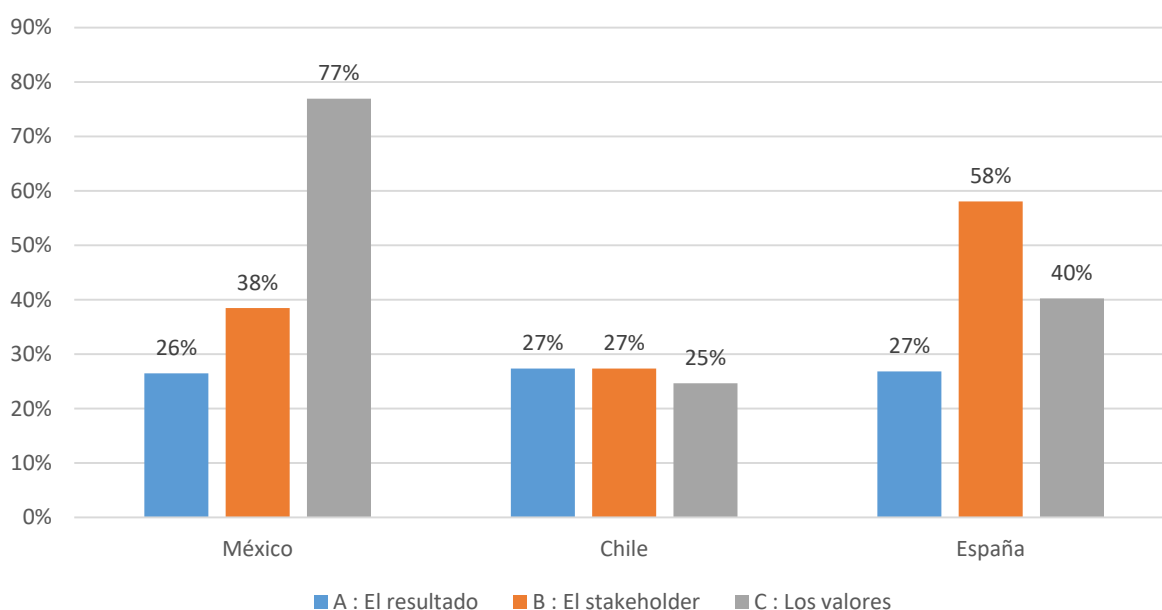


Gráfico I: Los principios motivadores por país en porcentaje *100

De este gráfico I se desprende claramente que para Chile los tres principios motivadores parecen ser igual de importantes mientras que para México y España los resultados distan bastante. En las cartas mexicanas los valores constituyen la motivación más importante para dedicarse a la RSC, mientras que para España esta motivación viene dada desde fuera, es decir por los grupos de interés. Esta constatación confirma los resultados mencionados en Gatti & Seele (2015), quienes afirman que en Norteamérica la RSC suele estar inspirada por un principio motivador intrínseco, como son los valores de altruismo, mientras que en Europa la RSC es en primer lugar una respuesta a las exigencias al respecto de los grupos de interés. A continuación, ilustramos cada uno de estos principios motivadores con un ejemplo del corpus.

A: El resultado

“Banco de Chile ha jugado un rol fundamental en el desarrollo de nuestro país y de todos los chilenos por más de un siglo, entregando soluciones financieras orientadas al ahorro, la

inversión y al financiamiento de personas y empresas de todos los tamaños.” Banco de Chile (CH)

B: El stakeholder

“En el ámbito de las Personas, la Compañía siempre ha tenido en el centro de sus prioridades el fomento de la seguridad y salud de sus empleados y de terceros.” Acciona (ES)

C: Los valores

“En un mundo cuyos recursos están restringidos, debemos optimizar nuestra huella ambiental y trabajar para mejorar la calidad de vida en las comunidades en las que operamos. En ese mismo espíritu, hemos establecido como nuestra meta al 2020 impactar positivamente la calidad de vida de más de 15 millones de personas.” CEMEX (ME)

6.2. Los grupos de interés por país

La teoría de RSC distingue principalmente cuatro grupos de interés o *stakeholders*: los empleados, los accionistas, los clientes y la sociedad. Sin embargo, nosotras distinguimos tres grupos más: los proveedores, el medio ambiente y los organismos de monitoreo de RSC. En el siguiente gráfico presentamos los resultados por país en porcentajes multiplicados por cien.

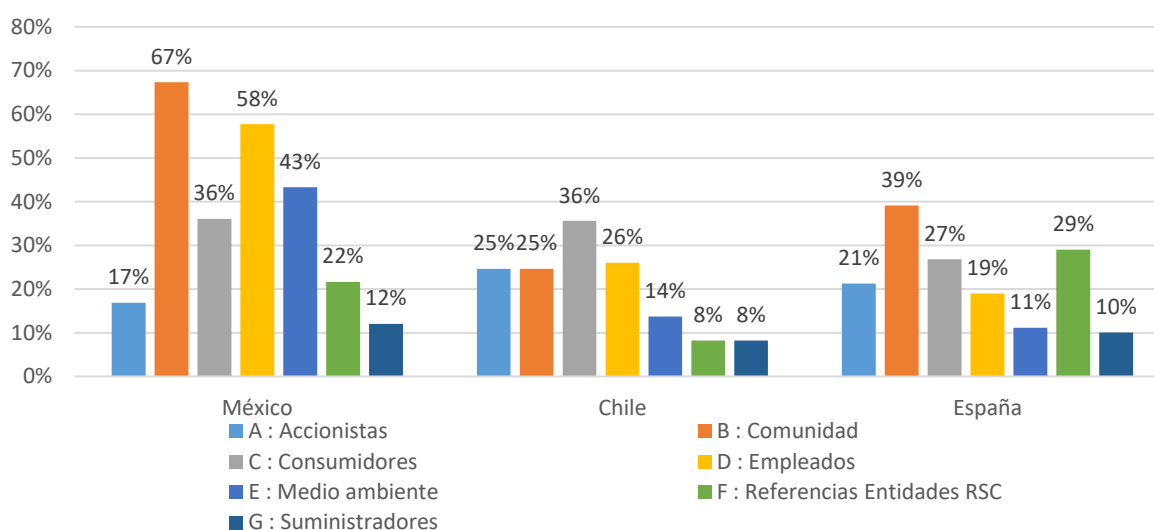


Gráfico 2: Grupos de interés por país en porcentaje *100

Llama la atención que para México y España la Comunidad constituye el grupo de interés más importante entre los *stakeholders*, mientras que para Chile se trata de los clientes. Esto se puede explicar por el hecho de que 2015 fue un año muy difícil para la coyuntura chilena, como se menciona en varias cartas, así que las empresas prefieren dirigirse en primer lugar al grupo de interés del que depende su propio futuro, es decir, los clientes.

También cabe observar que para España el segundo grupo de interés en orden de importancia son los organismos de monitoreo de RSC, como indican las muchas referencias que aparecen. Esto subraya la constatación realizada más arriba de que en Europa las grandes empresas han de pasar un monitoreo de las entidades de control de

RSC incluso con subsidios por parte del gobierno. Por el contrario, en Latinoamérica, la práctica de RSC sigue siendo una actividad de filantropía o de voluntarismo, sin que exista una legislación al respecto (Mellado, 2009).

Asimismo, destaca el hecho de que el grupo de los empleados ocupa el segundo lugar para México y Chile, pero solo el quinto para España. En este contexto nos parece interesante considerar los resultados de las dimensiones culturales de Hofstede para estos tres países (cf. Gráfico 3), de los que se desprende claramente el carácter más individualista de España, en oposición con la tendencia colectivista de Chile y México. Este colectivismo se expresa en un entorno laboral de la siguiente manera: “employer/employee relationships are perceived in moral terms (like a family link), hiring and promotion decisions take account of the employee’s in-group, management is the management of groups.” (<https://geert-hofstede.com/>). El hecho de que para México el resultado sea más importante que para Chile podría explicarse por el elevado resultado de México en la dimensión ‘Power distance’, ya que esto significa para México que a pesar de que la organización funciona según relaciones jerárquicas muy estrictas, a la cabeza se encuentra un jefe que se siente el responsable máximo del bienestar de todos, como un buen padre de familia.

A pesar de que España sea considerada colectivista en un contexto europeo, es evidente que en comparación con Chile y México las empresas españolas adoptan una posición más distante hacia sus empleados o, al menos, prefieren priorizar otros grupos de interés externos a la organización, como la comunidad, los consumidores y los accionistas, además de los organismos de monitoreo. Sin duda, Europa se acerca en eso más a EE.UU. y se opone pues a Latinoamérica, según dicen Ferraro et al. (2005, p. 19) que describen como la metáfora de la empresa como familia todavía prevale en Latinoamérica, mientras que en EE.UU. “has been replaced with a “market” metaphor, in which an employee is merely a commodity that can be acquired, dismissed, or even traded, for instance, in mergers and acquisitions, with little consideration for anything except presumed corporate profitability and shareholder wealth”.

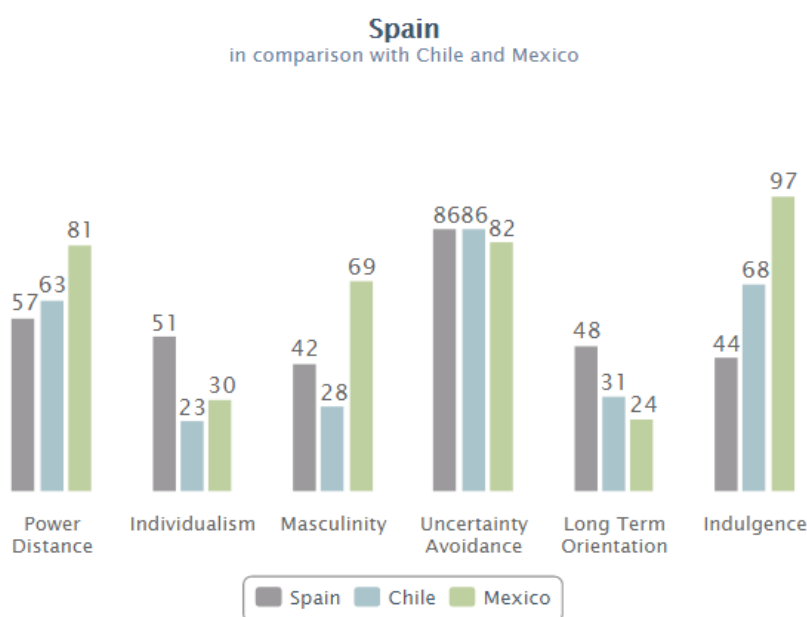


Gráfico 3: Las dimensiones culturales de Hofstede: Resultados para España, Chile y México (Fuente: <https://geert-hofstede.com/>)

6.3. Las virtudes organizacionales por país

Como ya se ha mencionado, las virtudes organizacionales se basan en virtudes humanas y expresan por tanto la personalidad de la empresa. De acuerdo con Chun (2005, p. 270), las virtudes organizacionales son “las características éticas de organizaciones que pueden ser operacionalizadas a través de características de la personalidad humana convalidadas como la personalidad corporativa”. Chun distingue las siguientes virtudes, seguidas de sus características respectivas entre paréntesis: Integridad (honrado, sincero, socialmente responsable, fiable), Empatía (preocupado, tranquilizador, alentador, simpático), Valentía (ambicioso, orientado hacia el logro, líder, competente), Calor (amistoso, abierto, amigable, derecho), Celo (excitante, innovador, imaginativo, espiritual), Conciencia (trabajador, concienzudo, orgulloso, seguro). El gráfico 4 presenta los resultados por país en porcentajes multiplicados por cien.

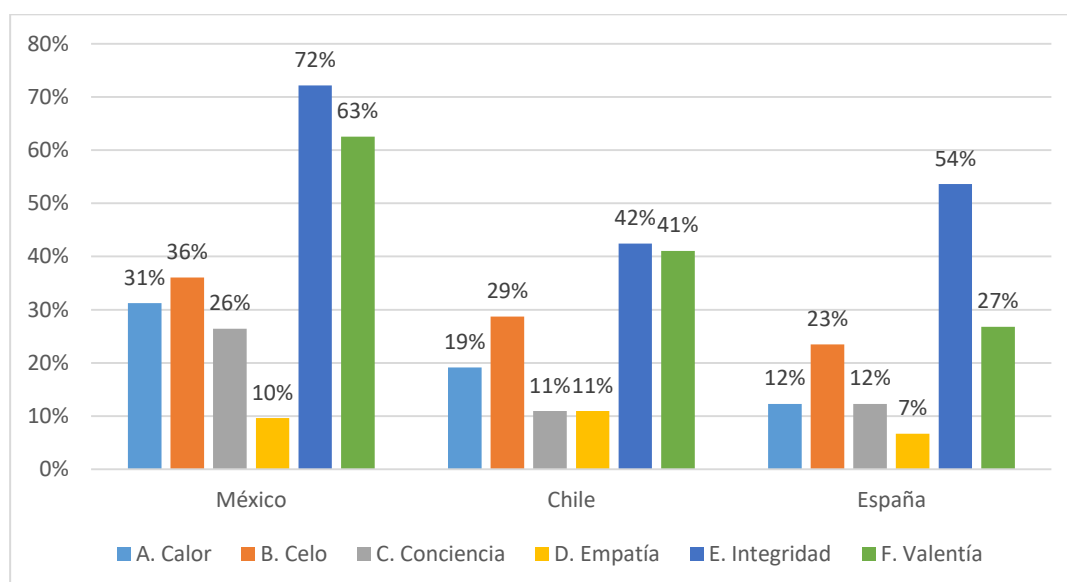


Gráfico 4: Virtudes organizacionales por país en porcentaje *100

Es evidente que para los tres países las virtudes más importantes son la integridad y la valentía y que las otras cuatro virtudes también comparten los mismos puestos en el ranking, aunque no todas con el mismo peso. Destacan sobre todo para México las virtudes de Calor, Celo y Conciencia. Aquí también resulta interesante comparar los resultados de los tres países en cuanto a las dimensiones culturales de Hofstede. En efecto, México (cf. Gráfico 4) presenta un resultado bastante más elevado que los otros dos países en cuanto a la dimensión de indulgencia, lo que se asocia con una actitud de optimismo y positividad (Calor) y también en cuanto a la dimensión de masculinidad, característica de una sociedad ambiciosa que quiere sobresalir y liderar (Celo y Conciencia). El hecho de que los tres países compartan la Integridad y la Valentía como virtudes más frecuentes se puede explicar por el hecho de que son naciones que prefieren evitar la inseguridad mediante un sistema de reglas y normas rígidas, que no admiten ideas o comportamientos poco usuales o desviantes. Esto se

manifiesta también en el deseo de trabajar duro para cumplir con las normas, incluso si esto resulta a menudo imposible.

7. Discusión y Conclusión

Con este trabajo hemos querido contribuir a la creación de un nuevo currículum para la enseñanza del español como lengua extranjera con fines económicos y comerciales. Tal como manifiestan los especialistas, urge la necesidad de investigar las dimensiones sociales, políticas y culturales, además de sociolingüísticas y dialectales, del actual español global del mundo de los negocios.

Nos hemos centrado en un aspecto del mundo empresarial que presenta una gran relevancia hoy en día, la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), como herramienta de una política de economía sostenible, pero está claro que, en colaboración con el mundo profesional, sería necesario abordar más temas.

El corpus de cartas de presentación de informes de sostenibilidad abarcó tres variantes de la lengua española: el español peninsular, el mexicano y el chileno. Aunque esta decisión se justifica por el hecho de que pertenecen a tres zonas de implementación de RSC diferentes, que además coinciden con sendas zonas dialectales, se trata de un corpus que presenta muchas limitaciones. Un corpus representativo de la RSC tendría que ser mayor, contar con más géneros y más variantes.

Además, este estudio se limita a las diferencias conceptuales de la RSC respecto a los actores sociales a los que va dirigida, pero para poder cumplir el objetivo pedagógico-didáctico que nos proponemos se impone también un análisis lingüístico. Concretamente nos parece relevante estudiar los elementos lingüísticos que revelan el grado de compromiso que presenta cada empresa con la RSC. Estos elementos pueden ser la presencia de formas exclusivas para hablar de la RSC, como por ejemplo el uso de negaciones, de adverbios que matizan o de alternancias en los sujetos de los verbos, puesto que las pormenorizaciones suelen ser un indicio de la veracidad de los hechos. Asimismo, cabe examinar el uso de los tiempos verbales con el fin de comprobar si los datos que se mencionan en las cartas son logros reales o más bien planes que aún no se han llevado a cabo. La sintaxis puede ser otro elemento revelador, ya que el uso de estructuras lingüísticas complejas, con oraciones subordinadas, refleja que la comprensión de la temática por parte de los autores es más profunda.

En resumen, por sus muchas limitaciones los resultados del presente estudio son tan solo indicativos, pero consideramos que su importancia reside en que hemos podido comprobar que la metodología adoptada puede ser aplicada a un corpus más representativo de la RSC así como a otros temas económicos y comerciales con el fin de colaborar en la elaboración de un nuevo currículum para el español como lengua extranjera con fines económicos y comerciales.

Referencias

1. Corpus: Informes de sostenibilidad

España

Iberdrola

https://www.iberdrola.com/wcorp/gc/prod/es_ES/inversores/docs/IA_InformeSostenibilidad15.pdf

Repsol

https://www.repsol.com/creatividad/responsabilidad_corporativa/Informe_sostenibilidad_2015_ESP.pdf

Mapfre <http://www.mapfre.com/doc/2016/es/ebook/3/3-responsabilidad-social.html>

Santander

http://www.santander.com/cs/gs/Satellite/CFWCSancomQP01/es_ES/Corporativo/Sostenibilidad/Santander-y-la-sostenibilidad/Informes.html

Acciona <http://memoria2015.acciona.com/d/memoria-de-sostenibilidad.pdf>

México

Femsa <http://www.informesostenibilidad.femsa.com/>

Grupo Modelo https://issuu.com/geosapplications/docs/informe_grupo_modelo_2015

Cemex <http://www.cemex.com/ES/DesarrolloSustentable/InformesGlobales.aspx>

Banamex <https://www.banamex.com/resources/pdf/es/compromisosocial/compromiso-citibanamex-2016.pdf>

Cinépolis (parte de EY) [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-informe-de-responsabilidad-social-corporativa-2015/\\$FILE/EY-informe-de-responsabilidad-social-corporativa-2015.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-informe-de-responsabilidad-social-corporativa-2015/$FILE/EY-informe-de-responsabilidad-social-corporativa-2015.pdf)

Chile

LAN Latam Airlines <http://sostenibilidad2015.marketinglatam.net/?lang=es>

Sodimac <http://www.sodimac.cl/static/site/nuestra-empresa/RS-sodimac2015/RS/index.html>

Viña Concha y Toro <http://www.conchaytoro.com/wp-content/uploads/2016/07/Reporte-de-Sustentabilidad-2015-CyT.pdf>

Banco de Chile <http://ww3.bancochile.cl/wps/wcm/connect/d4a909004f59cd96b4cff773e1ca6ff/reporte-sustentabilidad-2015.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d4a909004f59cd96b4cff773e1ca6ff>

Copec <http://www.empresascopec.cl/wp-content/uploads/2016/09/Reporte-de-Sostenibilidad-2015.pdf>

2. Bibliografía científica

Alonso-Almeida, M., Marimon, F., & Llach, J. (2015). Difusión de las memorias de sostenibilidad en Latinoamérica: análisis territorial y sectorial. *Estudios Gerenciales*, 31, 139-149.

Alvar, M. (1983). Español de Santo Domingo y español de España. Análisis de algunas actitudes lingüísticas. *Revista de Lingüística Española Actual*, 5(2), 225-239.

Bondy, K., Moon, J., & Matten, D. (2012). An institution of CSR in multi-national corporations. *International journal of entrepreneurship and innovation management*, 4(1), 3-10.

Bowen, H. R. (1953). *Social Responsibilities of the Businessman*. New York: Harper & Row.

Buendía Cambronero, M. (2013). Considering cultural content in LSP: Business Spanish curricula. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32(1), 61-74.

Cabré, M.T. (2005). *La terminología: Representación y comunicación*. Girona: Documenta Universitaria.

Cahuzac, P. (1980). La división del español de América en zonas dialectales: solución etnolingüística o semántico-dialectal. *Lingüística Española Actual*, 2, 385-461.

- Cervera Rodríguez, A. (2012). El español de los negocios. In S. Robles Ávila & J. Sánchez Lobato (Coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp. 75-117). Málaga: Universidad de Málaga.
- Chapple, W. & Moon, J. (2005). Corporate social responsibility (CSR) in Asia: a seven-country study of CSR web site reporting. *Business and Society* 44(4): 415-441.
- Chun, R. (2005). Ethical Character and Virtue of Organizations: An Empirical Assessment and Strategic Implications. *Journal of Business Ethics* 57(3), 269-284.
- Del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom. *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372.
- Gatti L. & Seele, P. (2015). CSR through the CEO's pen. Comparing CEO letters from CSR reports from Asia, Europe, and the U.S. *UmweltWirtschaftsForum* 23:265-277
- Gómez de Enterría, J. & Rodríguez del Bosque, I. (2010). *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi, SA.
- (2010). "Creación neológica en el vocabulario español de la Economía. El área temática de la Responsabilidad Social Corporativa". En Alves, Ieda Maria (org.) *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas* (pp. 203-228). São Paulo, Brasil: Paulistana Editora.
- Henríquez Ureña, P. (1921). Observaciones sobre el español de América (I), *Revista de Filología Española*, 8, 357-390.
- (1932). *Sobre el problema del andalucismo dialectal de América*. Buenos Aires: Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana.
- Josa Castro, S., & Schnitzer, J. (2009). Elementos culturales en los manuales de Español para los Negocios. In A. Vera & I. Martínez (Eds.), *El Español en Contextos Específicos: Enseñanza e Investigación* (pp. 615-633). Comillas: Fundación Comillas.
- Lacorte, M. & Suárez-García, J. (2016). Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP
- López Morales, H. (2006). *La globalización del léxico hispánico*. Madrid: Espasa Calpe.
- Martín Peris, E., & Sabater, M.L. (2010). *Plan curricular del español de los negocios de la Fundación Comillas*. Comillas: Fundación Comillas.
- Matten, D. & Moon, J. (2008). „Implicit“ and „Explicit“ CSR: a conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility. *Academy of Management Review* 33(2), 404-424.
- Mellado, C. (2009). Responsabilidad Social Empresarial en las Pequeñas y Medianas Empresas latinoamericanas. *Revista de Ciencias Sociales*, XV(1), 24-33.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar?* Madrid: Arco/Libros.
- (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Morsing, M. & Schultz, M. (2006). Corporate social responsibility communication: Stakeholder information, response and involvement strategies. *Business Ethics: European Review* 15(4), 323-338.
- Ortas, E., & Moneva, J. (2011). Origins and development of sustainability reporting: Analysis of the Latin American context. *Universia*, 5(2), 16-37.
- Orts, M. Á., & Rojo, A. M. (2009). Metaphor framing in Spanish economic discourse: A corpus-based approach to metaphor analysis in the Global Systemic Crisis. Paper presented to the First International Conference of AELINCO (Corpus Linguistics Spanish Association), Universidad de Murcia. <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/13.pdf>
- Palacios Alcaine, A. (coord.) (2008): *El español en América*. Barcelona: Ariel.

- Perez-Batres, L. A., Miller, V. V., & Pisan, J. P. (2010). CSR, sustainability and the meaning of global reporting for Latin American corporations. *Journal of Business Ethics*, 91(2), 193-209.
- Riutort Cánovas, A. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios*. Tesis doctoral inédita. http://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.pdf.
- Rona, J. P. (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. In *Presente y futuro de la lengua española*, vol. I (pp. 215-227). Madrid: OFINES.
- Runhaar, H., & Lafferty, H. (2009). Governing Corporate Social Responsibility: An Assessment of the Contribution of the UN Global Compact to CSR Strategies in the Telecommunications Industry. *Journal of Business Ethics* 84(4), 479-495.
- Schnitzer, J. (2006). La diversidad diatópica en terminología (el caso de la terminología económica española). In M.T. Cabré et al., *La terminología en el siglo XXI: contribución a la cultura de la paz, la diversidad y la sostenibilidad (Actas de IX Simposio Iberoamericano de Terminología RITERM 04)* (pp. 595-604). Barcelona: Institut de Lingüística Aplicada/Universitat Pompeu Fabra.
- (2008). *Vertikale Variation im Fachwortschatz (Am Beispiel der argentinischen Börsenberichterstattung)*. Frankfurt: Peter Lanxg Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive-approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ureña, J.M., & Tercedor, M. (2011). Situated metaphor in scientific discourse: An English-Spanish contrastive study. *Languages in Contrast*, 11 (2), 216-240.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York (NY): Oxford UP.
- (2014). The Representation of Actors. In J. Angermuller, D. Maingueneau & R. Wodak (Eds), *The Discourse Studies Reader* (pp. 272-282). Amsterdam: John Benjamins.
- Vangenhuchten, L. (2005). *El léxico del discurso económico empresarial: identificación, selección y enseñanza en Español como lengua extranjera con fines específicos*. Madrid: Iberoamericana.
- (2013). Liderazgo intercultural : un análisis comparativo de este tema en estudios empíricos, manuales académicos y libros de ELE para fines económicos y comerciales. *RaEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 12, 147-163.
- & Moreno Bruna, A. (2015). La enseñanza del español para fines económicos y comerciales hoy día: hacia un nuevo diseño del curso ELEFEC. In A. Van Hooft et al. (Eds), *El español lengua de la comunicación profesional* (pp. 75-87). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Weber, J. (2010). Assessing the „tone at the top“: the moral reasoning of CEOs in the automobile industry. *Business Ethics* 92,167-182.

LOS ELEMENTOS NO VERBALES DEL DISCURSO: PAPEL E IMPORTANCIA EN LAS NEGOCIACIONES COMERCIALES

Maria Lluïsa Sabater

Universitat de Barcelona

Resumen

El punto de partida de las reflexiones sobre el lenguaje no verbal en las negociaciones comerciales fueron los resultados obtenidos en un trabajo de investigación realizado sobre el discurso utilizado por estudiantes francófonos en una simulación de negociación llevada a cabo en el aula. En él se demuestra que la correcta emisión e interpretación de los elementos no verbales del lenguaje son muy importantes para conseguir una comunicación efectiva. Ello nos conduce a afirmar que existen razones sólidas para la inclusión del Componente No Verbal del discursoⁱ en las clases de EUPⁱⁱ. En primer lugar, la reflexión en el aula sobre el CNV puede servir para que los alumnos adquieran los códigos de la gestualidad adecuados a la situación de comunicación en la que se encuentran y desarrollen, además, la conciencia lingüística en su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, consideramos la importancia del elemento cultural ya que en el campo de la negociación el conocimiento recíproco del CNV permite evitar malentendidos si los interlocutores proceden de culturas con códigos diferentes. Finalmente, proponemos incluir la comunicación no verbal en los criterios de evaluación de las interacciones orales de los aprendientes de EUP. En conclusión, abogamos por la consideración de la multimodalidad que posee el discurso oral y su inclusión del canal no verbal en el diseño de cursos de EUP ya que contribuirá a completar la competencia comunicativa de los estudiantes en su desempeño profesional.

Palabras clave: *discurso profesional, comunicación verbal y no verbal, investigación en el aula, didáctica del EUP, multimodalidad, el elemento cultural del CNV.*

I. Introducción

El trabajo de investigación llevado a cabo como tesis de doctorado, se trata de un análisis pragmático de los intensificadores del discurso oral utilizado por estudiantes francófonos en una simulación de negociación realizada como actividad en la clase de español L2 en l'Ecole Supérieure du Commerce Extérieur en París.

Aunque tradicionalmente el análisis del discurso se ha focalizado en Componente Verbalⁱⁱⁱ, se decidió ampliar el campo de investigación al canal no verbal por las razones que desarrollamos a continuación.

Actualmente está asumido por la comunidad científica que la comunicación humana es un fenómeno extremadamente complejo y que no se limita a la expresión verbal de la lengua. Un largo recorrido se ha realizado desde los años 50 en el estudio de la Comunicación No Verbal que se constituye como disciplina con dos antropólogos, Birdwhistell, R.L. (1952, 1970) y Hall, E. (1974). Posteriormente se ha consolidado con numerosas aportaciones como las de Kendon, A. (2000, 2007) y Mc Neill, D. (2000) que han llevado a cabo estudios fundamentales que demuestran la sincronía entre la producción verbal y la no verbal que los trabajos de Condon, W.S. (1976) ya habían puesto de relieve. Estos autores consideran que el CNV hay que entenderlo como parte integrante de la comunicación por lo que, ambos, el CV y el CNV forman parte de un único proceso de producción del enunciado oral.

También en el ámbito hispánico existen estudios en la misma línea. Diversos autores han dedicado estudios a la Comunicación No Verbal en español y todos consideran que los códigos no verbales están estrechamente unidos a los códigos verbales y tienen un papel tan importante en la comunicación que no se pueden estudiar por separado si se quiere entender el fenómeno comunicativo en toda su dimensión: Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), Llobera, M. (2000), Poyatos, F. (1994, 2004), Payrató, Ll. (2004), Cestero, A. (2006).

Poyatos, F. (1994), un referente en el estudio del CNV, ha realizado una caracterización de los signos no verbales a partir de lo que llama “la estructura triple del discurso” que se compone del **lenguaje verbal** (lo que decimos) **el paralenguaje** (cómo lo decimos: toda modificación de la voz y tipos de voz y las emisiones casi léxicas independientes) y **la cinésica** (cómo nos movemos: los gestos, las maneras y las posturas). A estos elementos se han añadido **la proxémica** (la gestión del espacio) y **la cronémica** (la gestión del tiempo).

Además, en los últimos años, hemos asistido al desarrollo de las nuevas tecnologías que han acelerado el desplazamiento del texto escrito hacia la representación multimodal del conocimiento. Kendon, A. (2007, p. 7) reflexiona sobre el estudio de la interacción oral y afirma que “la aparición de la imagen en las grabaciones demuestra que la interacción oral es multimodal y su estudio ya no se puede limitar a la expresión oral”. Se suma a las aportaciones de Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001) y Kress, G. (2010) que proponen un enfoque social y semiótico de la comunicación contemporánea a través de **la multimodalidad**, es decir la interacción de múltiples y simultáneos modos semióticos, entre los que se incluye la gestualidad.

Este fenómeno social tiene un impacto en el aprendizaje de segundas lenguas, y, concretamente, en el del Inglés para Fines Específicos. Royce, T. (2002) apela a los investigadores y a los profesores para que reflexionen y trabajen con el fin de capacitar a los alumnos para desarrollar su competencia comunicativa multimodal, ya que van a evolucionar profesionalmente en un entorno de estas características.

Plastrina, A. F. (2013) afirma que ante la rapidez del cambio del texto impreso a la representación multimodal de la información mediante textos, gráficos, sonido, animación y vídeo, urge una respuesta inmediata por parte de los docentes de lengua. Plastrina describe un interesante trabajo de investigación cualitativa que llevó a cabo con estudiantes de post grado de Patología Clínica de la Facultad de Farmacia en la

universidad de Calabria en el marco del estudio del Inglés para Fines Específicos, con un enfoque semiótico y una pedagogía multimodal. Los estudiantes demostraron su habilidad para crear un vídeo con una plataforma que integra elementos pertenecientes a los cinco sistemas semióticos: lingüísticos, visuales, audio, **gestuales** y espaciales.

Por todo ello, no deja llamar la atención que a pesar de este reconocimiento de los elementos semióticos no verbales como parte integrante del discurso oral, no se haya generado un volumen mucho más importante de investigación y de posterior aplicación a la didáctica sobre la gestualidad en el discurso, concretamente en el discurso profesional en español.

Centrándonos en las negociaciones comerciales, son escasísimos los trabajos sobre el CNV en esta situación de comunicación. Cabe destacar que han sido hechos por una serie de autores escandinavos (Grindsted, A. & Fant, L. 1995; Fant, L. 1992) que han llevado a cabo estudios desde la perspectiva del análisis de la conversación sobre negociaciones realizadas por informantes españoles y latinoamericanos ya sea entre ellos o bien con negociadores de otras nacionalidades. Concretamente, Fant, L. (1989)^{iv} ofrece excelentes ejemplos de distintas interpretaciones del CNV en una mesa de negociación entre participantes españoles y suecos, como por ejemplo el significado de la mirada, y llega a las siguientes conclusiones:

El interlocutor hispánico, cuando el escandinavo desvía la mirada para ceder temporalmente el turno de palabra, lo interpreta como una falta de atención e incluso algo más grave, como una falta de interés. El interlocutor hispánico, interpreta la mirada directa que le dirige el escandinavo, no como una petición discreta de turno de palabra, su verdadero significado, sino como una demostración de atención y de interés y, por lo tanto, un signo indirecto para que continúe hablando. Un interlocutor escandinavo interpreta la mirada directa que le dirige el hispánico, no como un signo de atención e interés, que es lo que quiere vehicular, sino como una demostración de acercamiento excesivo. Lars Fant (1989, pp. 263-264)

En el mismo artículo, Fant (1989) se muestra convencido de que aunque la parte cognitiva de la comprensión puede quedar compensada por la empatía generada por un trasfondo cultural divergente, la parte emotiva de la comprensión puede quedar seriamente afectada por los malentendidos provocados por distintos factores conversacionales, entre los cuales tiene gran importancia el CNV. Y añade que la incorporación de estos elementos no verbales, es una importante tarea de la enseñanza de lenguas en el futuro.

Y, efectivamente, como se ha establecido previamente, uno de los objetivos de la presente comunicación consiste en demostrar que la didáctica es uno de los ámbitos de aplicación de los conocimientos sobre el CNV, afirmación que queda confirmada con las referencias explícitas de diferentes autores.

Así, en el ámbito hispánico, Martín Peris, E. et alii (2008) afirman que los profesores de lenguas extranjeras tienen que enseñar a sus estudiantes los componentes de la comunicación no verbal y la relación que se establece entre el sistema verbal y el sistema no verbal de comunicación y puesto que estos varían en las diferentes culturas hay que saber reconocerlos para actuar correctamente y establecer una comunicación fluida. Por su parte, Poyatos, F. (2004, p. 58) confirma la importancia del estudio del CNV y opina que lo que debe ofrecerse a los estudiantes de ELE es “una

fluidez verbal y no verbal, expresiva, en su totalidad, y no sólo basada en palabras y estructuras gramaticales”. Finalmente, Cestero, A. (1998) argumenta que ahora que se da prioridad absoluta a la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas, hay que tener en cuenta que la comunicación no verbal forma parte de ella y que, por consiguiente, hay que estudiarla para integrarla en el diseño de programas de segundas lenguas.

Existe, pues, un consenso entre los estudiosos del CNV que coinciden en afirmar que no se pueden entender los usos comunicativos sin estudiar los componentes no verbales con la misma atención que los elementos verbales del discurso y que este elemento hay que introducirlo en la didáctica de la L2.

Una vez descrito el marco teórico en el que se inscribe la parte de la investigación dedicada al CNV, exponemos las preguntas de investigación a las que se quería responder mediante el análisis de la transcripción de la negociación.

1. ¿Cuáles son las relaciones entre el canal verbal y el no verbal del discurso en la negociación?
2. ¿El uso que hacen los estudiantes de los dos canales para expresar la intensificación es coherente?
3. ¿Se pueden asociar determinados componentes no verbales con funciones determinadas?
4. ¿El nivel de competencia lingüística es el que determina el mayor o menor uso de la gestualidad o bien existen otros factores que lo provocan?

2. Metodología

Realizaremos primero un resumen de la metodología adoptada para el trabajo de investigación sobre los intensificadores en el discurso de las negociaciones de nuestros estudiantes y, a continuación, el método seguido para extraer conclusiones referentes a los componentes del discurso no verbal y su repercusión en la Didáctica de EUP.

2.1. Metodología del trabajo de investigación

El proyecto de investigación requería un instrumento específico para llevarlo a cabo y el enfoque etnográfico de tipo cualitativo resultó la metodología adecuada. Los autores que han contribuido al desarrollo de esta perspectiva metodológica son muy numerosos por lo que destacamos solamente algunos los que han influenciado nuestro trabajo más directamente: Nunan, D. (1992), Alwright, D. & Bailey, K.M. (1991), Duranti, A.(1997), Van Lier, L. (1998) y Cambra, M. (2003). Nuestro proyecto se amoldaba a la investigación etnográfica basada en las actividades del aula que permite observar y recoger datos de un grupo de forma muy contextualizada.

Siguiendo el método etnográfico de investigación, se realizaron seis grabaciones en vídeo, con grupos de seis estudiantes, de una misma negociación simulada y se hizo una transcripción del mensaje oral de tres de ellas. Se escogió una para su estudio, de una duración de 27 minutos y se obtuvo un Corpus con su correspondiente transcripción y análisis. Después de la observación de la actividad de clase y del

visionado repetido de la interacción, se calibró la gran importancia que tienen los elementos de intensificación en el discurso de la negociación y se decidió centrar el estudio en este fenómeno pragmático al que se incorporó también la transcripción y el análisis de los componentes no verbales de las intensificaciones ya que resultó evidente que era necesario el análisis de los dos canales semióticos de comunicación para obtener una visión completa del sistema de intensificación del discurso de la negociación.

La intensificación, según la interpretación pragmática, es una estrategia comunicativa que introduce el interlocutor en una interacción oral para hacer comprender al receptor cuáles son sus propósitos y también para ejercer una influencia sobre el que recibe el mensaje. Las tácticas que utiliza son a la vez verbales y no verbales y según Briz, A. (2001) como se constata en el análisis de la conversación coloquial los códigos no verbales están en estrecha relación con los códigos verbales que se superponen a éstos e incluso llegan a sustituirlos.

El enfoque del análisis tiene como base la pragmática, la disciplina que estudia el uso de la lengua en función de la relación entre el enunciado, el contexto y los interlocutores e incorpora, además, el CNV. Es por ello va más allá del análisis puramente semántico que asocia de modo automático formas de lengua a recursos de intensificación sin tener en cuenta ni el contexto ni la finalidad de su uso. Nuestro estudio sigue el siguiente proceso para identificar los intensificadores que se usan en la negociación. Primero, se detecta en el discurso una forma que tradicionalmente se considera una intensificación y se interpreta entonces en qué situación exacta se da dentro de la negociación. Se analizan después las estrategias que despliega el interlocutor para realizarla y, finalmente, se establece cuál es su objetivo, con lo que se puede decidir si funciona como una intensificación o no de acuerdo con los principios enumerados de la pragmática.

Para realizar la codificación de la CNV se hizo una adaptación del modelo semiótico de Cerdán, L. y Llobera, M. (1997) basado en la “Triple Estructura Básica” de la comunicación de Poyatos, F. (1983) que recoge informaciones sobre el paralenguaje, la cinésica, la proxémica y, además, la cronémica que permite situar en el tiempo los elementos verbales y no verbales del discurso. Se operó con 40 signos, aprovechando los que coincidían con el modelo y añadiendo los que exigía la realidad de la negociación y que fueron de creación propia tal como queda reflejado en la Figura 1.

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Informaciones		Mensaje verbal	Mensaje no verbal					
Número	Fuente	Unidades verbales y Anotaciones paralingüísticas	Cinésica			Proxémica		
Transcripción			Cabeza	manos brazos	Otros	Adaptadores		Movimiento del Cuerpo en el espacio
						Auto	Objeto	
181.	M.	por supuesto \ pero y luego para el treinta de noviembre o sea los otros diez mil / se los pagaríamos en la primera entrega a sesenta y en la otra a treinta	asiente sube y baja	"↑ ←" ↓			lápiz	
182.	G.	pues por que no xxx	baja	↑			lápiz	
183.	M.	o sea despues de haber recibido todo : : todo : : lo que falta todo lo que nos falta-	asiente	↑ » ↻ »			lápiz	retira

Figura 1. Muestra de transcripción del CV y del CNV

En la parte izquierda de la transcripción se reflejan los mensajes verbales con **anotaciones paralingüísticas** de las que tres, se revelaron como eficaces intensificadores: el tono de voz más marcado, el énfasis y el enunciado en suspenso.

A la derecha aparecen los componentes analizados del lenguaje no verbal, que afectan por una parte al comportamiento **cinésico** (columnas 4, 5, 6) y que indican movimientos de una parte del cuerpo con una finalidad funcional. Debido a la posición sentada de los informantes ante una mesa se reducen a los realizados con la cabeza, en gran cantidad con las manos y los brazos (código de 40 signos) y “otros” que en nuestro caso se reducen a los hombros. Por otra parte, se recogen informaciones sobre el comportamiento **proxémico** (columnas 7, 8, 9), de la relación del cuerpo con el espacio. En la categoría de “auto-adaptadores” observamos el contacto de la mano con la barbilla mientras se habla y la mano plana sobre la rodilla al terminar una intervención, mientras que en la de “objeto-adaptadores” se incluye el contacto con el lápiz o el bolígrafo que cuando se apunta en dirección al interlocutor refuerza lo que se está diciendo oralmente y tiene una función comunicativa. La categoría “movimiento del cuerpo en el espacio” tiene poca variedad de movimientos debido a la posición sentada de los participantes, los movimientos del cuerpo respecto a los otros interlocutores son solamente cuatro: lo adelantan, lo retiran, lo balancean hacia adelante y hacia atrás o bien lo inclinan a la derecha y a la izquierda.

En lo que se refiere a la **cronémica**, la gestión del tiempo, en este modelo de transcripción, cuando aparece una intensificación en el mensaje oral, se realza en gris y si se acompaña de un CNV también se usa el mismo procedimiento, con lo que queda visualmente reproducida la concomitancia de los dos canales de comunicación, si se produce. En la Figura I (181) aparece la intensificación “por supuesto” y vemos que, al mismo tiempo M asiente con la cabeza, dirige la mano hacia el interlocutor y lo apunta con el índice (↑☛).

2.2. Método de trabajo para considerar posibles aplicaciones a la Didáctica de EUP.

Por lo que se refiere al método de trabajo adoptado para considerar las posibles repercusiones que el estudio del CNV puede tener en la didáctica de EUP, intervinieron diferentes parámetros.

En primer lugar, una vez obtenido el sistema intensificación que utilizan los estudiantes a partir del análisis pragmático se pasó a contestar las preguntas de investigación que podían proporcionar elementos para decidir si el CNV merecía ser integrado en la didáctica de EFE.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta un elemento que fue extremadamente útil: la entrevista de triangulación con los estudiantes. Esta sesión de discusión y reflexión con los participantes en la negociación se llevó a cabo una discusión con ellos, lo que permitió a la profesora calibrar de modo preciso lo que había aportado a los alumnos el hecho de trabajar en clase el CNV de su discurso.

3. Resultados

Procederemos en primer lugar a exponer los resultados obtenidos con el análisis pragmático del discurso de la negociación que conciernen la CNV y su papel en la expresión de la intensificación. Pasaremos luego a tratar los resultados obtenidos en las sesiones de trabajo con los estudiantes.

3.1. Resultados del análisis pragmático

Después de realizar un análisis pragmático del CV y del CNV del discurso de la negociación, fue posible contestar a las preguntas de investigación que se habían formulado.

1. ¿Cuáles son las relaciones entre el canal verbal y el no verbal del discurso en la negociación?

En el análisis de la transcripción se comprueba que, sin excepciones, no se ha encontrado ningún caso de intensificación verbal que no vaya acompañada de un elemento no verbal y no aparece ninguna intensificación de tipo no verbal aislada del mensaje verbal.

Las muestras de intensificación verbal se acompañan siempre de movimientos cinésicos o de signos proxémicos. Según la fuerza que el interlocutor quiere dar a su mensaje verbal, utiliza desde uno hasta la cinco elementos del CNV como se puede comprobar en la Figura 2, en la que F (320) utiliza a la vez su cabeza, pone los codos sobre la mesa, extiende un brazo y une los dedos apuntando al interlocutor y al mismo tiempo avanza su cuerpo.

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Informaciones		Mensaje verbal		Mensaje no verbal				
Número	Fuente	Unidades verbales y Anotaciones paralingüísticas		Cinésica			Proxémica	
Transcripción		Cabeza	manos brazos	Otros	Adaptadores		Mov. Cuerpo en el espacio	
					Auto	Objeto		
320.	F.	[PERO VAMOS A COMPRAR] SETENTA MIL UNIDADES es es-		Inclinada hacia adelante	" ↑ ↖ ● " agita la mano con los dedos agrupados			adelanta

Figura 2. Uso de cinco elementos de intensificación con el CNV

2. ¿El uso que hacen los estudiantes del CV y del CNV para expresar la intensificación es coherente?

A nivel global del discurso de la negociación, medida que se adelanta en la interacción la conflictividad y la tensión aumentan y con ellas las intensificaciones. Se puede observar claramente de manera visual en la transcripción codificada que existe una progresión perfectamente coherente en la aparición del número tanto de elementos verbales como de elementos no verbales.

Por otra parte, a nivel individual, se pudo comprobar que los estudiantes que mejor actúan en la negociación son los que movilizan los dos canales de comunicación de modo coherente, como veremos más adelante. El análisis de este contexto tan concreto demuestra que cuanto mejor construido está el mensaje, más congruente es la

gestualidad que se pone al servicio de lo que se quiere transmitir de un modo equilibrado.

3. *¿Se pueden asociar determinados componentes no verbales con funciones determinadas?*

En lo que concierne la unifuncionalidad de los componentes paralingüísticos, solamente hemos encontrado algunos que realizan una misma función y son utilizados con el mismo significado por todos los interlocutores ya que forman parte de su código semiótico. Es decir que todos los participantes utilizan los mismos recursos del CNV para expresar la noción de tiempo, **la deixis, la negación, la duración y la frecuencia, la petición de calma y la expresión del desacuerdo**. Por ejemplo, para visualizar el futuro mueven la mano hacia adelante, para representar la duración mueven la mano horizontalmente con la palma hacia abajo y, como podemos ver en la Figura 3, para reflejar el pasado los interlocutores realizan movimiento de la mano hacia atrás (↵). En cambio, el resto de elementos no verbales son utilizados individualmente y hay que interpretarlos según el contexto, por lo que nos parece arriesgado establecer correspondencias absolutas entre gestos y funciones.

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Informaciones		Mensaje verbal	Mensaje no verbal					
Número	Fuente	Unidades verbales y Anotaciones paralingüísticas	Cinésica			Proxémica		
Transcripción			Cabeza	manos brazos	Otros	Adaptadores		Mov. Cuerpo en el espacio
						Auto	Objeto	
110.	F.	los productos se venden por la navidad o sea durante la <u>period</u> - el periodo de navidad o sea que lo necesitamos <u>ante</u> -bueno <u>mucho tiempo antes</u> o sea dos semanas por lo menos / y : <u>seria</u> ideal un mes un <u>mes antes</u> o sea...	zarandea	"↑↓" ↵ ↵	hombros			

Figura 3. Visualización del pasado

4. *¿El nivel de competencia lingüística es el que determina el mayor o menor uso de la gestualidad o bien existen otros factores que lo provocan?*

Se han buscado indicios en el discurso de los estudiantes para comprobar si la buena competencia lingüística de un alumno implica un menor uso de la gestualidad. En la negociación los estudiantes con dominio más avanzado de la lengua no prescinden en absoluto de su gestualidad sino que la utilizan y la controlan para comunicar de una manera completa y adecuada. En la Figura 4 se puede visualizar que M (39), la mejor interlocutora de la negociación, utiliza la gestualidad, de la cual usa tres elementos al mismo tiempo para intensificar una sola palabra, es decir, cuando le conviene, y demuestra una coherencia total entre el CV y el CNV. Por lo tanto, lo que se puede afirmar es que, en nuestro objeto de estudio, la buena competencia lingüística no es ningún obstáculo para la utilización del lenguaje no verbal.

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Informaciones		Mensaje verbal	Mensaje no verbal					
Número	Fuente	Unidades verbales y Anotaciones paralingüísticas	Cinésica			Proxémica		
Transcripción			Cabeza	manos brazos	Otros	Adaptadores		Mov. Cuerpo en el espacio
						Auto	Objeto	
39.	M.	pues a ver para empezar quisieramos primero ver CUANTOS estampados distintos nos pueden proponer ¿porque esta bien lo de cincuenta mil unidades pero: /	aixeca assenteix inclina	↓ ⇄ "↑⇄" ↓△				retira inclina

Figura 4. Coherencia del CV y del CNV

Por otra parte, lo que sí se observa en la negociación es que la falta de una estructura lógica del mensaje oral provoca que los estudiantes aumenten su gestualidad e incluso la exageren. En la Figura 5, F (138) empieza su intervención de un modo bastante coherente pero ya empieza a usar la gestualidad de un modo más intenso, repitiendo la función deíctica “(nosotros) vamos a” apuntando a la mano hacia su pecho con los dedos agrupados (●↻). La segunda parte de su mensaje está mal estructurado e intensifica dos elementos: “GRAN” “ANTES” con un tono de voz muy alto (intensificación paralingüística) para ambos y puntuando “ANTES” con una referencia al pasado (↻) para pasar luego a dar dos fuertes golpes con el anverso de la mano sobre la palma de la otra (⊗⊗), gesto que puede ser considerado como agresivo por la parte contraria. Es decir, que cuando ya no puede construir adecuadamente su mensaje utiliza el CNV como compensación y, en esta situación formal le hace desviarse del registro adecuado.

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Informaciones		Mensaje verbal	Mensaje no verbal					
Número	Fuente	Unidades verbales y Anotaciones paralingüísticas	Cinésica			Proxémica		
Transcripción			Cabeza	manos brazos	Otros	Adaptadores		Mov. Cuerpo en el espacio
						Auto	Objeto	
138.	F.	vamos a hacer publicidad vamos a comunicar sobre esta marc- sobre este producto o sea que si podeis hacer un GRAN esfuerzo ponerlos de acuerdo que :: bueno no : no : : nos proveen [ANTES y	asiente	"●↻ « "●↻« ↻↻ "●↻ ↻↻ ↻ ↻ ⊗⊗				

Figura 5. La gestualidad como estrategia de compensación

3.2. Resultados de la sesión de trabajo con los estudiantes

En primer lugar tuvo lugar la observación dirigida de las grabaciones en clase y después de haber detectado los errores cometidos tanto en el CV como en el CNV, se realizaron todo tipo de ajustes. Los alumnos participaron activamente y supieron calibrar por sí mismos la mayor parte los elementos de su gestualidad que habrían tenido que evitar o que podían haber expresado de otra forma más adecuada a la formalidad de la situación. Es decir que fueron conscientes del registro que debían adoptar en la situación de comunicación en la que se encontraban.

Por lo que se refiere a la primera pregunta de investigación sobre la relación entre el CV y el CNV, cabe destacar la sorpresa que produjo a los estudiantes el hecho de comprobar el uso constante de los componentes gestuales que hacían todos ellos. Incluso se sintieron algo incómodos ya que en la escuela de comercio se les inculca que cuando hablan en público o cuando interactúan tienen que moderar su gestualidad para tener un comportamiento profesional adecuado.

En la segunda parte de la sesión, se invitó a los alumnos a reflexionar sobre dos puntos del análisis pragmático: la importancia de la coordinación entre el CV y el CNV y del control y la exageración de la gestualidad.

Los aprendientes comprobaron que los interlocutores que saben coordinar adecuadamente el CV y el CNV en sus mensajes son los que destacan por su comunicación fluida y por su habilidad para argumentar.

Por otro lado, detectaron la exageración en el uso de la gestualidad y se dieron cuenta de que muy a menudo la utilizaban los interlocutores que no habían preparado bien la negociación y no sabían qué contestar a las preguntas legítimas del equipo contrario: tuvieron conciencia de que el mensaje mal estructurado y poco claro acarrea a menudo una proliferación innecesaria de gestos que, en realidad, pretende compensar una falta de argumentos.

4. Discusión

Las consideraciones sobre la pertinencia del tratamiento de la CNV en el aula se extienden a cuatro vertientes: el análisis pragmático de la transcripción, la observación la entrevista de triangulación con los estudiantes, el estudio del elemento cultural de la CNV y la posible aplicación a la evaluación de competencias.

4.1. El análisis de la transcripción

Mediante el análisis pragmático de la transcripción, se comprueba en primer lugar que los estudiantes expresan sistemáticamente las estrategias de comunicación mediante los dos canales de comunicación, lo que viene a demostrar las teorías sobre la multimodalidad del discurso y la sincronía absoluta del CV y del CNV. En segundo lugar se hace evidente que la gestión equilibrada y coherente del componente verbal y del no verbal hace que la comunicación sea efectiva y fluida. En tercer lugar, se demuestra que muy pocos son los gestos utilizados por todos los participantes con el mismo significado y, finalmente se pone de relieve que el aumento exagerado de la gestualidad es un elemento que intenta compensar un discurso mal estructurado bien por falta de dominio de la lengua, bien por una preparación insuficiente del contenido.

Creemos que son razones que justifican el tratamiento de la intensificación a nivel no solo del discurso verbal, sino también a nivel no verbal en la clase de español para los negocios para incrementar la capacidad de una comunicación oral eficaz potenciando al máximo la correcta estructuración del mensaje emitido y evitando caer en la tendencia que pretende establecer fórmulas incontestables de asociación entre gestos con determinados rasgos funcionales.

4.2. La observación dirigida de las grabaciones y la discusión sobre el CNV en clase

Los datos proporcionados por el visionado son no solamente una fuente de información muy valiosa para el profesor, sino que, tal como sucedió en el caso estudiado, la discusión que acarrea puede extenderse a varios ámbitos de interés para los alumnos tanto para su proceso de aprendizaje como para su vida profesional.

Efectivamente, por una parte, el trabajo sobre el CNV en el aula nos lleva a otro nivel: hace que el estudiante tome conciencia de que la lengua funciona con dos canales de comunicación a la vez y que para comunicar correctamente no es suficiente dominar los recursos verbales sino que también tiene que saber gestionar los recursos no verbales. La observación dirigida del CNV del discurso puede ser un factor más para que los estudiantes adquieran **la conciencia lingüística en su proceso de aprendizaje**. Es decir, que es uno de los medios para que puedan aumentar la percepción de las estrategias de comunicación que pueden poner en juego para comunicar.

En este caso, como ya hemos mencionado, la reacción ante el visionado de su actuación en la negociación fue de sorpresa, al descubrir que realmente todos ellos utilizaban el CNV. Esta reacción tiene una doble vertiente ya que por un parte observaron que el componente no verbal del discurso tiene una presencia constante y, por otra parte, tomaron conciencia de su propia gestualidad. A nivel didáctico, se hizo observar a los aprendientes que utilizar la gestualidad no es vulgar ni impropio si se sabe controlar y hacer corresponder con el lenguaje verbal.

Fue interesante que los estudiantes observaran la relación que a menudo se establece entre la poca coherencia del discurso y la exageración de la gestualidad. El CNV bien utilizado hace que un discurso lógico y bien construido sea más eficaz pero no consigue que un argumento pobre y mal estructurado llegue mejor al interlocutor.

Por otra parte, al estar la situación de comunicación tan contextualizada en un ámbito profesional, las conclusiones resultaron aplicables a su vida profesional inminente. Tomaron conciencia de que la buena o la mala utilización del canal no verbal tienen repercusiones en la transparencia del mensaje que quieren vehicular y que tiene que llegar de modo preciso y sin equívocos al interlocutor para evitar todo tipo de malentendidos que pueden poner en peligro el éxito de una negociación.

Una vez comprobada la validez de la reflexión sobre el componente no verbal con los estudiantes, pasamos a exponer dos consideraciones que no tuvieron una incidencia directa en el caso estudiado, pero que sí creemos que hay que tener en cuenta al hablar de la CNV. Se trata del componente cultural de la CNV y de su posible función como criterio de evaluación de competencias.

4.3. El componente cultural de la CNV

Como hemos señalado, después de la lectura del trabajo mencionado de Fant y al observar la unifuncionalidad de solamente unos pocos componentes verbales, comprendidos por todos los participantes en la negociación, nos llevó a considerar el

componente cultural de la CNV. Es indudable que tiene un papel importante en la actividad profesional de la negociación que exige tanto la precisión y transparencia del mensaje emitido como la interpretación del mismo. Por lo tanto, el conocimiento de los componentes no verbales del discurso, es imprescindible en una interacción negociadora especialmente si las diferentes partes proceden de culturas que no tienen los mismos códigos en cuanto a la CNV.

Los métodos de negociación internacional que quieren adaptarse de una manera global a interlocutores de diferentes culturas, han tenido que rendirse a la evidencia de que existen reacciones y conductas específicas que se explican por su trasfondo cultural⁹. En el caso de la negociación, según Van Hooft, A., Korzilius, H. (2001) se ha tomado conciencia del hecho de que el desconocimiento de los parámetros culturales de los interlocutores podía conducir a malentendidos de influencia muy negativa.

En la negociación estudiada el componente cultural tiene un papel que no resulta conflictivo en la actuación de los interlocutores. Son de lengua y cultura francesas y por lo tanto, comparten su propio bagaje cultural. Asumimos que los elementos de la gestualidad que utilizan son calcados de los que usan en el contexto cultural en que se hallan inmersos.

Hemos visto como los participantes utilizan movimientos comunes que son comprendidos por todos, para referirse al tiempo y al espacio. Son los mismos que los de su lengua materna y que también utilizamos en nuestro ámbito cultural. Por ejemplo, la monofuncionalidad del gesto “negar” en la negociación, indicando desacuerdo, es explicable por el hecho de que en la cultura de los estudiantes y en buena parte de la cultura europea es el mismo. Pero sabemos que no sucede lo mismo en muchas otras culturas.

Creemos que es necesario que en las clases de EUP con estudiantes de culturas diferentes, al trabajar sobre las negociaciones se lleven a cabo actividades de observación de elementos de la gestualidad que pueden no tener la misma función en su ámbito cultural y que les puede inducir a interpretar erróneamente el mensaje del equipo contrario de negociación. De este modo, se conseguirá que sean conscientes de que en una negociación del ámbito profesional, el hecho de comprender el código no verbal del interlocutor les puede aportar elementos de información sobre el equipo contrario de negociación y, al mismo tiempo, les puede evitar el uso de componentes no verbales que puedan no ser comprendidos en otra cultura.

Además, en el caso del español, hay que tener muy en cuenta que en el mundo hispanófono, los códigos del CNV son diferentes según los países y las áreas culturales en que se emiten y este factor tendría que quedar reflejado en los materiales didácticos destinados a las clases de EUP. Como apunta Pons Borderia, S. (2005), los estudios de pragmática intercultural que analizan diferencias de significados obtenidas de interlocutores de culturas diferentes pero no necesariamente de lenguas diferentes, como es el caso del español y el mosaico de países y culturas que comprende, ofrecen un gran interés para la redacción de materiales didácticos y abren un camino para la enseñanza pragmática de lenguas.

Queremos puntualizar que no estamos defendiendo que se tenga que enseñar a gesticular a los estudiantes. Se trata de que sean capaces de medir la fuerza de los

diferentes recursos de los que pueden disponer y de que tengan la percepción de cuál es el código adecuado de la comunidad de prácticas en la que pueden tener que evolucionar.

4.4. La CNV instrumento de evaluación de competencias

Como hemos ya apuntado, la dimensión semiótica del discurso con sus dos canales de comunicación es un tema poco estudiado en lo que se refiere al discurso profesional y probablemente ha pasado desapercibido en los criterios de evaluación de la competencia oral.

Es interesante observar cómo el MCER (2001) trata la cuestión del lenguaje no verbal. En el Capítulo 4 (p. 86-88) hace referencia al CNV al hablar de las actividades comunicativas de la lengua, añade un apartado sobre la comunicación no verbal y contempla la gestualidad y los elementos del discurso paraverbal pero sin referirse al ámbito profesional. En el Capítulo 5 (p. 116) también menciona el CNV como uno de los elementos de la competencia lingüística pero en el capítulo de la evaluación no se encuentra ningún descriptor de competencias de la comunicación no verbal. La impresión general es que el MCER trata el tema de la comunicación no verbal como parte de un sistema de lengua y lo considera como una cuestión reconocida, pero no da pautas para la evaluación de competencias. Parece que deja la cuestión en manos de los usuarios que

(...) pueden tener presente, y en su caso, determinar qué comportamientos paralingüísticos de la lengua meta tendrá que reconocer y comprender el alumno, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto. (MCER, 2001, 88)

Creemos que los profesores tendemos a hacer evaluaciones de competencia del lenguaje oral basándonos exclusivamente en el CV estamos convencidos que también tendríamos fijarnos en el CNV para ver si se utiliza de un modo adecuado al registro y si tiene coherencia con el canal oral.

Somos conscientes de que el hecho de añadir otro parámetro al sistema de evaluación que ya cuenta con numerosos criterios para determinar las competencias de los estudiantes comportaría un trabajo suplementario. Ciertamente requeriría una formación del examinador. Pero en los cursos de formación de profesorado se podría introducir en la Didáctica del español para uso profesional un apartado de observación y reflexión sobre la CNV en la interacción de las reuniones de trabajo y las negociaciones sin que supusiera una carga excesiva en el programa.

En todo caso, nos parece que habría que contemplar la posibilidad de incluir el uso de la comunicación no verbal como uno de los criterios para evaluar la eficacia comunicativa en las interacciones de los aprendientes de lengua para uso profesional ya que es un componente integrante de su competencia comunicativa.

5. Conclusión

Con nuestro trabajo hemos obtenido elementos para saber cuál es la capacidad de unos estudiantes francófonos para emplear el lenguaje no verbal de una manera espontánea y cómo los dos canales semióticos de comunicación son indisociables en el discurso de una negociación, lo que justifica la necesidad de la inclusión en el estudio del discurso oral, tanto del CV tradicionalmente analizado, como del CNV. Sería necesario que ambos formaran parte de las tareas de la clase de EUP puesto que su utilización y correcta coordinación contribuyen al incremento de la competencia lingüística de los estudiantes por lo que podría incluirse como un criterio de evaluación de la interacción oral.

La comunicación no verbal es un espacio de comunicación que no se ha tenido suficientemente en cuenta en la didáctica de la lengua para uso profesional. Creemos que este estudio puede contribuir a que los profesores otorguen toda la importancia que tienen que tener los componentes no verbales del discurso mediante la observación dirigida de las negociaciones realizadas en clase con los estudiantes para que se den cuenta de qué componentes tanto verbales como no verbales utilizan y sean conscientes del buen uso y del mal uso que se puede hacer de ellos en una negociación.

Finalmente, se nos presenta como una evidencia es la necesidad de continuar investigando sobre el CNV del discurso. Esta tarea, amplia y compleja tiene que ser tratada en el marco específico del análisis pragmático del discurso profesional al que hemos pretendido contribuir aportando nuevos conocimientos que puedan generar futuros trabajos de investigación.

Notas

ⁱ En adelante CNV.

ⁱⁱ En adelante EUP.

ⁱⁱⁱ En adelante CV.

^{iv} Los datos empíricos fueron extraídos del corpus “Negotiating in Spain and Scandinavia”, un proyecto de investigación llevado a cabo por la Copenhagen School of Economics y las Universidades de Odense y Estocolmo.

^v Hall, E. (1966), Hofstede, G. (1999), Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997), Gannon, M. (1994).

Bibliografía

Alwright, D. & Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of Body motion and gesture*. Washington: Foreign Service Institute, Department of State.

-
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Content. Essays on Body Motion Communication*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Langues et Apprentissage de langues. Paris : Didier.
- Cerdán, L. & Llobera, M. (1997). [Actuación de los profesores en el aula](#): desarrollo de un modelo semiótico de transcripción. *Revista española de lingüística aplicada*, 12, 115-140.
- Cestero, A. (1998). El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. En Benítez, P. (Dir.) *Estudios de comunicación no verbal*, (pp. 7-16). Madrid: Edinumen.
- Cestero, A. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía, *ELUA*, 20, 57-77.
- Condon, W. S. (1976). An Analysis of behavioural organization. *Sign Language Studies*, 13, 258-318.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya. Versión electrónica. Consultado el 13 de diciembre de 2017 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Fant, L. (1989), Cultural Mismatch in Conversation: Spanish and Scandinavians communicative Behaviour in Negotiation Settings, *Hermes, Journal of Linguistics*, 2, 247-265.
- Fant, L. (1992). Scandinavians and Spaniards in Negotiation. En A. Sjören. & L. Janson, (Eds.), *Culture and Management in the field of Ethnology and Business Administration* (pp.125-153). Stockolm: School of Economics, Institute of International Business.
- Gannon, M. (1994). *Understanding global cultures*. London: Sage
- Grindsted, A. & Fant, L. (1995). Conflict and Consensus in Spanish, vs. Scandinavian Negotiation Interaction. *Hermes, Journal of Linguistics*, 15, 11-141.
- Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City, New York : Doubleday & Co.
- Hall, E. (1974). *Handbook for Proxemic Research*. Washington: Society for the Anthropology of Visual Communication.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y Organizaciones. El Software Mental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kendon, A. (2007). Some topics in gesture studies. En A. Esposito, M. Bratanic, E. Keller & M. Marinaro (Eds.) *Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric issue* (pp. 3-19). Amsterdam: IOS press
- Kress, G. (2010), *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

-
- Llobera, M. (2000), Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE. Ideaciones y dimensión educativ. En *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam 2000, (pp. 13-33) Ministerio Cultura, Educación y Deporte.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes. Versión electrónica. Versión electrónica. Consultado el 13 de diciembre de 2017, http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- McNeill, D. (Ed.) (2000). *Language and Gesture: Window into Thought and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Payrató, LL. (2004). Lingüística i comunicació no verbal: breus apunts introductoris. En Ll. Payrató, N. Alturo & M. Payà, (Eds.) *Les Fronteres del llenguatge : lingüística i comunicació no verbal*. Actas del Noveno Coloquio lingüístico de la UAB, Barcelona. (pp.13-38). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Plastrina, A. F. (2013) *Multimodality in English for Specific Purposes: Reconceptualising meaning-making practices*. *Revista de Llenguas para Fines Específicos*, 19, 372-393.
- Pons Borderia, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros S.L
- Poyatos, F. (1983). *New perspectives in Nonverbal Communication: Studies in Cultural Anthropology, Social Psychology, Linguistics, Literatures and Semiotics*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (2004). Nuevas perspectivas lingüísticas en comunicación no verbal. En En Ll. Payrató, N. Alturo & M. Payà, (Eds.) *Les Fronteres del llenguatge: lingüística i comunicació no verbal*. Actas del Noveno Coloquio lingüístico de la UAB, Barcelona. (pp. 57-91). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy, *TESOL Quarterly*, 36 (2), 191-205.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of cultura*. London: Nicholas Brealey publishing.
- Van Hoof, A. & Korzilius, H. (2001). La negociación intercultural: Un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores culturales. Versión electrónica. Consultado el 13 de diciembre de 2017. <http://www.ub.edu/filhis/culturele/vanhoof.html>
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL APRENDIZAJE DE LAS FUNCIONES RETÓRICAS DE LAS CITAS EN EL DISCURSO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

David Sánchez-Jiménez
New York City College of Technology (CUNY)

Resumen

El presente estudio investiga cómo conciben la práctica de la citación en el contexto académico dos comunidades sociales de distinta nacionalidad (estadounidense, española). Para estudiar este fenómeno se realizó un análisis contrastivo utilizando la metodología del análisis textual computarizado de las funciones retóricas de las citas en la escritura de un trabajo de investigación universitario de máster realizado por 8 estudiantes estadounidenses y 8 españoles en su lengua nativa, ordenadas estas en una tipología clasificadora de 9 categorías.

Los resultados obtenidos en la investigación mostraron que las diferentes convenciones culturales implicadas en la composición de las memorias estudiadas responden a una distinta conceptualización cultural de las mismas. Pensamos que el estudiante que quiera elaborar textos científicos en una lengua extranjera en la universidad deberá conocer y manejar de forma conveniente estos elementos y ser consciente de su realización eficaz teniendo en cuenta las diferencias retórico-culturales referidas en esta investigación.

I. Introducción

El presente estudio tiene el propósito de trasladar a su audiencia la necesidad de enseñar las funciones retóricas de las citas en la lengua nativa española, así como en español como lengua extranjera. Tradicionalmente la cita se ha entendido desde las disciplinas de la Sociología de la Ciencia y de las Ciencias de la Información en relación al valor cuantitativo que este instrumento aporta para definir el impacto de las publicaciones científicas. Sin embargo, desde los años noventa el interés creciente por el estudio lingüístico de la cita ha derivado en una mayor atención a los aspectos sintácticos, semánticos y retórico-pragmáticos de este recurso discursivo.

En este artículo se llevará a cabo una revisión de los estudios más destacados que contrastan el uso retórico de la cita en lengua inglesa y española con el fin de delimitar estas diferencias en la organización del escrito y en el modo en que el escritor interactúa con su interlocutor, para finalmente sugerir una propuesta didáctica de la cita en español que oriente al lector sobre su uso en la clase de estudiantes universitarios nativos y no nativos en el nivel de posgrado.

1.1. Consideración tradicional de la cita

Desde la Sociología de la Ciencia se ha tratado de definir una teoría que explique el comportamiento de la citación y la función que este recurso discursivo cumple en el texto científico (Nicolaisen, 2007, p. 612). La *teoría normativa de la citación*, auspiciada por los trabajos clásicos de Kaplan en 1965, *The Norms of Citation Behavior* y Merton de 1973, *The Sociology of Science* (cit. Nicolaisen, 2007, p. 616), surgió en los años sesenta para dar respuesta a esta necesidad. En la base de esta teoría subyace la descripción aportada por Merton (1942) sobre el carácter de la ciencia, concretado en cuatro normas básicas: comunismo, universalismo, desinterés y escepticismo organizado. Merton (1942, pp. 270-278) sostiene que estas son las características que mejor describen al hombre de ciencia y que rigen el principio inherente que siguen los científicos cuando dan crédito a una publicación tras haber hecho uso de un trabajo citado. Según este autor, la socialización del conocimiento (comunismo, universalismo) es lo que lleva a un investigador a citar a su predecesor y a guiar a los lectores hacia nuevas fuentes de conocimiento (Merton, 1942, p. 274).

Por otro lado, el análisis de citas (AC) se crea en el ámbito de la Bibliometría en los años cincuenta como un instrumento evaluador que tiene como fin medir cuantitativamente la actividad científica académica y determinar mediante esta medición la calidad y el impacto de las publicaciones registradas. De alguna manera, los autores que abanderan la teoría normativa defienden la cuantificación de citas como un indicador fiable que sirve para relacionar los trabajos producidos por la comunidad científica y para resaltar aquellos que han tenido una mayor repercusión en dicha comunidad en la construcción del conocimiento de la disciplina. Así, desde este punto de vista, las referencias se utilizan para interactuar con otros científicos y reconocer el conocimiento que éstos han producido, en un juego intertextual mediante el cual se establecen redes de conocimiento en torno a un tema concreto de investigación (Budd, 1999, p. 267). Desde esta perspectiva, la cita no es más que el instrumento por el cual se otorga crédito a los científicos que han contribuido con una aportación relevante sobre ese tema. Como bien afirma Nicolaisen (2007, p. 616), esta teoría se asienta en el presupuesto de que la ciencia es una institución normativa gobernada por recompensas y sanciones internas.

Por este motivo, autores como Garfield (1955, 1979, 1996), se han mostrado contrarios a la hipótesis de que la cita tenga un uso funcional más allá del mero reconocimiento de la deuda adquirida con otro autor. Desde su visión, la cita equivale a un mérito ganado y se entiende como una actividad colectiva de la que participa la comunidad científica en la construcción del conocimiento, la cual responde a una creencia fundamental sobre la conducta ética de los investigadores (Garfield, 1996, p. 450). También en español, autores de renombre en el campo de las Ciencias de la Información como López Yepes (2003, p. 43) se adscriben a esta corriente sobre la relevancia de la cita en el contexto del trabajo científico. Por ello, en su definición, este estudioso la considera un elemento indispensable dentro de este ámbito para el investigador que quiere hacer ciencia:

la cita propiamente dicha debe ser, a nuestro entender, el verdadero hilo conductor en que se mece la idea científica bien cuando el autor se apoya en ella para obtener nuevo conocimiento, o bien cuando el hallazgo se propaga merced a la cita correspondiente que efectúa el autor subsiguiente. En todo caso, hay una razón científica para su uso y la posibilidad de que el lector pueda confirmar la veracidad y el buen uso de la fuente, y la otra razón, ética, cual es la obligación de citar a quien se toma una idea prestada. Lo contrario es el plagio (López Yepes, 2003, p. 43).

La alusión de López Yepes a la ética está intrínsecamente relacionada con el compromiso que adquiere el investigador con respecto al material que ha utilizado para confeccionar su trabajo. En relación a este uso de la cita dentro del contexto científico, López Yepes (2003, p. 42) califica la investigación científica como una “transacción permanente entre autores que son *deudores* de los científicos que le han precedido y *acreedores* que toman las ideas prestadas de los primeros”. No obstante, como también afirma Fujigaki (1998, p. 80), el trabajo de un investigador sigue vigente tras su publicación y revive cada vez que es citado por otro autor, pues en toda obra se reelabora y reescribe la idea referida con cada cita.

1.2. Marco conceptual del estudio

Frente a esta realidad tradicionalmente aceptada de la cita, creo firmemente que este elemento discursivo además de representar un reconocimiento social a la labor de otro investigador, se convierte dentro del escrito científico en el enclave mediante el cual se establece una relación intertextual con las producciones académicas de otros autores dentro de la disciplina, estableciendo así una conexión interactiva de redes textuales. En este sentido, la citación es el elemento mediante el cual los autores señalan su afiliación a la comunidad discursiva a la que pertenecen y el lugar que ocupa su trabajo dentro de esta. Es por ello que la práctica de la citación contribuye a la construcción del conocimiento disciplinar dentro de la escritura académica. Como en cada una de las disciplinas existen ciertas convenciones en relación a cómo se ha de citar un texto –no exenta de variación interna–, el citador está sometido a la elección de una retórica (función), un significado social (repercusión) y una forma (estilo) de citar concretas que lo identifican dentro de una comunidad discursiva específica.

Es por ello que entiendo la cita desde una perspectiva multinivel que amplía la visión tradicional arriba comentada, y para ello considero en este artículo los rasgos lingüísticos de este elemento desde cuatro niveles principales de análisis:

- *el funcional pragmático*: la relación funcional del lenguaje con los actos de habla y la interacción entre el emisor y el receptor del mensaje;
- *el lingüístico*: la estructura sintáctica de la cita;
- *el discursivo*: la organización retórica del texto y su relación con la cita;
- *el semántico*: el significado de las palabras que componen la cita.

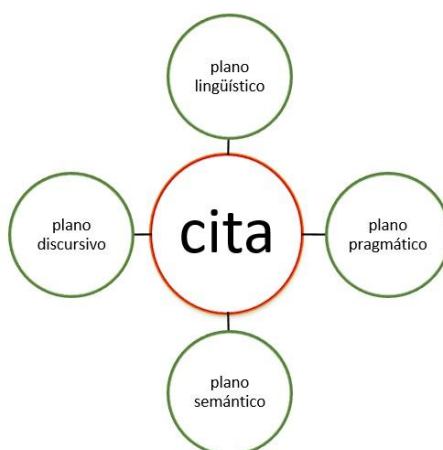


Figura 1. Representación de la definición multinivel de la cita

En el análisis de la presente investigación –como se aludirá pormenorizadamente al comentar la tipología de las funciones retóricas de las citas en el siguiente apartado– me propongo averiguar cómo el escritor se vale de este recurso intertextual para causar un efecto en la audiencia hacia la que dirige sus textos. Para discernir como esto ocurre, he tenido en cuenta la elección semántica de las palabras escogidas, el orden que estas ocupan en la cita (la colocación del nombre del autor referido mediante el uso de paréntesis en la cita no integrada o fuera del paréntesis en la integrada), su disposición funcional en el discurso y el esquema de la enunciación en que estas se insertan, mediante el cual el escritor trata de hacer llegar el conocimiento exhibido al interlocutor hacia el que se dirigen sus textos.

2. Tipología de las funciones retóricas de las citas

Dentro del estudio de las funciones retóricas de las citas se ha comprobado empíricamente que no existe una tipología de citas estándar, sino que esta varía en función de la disciplina en la que se realice el análisis (Thompson, 2001, p. 103; White, 2004, p. 90; Petrić, 2007, p. 240; Harwood, 2009, p. 499; Mansourizadeh y Ahmad, 2011, p. 154). Igualmente, otros estudios (Mayor Serrano, 2006; Petrić, 2007; Mansourizadeh y Ahmad, 2011; Samraj, 2013; Venegas, Meza y Martínez, 2013) advierten de la variabilidad de género dentro de la disciplina y de cómo esto afecta también a la selección de las citas en el texto académico.

Como resultado de esta reflexión, he intentado adaptar mi tipología a la disciplina y al género objetos de mi estudio, la memoria de máster en Lingüística Aplicada. Sin duda, la tipología más difundida ha sido la de Swales (1990, p. 149), quien distinguía entre cita integrada (el nombre del autor aparece de forma explícita en el cuerpo del texto) y no integrada (la referencia se hace entre paréntesis o en nota al pie). Muchas de estas tipologías han incorporado las variaciones que incluyen Thompson y Tribble en su trabajo de 2001, en el que extendía la cifra hasta un total de siete categorías (fuente, función, referencia, ejemplo, verbal, nombre y sin cita). Otros autores, como Bolívar (2004) o Venegas, Meza y Martínez (2013) llevan a cabo sus

propias modificaciones sobre este modelo y algunos otros incluso han ampliado esta clasificación (Petrić, 2007; Harwood, 2009; Sánchez-Jiménez, 2011).

En la tipología¹ que se presenta a continuación –adaptada desde Petrić (2007)– se han incluido ejemplos de las memorias de máster analizadas en esta investigación, que aparecen codificados entre paréntesis. De este modo, para referirnos en este trabajo a las distintas secciones que componen la memoria de máster, de aquí en adelante se utilizarán siglas en función de la siguiente conversión: Introducción (INTR), Marco Teórico (M.T.), Método (MET), Resultados (RES), Propuesta Didáctica (P.D.), Conclusiones (CON). Dentro de los paréntesis aparece la etiqueta que identifica al autor del texto mediante una letra mayúscula que distingue la nacionalidad (E: español; A: estadounidense), una minúscula que marca la lengua en la que está escrita la memoria y el número adscrito al informante (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), además de la sección en la que se ha encontrado la cita.

1. ATRIBUCIÓN (AT): Esta función es meramente descriptiva y confiere a la cita un valor informativo mediante el cual se declara que la opinión, idea o proposición que se incluye en el texto está en consonancia con la de otro autor que la ha referido anteriormente. De este modo, el escritor que utiliza este tipo de cita busca el respaldo de una autoridad para reforzar una opinión dada y dotarla así de una mayor credibilidad ante los ojos del lector. De la misma manera, este tipo de cita reconoce implícitamente una deuda con el trabajo de un autor precedente.

(1) Csikszentmihalyi (1990: 69) afirma que “si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente, en vez de empeñarse en un hipotético beneficio futuro.” (Ee1-M.T.).

2. EJEMPLIFICACIÓN (EJ): Esta función aporta información que sirve para ilustrar una afirmación del autor en el trabajo de investigación. La cita actúa aquí como una evidencia específica, apoyando una afirmación mediante la ampliación de una información dada. De este modo, la referencia incide en profundizar y reforzar la argumentación del escritor con elementos tomados de otros trabajos que pueden aplicarse al estudio del citador:

(2) De entre ellos, cito como ejemplo: “Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica” de Marchante, M^a P. (RedEle octubre 2004). (Ee5-M.T.).

3. REFERENCIA (REF): Mediante esta función retórica de la cita se redirige al lector a la fuente, facilitándole la consulta del texto, con la finalidad de que este pueda ampliar la información apuntada en el trabajo de investigación sobre ese asunto. Este tipo de cita resulta especialmente útil para describir el contexto del estudio del escritor sin la necesidad de incluir en el texto la información considerada secundaria por el autor para su investigación.

Esta cita suele aparecer entre paréntesis y viene precedida normalmente por abreviaturas del tipo “*vid.*”, “*v.*”, “*cf.*” en español y fundamentalmente “*see*” en inglés, o

formas verbales tales como “ver” o “véase” en español y “for a review” o “refer to” en inglés, ocasiones todas ellas en las que tiende a aparecer como una cita no integrada:

- (3) Antonio Damasio (1994) ha escrito con detalle y de forma fascinante la fisiología de las relaciones existentes entre emoción y cognición (EeI-INTR).

4. DECLARACIÓN DE USO (DE): Se emplea para declarar que el trabajo referido en la cita o una de sus partes se ha incluido en la memoria de máster. En este caso, suele detallarse el propósito para el cual se utiliza dentro del texto citador. En la mayoría de los casos esta función retórica se reserva para los apartados de INTR y MET, o en CON para hacer mención de los resúmenes de los capítulos de forma retrospectiva.

- (4) La clasificación según la forma del input responde a la tipología propuesta por Dominique Macaire y Wolfram Hosch, recogida por Ch. Cuadrado, Y. Díaz y M. Martín (1999) (Ee4-MET).

5. APLICACIÓN (AP): Esta función retórica hace referencia a una idea, concepto o instrumento de análisis que el investigador toma prestado de la fuente con el fin de incorporarlo a su estudio.

- (5) Podría introducirse un ejercicio como el que propone el manual Abanico, donde se formula la actividad en los siguientes términos (Ee6-P.D.).

6. EVALUACIÓN (EV): Mediante esta función retórica se evalúa el trabajo de otro autor a través de los comentarios del citador. Aunque en la mayoría de las citas las valoraciones tienden a reconocer los méritos de las fuentes de forma positiva, las críticas negativas también aparecen.

- (6) En conclusión, consideramos que el PCIC supone una descripción muy novedosa y arriesgada de cómo debemos desarrollar la competencia intercultural de nuestros alumnos. (Ee7-M.T.).

7. ENLACES ENTRE LAS FUENTES (EN): La función de esta cita es señalar enlaces, comparaciones y contrastes entre las fuentes usadas, mostrando diferentes puntos de vista en relación a un tema, así como para manifestar que el investigador es capaz de identificar asuntos controvertidos mediante el contraste de las opiniones que mantienen los autores citados que representan las posturas opuestas (Petrić, 2007, p. 245).

- (7) El Diccionario de Partículas Discursivas del Español (Briz, A. et al. 2008) coincide en la caracterización ofrecida por Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4123). y añade algunos datos importantes como: el hecho de que o sea pueda aparecer entre pausas; que se sitúe en posición inicial de su miembro del discurso (Ee5-MET).

8. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS PROPIOS O INTERPRETACIONES PROPIAS SOBRE UN ASUNTO, CON OTRAS FUENTES (CO): Este tipo de cita se

usa para indicar similitudes o diferencias entre los trabajos del citador y de la fuente, especialmente cuando se discuten los resultados encontrados en el análisis (Petrić, 2007, p. 246).

- (8) hemos encontrado resultados que coinciden con los de Fincher (2006) en lo referido a las autorreparaciones no inducidas (Ee3-RES).

9. COMPETENCIA (COMP): La función retórica COMP consiste en concentrar una lista de citas de varios autores en torno a una afirmación. Se utiliza para resaltar la relevancia de un concepto, término, idea o afirmación dentro de la investigación, es decir, la información que es considerada como conocimiento general en el campo que se está investigando. Del mismo modo, sirve para demostrar el dominio del investigador con respecto a un tema, pues prueba con el listado de citas haber leído la bibliografía disponible sobre ese asunto. Por otra parte, Petrić (2007, p. 246) incluye este uso dentro de EN. Para nosotros, COMP tiene una función distintiva que la diferencia de EN, pues en ella no existe el contraste, la oposición o la acumulación de información, sino que se trata de reforzar una afirmación con el conocimiento disciplinar aportado por las fuentes.

- (9) Las muestras de lengua meta a las que está expuesto el alumno desempeñan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje-adquisición de una lengua extranjera, tal y como demuestran los estudios realizados por Krashen (1985) y McLaughlin (1987) y continuados por Bialystock (1990) (Ee4-M.T.).

3. Metodología

En este estudio analicé un corpus de 16 memorias de máster escritas por estudiantes españoles (grupo Ee) y estadounidenses (grupo Ai) en sus respectivas lenguas nativas. Los textos se obtuvieron de repositorios académicos especializados en la selección y almacenamiento de trabajos de posgrado, la *Biblioteca Virtual RedELE* para los textos escritos en español y *ProQuest Dissertations and Theses Database* para los escritos en inglés. Todos los trabajos compilados cumplieron una serie de requisitos que trataban de disminuir la variabilidad entre ellos, aumentando así su grado de comparación por la homogeneización realizada mediante aspectos fundamentales de los textos, tales como la disciplina de pertenencia, el género del autor, el número de páginas, el año de publicación (entre 2001 y 2010), la universidad en la que fueron defendidos y el tema de la memoria.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa Antconc 3.2.4w, aplicando el método del análisis textual computarizado para etiquetar y lematizar cada una de las funciones retóricas de las citas identificadas en este proceso. Para ello se tuvieron en cuenta algunas de las etiquetas referidas en la descripción de estas categorías, como “see”, “vid”, “ej”, “véase”, etc. Por otra parte, la semántica de los verbos introductores de la cita y los adjetivos y adverbios adheridos a estos fueron de gran utilidad en el propósito de interpretar la intención del autor al establecer su

diálogo con los autores de las fuentes y con los lectores de sus textos. Una vez computados los datos, estos se ordenaron en tablas comparativas y se convirtieron a figuras agrupadas multiplicando el número total de citas obtenido en cada apartado por 1.000 y dividiendo el resultado por el total de palabras de la memoria de máster (para los resultados globales) o por el total de palabras en cada apartado del texto (para los resultados por sección).

4. Resultados y discusiónⁱⁱ

Los resultados globales mostraron un predominio en el uso de las citas por parte del grupo estadounidense con respecto al español, con un total de 1.611 ocurrencias en Ai (187.672 palabras por memoria) en relación a las 1.042 registradas en el grupo Ee (216.797 palabras por memoria). En cifras agrupadas el contraste es de 8,58 citas por cada 1.000 palabras con respecto a las 4,80 del grupo español. La distribución de las citas por sección también varía en ambos grupos, como puede apreciarse en la Figura 2.

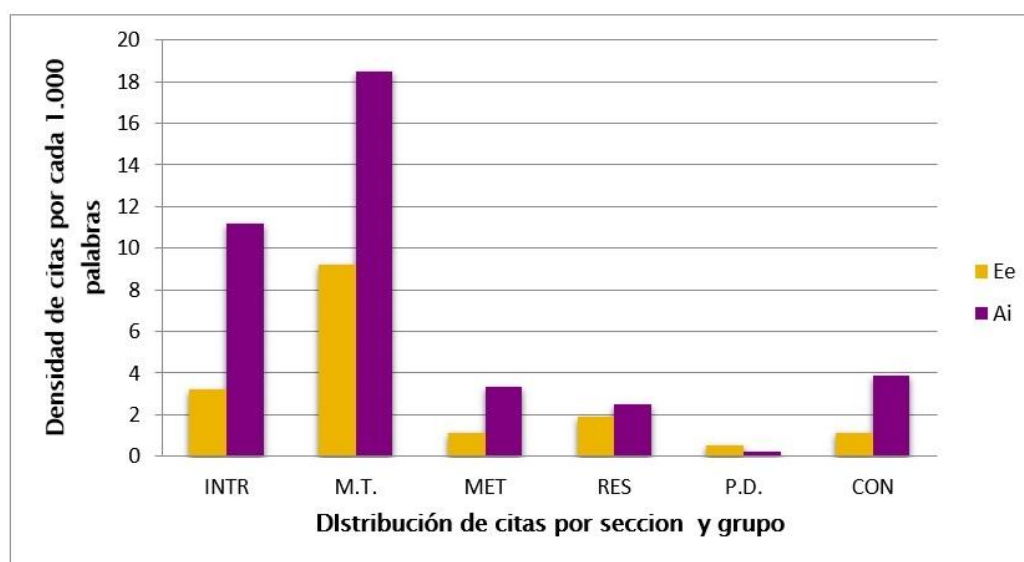


Figura 2. Densidad de citas en cada sección por grupo

La mayor presencia de las citas en los apartados de INTR (Ee: 3,22; Ai: 11,17) y CON (Ee: 1,11; Ai: 3,85) coincide con otros estudios realizados sobre este tema (Samraj, 2008, 2013; Mur Dueñas, 2009). En relación a esto, Mur Dueñas (2009) identificó en los resultados de su estudio una mayor cantidad de citas en las secciones de la Introducción (15,08) y de la Conclusión (5,58) por parte de los escritores de artículos de negocios norteamericanos en relación a los españoles (INTR: 11,10; CON: 2,56). Samraj (2008, 2013) únicamente estudió la lengua inglesa en sus investigaciones, en las que insistía en la destacada relevancia de la citación en estos dos apartados. En un artículo dedicado al análisis de la estructura retórica de la sección de la introducción en tesis doctorales escritas en inglés y en español, Soler-Monreal, Carbonell-Olivares y Gil-Salom (2011) aludían al valor promocional que otorgaban los estudiantes de posgrado

anglosajones a este apartado, ausente en los textos españoles. A ello contribuye, sin duda, la elección de las citas seleccionadas, mediante las cuales el autor en lengua inglesa contextualiza su trabajo para marcar las diferencias y las novedades que introduce en su escrito con respecto a un determinado tema de discusión dentro de su disciplina.

Por otro lado, también resulta destacada la diferencia de citas registradas en las secciones de MET y M.T. en ambos grupos, aunque no llega a triplicarlo en número, como sí sucedía en los dos casos anteriormente expuestos. La única sección en la que el grupo español utiliza un mayor número de citas con respecto al grupo Ai es en P.D., debido a que las memorias de máster en Estados Unidos carecen de este apartado, ya que en ellas prima la atención prestada a los resultados originales obtenidos en la investigación. Por su parte, en España está bastante generalizada la tendencia de utilizar los conocimientos adquiridos durante la investigación en un apartado específico de propuesta didáctica en la disciplina de la Lingüística Aplicada.

Los resultados relacionados con las distintas funciones de las citas utilizadas por los estudiantes de máster revelan que EN, COMP, EJ y CO son las categorías en las cuales la diferencia en la producción de citas es mayor entre los escritores españoles y los estadounidenses, como ilustra la Figura 3. El grupo anglosajón tiende a contrastar más la información mediante el uso de EN y CO, al poner en relación las teorías o conceptos definidos por distintos autores en un mismo párrafo, por lo que los autores de estos textos resultan más dialógicos y directos con las fuentes que manejan. Del mismo modo, esta comunicación se extiende al lector del texto, que asiste a la selección y contraste de la información por parte del escritor de la memoria de máster. Mediante COMP los estudiantes exhiben su amplio dominio sobre el tema, ya que ofrecen un índice de las lecturas realizadas en la revisión bibliográfica de su investigación. Al mismo tiempo, anuncian a la audiencia la relevancia del concepto central aludido para la disciplina.

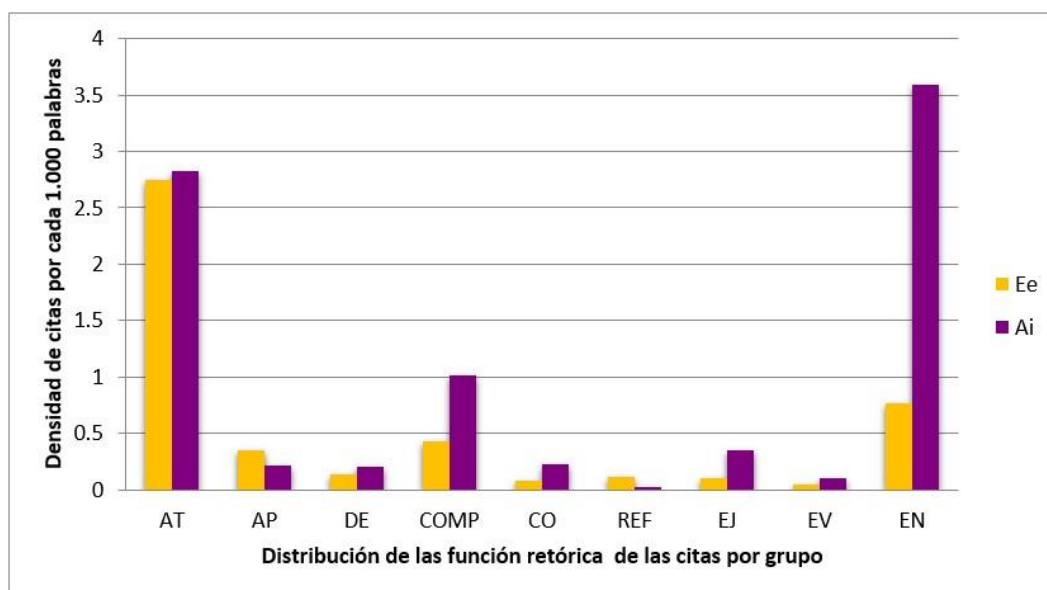


Figura 3. Densidad de las funciones de las citas por grupo

En el grupo Ee predomina el uso de la categoría AT, relacionado con un estilo menos dialógico que el empleado por el grupo estadounidense y, como consecuencia, más expositivo. Esto indica que los estudiantes españoles se limitan a acumular la información sobre el tema discutido de forma descriptiva en sus trabajos, sin ofrecer un contraste entre las diversas teorías o conceptos expuestos en relación a los distintos autores citados. Lo contrario ocurriría con el grupo Ai, quienes mediante el contraste de las fuentes (EN y CO) trataban de probar la originalidad de su investigación con respecto a las fuentes referenciadas en el escrito. Estos emitían sus juicios en EV también con mayor frecuencia que el grupo Ee al emplear las citas en la construcción del conocimiento, posicionando su voz en el texto cuando resultaba necesario. Al valerse de la información contenida en las citas de este modo, los estudiantes norteamericanos de posgrado parecían mostrar una mayor conciencia de su autoría, así como de la presencia tácita de un potencial lector encargado de juzgar su trabajo.

5. Propuesta didáctica

La citación es una técnica que puede adquirirse mediante una adecuada instrucción didáctica. El propósito de este apartado es el de presentar algunos ejemplos de actividades planteadas para el nivel de posgrado que sirvan de guía en la enseñanza de esta materia. Para ello se conciben tres distintas etapas de aprendizaje por las que debe pasar progresivamente el estudiante hasta alcanzar un dominio pleno en el uso de la citación y de sus funciones retóricas: *instrumentalización, identificación y consolidación*.

La primera fase de *instrumentalización* tiene como fin lograr que el estudiante se familiarice con los distintos formatos de citación (APA, MLA, Harvard, etc.) utilizados frecuentemente en el ámbito académico. Las actividades en este primer paso deben orientarse hacia el reconocimiento de los diferentes estilos empleados en la citación tras haber sido expuestos brevemente en la clase los fundamentos teóricos de los requisitos formales necesarios para llevar a cabo esta práctica de manera eficaz. A continuación, se exponen dos ejercicios de este tipo inspirados en actividades creadas por Vázquez en su manual de 2001:

I. Las siguientes citas, notas y referencias, están incompletas. Complete la información que falta.

- ∞ Este artículo forma parte de la investigación que ha constituido nuestra tesis doctoral. Estudio sociolingüístico del habla de La Jara para la realización de la cual hemos contado con la ayuda de la Fundación Caja de Madrid (Florentino García Paredes).
- ∞ Véase J. Alcina y J. M. Blecua.
- ∞ En estos textos, como vemos, aparecen otro tipo de unidades, los actos discursivos, que Cortés y Camacho (2005) definen como “bloques lingüístico-discursivos que contraen unos vínculos de tipo lógico-semántico-pragmático y que dotan de información textual e interactiva, respectivamente, a todo el enunciado”.

2. Lea la siguiente ficha de lectura. Introduzca la información que considere necesaria para enunciar las citas de forma apropiada.

- ∞ Casi todos los analistas distinguen entre una identidad personal y una identidad social (_____). Por ejemplo, se afirma que “la identidad se puede definir como un sentimiento del yo como individuo o del yo en relación a los demás, conocida como identidad colectiva o social” (_____); o que “la identidad de la gente es una fusión de dos aspectos analíticamente diferentes: la identidad social y la personalidad (_____).
- ∞ Esta identidad sería más bien un “puente” o “bisagra” entre la identidad personal y la identidad social, ya que la especificidad de las interacciones cotidianas nos moldean tanto en el plano individual como en el grupal. En esta misma línea, _____(2010, p. 168) subrayan la importancia de la interactividad, ya que nos posicionamos ante los demás en la interacción. Por lo tanto, la identidad, más que individual o priorística, es sobre todo intersubjetiva. También observamos este tipo de identidad en la propuesta de _____(2010) en cuatro cuadros a partir de la intersección de los términos individual, colectiva, personal y social.

La etapa de *identificación* tiene como objetivo lograr el reconocimiento de los distintos tipos de funciones retóricas de las citas y la descripción de algunas de las tipologías más representativas realizadas en cada disciplina concreta. Se tendrán también en cuenta en esta fase cuestiones como las de los motivos que tiene el escritor para citar un texto, las consecuencias retóricas de la citación en el discurso académico o la elección de las funciones de las citas más adecuadas en cada sección del trabajo de investigación de posgrado, así como su variación en función de la disciplina y el género escogido:

1. Una el nombre de la función de la cita con su definición.

- | | | |
|----|--------------------------------------|---|
| a. | Ejemplificación | ___ señalar enlaces, comparaciones y contrastes entre las fuentes usadas |
| b. | Enlace entre las fuentes | ___ indicar similitudes o diferencias entre los trabajos del citador y de la fuente |
| c. | Aplicación | ___ declarar que el trabajo citado en la cita o una de sus partes se ha incluido en el texto |
| d. | Evaluación | ___ sirve para ilustrar una afirmación del autor en el trabajo de investigación |
| e. | Declaración de uso | ___ evalúa el trabajo de otro autor a través de los comentarios del citador |
| f. | Comparación de los Resultados | ___ hace referencia a una idea, concepto o instrumento de análisis que el investigador toma prestado de la fuente |

2. Clasifique los siguientes ejemplos en relación a las funciones de las citas descritas en el ejercicio anterior. Después, en grupos, discutan qué tipo de

funciones se describen en las siguientes citas. ¿En qué secciones de la tesis estarían convenientemente ubicadas? Justifique su respuesta.

- ∞ La clasificación según la forma del input responde a la tipología propuesta por Dominique Macaire y Wolfram Hosch, recogida por Ch. Cuadrado, Y. Díaz y M. Martín (1999).
- ∞ Confirmamos con estas cifras la observación de Ortega Masagué (2005: 6 & 9) citada en la revisión bibliográfica.
- ∞ Un extenso resumen nos lo ofrecen Martin, Abella & Midgley (2004) y Tyner (2000) que rastrean el camino demográfico e histórico de la presente situación laboral en Filipinas.
- ∞ En este trabajo cuando se usa el concepto de *marcador discursivo*, nos referimos a la definición propuesta por Martín Zorraquino, M^a. A. y Portolés, J. en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999).

En la fase de *consolidación* las actividades deben estar orientadas al uso de las citas en un contexto real de producción dentro del discurso académico. Para ello, como paso previo a las actividades de libre creación que interaccionen y se apliquen sobre los textos escritos que el estudiante está elaborando en su posgrado –o de revisar otros que haya creado recientemente–, este debe comenzar a reconocer la importancia de introducir matices lingüísticos que califiquen el contenido de las fuentes citadas, dotando así su discurso de una mayor fuerza ilocutiva mediante la utilización de este recurso. Esto debe hacerse, como propongo, a través de una práctica progresiva que comience con actividades más controladas en un principio para después pasar a otras más libres centradas en potenciar la voz del autor en el escrito:

I. Modifique el verbo introductorio de la cita con el fin de mostrar una mayor implicación con la afirmación contenida en la cita.

- ∞ Rosemberg (2001), en su documento *E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*, **dice** que los tutores deben evaluar no sólo el aprendizaje de conocimientos, sino también el de las habilidades...
- ∞ McLoughlin y Luca (2001) **expresan** la necesidad de superar la evaluación meramente cognitiva de contenidos o conocimiento «inerte», para llegar al pensamiento de alto orden...

6. Conclusión

En este artículo se ha presentado la investigación realizada sobre las funciones retóricas de las citas en la que se analizaron 16 memorias de máster en la disciplina de la Lingüística Aplicada, 8 de ellas escritas por estudiantes estadounidenses en inglés y otras 8 escritas en español por estudiantes nativos procedentes de España. El análisis de corpus computarizado ha permitido identificar ciertas diferencias entre los dos grupos, lo que reveló la existencia de patrones culturales distintivos en función de las prácticas

retóricas que se aplicaron en la lengua de producción. La mayor extensión en el empleo de las citas en los apartados de la Introducción y la Conclusión –en el caso de los escritores estadounidenses– y la categoría de las funciones retóricas de las citas más abundantes en este grupo (EN, CO, EJ y COMP) denotan un distinto uso de este recurso retórico-pragmático en el texto académico producido en lenguas diferentes, el cual debe ser tenido en cuenta en la didáctica de las citas en cursos específicos de escritura académica en el nivel de posgrado. Estos resultados evidencian igualmente serias implicaciones para los estudiantes que escriben en una L2, especialmente para los nativos de lengua española que están realizando sus estudios de posgrado en países de habla inglesa –o viceversa– y que necesitan adaptar su estilo de escritura académica al de la lengua extranjera en la que están escribiendo su investigación. Para realizar esta tarea se han propuesto en este artículo algunos modelos de actividades que resultarán ciertamente útiles en el establecimiento de una didáctica que permita enseñar a los estudiantes de posgrado a dominar este elemento del discurso científico académico de forma efectiva.

Notas

ⁱ Por imperativo de espacio tanto las definiciones como los ejemplos se reducen al mínimo en los siguientes párrafos. Para una visión más detallada de las mismas puede consultarse Sánchez-Jiménez (2011).

ⁱⁱ Los resultados de esta investigación han sido publicados de modo parcial o están en revisión para su próxima publicación en otras revistas, por lo que la accesibilidad a las tablas y gráficos es pública. En las siguientes líneas de este artículo se dedicará el limitado espacio textual, por lo tanto, a su discusión y a su comparación con otros estudios similares realizados en este campo, y a una aplicación didáctica de estos resultados.

Bibliografía

- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37 (55), 7-18.
- Budd, J. M. (1999). Citations and knowledge claims: sociology of knowledge as a case in point. *Journal of Information Science*, 25, 265-274.
- Fujigaki, Y. (1998). The citation system: citation networks as repeatedly focusing on difference, continuous re-evaluation, and as persistent knowledge accumulation. *Scientometrics*, 43 (1), 77-85.
- Garfield, E. (1955). Citation indexes for Science. *Science*, 122 (3159), 108-111.
- Garfield, E. (1979). Is citation analysis a legitimate evaluation tool? *Scientometrics*, 1 (4), 359-375.
- Garfield, E. (1996). When to cite. *Library quarterly*, 66, 449-58.
- Harwood, N. (2009). An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*, 41 (3), 497-518.

-
- López Yepes, J. (2003). El análisis cualitativo de citas como instrumento para el estudio de la creación y transmisión de las ideas científicas. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 26, 41-70.
- Mansourizadeh, K., & Ahmad, U.K. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 152-161.
- Mayor Serrano, M.B. (2006). La citación en la comunicación médica escrita (inglés-español): funciones y tipos. *Lebende Sprachen*, 51 (2), 72-78.
- Merton, R. (1942) [1973]. The Normative Structure of Science. En R. Merton, (Ed.), *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (268-278), Chicago: University of Chicago Press.
- Mur Dueñas, P. (2009). Citation in business management research articles: A contrastive (English-Spanish) corpus-based analysis. En E. Suomela-Salmi, & F. Dervin, (Eds.), [*Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse* \(49-60\). Amsterdam: John Benjamins.](#)
- Nicolaisen, J. (2007). Citation analysis. *Annual Review of Information Science and Technology*, 41 (1), 609-641.
- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high and low-rated master's thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 238-253.
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 55-67.
- Samraj, B. (2013). Form and function of citations in discussion sections of master's theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes* 12, 299-310.
- Sánchez Jiménez, D. (2011). Las funciones retóricas de la citación en la escritura académica universitaria. Estudio comparado del género de memorias de máster en nativos españoles y estudiantes filipinos en ELE. Trabajo de investigación D.E.A. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Biblioteca RedEle: MEC. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/sanchez_jimenez.html [23/07/2016].
- Soler-Monreal, C., Carbonell-Olivares, M., & Gil-Salom, L. (2011). A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish PhD thesis introductions. *English for Specific Purposes*, 30, 4-17.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. England and New York: Cambridge University Press.
- Thompson, P. (2001). *A pedagogically-motivated corpus-based examination of PhD theses: macrostructure, citation practices and uses of modal verbs*. Tesis doctoral (PhD). Reading: University of Reading.
- Thompson, P., & Tribble, C. (2001). Looking at Citations: Using Corpora in English for Academic Purposes. *Language Learning & Technology*, 5 (3), 91-105.
- Vázquez, G., (Coord.) (2001). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.
- Venegas, R, Meza, P, & Martínez, J.M. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51 (1), 153-179.
- White, H.D. (2004). Citation Analysis and Discourse Analysis Revisited. *Applied Linguistics*, 25 (1), 89-116.

EL MÉTODO; COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS TÉCNICOS EN INGENIERÍA ELÉCTRICA

Héctor Eduardo Calderón Lazo
Universidad de Santiago de Chile

Resumen

La necesidad de contar con herramientas para desarrollar una buena lectura comprensiva y escribir con esos mismos criterios, es una tarea compleja en los diferentes contextos de adultos profesionales. En ingeniería eléctrica dicha tarea se ha convertido en un desafío.

Desde el año 2010 hemos tratado de replantearnos la manera de enfrentar los textos, teniendo en cuenta su especificidad, diversidad en cuanto a sus áreas y el stress que genera en nuestros educandos.

Tanto en el área académica como en la profesional, los futuros ingenieros eléctricos no dimensionan la importancia del lenguaje y su buena aplicación. El objetivo es asumir este desafío, para ello nos hemos propuesto un “Método” que permite, a los estudiantes acercarse al texto desde otra perspectiva, la que ayuda al lector a mejorar su comprensión y redacción de textos, con la salvedad que es para escritos técnicos. Esta es una herramienta específica y para ser aplicado en contextos muy diversos.

Nuestro método se está aplicando durante varias generaciones y ha generado grandes avances en los resultados. Son los mismos estudiantes los que han visto reflejado el aporte en su quehacer diario, ya que trabajan en el área y están a diario realizando textos, mails e informes.

I. Introducción

Este artículo pretende exponer la experiencia recogida desde el año 2010 con estudiantes nativos de Ingeniería eléctrica de la Universidad de Santiago de Chile, en la asignatura de “Español I” que tiene como objetivo: Evidenciar un uso eficaz en lo relativo a métodos y técnicas de la comunicación del profesional de la Ingeniería, tanto en la modalidad oral como escrita y algunos de sus contenidos son: La lengua como conocimiento de los hablantes, grados de adecuación entre el conocimiento de la lengua y la actuación del hablante, la actuación lingüística según los objetivos del hablante, el conocimiento lingüístico y la actuación del hablante en el plano comunicativo. Esta asignatura necesitaba una propuesta innovadora para mejorar aquellos aspectos de ortografía y gramática de los futuros Ingenieros. En este contexto se propone un Método para la comprensión y redacción de textos técnicos, propios de la especialidad de los estudiantes vespertinos (tarde noche), por lo tanto, requieren herramientas de

aplicación inmediata, ya que son adultos que durante el día trabajan y en la noche estudian y en sus labores requieren mejorar su comprensión y redacción de textos, que muchas veces son propios del ámbito técnico.

Teniendo en cuenta que el uso de un método nos permite llegar a un resultado óptimo al aplicar cada uno de sus pasos y estrategias en forma sistemática, es que se propone este método como una herramienta de apoyo al desarrollo profesional de los ingenieros, sin negar o mirar en menos la enseñanza recibida en las diferentes etapas de la formación formal de los estudiantes (enseñanza primaria y secundaria que reciben todos los estudiantes en el sistema de educación obligatoria), sino más bien, es una manera diferente de acercarse a los textos, con un método práctico, que permite comprender de una manera más simple aquellas ideas plasmadas con un lenguaje técnico.

En este artículo, también se da una mirada a un concepto que nos permitió desarrollar con mayor precisión este método, me refiero a la “Andragogía”, el que, en palabras simples, se refiere a la enseñanza de los adultos.

Los invito a descubrir aquellos aspectos que sean de utilidad en sus áreas de desarrollo académico o profesional, ya que después de estos años nos hemos dado cuenta que este método puede ser aplicado, transversalmente, en diferentes carreras del área técnica y por lo tanto se convierte en una herramienta necesaria para todos quienes necesiten o requieran mejorar la comprensión y redacción de textos técnicos.

2. El método

Antes de entregarles el método nos detendremos en el concepto de Andragogía, que está a la base del aprendizaje de los adultos, para ello hacemos mención del libro “Modelo Andragógico Fundamentos” de la Universidad Del Valle de México, (Pérez,2009). En este libro se plantea la idea de que los adultos aprendemos de una manera diferente al aprendizaje de un niño, conocida como pedagogía. (Ludojoski,1971) en su obra Andragogía educación del adulto, reconoce que esta teoría pedagógica surge de la necesidad de tomar conciencia de la insuficiencia existente en el campo educación para analizar e intervenir en los procesos de educación de los adultos. Por ello la Andragogía tendría como finalidades:

- Formular los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos.
- Diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos.

También para (Knowles,1982), los principios de la Andragogía son posibles de utilizarse para fundamentar e intervenir en los diversos contextos de la educación de adultos, la Andragogía, como teoría pedagógica, posibilita la participación de manera flexible en todos los procesos educativos.

A partir de estas consideraciones, hoy se reconoce la educación de adultos como parte consustancial de los sistemas educativos, por lo tanto, esta disciplina va

adquiriendo también mayor relevancia, todo esto porque corresponde al estudiante adulto fijar sus propios objetivos, así como los procesos para alcanzarlos; todo ello para fortalecer su desarrollo y el de la sociedad de la que forma parte. En este sentido, las acciones andragógicas, articuladas a las actividades de los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, se dirigen cada vez más a imaginar y llevar a la práctica nuevas formas y modalidades educativas diferentes de los procesos formales y rígidos de la educación tradicional. La educación de adultos ya no es más un correctivo educativo, se ha convertido, por derecho propio, en un elemento indispensable del desarrollo personal y social, coherente, orgánico y con conceptos, tareas y valores que le son propios y cuyas demandas responden a las necesidades actuales, complejas y cambiantes de la sociedad y de los retos tecnológicos.

Actualmente la educación de adultos está presente en el vasto campo educativo, ya sea en la modalidad de procesos educativos formales y no formales. La encontramos en la:

- Formación de recursos humanos para actividades productivas y de servicios.
- Especialización laboral.
- Alfabetización.
- Formación política y de participación social.
- Actualización científica y tecnológica.
- Formación universitaria.

El hecho o proceso Andragógico

El adulto es un sujeto desarrollado en los planos físico, psicológico, económico antropológico y social; capaz de proceder con autonomía en la sociedad en que vive y de definir metas a lograr. Su condición, por lo tanto, es radicalmente distinta de la del niño y del adolescente, en todos los planos señalados. Esto permite en el campo de lo educativo distinguir, conceptualizar, diseñar y desarrollar un hecho o proceso andragógico (UNESCO, 1997).

Desde el punto de vista de la capacidad productivo-transformadora del ser humano, los procesos educativos comprenden lo ergológicoⁱ. Los procesos económicos en lo general y los procesos de trabajo en particular, son factores que en cierta medida condicionan mutuamente los procesos educativos. Por ello, una de las diferencias sustanciales entre la educación de niños y jóvenes y los procesos de educación de adultos emerge de este campo ergológico. La división del trabajo social conforma distintas ramas ocupacionales y profesionales, en las que los seres humanos participan a partir de su fuerza de trabajo calificada.

Por su parte la división social del trabajo surge de la forma en como los procesos de trabajo son organizados, procesos que influyen de manera decisiva en la formulación de una filosofía política la cual es considerada al momento de establecer los fines de la educación en cualquier etapa de la vida. En principio, estos fines (los de la educación de los adultos) deberían de formularse con miras a promover el desarrollo integral de los seres humanos, pero el hecho andragógico no puede ignorar al *homo faber u homo economicus* que mediante su trabajo transforma la naturaleza, se transforma él mismo y contribuye al desarrollo de la humanidad.

Al tener todos estos elementos que podrían ser objeto de otro análisis, se genera la necesidad de proponer una enseñanza para aquellos estudiantes adultos que requieren herramientas prácticas para desenvolverse en un mundo muy competitivo y además un mundo que requiere de profesionales con habilidades lingüísticas para comunicar y recibir escritos, proyectos, manuales, propuestas y muchos informes que las instituciones empresariales y gubernamentales requieren. En este contexto proponemos desarrollar “El Método”.

Cada texto técnico que se nos presenta, se refiere a un objeto central, a uno en particular o a diferentes objetos agrupados en un documento u otro instrumento (informes técnicos, proyectos, etc.), que debe ser leído, comprendido y evaluado por quien lo lee.

Se observa en un texto técnico, un objeto central y reconocemos ideas que se relacionan con dicho objeto las encasillaremos en las siguientes categorías de Ideas: Del SER, Del TENER, Del HACER y Del CONTEXTO. Estas categorías de ideas deben estar presentes en cada escrito de manera explícita a no ser que el objeto no cumpla con todos los requisitos para ser considerado en este proceso.

Una vez reconocido el Objeto podemos observar las categorías de ideas que giran en torno al Objeto:

- Del ser: son ideas que establecen la naturaleza del objeto.
- Del Hacer: son ideas que establecen la actividad del objeto.
- Del tener: son ideas que establecen los elementos que forman al objeto.
- Del contexto (del estar en...): son ideas que establecen el contexto del objeto.

Para clarificar este método daremos un ejemplo; consideremos 3 Objetos:

1. Un motor eléctrico.
2. La resistencia eléctrica de los alambres conductores de electricidad.
3. Es el principio de conservación de la energía.

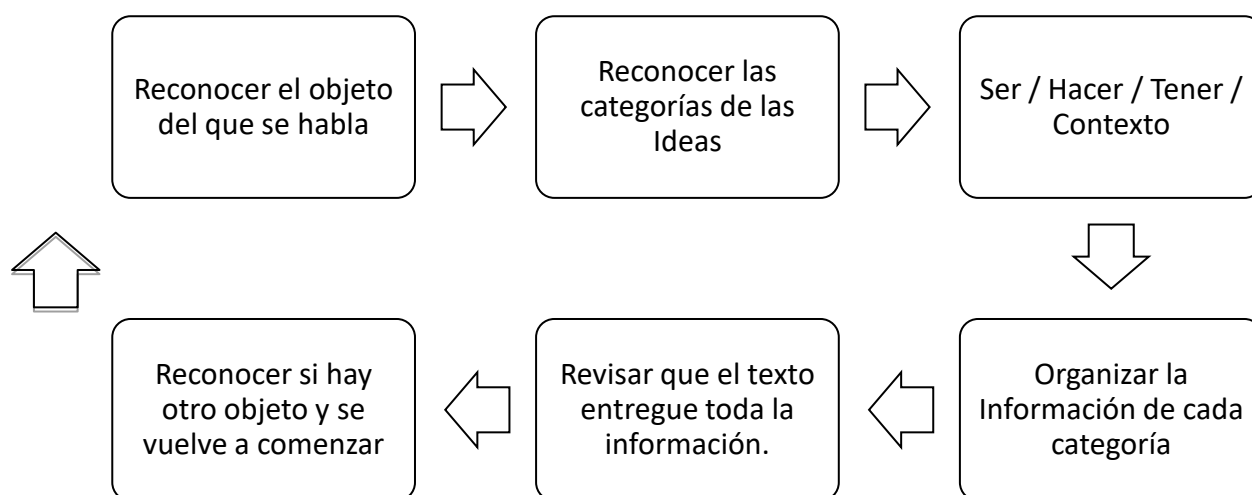
Categoría	Objetos		
	Objeto n° 1	Objeto n° 2	Objeto n° 3
Del Ser	Un Motor Eléctrico	Es una propiedad de la Materia	Es un Concepto.
Del Hacer	Elemento Motriz de un Ascensor	Establece la conducción o aislación de la Electricidad	Permite Realizar el dimensionamiento de un Airbag de un vehículo.
Del Tener	Está Formado de un estator, un rotor, etc.	Por ser una propiedad elemental no tiene elementos constituyentes.	Es un Concepto que no emplea otros conceptos (no tiene elementos constituyentes)
Del Contexto	Es parte de un sistema en un edificio	Es la base de la teoría de circuitos eléctricos (ley de Ohm).	Su contexto es la Física Aplicada.

Cuadro N°1: creación propia para explicar la relación de los objetos con las categorías de ideas.

Si observamos los tres objetos dados en el cuadro, nos podemos dar cuenta que existen objetos tangibles (motor) y objetos intangibles (conceptos, leyes, ideas, etc.), por lo tanto nos encontraremos en el mundo técnico con objetos de diversa naturaleza y que debemos considerar este elemento a la hora de desarrollar un escrito, ya que cada categoría de Ideas no estará presente si se trata por ejemplo del objeto N°2 “que por ser una propiedad elemental de la materia no tiene elementos constituyentes”, es decir no podemos observar “la categoría del Tener”. Así mismo ocurre con el Objeto N° 3 “que es un concepto y no emplea otros conceptos”, por lo tanto, no tiene elementos que lo constituyan, es decir no posee “la categoría del Tener”.

Cuando nos encontramos con textos que se refieren a objetos tangibles podremos encontrar las categorías de ideas (ser, tener, hacer y contexto) sin embargo cuando tenemos textos con objetos intangibles es posible que no encontremos algunas de la categoría como lo observamos en los ejemplos anteriores.

Para clarificar este proceso, mostraremos el ciclo que se establece al enfrentar el texto, considerando las diferentes categorías de Ideas, lo graficaremos de la siguiente manera:



Cuadro N°2: Creación propia. Ciclo de aplicación del método.

Cada vez que nos enfrentemos un texto debemos seguir este ciclo, reconociendo el objeto central, es decir de aquello que se habla, si el escrito por ejemplo se refiere a un celular, debemos reconocer las categorías de ideas que nos presenta este texto y preguntarnos por el SER del objeto, lo que HACE, qué elementos lo constituyen y en qué CONTEXTO se encuentra el texto descrito. Si el texto continúa mencionando aspectos específicos del objeto, es decir una pieza o una parte de él, el ciclo comienza de nuevo ahora como un nuevo objeto aquella pieza o parte específica mencionada. Por lo tanto, en algunos textos podemos encontrar diferentes objetos con sus respectivas categorías de ideas asociadas a cada objeto. Para aclarar este punto podemos citar un ejemplo y realizar el ejercicio en cuestión:

Ejemplo: “**Objeto Transformador**”

Se denomina **transformador** a una máquina eléctrica que permite aumentar o disminuir la tensión en un circuito eléctrico de corriente alterna, manteniendo la frecuencia. Están constituidos por dos bobinas de material conductor, devanadas sobre un núcleo cerrado de material ferromagnético, pero aislados entre si eléctricamente. La potencia que ingresa al equipo, en el caso de un transformador ideal, esto es, sin pérdidas, es igual a la que se obtiene a la salida. Son empleados por empresas de generación eléctrica en las subestaciones de red de transporte de energía eléctrica. Las máquinas reales presentan un pequeño porcentaje de pérdidas, dependiendo de su diseño, tamaño, entre otros factores.

- Categorías de Ideas:

- **Ser:** se identifica el ser de este objeto, para este caso un transformador **es una maquina eléctrica.**
- **Hacer:** para esta categoría se señala en el texto mencionado que; un transformador **permite aumentar o disminuir la tensión** en un circuito eléctrico de corriente alterna, manteniendo la frecuencia. Esto que hemos realizado es lo que el objeto hace, las acciones que realiza
- **Tener:** Los transformadores **están constituidos por dos bobinas de material conductor**, devanadas sobre un núcleo cerrado de material ferromagnético, pero aislados entre si eléctricamente. En esta categoría señalamos los componentes del objeto, de qué está hecho, cuales son los elementos que lo componen.
- **Contexto:** Los transformadores **son empleados por empresas de generación eléctrica en las subestaciones de red de transporte de energía eléctrica.** Para esta categoría observamos que el texto nos entrega la información de en qué lugares se utiliza este objeto, es decir el contexto en el cual se puede encontrar.

Ejemplo realizado a partir de un texto cualquiera referido a un tema específico utilizado en las clases de Ingeniería eléctrica. Creación propia.

3. Resultados

La herramienta entregada a los estudiantes, desde el año 2010, les ha permitido mejorar su comprensión y redacción de texto, ya que en sus lugares de trabajo han podido aplicar de manera eficiente lo aprendido. Paralelo a este proceso los estudiantes se han visto beneficiados también en sus propios estudios, debido a que deben revisar textos técnicos, donde es necesario focalizar la información de una manera rápida y eficiente.

Se han visto beneficiadas varias generaciones de estudiantes de Ingeniería Eléctrica, en sus distintas especialidades: telecomunicaciones, automatización, control y potencia. Ellos deben hacer entrega de informes en los laboratorios propios de las especialidades y su redacción ha sido mejorada debido al uso del método y les ha permitido a varios estudiantes realizar sus tesis con mayor precisión, es decir abordando sólo aquellos temas que se requieren para el desarrollo de su planteamiento y de una manera más sintética, sin salirse de lo central.

Esto ha generado que los mismos profesores revisores, puedan evaluar las tesis concentrando su mirada en los aspectos más técnicos de cada especialidad.

4. Conclusión y discusión

A modo de conclusión es importante señalar que esta metodología tiene como limitación que no es aplicable a las áreas de la literatura o aquellos géneros literarios propios del lenguaje. Sin embargo, podemos decir que luego de este proceso de formación en estos siete años, es posible comprobar que esta metodología es transversal a distintas disciplinas técnicas y que es posible abarcar todas aquellas áreas donde se requiere el manejo de la comprensión y redacción de textos con planteamientos técnicos.

Se observa que muchas carreras técnicas y profesionales requieren que los estudiantes cuenten con una herramienta que les permitirá desenvolverse en la industria y otras áreas del mercado profesional y técnico.

Nota

ⁱ La ergología es el estudio de los efectos psicológicos del trabajo, en especial de las causas del impacto del estrés en el trabajo y las funciones desempeñadas. Es lo que se conoce más ampliamente como psicología del trabajo

Bibliografía

Instituto UNESCO para la Educación, (1997). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*, (CONFITEAV), Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, Hamburgo, UNESCO.

Knowles, M. (1982), *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*, México: Alhambra.

Ludojoski, R. L. (1986). *Andragogía Educación del Adulto*, Buenos Aires, Guadalupe.

Pérez, J., & Izaguirre, R. (2009), *Modelo andragógico, fundamentos*, México, Universidad del Valle de México

COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: ABRIR LA PUERTA A LA COMPLEJIDAD

Carlos Schmidt Foó y Iolanda Nieves de la Vega

Resumen

Este artículo adopta una noción de competencia desde una perspectiva fenomenológica interpretativa, que vincula de forma específica el conjunto de creencias y representaciones que maneja el docente sobre sí mismo y sobre la realidad que lo rodea con su competencia y actuación profesional. Al mismo tiempo, defiende la naturaleza compleja de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del hecho organizacional que, desde nuestro punto de vista, reside no tanto en los aspectos y estructuras formales de las organizaciones como en las personas que las integran y en sus interacciones. Combinamos ambas perspectivas para sostener que un desarrollo de la competencia docente en el ámbito de las lenguas para fines específicos pasa por abrir incrementalmente la puerta a explorar esa complejidad y a incorporarla a nuestro sistema de creencias y a nuestras prácticas profesionales.

I. Competencias docentes y cognición

De acuerdo con la corriente de pensamiento e investigación centrada en el estudio de la cognición (creencias, conocimientos, pensamiento) del docente (Borg, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015; Burns, Freeman y Edwards, 2015; Golombek y Doran, 2014; Kubanyiova y Feryok, 2015; Song, 2015; Woods, 1996), este actúa y decide según se representa aspectos tales como los relacionados con la naturaleza y sentido de su trabajo o con el impacto que su labor tiene en otros.

Devon Woods (1996), en su propuesta de modelo etnocognitivo del proceso de toma de decisiones del profesor, propone un sistema integrado por tres elementos diferentes pero interrelacionados que él denomina BAK: “*an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge*” (1996: 185). Para este autor, en quien Cambra et. al. (2000) y Ballesteros et. al. (2001) se basaron para realizar una más reciente propuesta, el sistema BAK juega un papel importante en el modo en que el profesor interpreta acontecimientos relacionados con la enseñanza y, así, subyace a las decisiones que esta toma (1996: 184). Todo ello es resultado de su desarrollo profesional y personal, tanto consciente como inconsciente, y determina en buena medida su competencia y actuación docente. Particularmente si entendemos la noción de competencia desde una perspectiva fenomenológica interpretativa (Sandberg, 1994, 2000; Velde, 1999), planteamiento que la vincula de forma específica con la cognición y pensamiento del docente; es decir, con el conjunto de creencias y representaciones que el docente

maneja de sí mismo, de aquello en que consiste su trabajo, de la realidad que le rodea y de los demás.

Para Sandberg (2000: 20, 21), el conocimiento, habilidades y otros atributos utilizados por los trabajadores en la realización de su trabajo son precedidos por sus concepciones sobre este, y se basan en ellas; y son tales concepciones las que crean, forman y organizan los diferentes atributos en diferentes competencias cuando un trabajador lleva a cabo su trabajo.

Lo que Sandberg (2000) propone es una perspectiva respecto a lo que constituye competencia en el trabajo alternativa a las que parten de una ontología dualista que asume que persona y trabajo son dos entidades separadas y que, por tanto, este y las competencias necesarias para llevarlo a cabo pueden establecerse de forma independiente de la persona concreta. Se trata de un enfoque alternativo que se apoya en la tradición de investigación interpretativa (Berger y Luckmann, 1966; Giddens, 1993; Schütz, 1945; Weber, 1964/1947), cuya principal característica es su base fenomenológica: la estipulación de que persona y mundo están inextricablemente relacionados a través de cómo la persona vive su experiencia del mundo (Sandberg, 2000: 11). Desde este punto de vista, la competencia se concibe conformada por dos entidades conectadas: trabajo y trabajador forman una entidad a través de la experiencia del trabajo por parte de este.

La clave de cualquier desarrollo competencial pasa, por tanto, aunque no de forma exclusiva, por la identificación y descripción de diferentes modos de llegar a concebir el trabajo de formas diversas para facilitar el desarrollo de las que pueden considerarse las “deseadas”. Esto debe preceder, o al menos darse en paralelo, a la formación en competencias.

Para una revisión de los diferentes enfoques sobre la noción de competencia puede consultarse Sandberg (1994, 2000), Schmidt (2016) y Yu y Velde (2009).

2. Aprendizaje, enseñanza de lenguas y complejidad

El término “Teorías de la complejidad” sirve de paraguas (Black, 2000; Manson, 2001; Burnes, 2005) a una serie de teorías, ideas y líneas de investigación con origen en disciplinas como la Física, las Matemáticas o la Biología. Numerosos autores, como Holland (1995), Anderson (1999), Lissack (1999, 2007), Stacey et al. (2002), Stacey (2003), Schneider y Somers (2006), Wulun (2007), Richardson (2008) o Espinosa y Porter (2011) han venido ocupándose estos últimos años de este conjunto de teorías. El funcionamiento de los seres vivos, de los sistemas de tráfico, del sistema inmunológico, del tiempo atmosférico, de ecosistemas, de sistemas comerciales, la evolución genética, el pensamiento y el aprendizaje del cerebro, los sistemas comerciales, los sistemas sociales (como las organizaciones) ... pueden ser enfocados desde la perspectiva del estudio de la complejidad y de los sistemas complejos.

Desde la perspectiva de las teorías de la complejidad (sistemas complejos, teoría del caos, sistemas adaptativos complejos...) resulta natural pensar en términos de relaciones dinámicas de influencias mutuas y de resultados que emergen de las mismas y

que son imposibles de anticipar con precisión. Tanto en relación con un único individuo como respecto al proceso y resultado de la interacción entre varios o muchos sujetos.

En el campo de investigación en enseñanza – aprendizaje de L2 y LE, la aceptación de la complejidad del alumno y del hecho de que se halla en interacción con otras personas y con un entorno social se ha venido abriendo paso. En este sentido, contamos entre otras, con las aportaciones que diferentes autores han llevado a cabo en relación con elementos del pensamiento y creencias del alumno, con factores asociados a su dimensión afectiva y con aspectos de su interacción con el medio social.

Así, en su revisión de la bibliografía sobre creencias sobre el aprendizaje de idiomas, Bernat y Gvozdenko (2005) se hacen eco de la opinión de diversos autores en relación con el hecho de que los aprendientes llevan consigo al aula de idiomas una compleja red de actitudes, experiencias, expectativas, creencias y estrategias de aprendizaje (Oxford, 1992; Nyikos y Oxford, 1993; Benson, 2001) y agrupan diferentes conclusiones que han recogido distintos estudios y autores (Bandura y Schunk, 1981; Cotterall, 1995; Ehrman y Oxford, 1989; Oxford, 1990; Ryan, 1984; Sakui y Gaies, 1999; Schommer, 1990) en relación con las actitudes hacia la enseñanza, percepciones y creencias que las determinan. Otras revisiones de los trabajos realizados acerca del pensamiento de los aprendientes de idiomas son, por ejemplo, las llevadas a cabo por Riley (1997), Benson y Lor (1999) o Barcelos (2003).

En relación con la dimensión afectiva del alumno, las aportaciones de los autores han sido también numerosas. Lo han sido tanto en relación con la interacción de estos aspectos con otros de distinta índole (Ainley, 2006; Barcelos, 2015; Dörnyei y Ryan, 2015; Gregersen y MacIntyre, 2014; Henter, 2014; Waninge, 2014) como respecto a algunos de ellos (como la motivación, la ansiedad o la disposición a comunicar del aprendiente de idiomas) de modo específico (Gardner, 2007; Horwitz, 2001; MacIntyre, 2007; MacIntyre y Gardner, 1989; Masgoret y Gardner, 2003; Tsui, 1996; Woodrow, 2006). Dentro del ámbito de los estudios desde la Neuroeducación, el énfasis se encuentra en la propuesta de una educación integral, orientada a formar personas. En esta propuesta destaca, entre otros aspectos, la relevancia de la inteligencia emocional (Bar-On, 2000; Bisquerra et al., 2015; Boyatzis, 2000; Goleman, 2000; Damasio, 2006, Bechara, 2007), cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión e inteligencia interpersonal, habilidades que van a capacitar a la persona para la vida, fomentando su bienestar personal y social.

Las emociones son reacciones inconscientes que la naturaleza ha ideado para garantizar la supervivencia y que, por nuestro propio beneficio, hemos de aprender a gestionar (Bisquerra et al., 2015). La Neurociencia está demostrando que las emociones mantienen la curiosidad, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones; es decir, los procesos emocionales y los cognitivos son inseparables (Damasio, 2006).

Por lo que respecta a la dimensión social de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, una de las principales contribuciones ha llegado desde la Teoría Sociocultural, aplicada a este ámbito de la mano de Lantolf y de otros autores (Donato, 2000; Firth y Wagner, 2007; Lantolf, 2007, 2006, 2000; Lantolf, Thorne y Poehner, 2015; Negueruela, 2003; Negueruela y García, 2016; Negueruela y Lantolf, 2006).

El reconocimiento de la naturaleza compleja de los contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas se pone de manifiesto de forma particular en los trabajos realizados por autores que, desde una perspectiva interdisciplinar, han buscado profundizar en su comprensión a partir de las aportaciones de las teorías de sistemas complejos. Uno de los autores más señalados en este campo, por lo temprano de sus trabajos y por lo prolífico que ha sido en esta línea, ha sido Larsen-Freeman, ya de forma individual (Larsen-Freeman, 1997, 2002, 2007, 2012, 2016, 2017), ya en colaboración con otros autores.

Hay aportaciones de carácter general (Dörnyei, Henry y MacLtyre, 2014; Finch, 2004) y centradas en cómo enfocar la investigación desde esta perspectiva (Dörnyei, 2014; Larsen-Freeman, 2016). Si bien son numerosas las que se concentran en el aspecto concreto de la adquisición del lenguaje (Cameron y Larsen-Freeman, 2007; Ellis, 1998; Ellis y Larsen-Freeman, 2009; Harshbarger, 2007; Larsen-Freeman, 2002, 2007; Ortega, 2014), podemos encontrar también otras muy interesantes relacionadas con aspectos del docente y de su formación (Mallows, 2002), del contexto y de su conceptualización (Ushioda, 2015), del aprendiente (Dörnyei, 2009; Mercer, 2011), de la dinámica en el aula (Burns y Knox, 2011) o de la evaluación (Ahmadi, 2011).

En el campo de didáctica de lenguas, aunque no desde esta perspectiva, se ha llegado de hecho a conclusiones muy compatibles con la misma. Así, por ejemplo, respecto a la manera en que una tarea es llevada a cabo por los aprendientes (tanto en situación de examen como fuera de ella), se reconoce que puede apartarse bastante de lo que puede haber planeado el docente que pasara, pues los alumnos se hacen dueños de ella y de las direcciones en que esta puede discurrir (Breen, 1989). Para Coughlan y Duff (1994), las tareas son transformadas por cada alumno que las lleva a cabo, dando lugar de esta forma a actividades únicas en cada ocasión. Wang (1996) observa que los alumnos no suelen limitarse a adherirse pasivamente a las exigencias impuestas externamente por la tarea: sus objetivos, deseos y motivaciones suelen tener un papel importante en el sentido de la orientación que adoptan en cada momento en relación con el desarrollo de la tarea. Appel y Lantolf (1994), por su parte, definen “orientación” como el modo en que cada persona en un grupo ve una tarea, establece objetivos en relación con ella y planifica y lleva a cabo su realización, incluso cuando a todas se les han dado las mismas instrucciones. Donato (2000) ve las diferentes orientaciones de los alumnos como interacciones emergentes basadas en los múltiples objetivos que estos pueden establecer para ellos mismos durante la tarea; de este modo, las tareas se construyen internamente a través de las interacciones entre los aprendientes, interacciones que, a su vez, dependen del modo en que los aprendientes se orientan hacia las tareas (Donato, 1994, 2000).

Desde esta perspectiva, el resultado agregado de la interacción entre los aprendientes es hasta cierto punto imprevisible y resultado asimismo de diferentes aspectos individuales de cada uno y de cómo estos aprendientes, de forma individual y en su conjunto, interactúan con su contexto y al tiempo lo modifican y son influidos por él. Atender y gestionar esta realidad exige del docente, ciertamente, habilidades basadas que van más allá de planteamientos lineales de relación determinística de causa-efecto entre acción docente y resultados de aprendizaje.

3. Lenguas para fines específicos y complejidad

Entre los enfoques de lenguas para fines específicos (en adelante LpFE) que cabe identificar en la actualidad (Schmidt, 2016), la perspectiva dominante entiende las organizaciones como comunidades marcadamente formalizadas y convencionalizadas, tanto por lo que se refiere a lo que en ellas tiene lugar como por lo que respecta al modo en que se desarrolla. Sus aspectos centrales son la simplicidad, previsibilidad, la capacidad de anticipación casi absoluta de qué va a ocurrir y de cómo se va a desarrollar.

En contraste, desde la perspectiva del Management y de la Teoría de las Organizaciones la complejidad ha sido tratada como un aspecto tanto de las propias organizaciones como de sus entornos (Anderson, 1999; Daft, 1992; Galbraith, 1982; Scott, 1992).

Esta complejidad, como ya advirtió Boulding (Boulding, 1956; citado en Daft y Lewin, 1990) mucho antes, adquiere características especiales al reunir una serie de peculiaridades (sistemas de valores, la capacidad de producir y compartir símbolos...) que emergen únicamente en grupos o comunidades de personas como resultado de la interacción entre estas. Desde la literatura del Management y del estudio de las organizaciones, hace ya tiempo que se ha reconocido que estas se encuentran constituidas por dos dimensiones básicas: una formal y otra informal (Barnard, 1938; Dalton, 1959, Pérez López, 1993; Selznick, 1966; Simon, 1976). La dimensión u organización formal consiste en las descripciones de puestos, procesos, aspectos legales..., mientras que la informal consiste en el conjunto de contactos personales e interacciones entre las personas, todo lo que tiene lugar en la organización más allá de lo establecido por el sistema formal. Para Dalton (1959), citado en Dirsmith y Covaleski (1985), la organización formal es *“that which is planned and agreed upon,”* mientras que la informal es *“the spontaneous and flexible tie among members, guided by feelings and personal interests indispensable for the formal, but too fluid to be entirely contained by it”* (1985: 219).

Si partimos del reconocimiento de las organizaciones, en sentido amplio, como un grupo o comunidad de personas por encima de otras consideraciones, no habrá manera de escapar al hecho de que su naturaleza y funcionamiento son complejos.

Para Daft y Lewin (1990), las organizaciones son un fenómeno complejo que puede ser estudiado desde múltiples perspectivas. Considerar las organizaciones desde la óptica del estudio de sistemas complejos o de los sistemas adaptativos complejos es una de estas perspectivas, y son numerosos los autores que la han venido adoptando (Black 2000; Collier y Esteban 2000; Choi et al. 2001; Lewis, 1994; Painter-Morland, 2008; Tetenbaum, 1998; Uhl-Bien et al., 2007).

Cada vez más autores, señala Palmberg (2009), argumentan que una organización así concebida no puede ser controlada al modo del management tradicional (Brodbeck, 2002; Cilliers, 2000; Stacey, 2003). Atender al sistema informal y a cómo cabe aproximarse a su relativa gestión se hace indispensable.

Como estamos planteando, la organización está formada por individuos y grupos que se entrecruzan en sus actividades y relaciones para generar dos sistemas

distinguibles. Uno formal, dado por las relaciones propiamente laborales tal como están previstas; se trata de un sistema preestablecido en su estructura y funcionamiento por la propia organización. Y otro informal, proporcionado por las interacciones y relaciones efectivas entre los miembros de la organización durante el ejercicio de sus funciones, complementando o circunvalando las estructuras formales; tales interacciones y relaciones se caracterizan por sus propiedades dinámicas y estructura emergente (determinada por el contacto entre distintos agentes con diversas características y márgenes de acción, motivos y objetivos), no son necesariamente estables y pueden o no mantenerse en el tiempo.

Se han llevado a cabo algunas investigaciones sobre el comportamiento y los efectos de las redes informales en el lugar de trabajo; entre ellas, la realizada por el *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, *Productivity Through Coffee Breaks: Changing Social Networks by Changing Break Structure* (Waber et al., 2010), o el realizado dentro del colectivo de bomberos por Kniffin, profesor adjunto de Ciencias de la Conducta Aplicadas de la Universidad de Cornell, *Eating together at the firehouse: How workplace commensality relates to the performance of firefighters* (Kniffin et al., 2015).

A partir de la óptica de la gestión del caos, la gestión de conflictos, por ejemplo, se puede encarar desde la facilitación y aprovechamiento de las fluctuaciones que se producen en todo sistema en conflicto. En un conflicto interpersonal de intereses, la propuesta de abordar el conflicto desde el diálogo entre ambas partes sólo será factible si ambas partes consideran que el diálogo puede ayudarles a superar el conflicto (Tjosvold, 1991): el antagonismo no es el problema, sino parte de la solución. Por ello, el papel del gestor de conflictos es el de un catalizador de procesos, el de un facilitador que sabe ver la resolución del conflicto desde dentro del propio conflicto. El conocimiento profundo de la dinámica del conflicto y el saber detectar fluctuaciones que conllevan una nueva reorganización de la dinámica son de gran valor para la gestión.

Y así, cabe generar voluntariamente conflicto en determinadas estructuras organizacionales para conseguir, mediante la dinámica caótica, estructuras de nivel superior, con mayor complejidad. En algunas empresas japonesas, como Canon u Honda, la política de contratación de directivos incluye fichar ejecutivos que se han formado profesionalmente en otras organizaciones para generar cierto grado de conflicto; es decir, para garantizar que haya fuerzas opuestas, puntos de vista distintos. De este modo, el rol de estos nuevos directivos pasa a incorporar, sobre el de líder o estrategia, el de catalizador del cambio y el de generador de procesos de innovación (Nonaka, 1988; Stacey, 1992).

Monge y Eisenberg (1987), citados en Waldstrøm (2001: 8), señalan que la mayoría de las teorías de la organización pueden situarse en una de las siguientes tres principales escuelas o tradiciones de pensamiento o investigación: la posicional (la organización determina los puestos y roles de las personas), la relacional (las personas de la organización se comunican e interactúan en redes emergentes que pueden o no ser consistentes con las relaciones establecidas formalmente) y la cultural (la interacción entre las personas de la organización viene determinada por una estructura común subyacente y que va más allá de la estructura formal y de las personas como individuos). Si bien Monge y Eisenberg (1987) recogían ya el inicio del esfuerzo de integrar las tres

tradiciones, el consenso en relación a cómo influyen exactamente las unas en las otras está resultando difícil de alcanzar (Waldstrøm, 2001).

El resultado de tal combinación, en todo caso, nos aleja de la posibilidad de prever qué, cómo y por qué exactamente ocurre lo que ocurre en las organizaciones. Abandonar una visión centrada en exclusiva en lo estructural o culturalmente convencionalizado acaba con la ilusión de predictibilidad de lo que puede ocurrir y del modo en que puede tener lugar.

Los conceptos de complejidad y de imprevisibilidad deben encontrar su lugar y ganar protagonismo en el modo en que nos representamos el ámbito organizacional profesional y el concepto mismo de LpFE (Schmidt, 2013, 2016); y deben sin duda hallar su espacio en la manera en que debemos plantearnos para qué deben estar preparados nuestros alumnos.

4. Conclusiones

En este artículo hemos querido llamar la atención sobre determinados aspectos de nuestra formación como docentes de LpFE y sobre la naturaleza compleja de nuestro objeto de estudio y trabajo.

En línea con el planteamiento de Sandberg y otros autores (Barnett, 1994; Velde, 1999; Yu y Velde, 2009), invitamos a reconsiderar nuestras concepciones como docentes: a considerar una concepción de la enseñanza-aprendizaje de LpFE más amplia, dinámica y, creemos, cercana a la realidad del alumno-profesional de LpFE, a entender la enseñanza y el aprendizaje como procesos complejos en continua interacción, a considerar el aula y el ámbito organizacional como sistemas adaptativos en continuo cambio y a ser sensibles desde esta perspectiva a la complejidad de los pensamientos, las actitudes, las percepciones, las creencias y los comportamientos.

Se hace indispensable que, como docentes, asumamos en nuestro sistema de creencias y saberes este nivel de complejidad consustancial a lo que ocurre tanto en nuestras aulas como en las organizaciones de las que nuestros alumnos forman o pueden formar parte. Incorporar a nuestro sistema de creencias la idea de que nuestros alumnos se enfrentan a un entorno complejo y que nuestra labor incluye prepararlos para eso es el primer paso, creemos, para que un docente desarrolle eventualmente las competencias necesarias para llevar a cabo esa labor.

Bibliografía

- Ahmadi, A. (2011). Chaos theory and language assessment: The effect of sensitivity to initial conditions on test performance. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(17), 293-296.
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391-405.
- Alemi, M., Daftarifard, P., y Patrut, B. (2011). The implication of chaos/complexity theory into second language acquisition. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2(2), 34-40.

- Anderson, P. (1999). Complexity theory and organization science. *Organization Science*, 10(3), 216-232.
- Appel, G., y Lantolf, J. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 recall tasks. *The Modern Language Journal*, 78, 437-52.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M. et al. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 195-227). Barcelona: Graó.
- Bandura, A., y Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of Personal and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Barcelos, A. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 301-325.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE and Open University.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., et al. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800.
- Bechara, A., Damasio, A., y Bar-On, R. (2007). The Anatomy of Emotional Intelligence and Implications for Educating People to be Emotionally Intelligent. En R. Bar-On, J. G. Maree y M. J. Elias, *Educating People to be Emotionally Intelligent* (pp. 273-290). Westport, CT: Praeger.
- Benson, P., y Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning, *System*, 27(4), 459-472.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Harmondsworth. England: Penguin.
- Bernat, E., y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Direction, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(1), 1-21.
- Bisquerra R., Pérez González J. C., y García E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Black, J. (2000). Fermenting change: capitalizing on the inherent change found in dynamic non-linear (or complex) systems. *Journal of Organizational Change Management*, 13(6), 520-525.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. En R. Barnard y A. Burns (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (pp. 11-29). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Boulding, K. (1956). General Systems Theory. The Skeleton of Science. *Management Science*, 2(3): 197-208.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343-362). San Francisco, Ca: Jossey-Bass
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning. En R. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brodbeck, P. (2002). Implications for organization design: teams as pockets of excellence. *Team Performance management: an International Journal*, 1(1/2), 21-38.
- Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International journal of Management Reviews*, 7(2), 73-90.

- Burns, A., y Knox, J. (2011). Classrooms as complex adaptive systems: A relational model. *Tesl-Ej*, 15(1), 1-25.
- Burns, A., Freeman, D., y Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585-601.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., et al. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17-18, 25-40.
- Cameron, L., y Larsen-Freeman, D. (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 226-240.
- Choi, T., Dooley, K., y Rungtusanatham, M. (2001). Supply networks and complex adaptive systems: Control versus emergence. *Journal of Operations Management*, 19: 351-366.
- Cilliers, P. (2000). Knowledge, complexity, and understanding. Emergence. *A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 2(4), 7-13.
- Collier, J., y Esteban, R. (2000). Systemic Leadership: Ethical and Effective. *The Leadership and Organizational Development Journal*, 21(4), 207-215.
- Coughlan, P., y Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective. En J. Lantolf, y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 173-193). Norwood, N. J.: Ablex.
- Daft, R. (1992). *Organization theory and design*. MN: West Publishing.
- Daft, R., y Lewin, A. (1990). Can organization studies begin to break out the normal science straitjacket?: an editorial essay. *Organization Studies*, 1(1), 1-9.
- Dalton. M. (1959). *Men Who Manage*. New York: John Wiley.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Dirsmith, M. y Covalski, M. (1985). Informal communications, nonformal communications and mentoring in public accounting firms. *Accounting, Organizations and Society*, 10(2), 149-169.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). New York: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(s1), 230-248.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling in the language classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80-91.
- Dörnyei, Z., Henry, A., y MacIntyre, P. (Eds.). (2014). *Motivational dynamics in language learning* (Vol. 81). Multilingual Matters.
- Ehrman, M., y Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1), 1-15.
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Ellis, N. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning*, 48(4), 631-664.
- Ellis, N., y Larsen-Freeman, D. (2009). *Language as a complex adaptive system* (Vol. 3). John Wiley y Sons.
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., et al. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, 18(2), 439-447.
- Espinosa, A., y Porter, T. (2011). Sustainability, complexity and learning: insights from complex systems approaches. *The Learning Organization*, 18(1), 54-72.
- Finch, A. (2004). Complexity and systems theory: Implications for the EFL teacher/researcher. *Journal of Asia TEFL*, 1(2), 27-46.
- Firth, A., y Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 800-819.

- Galbraith, J. (1982). *Designing Complex Organizations*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Gardner, R. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological methods: A positive critique of interpretative sociologies*. Stanford University Press.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- Golombek, P., y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Gregersen, T., y MacIntyre, P. (2014). 'I Can See a Little Bit of You on Myself: A Dynamic Systems Approach to the Inner Dialogue between Teacher and Learner Selves. *Motivational Dynamics in Language Learning*, 81, 260-284.
- Harshbarger, B. (2007). Chaos, complexity and language learning. *Language Research Bulletin*, 22, 1-15.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 373-378.
- Holland, J. (1995). *Hidden Order: How Adaptation Builds Complexity*. USA: Addison Wesley Publishing Company.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Kniffin, K., Wansink, B., Devine, C., et al. (2015). Eating together at the firehouse: How workplace commensality relates to the performance of firefighters. *Human Performance*, 28(4), 281-306.
- Kubanyiova, M., y Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-449.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in second language acquisition*, 28(01), 67-109.
- Lantolf, J. (2007). Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 31-33.
- Lantolf, J., Thorne, S., y Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. *Theories in second language acquisition: An introduction*. En B. van Patten, y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*, 33.
- Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 377-393.
- Larsen-Freeman, D. (2007). On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 35-37
- Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics?. *Language Teaching*, 45(2), 202-214.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lewis, R. (1994). From chaos to complexity: implications for organizations. *Executive Development*, 7(4), 16-17.
- Lissack, M. (1999). Complexity: the science, its vocabulary, and its relation to organizations. *Emergence*, 1(1), 110-125.
- MacIntyre, P. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.

- MacIntyre, P., y Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- Mallows, D. (2002). Non-linearity and the observed lesson. *ELT journal*, 56(1), 3-10.
- Manson, S. (2001). Simplifying complexity: a review of complexity theory. *Geoforum*, 32(3), 405-414.
- Masgoret, A., y Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436.
- Monge, P., y Eisenberg, E. (1987). Emergent communication networks. En F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts, y L. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 304-342). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Negueruela, E. (2003). A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: Systemic-theoretical instruction and L2 development (Tesis doctoral). The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Negueruela, E., y García, P. N. (2016). Sociocultural theory and the language classroom. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, 295.
- Negueruela, E., y Lantolf, J. (2006). Concept-based instruction and the acquisition of L2 Spanish. *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*, 79-102.
- Nonaka, I. (1988). Creating organizational order out of chaos: Self-renewal in Japanese firms. *California management review*, 30(3), 57-73.
- Nyikos, M., y Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.
- Ortega, L. (2014). Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. En B. Van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 245-272). New York: Routledge.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. En S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 35-55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the TFL.
- Oxford, R. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences. *TESL Canada Journal*, 9, 30-49.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Painter-Morland, M. (2008). Systemic leadership and the emergence of ethical responsiveness. *Journal of Business Ethics*, 82(2): 509-524.
- Palmberg, K. (2009). Complex adaptive systems as metaphors for organizational management. *The Learning Organization*, 16(6): 483-498.
- Pérez López, J. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- Richardson, K. (2008). Managing complex organizations: complexity thinking and the science art of management. *Emergence*, 10(2): 13-26.
- Riley, P. (1997) 'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23(1), 125-153.
- Roethlisberger, F., y Dickson, W. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, M. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 248-258.
- Sandberg, J. (1994). *Human competence at work: an interpretive approach*. Göteborg, Sweden: Bas.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretive approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Sakui, K., y Gaies, S. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System* 27, 473-492.

- Schmidt, C. (2013). "Perspectivas y enfoques en Español para Fines Específicos". En Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas.
- Schmidt, C. (2016). Comunicación interpersonal en lenguas para fines específicos. Bases para una integración de competencias (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Song, S. (2015). Teacher beliefs about language learning and teaching. En M. Bigelow, y J. Ennser-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 263–275). New York: Routledge.
- Stacey, R. (1995). The science of complexity: An alternative perspective for strategic change processes. *Strategic management journal*, 16(6), 477-495.
- Stacey, R. (2003). *Strategic Management and Organizational Dynamics: The Challenge of Complexity*. Harlow: FT/Prentice Hall.
- Schneider, M., y Somers, M. (2006). Organizations as complex adaptive systems: implications of complexity theory for leadership research. *The Leadership Quarterly*, 17, 351-365.
- Schütz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research. A Quarterly Journal*, 5, 533-575.
- Scott, W. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Selznick, P. (1966). *TVA and the Grass Roots*. New York: Harper.
- Simon, H. (1976). *Administrative Behavior* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Stacey, R., Griffin, D., y Shaw, P. (2000). *Complexity and management: Fad or radical challenge to systems thinking?* London: Routledge.
- Tetenbaum, T. (1998). Shifting paradigms: from Newton to chaos. *Organizational Dynamics*, 26(4), 21-32.
- Tjosvold, D. (1991). *The conflict-positive organization: Stimulate diversity and create unity*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En K. Bailey, y D. Nunan(Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge University Press.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., y McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 298-318.
- Ushioda, E. (2015). Context and complex dynamic systems theory. *Motivational dynamics in language learning*, 47-54.
- Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447
- Waber, B., Olguin, D., Kim, T., et al. (2010). Productivity through coffee breaks: Changing social networks by changing break structure. Consultado el 13 de mayo de 2017, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1586375.
- Waldstrøm, C. (2001). *Informal networks in organizations: a literature review*. Handelshøjskolen.
- Wang, J. (1996). Same task: Different activities. Unpublished research report. University of Pittsburgh.
- Waninge, F. (2014). Motivation, emotion and cognition. Attractor states in the classroom. *Motivational dynamics in language learning*, 81, 195-2014.
- Weber, M. (1964/1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wulun, J. (2007). Understanding complexity: challenging traditional ways of thinking. *Systems Research and Behavioral Science*, 24: 392-402.
- Yu, C., y Velde, C. (2009). The changing context of business education: Competency requirements for the new paradigm. En C. Velde (Ed.), *International Perspectives on Competence in the Workplace*, (pp. 57-85). Springer: Dordrecht.

LINGÜÍSTICA DE CORPUS Y GRAMÁTICA INDUCTIVA: CÓMO TRABAJAR CON LOS CORPUS EN LA CLASE DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

Inmaculada Martínez Martínez

Centro Internacional de Estudios Superiores del Español (CIESE-Comillas)

Resumen

El presente artículo trata sobre cómo obtener un mayor rendimiento en la clase de español de los negocios si trabajamos la gramática de manera inductiva mediante la herramienta de los corpus textuales.

El objetivo es mostrar de forma concreta cómo una aplicación de la tecnología informática como es un corpus digitalizado, puede llevarse al aula de una clase de Español de los Negocios (ENE) bajo el enfoque conocido como Aprendizaje guiado por datos (*Data-driven Learning*).

La metodología que se emplea es descriptivo-cualitativa. Se aborda, en primer lugar, el necesario marco teórico enclavado en la Lingüística de corpus y el Cognitivismo. A continuación, se define el Aprendizaje guiado por datos y se ofrece una tipología de actividades para su inclusión en el aula de ENE. Posteriormente, se desglosan los principales resultados –en forma de implicaciones didácticas- que conlleva la implementación de este enfoque:

1. Trabajar la **gramática en contexto** a través de las líneas de concordancia, por ejemplo, nos permite realzar mejor para el estudiante la relación entre las formas gramaticales y su uso.
2. El acercamiento a la gramática mediante los corpus puede llevarse a cabo de manera inductiva (**gramática inductiva**). Con ello conseguiremos que el estudiante focalice su atención sobre la lengua del corpus y, al hacerlo, desarrolle una batería clave de mecanismos de procesamiento cognitivo.

Todo ello debería conducir a un incipiente aprendizaje autónomo en el estudiante de ENE a partir de muestras reales de lengua, muestras a las que ellos podrán acudir siempre que lo necesiten para confirmar o refutar sus hipótesis lingüísticas.

I. Introducción

Resulta obvio que la lengua es tan vasta y variada que nunca podremos proporcionarles a nuestros aprendientes una descripción abarcable de esta como un todo. Sí podremos, sin embargo, suministrarles pautas o directrices que los guíen en su camino de aprendizaje (Willis & Willis, 1996). En este sentido, una manera adecuada puede ser mediante actividades que los impulsen a reflexionar sobre muestras de lengua para trazar sus propias conclusiones sobre cómo funciona el sistema lingüístico. Este tipo de

actividades se conocen como actividades de despertar la consciencia (*consciousness raising activities*) y activan en la mente del alumno importantes destrezas cognitivas, clave para su aprendizaje en la segunda lengua (Schmidt, 1990; Fotos, 1994; Martínez, 2004).

Por otro lado, los usos de la lengua que se pasan por alto o resultan implícitos en un solo texto pueden destacarse y ser más explícitos si manejamos la información intertextual que nos proporcionan los corpus lingüísticos y su evidencia (Willis & Willis, 1996; Hunston, 2002; Tsui, 2005). Así, la técnica básica de análisis de un corpus, las líneas de concordancia, puede llegar a convertirse en una valiosa herramienta, pues permite trabajar con un gran número de ejemplos de un ítem, presentes en muchos textos y que estos ejemplos aparezcan juntos en su contexto original (Evison, 2010).

En consecuencia, ambos marcos teóricos –el Cognitivismo y la Lingüística de corpus- unidos parecen contribuir inicialmente a una mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, en nuestro caso, del español como lengua extranjera o el del español de los negocios. Si esto es así, se mostraría como una evidencia la necesidad de unir ambas perspectivas, porque consideramos, y esta es la idea central del presente artículo, que trabajar la inducción a través de los corpus produce un aprendizaje superiorⁱ.

2. Marco teórico

2.1. La Lingüística de corpus

El profesor Parodi (2008) señala en su artículo sobre la Lingüística de corpus, el anclaje conceptual en el que esta disciplina debe situarse para comprender después mejor el concepto de corpus y sus aplicaciones:

“La Lingüística de corpus constituye un conjunto o colección de principios metodológicos para estudiar cualquier dominio lingüístico y se caracteriza por brindar sustento a la investigación de la lengua en uso a partir de corpus lingüísticos con sustrato en tecnología computacional y programas informáticos *ad hoc*”

(Parodi, 2008: 95).

No se trata, por tanto, de una rama más de la Lingüística, como la Sintaxis o la Semántica: sirve a estas y otras disciplinas como método de investigación que es. Las investigaciones en él basadas se llevan a cabo, por tanto, mediante la compilación electrónica de textos que contienen información lingüística original, los llamados corpus textuales.

Continuamos con el andamiaje teórico para recordar que:

“un corpus es un conjunto amplio de textos de los más diversos tipos, representativos del estado de una lengua, en formato electrónico, codificados de modo que sea posible obtener de ellos los casos de una determinada forma o expresión en la totalidad de su conjunto”

(Sinclair, 2004)

Entre las herramientas de los corpus disponibles para trabajar la gramática y el léxico de manera inductiva en clase, nos centraremos en las listas de frecuencia y en las líneas de concordancia. Es importante señalar que, mediante este acercamiento, la lengua se convertirá no solo en objetivo sino también en medio de aprendizaje (Svalberg, 2016).

1) **Las listas de frecuencia** constituyen una relación de todas las palabras del corpus en orden descendente con respecto a su frecuencia de aparición (Gilquin y Granger, 2010). Se muestra en la Figura 1 la lista de frecuencia del *Corpus Comillas del Español de los Negocios* (CORPEN Comillas)ⁱⁱ en el estado actual en el que se encuentra:

N	Word	Freq.	%	Texts	% dispersion	
1	#	320	9,85	15	100,00	0,95
2	DE	184	5,66	15	100,00	0,94
3	EL	155	4,77	15	100,00	0,95
4	EN	126	3,88	15	100,00	0,90
5	LOS	107	3,29	15	100,00	0,94
6	LA	105	3,23	15	100,00	0,91
7	UN	98	3,02	15	100,00	0,94
8	Y	78	2,40	15	100,00	0,89
9	LAS	66	2,03	15	100,00	0,93
10	DEL	60	1,85	15	100,00	0,89
11	A	58	1,79	15	100,00	0,89
12	Ã	51	1,57	15	100,00	0,93
13	IBEX	46	1,42	15	100,00	0,94
14	POR	41	1,26	15	100,00	0,82
15	SE	39	1,20	15	100,00	0,89
16	QUE	37	1,14	15	100,00	0,91
17	MERCADOS	30	0,92	15	100,00	0,90
18	CON	29	0,89	15	100,00	0,88
19	MAYORES	28	0,86	15	100,00	0,87
20	REGISTRAN	28	0,86	15	100,00	0,89
21	PUNTOS	26	0,80	15	100,00	0,89
22	LO	23	0,71	15	100,00	0,86
23	BOLSA	20	0,62	15	100,00	0,83
24	CIERRE	20	0,62	15	100,00	0,87
25	SUBIDAS	20	0,62	15	100,00	0,85

Figura 1. Lista de frecuencia de CORPEN Comillas

O’Keeffe *et al.* (2007) destacan la importancia de este recurso al señalar que una lista de este tipo será un importante índice del léxico que debería incluir un *syllabus* básico, un manual o una gramática. Para los profesores parece esencial, en definitiva, conocer qué palabras o expresiones se repiten más, de manera que estén seguros de que enfatizan en sus clases las formas frecuentes (Chambers, 2010).

Entre las diversas aplicaciones didácticas de esta herramienta, resulta útil:

- comparar, por ejemplo, dos listas de frecuencia, la de un corpus general y la de otro específico, con el objetivo de sensibilizar al aprendiente sobre la especificidad léxica de los discursos profesionales;

- comparar, así mismo, pequeños corpus especializados de, al menos, dos lenguas. Con ello, el estudiante desarrollará una mirada más profunda al uso intercultural de la lengua en contextos específicos (O’Keeffe *et al*, 2007: 183);
- tomar estas listas como punto de partida para los análisis de concordancias (Gilquin & Granger, 2010) que trataremos a continuación.

2) **Las líneas de concordancia** constituyen la primera técnica analítica básica del trabajo con corpus y la más conocida. Es valiosa porque permite, por un lado, que se visualice un gran número de ejemplos de una forma y, por otro lado, que tales ejemplos aparezcan juntos en su contexto original (Evison, 2010). Cada forma es indexada y, algo muy importante, se incluye la referencia al lugar de ocurrencia en el texto correspondiente (Sinclair, 1991).

Se inserta en la Figura 2 las líneas de concordancia pertenecientes a la búsqueda de la forma “bolsas”:

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sen	Sen	Para	Para	Hea	Hea	Sec	Sec	File
1	, respectivamente. Por otro lado, Bolsas y Mercados (-0,37%) registra			137	8	16%	0	84%			0	84%	PE2014_0003.x
2	de estrÃ©s a la banca europea, las bolsas cierran con signo mixto pero			25	2	69%	0	10%			0	10%	PE2014_0009.x
3	las alzas registradas en su inicio, las bolsas europeas cerraban en negativo.			82	4	73%	0	40%			0	40%	PE2014_0010.x
4	de cierre de mercados Cautela en las bolsas			11	2	53%	0	5%			0	5%	PE2014_0008.x
5	Pese a la escalada registrada por las bolsas europeas el pasado viernes, al			28	3	28%	0	12%			0	12%	PE2014_0008.x
6	centran la atenciÃ³n en las bolsas europeas. Los mercados			30	2	97%	0	12%			0	12%	PE2014_0012.x
7	crecimiento en EE.UU. impulsa a las bolsas			15	3	17%	0	9%			0	9%	PE2014_0013.x
8	en EE.UU. daban un giro a las bolsas que se recuperaban de las caÃ			52	5	15%	0	31%			0	31%	PE2014_0013.x
9	de mercados Cierre mixto en las bolsas			12	2	37%	0	5%			0	5%	PE2014_0012.x
10	Las bolsas europeas cerraban al alza tras			14	2	33%	0	7%			0	7%	PE2014_0002.x
11	de cierre de mercados Subidas en las bolsas			11	2	37%	0	7%			0	7%	PE2014_0003.x
12	favorables desde Asia y las bolsas europeas no dudaban en			29	2	52%	0	13%			0	13%	PE2014_0001.x
13	ContinÃ³an las subidas en las bolsas			13	2	31%	0	6%			0	6%	PE2014_0002.x
14	cierre de mercados Ascensos en las bolsas			11	2	48%	0	7%			0	7%	PE2014_0006.x
15	35 encabezaba las subidas en las bolsas gracias a la banca y a			31	3	34%	0	21%			0	21%	PE2014_0006.x
16	cierre de mercados Descensos en las bolsas			11	2	43%	0	6%			0	6%	PE2014_0004.x
17	del Ibex 35, las compaÃ±as IAG y Bolsas y Mercados registran las			161	8	63%	0	78%			0	78%	PE2014_0014.x

Figura 2. Líneas de concordancia de la forma “bolsas”

Nos recuerda O’Keeffe *et al.* (2007) que, en el ámbito de los negocios, tanto como aprender a usar una lengua de manera apropiada, deberían ser primordiales la observación detallada y profunda, así como el despertar la consciencia de las formas lingüísticas. Estos procesos cognitivos, que abordaremos a continuación, podemos reforzarlos en el contexto reflexivo de la clase si ponemos la lupa sobre dichas formas realizadas en las líneas de concordancia de los corpus (O’Keeffe *et al.* 2007).

2.2. El Cognitivismo

Entramos de lleno, pues, en el mundo de la reflexión y, con él, en el segundo de los marcos teóricos que sustenta la presente investigación: el cognitivismo. Desarrollaremos, también aquí, los conceptos fundamentales. Analizaremos, en primer lugar, la concienciación formal, término que integra los conceptos de realce del input, el

advertir, la consciencia y la focalización en la forma. Todas estas operaciones se desarrollarán cuando el profesor permita que la forma lingüística sobresalga en el texto y todas ellas serán posibles a través de las muestras de corpus.

La **concienciación formal** parece convertirse en un proceso esencial para la adquisición de la lengua. Centrar la atención sobre un componente gramatical previamente realizado se convierte en concienciación formal en el sentido de que los aprendientes desarrollan conocimiento sobre ese rasgo y, lo más importante, tienden a ser más conscientes de él en el input comunicativo posterior (Fotos, 1994).

Se trataría, en suma, de despertar la consciencia del estudiante sobre los elementos lingüísticos problemáticos en la L2 y hacerlo a través de la interacción y del realce que nos permiten las líneas de concordancia (Svalberg, 2016), es decir, a partir de actividades que permitan el intercambio comunicativo dentro del aula. En definitiva, integrar gramática y comunicación.

Parece claro, por tanto, que todas las operaciones que realice el aprendiente cuando lo exponamos a muestras reales de lengua a través del corpus pasarán necesariamente por la concienciación formal.

Es preciso señalar que esta consciencia sobre el caudal lingüístico de los corpus es solo posible porque previamente el profesor ha resaltado esas formas concretas que quiere que sean advertidas, focalizadas y, finalmente, adquiridas por el aprendiente. Esta operación llevada a cabo por el docente se denomina **realce del input**.

Ciertos autores como Svalberg, que trabajan en estos días sobre el enfoque, nos hablan de “realce visible del input” (*visual input enhancement*) o de “realce textual del input” (*textual enhancement of input*) (Svalberg, 2016: 403). El propio *software* de las líneas de concordancia permite destacar en contexto determinadas formas al aprendiente de la L2. El profesor puede, a partir de este material ya destacado, agrupar, rodear con un círculo, dar color o subrayar aquellas formas sobre las que desea focalizar la atención de sus estudiantes (Sripicharn, 2010). Todo ello lo mostraremos más adelante a través de modelos concretos de actividades que permiten trabajar estas técnicas en el aula.

El input realizado permitirá que el estudiante lleve a cabo la operación del **advertir** (*Noticing*). Schmidt (1990) sostiene que el aprendizaje subliminal –el llevado a cabo sin ninguna colaboración de la consciencia- es imposible en el caso de los adultos y que advertir es condición necesaria para convertir el *input* en aprendizaje efectivo. Así, el aprendizaje incidental –en el que sí incide o interviene la consciencia- es tanto posible como efectivo, cuando las necesidades de una tarea centran la atención en lo que va a ser aprendido por parte del estudiante de la L2.

Cabe señalar aquí la relación que se establece entre advertir determinadas formas en el *input* y producirlas posteriormente en la comunicación. El estudio de Schmidt y Frota (1986), que analiza la adquisición del portugués-L2 por uno de los autores, confirma que estamos ante una conexión muy estrecha entre **advertir** y **producir** (Schmidt, 1990). Sólo cuando el autor advierte la forma lingüística, comienza a usarla.

Ahora bien, solo el **advertir** no parece suficiente. Para que el procesamiento de la forma sea lo bastante firme –de manera que asegure la retención- deben darse otras

condiciones, condiciones que quizá hayan de pasar por la consciencia y la atención a la forma, conceptos que se analizan a continuación.

El concepto de **consciencia** (*awareness*) es un concepto de plena vigencia que integra, entre otras dimensiones, el conocimiento *sobre* la lengua y no solo la habilidad para usarla (Svalberg, 2016). De ahí que también se emplee con frecuencia el término *consciencia lingüística*. Podría entenderse, así, el aprendizaje como un proceso que comienza en el aprendiente cuando este se da cuenta de que determinado material lingüístico va a ser aprendido, evoluciona a través de una serie de etapas que establecen un contexto para la comprensión de nuevo material, y concluye con la desaparición del nuevo material del campo de la consciencia para convertirse él mismo en parte del contexto subconsciente. Una vez desarrollado, este proceso será el que fije la interpretación de futuros acontecimientos lingüísticos (Martínez, 2004).

En este componente cognitivo de la consciencia, que incluye el conocimiento explícito, la percepción consciente y la sensibilidad lingüística, nos posicionamos a la hora de defender el trabajo con corpus en el aula.

Continuamos ahora con la **focalización en la forma** (*Focus on Form*). Schmidt (1990) desarrolla la tesis de que la noción de consciencia es útil porque se vincula a otros conceptos relacionados como el de la atención y la atención selectiva y esta última es, precisamente, la que posibilita la focalización en la forma. Este foco en la gramática emerge de la lengua usada en la clase, es decir, en torno a rasgos lingüísticos que surgen de manera natural dentro de las actividades de clase (Hall, 2011) en las que los aprendientes atienden brevemente a la forma, el significado y el uso.

Se pretende capitalizar, así, las propias tendencias analógicas del aprendiz y forzar con ello un cambio en su competencia: si el alumno está atendiendo a la forma, algunas de esas señales se adaptarán a sus actuales creencias metalingüísticas y algunas otras, no (Sharwood Smith, 1993). Esta táctica que se adopta asume el modelo de comprobación de hipótesis y conecta de forma estrecha con las ideas más recientes en torno a los corpus y al estudiante como investigador (Johansson, 2009).

3. El Aprendizaje guiado por datos

3.1. Definición y objetivos

Todo el marco teórico hasta aquí expuesto encuentra su concreción en la clase de español a través del Aprendizaje guiado por datos (*Data-Driven Learning, DDL*). El Aprendizaje guiado por datos es una aplicación del Aprendizaje de la Lengua Asistido por Ordenador (ALAO), e incluye el uso de los corpus textuales para la adquisición de la lengua extranjera. En dicho aprendizaje los estudiantes experimentan el uso de un corpus a través de tareas guiadas o a través de materiales basados en evidencias del corpus, como las líneas de concordancia.

En definitiva, consiste en usar las herramientas y técnicas de los corpus lingüísticos con objetivos pedagógicos (Gilquin & Granger, 2010). La finalidad de este enfoque no es otra que la de poner a disposición de los aprendientes muestras de

lengua auténtica para el aprendizaje de la gramática de manera inductiva, sin reglas y a través de la reflexión (Larsen-Freeman, 1994).

Este acercamiento inductivo estimula, como ya se ha señalado, la habilidad para descubrir patrones en la lengua objeto. Se trata de un proceso que enfrenta al aprendiente, tan directamente como sea posible, con los datos reales de la lengua y hace de él un investigador lingüístico (Johns, 2002), un segundo *Sherlock Holmes*, en palabras de Johns (1997:101). O un viajero, en palabras de Sripicharn, en el sentido de que los aprendientes actúan como viajeros que exploran un corpus para encontrar posibles respuestas a sus búsquedas lingüísticas (Sripicharn, 2010: 372).

Por todo ello, debemos señalar que la inclusión –y explotación- de los corpus en la clase de ENE, no solo realiza el papel de la gramática en la adquisición de una segunda lengua. Nos permite, así mismo, acercarnos a su comprensión y uso a través del importante mecanismo cognitivo de la inducción por parte del estudiante. Para ello debemos enfocarles antes la lupa sobre los componentes gramaticales específicos que queramos trabajar en clase. Y lo haremos, como ya se ha señalado, realzando el input al “colocar banderas sobre él” (Sharwood Smith, 1993: 176).

Este realce lo llevaremos a cabo sobre los componentes que la Lingüística de corpus nos haya revelado previamente como fundamentales para nuestra didáctica específica. En nuestro caso concreto, una buena pedagogía de la lengua de los negocios debe incluir áreas como la deixis personal, la modalidad, la protección o la vaguedad (O’Keeffe et al, 2007). Este acercamiento inductivo, en el cual el estudiante juega un papel activo en el proceso de aprendizaje, es la esencia del Aprendizaje guiado por datos. Y tiene mucho que ver con las corrientes actuales de la pedagogía, que hacen a los estudiantes más activos, reflexivos y autónomos en su aprendizaje (Chambers, 2010).

3.2. Tipología de ejercicios

Las actividades en las que se concreta lo analizado hasta aquí, pueden localizarse en un rango que va desde las más dirigidas por el profesor hasta las controladas por el propio aprendiente. Las primeras serán adaptaciones a partir del corpus, por lo tanto acceso indirecto a este, y las segundas serán ya consultas personales al corpus, por lo tanto acceso directo (McCullough, 2001; Chambers, 2010). Los docentes pueden usar una técnica de andamiaje en la que los estudiantes vayan progresivamente familiarizándose con las herramientas y la metodología de este enfoque (Granath, 2009). Las maneras de mostrar la información a los estudiantes para su trabajo en clase, pueden ser variadas.

- A. En primer lugar, y como punto de partida, para evitar incluir un elemento de distracción en los estudiantes, puede ofrecérseles las líneas de concordancia, pero editadas de forma que contengan frases completas. En ellas, la palabra buscada o *nodo* aparecerá resaltada en negrita o en un color diferente, lo cual les ayudará a buscar el comportamiento de dicha palabra en contexto, guiados en todo momento por el profesor.

- B. Otra manera de visualizar la información puede ser idéntica a la que aparece tras la búsqueda en el programa de concordancias, pero pidiendo al estudiante que focalice de manera consciente su investigación. En esta segunda fase se le puede pedir que indague sobre las colocaciones o combinaciones que se repiten con mayor insistencia en torno a la forma realzada. Así, por ejemplo, a través de las líneas de concordancia el aprendiente descubrirá la frecuencia de aparición de la combinación “ascensos/descensos en las bolsas”, tal y como se muestra en la Figura 3:

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sen	Sen	Para	Para	Hea	Hea	Sec	Sec	File
1	, respectivamente. Por otro lado, Bolsas y Mercados (-0,37%) registra			137	8	16%	0	84%			0	84%	PE2014_0003.x
2	de estrÃs a la banca europea, las bolsas cierran con signo mixto pero			25	2	69%	0	10%			0	10%	PE2014_0009.x
3	las alzas registradas en su inicio, las bolsas europeas cerraban en negativo.			82	4	73%	0	40%			0	40%	PE2014_0010.x
4	de cierre de mercados Cautela en las bolsas			11	2	53%	0	5%			0	5%	PE2014_0008.x
5	Pese a la escalada registrada por las bolsas europeas el pasado viernes, al			28	3	28%	0	12%			0	12%	PE2014_0008.x
6	centran la atenciÃn en las bolsas europeas. Los mercados			30	2	97%	0	12%			0	12%	PE2014_0012.x
7	crecimiento en EE.UU. impulsa a las bolsas			15	3	17%	0	9%			0	9%	PE2014_0013.x
8	en EE.UU. daban un giro a las bolsas que se recuperaban de las caÃ			52	5	15%	0	31%			0	31%	PE2014_0013.x
9	de mercados Cierre mixto en las bolsas			12	2	37%	0	5%			0	5%	PE2014_0012.x
10	Las bolsas europeas cerraban al alza tras			14	2	33%	0	7%			0	7%	PE2014_0002.x
11	de cierre de mercados Subidas en las bolsas			11	2	37%	0	7%			0	7%	PE2014_0003.x
12	favorables desde Asia y las bolsas europeas no dudaban en			29	2	52%	0	13%			0	13%	PE2014_0001.x
13	ContinÃan las subidas en las bolsas			13	2	31%	0	6%			0	6%	PE2014_0002.x
14	cierre de mercados Ascensos en las bolsas			11	2	48%	0	7%			0	7%	PE2014_0006.x
15	35 encabezaba las subidas en las bolsas gracias a la banca y a			31	3	34%	0	21%			0	21%	PE2014_0006.x
16	cierre de mercados Descensos en las bolsas			11	2	43%	0	6%			0	6%	PE2014_0004.x
17	del Ibex 35, las compaÃas IAG y Bolsas y Mercados registran las			161	8	63%	0	78%			0	78%	PE2014_0014.x

Figura 3. Búsqueda de las colocaciones en torno a la forma “bolsas”

- C. También puede pedírsele al estudiante que observe con atención las formas más alejadas de la palabra clave para llegar, así, inductivamente, a descubrir la combinatoria de los verbos que acompañan frecuentemente al término “bolsas”: “cerrar, recuperar, registrar, etc.”.
- D. El profesor puede seleccionar inicialmente estas líneas de concordancia y agregarles un conjunto de preguntas para guiar al alumno a la hora de advertir la información relevante y despertar así su consciencia sobre los modelos presentes en la muestra seleccionada (Hunston, 2002; Sripicharn, 2010). Cuestiones como las formuladas en la Figura 4 permitirán que el estudiante se familiarice con la metodología y estimularán en él la generación y comprobación de hipótesis.

1. ¿Cuál es la forma que queremos analizar?
2. ¿A qué número pertenece, singular o plural?
3. ¿Qué sustantivos aparecen con mayor frecuencia antes de esta forma?
4. ¿Qué formas verbales se combinan con la forma que estamos analizando? Reúnelas y busca similitudes.
5. ¿...?

Figura 4. Preguntas para provocar la inducción en el estudiante

- E. A continuación, con otro modelo de ejercicio como el que refleja la Figura 5, se puede emplear la evidencia negativa –o errores del propio estudiante- para focalizar sobre ellos la búsqueda en el corpus y, por tanto, la consciencia sobre la forma focalizada.

Tarea: las palabras o frases con asterisco contienen errores o usos inapropiados. Busca algunas líneas de concordancia y usa la información obtenida para sugerir una versión revisada de cada frase. Te proponemos las palabras de búsqueda:

Versión original	Palabras de búsqueda	Versión revisada
* “La mejor cantidad de ventas se produce en el primer trimestre”	“mayor”	
* “El volumen de ventas ha subido y por eso ahora los datos son mayores”	“mejor”	
* “La cualidad es la principal característica de nuestros productos”	“calidad”	
* “Nuestros principales calidades son la puntualidad y los buenos precios”	“cualidad”	

Figura 5. Trabajo en el corpus con los errores del propio estudiante

- F. Por último, y en un estadio superior de adaptación y aprendizaje, se puede conducir al estudiante a que formule por sí mismo cuestiones lingüísticas que le preocupen y que intente darles respuesta mediante la consulta directa a muestras de corpus. Así puede indagar, en función del nivel en el que nos encontremos, diferentes cuestiones, como, por ejemplo, el uso de la determinación con el que se ha encontrado en búsquedas anteriores (el porqué en determinados contextos decimos “las bolsas”, “los mercados”, “las subidas” ... y no *unas bolsas, *unas subidas, *unos mercados...).

Estos son solo algunos ejemplos de cómo los estudiantes, mediante ejercicios prácticos de consulta al corpus, y en un proceso gradual de dificultad, pueden trazar hipótesis, confirmarlas o rechazarlas y llegar a conclusiones basadas en las líneas de concordancia (Granath, 2009). Como hemos podido comprobar, los corpus son una manera de realzar (*enhance*) y focalizar (*focus*) el input para el estudiante (Johansson,

2009), de forma que este lleve a cabo toda clase de procesos cognitivos que estimulen su aprendizaje.

4. Conclusión y discusión

Los beneficios didácticos que se derivarían de la implementación de los corpus con un tratamiento inductivo en la clase de español han recorrido transversalmente esta exposición. Procede ahora su sistematización y la incorporación de otros que aún no se han mencionado, en aras de una mayor claridad conceptual.

- A. **Desde la perspectiva del aprendiente**, el alumno adopta bajo este enfoque un papel más activo e independiente, más autónomo (O’Keeffe *et al.* 2007), al dirigir sus búsquedas en el corpus hacia las carencias encontradas en su propia interlengua y controlar, así, su propio aprendizaje. En este sentido, las ideas más interesantes sobre el uso de los corpus en la enseñanza de la lengua tienen que ver con la noción del estudiante como investigador (Johns, 2002). El aprendizaje efectivo de la lengua es, en sí mismo, una forma de investigación lingüística y las concordancias facilitan dicho proceso mediante estrategias de aprendizaje inductivas. En particular, las estrategias para percibir similitudes y diferencias y las de formación y comprobación de hipótesis (Johansson, 2009).
- B. **Desde la perspectiva del docente**. El profesor se convierte aquí en un activo diseñador de sus propios materiales que adapta en todo momento al considerar el perfil y el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes. Será también él, por tanto, más autónomo (Svalberg, 2016). Además, su papel cambia, pues ya no es él solo la única fuente de conocimiento en la lengua objeto: es un facilitador que manipula el input, ayuda a interpretar los datos y da consejos sobre cómo buscar mejor en el corpus. Todo ello obligará al docente a adoptar un acercamiento descriptivo, más que prescriptivo, a la lengua, todo un reto para él (Chambers, 2010).
- C. **Desde la perspectiva del aprendizaje**. El aprendizaje así concebido resulta más motivador, al incluir un elemento de descubrimiento, lo cual redundará en una mayor adquisición (Johansson, 2009). Algunos autores como Svalberg (2016: 403) hablan en este sentido de compromiso con el aprendizaje (*Engagement With Learning, EWL*). Con él destacan el acuerdo tácito en el que el estudiante debe involucrarse: se asume en este sentido que la interacción con otros –compañeros y profesores– facilitará esta construcción consciente del conocimiento lingüístico.
- D. **La perspectiva de la metodología**.
- a. Los materiales que se emplean representan muestras de lengua auténtica y no lengua artificial o inventada, con el estímulo que ello supone para los estudiantes (Chambers, 2010). Estamos, además, ante recursos explícitamente empíricos (Dash 2010) que pueden desencadenar el que los creadores de materiales para la

enseñanza del español de los negocios comiencen a incorporar los datos de los corpus lingüísticos en sus textos, como ya están llevando a cabo en el caso del inglés en contextos específicos (O’Keeffe *et al.* 2007).

- b. **Las ventajas que entraña la técnica se conforman a medio-largo plazo.** Más allá de la adquisición de un ítem, sobre el que muchos autores reconocen que el impacto es escaso, puede tener efectos a largo plazo sobre el desarrollo de destrezas cognitivas reutilizables en su proceso de aprendizaje (Gilquin & Granger, 2010).
- c. **Todas las directrices del enfoque están orientadas a partir de un acercamiento de abajo hacia arriba (*bottom-up*),** es decir, extraído de la propia realidad de la clase para, desde ella, llegar a las conclusiones pedagógicas pertinentes: entre ellas, que el lenguaje observado es un objeto de estudio más válido que la intuición; que es muy importante la frecuencia de aparición de un ítem lingüístico y que un corpus puede producir resultados que pueden extrapolarse a categorías más generales de la lengua (Hunston, 2002).
- d. Bajo esta perspectiva, la **creatividad** se introduce también en la clase de español mediante el uso de los corpus lingüísticos. El objetivo es desarrollar en los aprendientes la consciencia de las propiedades y funciones de los patrones lingüísticos que trabajan creativamente en la comunicación diaria (O’Keeffe *et al.* 2007), de manera que ellos mismos puedan experimentar esta dimensión creativa de la lengua.
- e. **Dimensión creativa y constructora de la lengua.** Bajo esta nueva perspectiva, las reglas gramaticales, así como los significados de las palabras, no solo se aprenden sino que se construyen. En la sociedad del conocimiento en la que estamos, el aprendiente ha de situarse como activo constructor del conocimiento (Dash 2010). Y somos nosotros, como docentes, los que podemos ayudarles en la búsqueda de este perfil.

La Lingüística de corpus es una metodología que está en plena ebullición (Parodi 2008) y que reporta importantes ventajas como las analizadas aquí. Dichas ventajas nos incitan a incluirlo como un complemento en la clase del español de los negocios.

Es cierto también que muchos detractores invocan obstáculos importantes como, por ejemplo, el tiempo que le lleva al profesor preparar los materiales y para el estudiante familiarizarse con la técnica. Cabe señalar, en este sentido, que hoy en día este software ha alcanzado tal grado de sofisticación que su uso es sumamente sencillo, de forma que en muchos países su acceso a él dentro del aula se ha convertido ya en una rutina (Dash, 2010). Los propios programas incorporan plantillas listas para ser usadas por el docente con el objetivo de crear ejercicios de factura similar a los aquí presentados.

Otra desventaja invocada es el hecho de que los profesores pueden no tener la formación suficiente para manejar los programas de búsqueda (Frankenberg-Garcia, 2016), o el hecho de el estudiante pueda realizar inferencias equivocadas (Gilquin & Granger, 2010). En el primer caso, por supuesto el docente debe conocer la técnica pero esta no es complicada en absoluto. En el segundo caso, si el estudiante llega a reflexiones no acertadas, siempre estará el profesor como facilitador o el propio input como recurso de contraste y verificación.

Pese a ello, estamos ante un enfoque prometedor que no debería abandonarse (Chambers, 2010). Entre otras razones, porque lleva a la clase una lengua auténtica, motiva a los estudiantes por el elemento de descubrimiento que encierra, desarrolla importantes destrezas cognitivas como las analizadas líneas más arriba y les proporciona beneficios que van más allá del conocimiento de un ítem.

Sin embargo, es preciso admitir que existe todavía una brecha entre la Lingüística de corpus y la Didáctica de la lengua (McCarthy & O’Keeffe, 2010) y que serían deseables estudios empíricos sobre la efectividad de los corpus en la enseñanza de la lengua (Johansson, 2009). Debemos reclamar prudencia en este sentido. También en el hecho de que el uso de los corpus con finalidad didáctica son un apoyo, pues ni sustituyen a la comunicación –aunque sobre ellos se pueda trabajar comunicativamente– ni pueden reemplazar al profesor (Johansson, 2009; Svalberg, 2016).

Su inclusión en la clase de español, sin embargo, fortalecerá los procesos naturales de adquisición de la lengua en la medida en que hará más sencillo a los aprendientes advertir y experimentar secuencias repetidas de uso (Johansson, 2009).

No debemos olvidar, por último, que las mejores condiciones para el aprendizaje de una lengua tienen lugar cuando se produce un acercamiento combinado, que incluya lo implícito y lo explícito, lo inductivo y lo deductivo en el propio estudiante.

Notas

¹ Para Schmidt (2011:13) no hay duda de que el aprendizaje con atención es muy superior.

¹ El Corpus Comillas del Español de los Negocios (CORPEN Comillas) es un corpus específico que tiene como fin servir para obtener las características del español de los negocios en España y América en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2020. Contará con 12 millones de formas y lo está llevando a cabo un equipo de investigación del Centro Internacional de Estudios Superiores del Español (CIESE-Comillas).

Bibliografía

- Chambers, A. (2010). What is data-driven learning? En A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 345-358). Nueva York: Routledge.
- Dash, Niladri Sekhar (2010) “Corpus Based English Language Teaching: A New Method”. *Proceedings of the Orientation-Cum-Workshop Programme on Recent Trends in Language Teaching*, 4-6 June 2010, Institute of Advanced Studies in Education, David Hare Training College, Kolkata, pp. 19-36.
- Evison, J. (2010). What are the basis of analysing a corpus? En A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 345-358). Nueva York: Routledge.
- Fotos, S. (1994). Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks. *TESOL Quarterly* 28 (2), 323-351.
- Frankenberg-Garcia, A. (2016). Corpora en ELT. En G. Hall (Ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 383-398). Nueva York: Routledge.
- Gilquin, G. & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? En A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Nueva York: Routledge.
- Granath, S. (2009). Who benefits from learning how to use corpora? En K. Aijmer (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp.47-65). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching. Language in Action*. Nueva York: Routledge.
- Hunston, S. (2002), *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johansson, S. (2009). Some thoughts on corpora and second language acquisition. En K. Aijmer (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp.33-44). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Johns, T. (1997). Contexts: The background, development and trialling of a Concordance-based CALL Program. En A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles, (Eds.), *Teaching and language corpora* (pp. 100-115). London: Longman.
- Johns, T. (2002). Data-driven learning: the perpetual challenge. En B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics* (pp.107-117). Amsterdam: Rodopi.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1994). *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- Martínez, I. (2004). *Nuevas perspectivas en la Enseñanza-Aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. Tesis doctoral [en línea]. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/4338/>. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- McCarthy, M. & O’Keeffe, A. (2010). Historical perspective: what are corpora and how have they evolved? En A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Nueva York: Routledge.
- McCullough, J. L. (2001). Los usos de los corpórea de textos en la enseñanza de lenguas.En M. Trenchs Parera (Ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas* (pp. 125-140). Barcelona: Milenio.
- O’Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language use and Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parodi, G. (2008). “Lingüística de corpus: una introducción al ámbito”. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46 (1), 93-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006> [Acceso 16-10-2016]
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 127-158.

- Schmidt, R. (2011). La atención, en Robinson, P. (Ed.). *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner. En Day, R. (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA. *Theoretical Bases. Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.
- Sripicharn, P. (2010). How can we prepare learners for using language corpora? En A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 371-384). Nueva York: Routledge.
- Svalberg, A. M-L (2016). Language Awareness. En G. Hall (Ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 399-412) Nueva York: Routledge.
- Tsui, A.B.M. (2005). ESL Teacher's Questions and Corpus Evidence. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10 (3), 335-356.
- Willis, J. & Willis, D. (1996). Consciousness-raising activities in the classroom. En J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in Language Teaching*. London: Heinemann.

EL DISCURSO METALINGÜÍSTICO: LAS ESTRATEGIAS RETÓRICAS EN LAS COLUMNAS DE LENGUA (IRONÍA Y HUMOR)¹

José Joaquín Martínez Egado

Universidad de Alicante (jj.martinez@ua.es)

Resumen

Se parte de la hipótesis de que la columna de lengua, como texto argumentativo inserto en la esfera comunicativa del texto periodístico en la sociedad de la información, es testimonio de las preocupaciones lingüísticas de sus autores, conectadas con algún aspecto novedoso o problemático del uso lingüístico. Enmarcado en el proyecto METAPRES, con el objetivo final de observar y analizar el propio discurso metalingüístico de los columnistas, el objetivo concreto de este trabajo es estudiar la ironía y el humor como estrategias retóricas que emplea Luis Cortés Rodríguez como columnista de lengua. La metodología utilizada responde a la delimitación y digitalización en la base de datos del proyecto de un corpus textual, compuesto por 99 columnas de lengua de este autor disponibles en la red y publicadas, casi todas ellas, entre febrero de 2009 y marzo de 2013 en *La Voz de Almería*, ya que estas atestiguarían su labor continuada de columnista de lengua. Se establecen parámetros de análisis para describir los procedimientos lingüísticos que originan ironía y humor, los cuales convergen en una posibilidad de explotación de tales recursos en las clases de comprensión y expresión escrita en español por profesores y alumnos de LE/L2.

I. Introducción

La columna de lengua ha sido calificada o definida en muchas ocasiones como un subgénero periodístico (Martínez Albertos, 1992), al que se le han atribuido diferentes características que han ido reafirmandose con el paso del tiempo, como su habitualidad y su fijeza en el periódico, o cambiando, como la profesión de sus autores (López Pan, 1995).

En este trabajo se conceptualiza la columna como un género en sí, ya que cumple con los tres preceptos establecidos por Swales (1986:13) para poder ser considerada un género, pues es un fenómeno comunicativo, con un propósito determinado y con unas características propias; es decir, una columna se publica en un periódico o medio de comunicación de masas, con ella se informa, se denuncia, se interpreta, se critica, se afianza, se defiende, se orienta, etc. cualquier tema considerado por el autor, y presenta unas características propias, como son el espacio que ocupan y la mezcla de diferentes estilos, el narrativo, el descriptivo, el explicativo y el

argumentativo; aunque, casi siempre, los tres primeros están subordinados al último pues, en definitiva, se persigue el expresar una opinión personal de su autor sobre un tema concreto, actual y polémico.

La columna de lengua participaría de todo lo dicho hasta ahora, pero con la particularidad de que los temas que se tratan en ella siempre son de carácter lingüístico. Se centra en casos y fenómenos concretos y actuales que, por alguna causa, contravienen la norma lingüística establecida o suponen una novedad respecto a ella (Coulmas, 2016). En algunas cuestiones, pueden ser premonitorias de los posibles cambios que concurrirán en el español. En definitiva, presentan un discurso metalingüístico.

El autor goza de cierta libertad para configurar su columna, ya que, como se ha dicho, puede utilizar diferentes estilos en función de cuál sea su objetivo principal en relación con el fenómeno lingüístico trabajado. Y este columnista puede pertenecer a diferentes ámbitos profesionales, y, en especial, al de la enseñanza y al estudio del español. En este caso concreto, este trabajo se centra en las columnas de lengua escritas por un columnista de ese ámbito de especialización profesional, como es Luis Cortés, catedrático de Lengua española en la Universidad de Almería, quien caracteriza su trabajo en este sentido de la siguiente forma:

[...] mi idea siempre ha sido la misma: ocuparme de determinados usos del habla de todos los días, de sus modas, de sus virtudes, de sus defectos, lejos, claro está, de cualquier sesuda argumentación o debate conceptual. [...] Aunque no sé si con éxito, mi intención cuando emprendí este camino no fue otra que enseñar un poquito y entretener otro tanto. [...] los profesionales en general y los investigadores en particular también tenemos un cierto compromiso social subsidiario al de nuestras obligaciones cotidianas: el intentar divulgar lo que sea posible los conocimientos, sean estos más o menos. Si con ellos, en nuestro caso, podemos contribuir a que alguien mejore algún uso lingüístico algo habremos conseguido. (Cortés, 2013: 27)

En este texto deja clara su temática, así como el estilo no complicado que debe utilizar, dados los lectores a los que se dirige. Su vocación docente también queda patente, así como su pertenencia al gremio de los investigadores (de ahí el interés por él en este artículo) y, por supuesto, también su finalidad, que no es otra que la de mejorar el código lingüístico de los hablantes.

Ya se ha señalado la libertad en la redacción de las columnas por parte de sus autores, por lo que van a utilizar un amplio catálogo de estrategias discursivas y de estrategias retóricas. De estas últimas, las que en este trabajo interesan son las que tienen que ver con el empleo de la ironía y del humor, puesto que, en la riqueza que suponen las columnas de lengua pueden encontrarse recursos que pertenezcan a otros tipos textuales, como serían los humorísticos, y más cuando el columnista señala su voluntad de enseñar y de entretener. El propio Luis Cortés da su opinión sobre el empleo de estos dos recursos en las columnas, ya que, como punto de partida general [...] “habrá que adecuar los efectos discursivos de nuestro lenguaje -humor, ironía, etc.- a la situación propia del discurso, etc.” (LuCorLVAEspHab-027)². Por lo tanto, ya se establece un comedimiento o filtro para su uso, característica que expresa en otras ocasiones, como por ejemplo cómo se puede o se debe empezar una columna:

[...] b) la *ironía*, que si se sabe utilizar es una forma estupenda de romper un poquito la distancia entre el orador y su público; si es afortunada, podemos conseguir ganar también la atención y sugerir a nuestros oyentes la amenidad del resto de la intervención, pero si es mal entendida o poco sugerente, por tanto desacertada, puede resultar incluso insultante. Su uso es peligroso, aunque no tanto como c) los *chistes* y las *bromas*. Si la broma es un elogio a los asistentes puede ser bien acogida, como si es una forma de reírse de sí mismo o algún comentario que ponga de manifiesto una situación absurda; en todos estos casos, puede ser positiva y superar los efectos que se pueden alcanzar con la ironía. Si es mal entendida o valorada como inapropiada por cualquier motivo, la intervención tendrá un lastre considerable. El inicio no podría ser peor. (LuCorLVAEspHab-067)

O, también, en consideraciones generales sobre el uso del humor en los textos que debe ser comedido y siempre respondiendo a un propósito determinado:

Una pincelada de humor, por ejemplo, en cualquier tipo de contacto verbal puede ser un acicate que haga la comunicación mucho más agradable, más viva y más amena; ahora bien, si el intento de gracejo no es adecuado en ese momento, la sintonía entre los interlocutores saltará hecha añicos. (LuCorLVAEspHab-087)

Por lo tanto, el objetivo principal de este trabajo es establecer la importancia de la ironía y del humor como estrategias retóricas en la construcción del discurso metalingüístico en las columnas de lengua. Como objetivos complementarios se encuentran la detección de la ironía y del humor en las columnas mediante la aplicación del concepto teórico subyacente en ellos; establecer los mecanismos lingüísticos que las hacen posible y, por último, delimitar la finalidad discursiva que se consigue mediante su empleo.

Para ello, este trabajo se articula, en primer lugar, con la presentación y establecimiento tanto del tema como del objetivo perseguido (tal y como se ha hecho hasta este momento), para continuar con la descripción de la metodología utilizada, partiendo de los conceptos teóricos necesarios. Después se ofrecen tanto los datos cuantitativos extraídos de los artículos (resultados), como los datos cualitativos (discusión) mediante la guía que aportan los objetivos complementarios descritos. Se cierra, en el apartado de conclusión, con la demostración del objetivo principal perseguido en este estudio.

2. Metodología

El primer paso ha consistido en la creación del corpus textual, compuesto por las 99 columnas de lengua publicadas por Luis Cortés (2013), publicadas las cinco primeras en el *Ideal* de Almería en 1994 y todo el resto en la *La Voz de Almería* desde febrero de 2009 hasta junio de 2013³.

Tras la lectura de cada una de estas columnas de lengua, se han ido detectando aquellos fragmentos en los que el autor empleaba bien la ironía, bien el humor, como estrategias retóricas en su discurso escrito. Para ello, se partía de la concepción teórica del humor y de la ironía defendida por el grupo GRIALE⁴. La primera se concibe como una inversión del requisito previo de cualidad, ofrecer un enunciado verdadero,

(Rodríguez Rosique, 2009:120), lo que provoca una ruptura de alguno de los principios de cantidad, de Informatividad o de manera (Levinson 2000). El lector siempre interpretará la ironía al confrontar lo dicho por el autor con sus conocimientos previos (eco). El segundo, el humor, se entiende como una manera de presentar la realidad mediante el uso de un componente aparentemente ilógico. Este, independientemente de la voluntad del emisor, se circunscribe a la posible interpretación del receptor, ya que será este quien pueda apreciar el resultado cómico de lo dicho⁵. La distinción entre ambos conceptos, ironía y humor, puede estar desdibujada en aquellos textos que no son considerados en sí humorísticos, como son las columnas de lengua. En ellas, la ironía y el humor son utilizados por los columnistas de forma esporádica y con intenciones que siempre van más allá de mover a la risa al receptor.

Compiladas y extractadas las ocurrencias en las que se detecta la presencia de la ironía y del humor, se procede a su descripción y estudio. En primer lugar, mediante la separación de las dos estrategias retóricas, ironía y humor, y después, en cada una de ellas, se establecen, por un lado, los procedimientos lingüísticos que el columnista utiliza para crearlos (Martínez Egido, en prensa) y, por otro lado, cuáles son la finalidad o las finalidades que le mueven a su uso dentro de su columna. Y por último, dada la caracterización y análisis realizados, sugerir su uso en la enseñanza y el aprendizaje de LE/L2.

3. Análisis: Resultados y discusión

De la lectura y del análisis realizado, se debe ofrecer, en primer lugar, el resultado cuantitativo de la presencia de la ironía y del humor en las columnas de lengua de Luis Cortés: del total de las 97 columnas, en 61 de ellas sí se observa su presencia, mientras que en las otras 36 no se habría utilizado ninguna de estas dos estrategias retóricas. Por lo tanto, en relación a los porcentajes que estos datos representan, se podría decir que su presencia estaría en dos tercios del total (63 %), frente a su ausencia, un tercio, 37%. Aplicando los conceptos teóricos expuestos anteriormente, puede afirmarse que ese 63% de columnas se configura con 95 ocurrencias, de las cuales 37 serían consideradas irónicas, y 58 humorísticas. Por ello, puede afirmarse que estos datos confirman la opinión del propio articulista sobre el empleo comedido de estos recursos en las columnas.

3.1. La ironía en las columnas de lengua

En este caso particular de las columnas que se han analizado, se observa que con el empleo de la ironía, el columnista intenta comunicar a sus lectores una visión subjetiva de los diferentes aspectos que está denunciando mediante el uso de un discurso casi paralelo. Con ello, no busca la comunión con sus ideas mediante una situación o creación ilógica que mueva a la risa, como sería en el caso del humor, sino que persigue otra finalidad. La ironía se convierte en un elemento de caracterización de personas, de situaciones o de conceptos integrados en sus columnas (Martínez Egido, 2014: 137-138)⁶.

Esto mismo puede empezar a apreciarse en [1]:

[1] “[...] la citada institución académica es un conjunto de nobles ancianos de lenguas barbas blancas, encorvados sobre sus garrotes nudosos; estos ilustres carcamales, obviamente, no pueden tener una avanzada conciencia social, ni alcanzan a pensar que la vida está cambiando, al menos no lo alcanzan de manera tan lúcida como ellas”. (LuCorLVAEspHab-019)

En [1], mediante la violación del principio de cualidad se caracteriza a los académicos de forma alegórica, con la continuación de una metáfora, en los que se abundan en un tópico físico, *ancianos*, *carcamales*, junto a otro tópico asociado a las personas mayores como carentes de conocimiento y de contacto con la realidad actual del mundo. Los tropos son los vehículos o herramientas con los que el columnista consigue las creaciones paródicas lingüísticas, en este caso concreto, con el empleo de la metáfora y de la alegoría.

Un fenómeno parecido sucede en [2] con la comparación igualitaria que se realiza entre la *actio* en los discursos de Zapatero y de Rajoy y la de los discursos publicitarios. Mediante este símil, el sentimiento que se desprende de esos discursos queda patente como algo no positivo mediante la inversión, de nuevo, del principio de cualidad:

[2] “Consideramos un desatino los discursos que hemos analizado de Zapatero y Rajoy; su sentimiento al emitirlos no va más allá que el de esa voz anónima que anuncia un nuevo suero anti-manchas, una crema multiprotectora anti-oxidante o la vuelta al cole en el Corte Inglés”. (LuCorLVAEspHab-043)

Si en [1] se ironizaba sobre personas y en [2] sobre conceptos, en [3] se observa la ironía de una situación. En este caso, con el empleo de la hipérbole al incluir sustantivos como *cruzada*, *guerra* y *dogmas*, y adjetivos como *oficialista* y *aguerrida*, se crea un campo semántico de guerra antigua o ideológica para referirse e ilustrar lo que supone en la sociedad española el empleo del masculino genérico:

[3] “A partir de tan peregrina idea, se crea toda una oficialista 'cruzada' de ofendidas minorías a favor del "todos y todas". [...] en su aguerrida lucha por imponer sus dogmas [...]”. (LuCorLVAEspHab-018)

En los tres casos anteriores, [1], [2] y [3], la finalidad ha sido la misma: la caracterización de personas, conceptos y situaciones mediante el empleo de tropos que el columnista articula con la elección de unos elementos lingüísticos concretos, sobre todo sustantivos, adjetivos, e, incluso, adverbios, que comportan una modalización dirigida a que la ironía funcione como vehículo de manifestación ideológica (Van Dijk, 2003; Martínez Egido 2010).

En relación a la selección de sustantivos, obsérvese en [4] la caracterización de los hablantes que gustan de alargar las palabras:

[4] Son muchos los descubridores de mediterráneos que consideran como un encanto cultural más el crear palabras alargando algunas ya existentes. [...] Desconocen tales

'innovadores' [...] Bueno, termina hasta que llega el 'innovador de turno' y crea por su cuenta y riesgo un nuevo sustantivo *teorización [...]''. (LuCorLVAEspHab-020)

Con la elección de los sustantivos *descubridores de mediterráneos*, *innovadores* o *innovador de turno* se ironiza a esos emisores de los que habla el columnista señalando lo contrario de lo que son, al igual que ocurría con los sustantivos vistos en [3].

La ironía mediante el uso de sustantivos no siempre es original del columnista, sino que puede aprovechar lo dicho por otros, como sería el caso de [5], en donde Luis Cortés recopila todos los sustantivos utilizados por el que fuera presidente del gobierno español, Rodríguez Zapatero, para no pronunciar la palabra *crisis* aplicada a la economía española:

[5] “Como queda recogido en el Diario de sesiones, el líder socialista evitó el término crisis y lo sustituyó por los siguientes sintagmas: “situación ciertamente difícil y complicada”, “condiciones adversas” “una coyuntura económica claramente adversa», “brusca desaceleración”, “deterioro del contexto económico”, “ajuste”, “empeoramiento”, “escenario de crecimiento debilitado”, “período de serias dificultades”, “debilidad del crecimiento económico”, “difícil momento coyuntural”, “empobrecimiento del conjunto de la sociedad”, “gravedad de la situación” y “las cosas van claramente menos bien”. ¡Espléndido estuvo, lingüísticamente hablando, el Presidente! ¡Qué manera de agrandar y engrandecer la lengua española! Todo tiene su otro lado”. (LuCorLVAEspHab-021.)

La ironía estaría en la última observación del columnista, es decir, en la oración exclamativa: si fue malo para la economía, no lo fue para la lengua.

Los adjetivos también son muy importantes para la creación de la ironía. En [6], el entrenador de fútbol nacional queda perfectamente retratado con la elección de los adjetivos, ya que, dicho entrenador es protagonista de la columna al utilizar en sus declaraciones de forma incorrecta la voz *accesibles*, puesto que lo que quería decir es que el equipo rival era inferior futbolísticamente:

[6] “[...] nuestro chispeante y, a veces, lenguaraz seleccionador”. (LuCorEspHab-001)

O bien, el calificar de *brillante* la utilización del *¿vale?* Continuamente en el discurso hablado, como en [7]:

[7] “No obstante, el apéndice de moda, el que tiene una vigencia más brillante en nuestros días, creemos, es el *¿vale?*”. (LuCorLVAEspHab-059)

El mismo efecto se produce en [8]:

[8] “Total: un desastre. Imagino que en la redacción del texto participarían tres o cuatro personas, todas listísimas”. (LuCorLVAEspHab-064)

En esta ocasión, el superlativo *listísimas* se aplica a los correctores de un texto mal escrito y mal corregido de Esperanza Aguirre. El no cumplimiento del principio de cualidad es evidente en este caso, lo que origina la ironía.

Aunque menos abundante, el empleo de adverbios también puede ocasionar la ironía, como puede observarse en [9]:

[9] “¿Por qué esa discriminación, cuando en los dos casos se alude a órganos que se limitan a cumplir como buenamente pueden su función fisiológica?” (LuCorLEspHab-002)

El columnista está hablando de las quejas expresadas a la Academia sobre el uso machista de los adjetivos *cojonudo* y *coñazo* y, para mostrar su postura de adhesión a la protesta, ironiza con la función que desempeñan y, sobre todo, con la modestia de lo que supone la práctica de las relaciones sexuales, de ahí el empleo del adverbio *buenamente*, confrontado a los valores positivos o negativos, respectivamente, de los dos adjetivos anteriores.

Además de los elementos señalados hasta ahora, el columnista puede crear ironía mediante la utilización de diferentes recursos lingüísticos, como puede ser el empleo de diferentes elementos ortográficos, como son las comillas y su entonación en el adjetivo *normales* en [10], pues se vuelve a conculcar el principio de cualidad al afirmar algo falso:

[10] Esta perorata anterior ha tenido su origen en una carta enviada a los profesores de su comunidad por Esperanza Aguirre, persona que -en su ideología - tiene fama de hacer cosas 'normales'. (LuCorLVAEspHab-064)

3.2. El humor en las columnas de lengua

El humor en este trabajo se basa en la exposición de una incongruencia. El oyente/lector selecciona un marco que se le revela incongruente, por lo que tiene que activar las inferencias necesarias, o competencia humorística, para conseguir una interpretación adecuada (Attardo, 2001, Ruskin, 2008, Ruiz Gurillo, 2012; Yus, 2016). Esta cuestión, en los textos no humorísticos, como es el caso de las columnas de lengua analizadas, es muy importante para que el receptor infiera ese momento de humor concreto y esporádico. Por ello, su uso debe responder a alguna finalidad concreta, más allá de hacer atractivo o divertido lo que se esté diciendo.

En el análisis efectuado se han configurado dos finalidades diferenciadas en el uso del humor derivadas de la idiosincrasia de las columnas de lengua.

3.2.1. El humor: elemento pedagógico en las cuestiones de lengua.

Una de las finalidades detectadas en el uso del humor en los textos analizados es la de poseer un carácter pedagógico. Es claro que una de las razones de ser de estas columnas es la de explicar el buen uso de la lengua y esto puede hacerse mediante el empleo consciente del humor.

En este sentido, para definir alguna de las características idiosincrásicas del español, como es el caso del cambio lingüístico, en [11], se crea una nueva palabra nueva *evollución*, mediante el sincretismo de *evolución* y *ebullición*:

[11] El español, como cualquier lengua viva, está en evolución constante, en continua 'ebollución', en un prolongado intento de adaptarse a las nuevas circunstancias. (LuCorLVAEspHab-011)

En [11] se presenta una realidad ilógica, una incongruencia, como es la aparición de una palabra inexistente, que el receptor debe resolver mediante inferencia, ya que se ha violado el principio de informatividad.

Luis Cortés tiene una serie de temas que trata en diferentes columnas. Uno de ellos es el uso del acento andaluz, que defiende, siempre que no conlleve errores o desconocimientos lingüísticos. Ahora bien, a la hora de exponerlo es habitual que lo haga mediante el uso del humor. Así puede apreciarse en [12], [13] y [14] mediante la transcripción gráfica de ese código fonético:

[12] “[...] K PAN K LA”. (LuCorIEspHab-005)

[13] “[...] No, sebá tostá”. (LuCorIEspHab-005)

[14] “[...] y harina, la carmita”. (LuCorLVAEspHab-025)

En estos tres casos se produce una incongruencia. Cada una de las resoluciones se realiza mediante el contexto lingüístico en el que se produce y, de ahí, se deriva el sentido humorístico de cada una de ellas, ya que los textos que las contienen no tenían ningún propósito de humor en su origen. En [12] se recoge la anécdota contada por Unamuno de la existencia de un letrero que decía “K PAN K LA” que, aunque cumpliera su objetivo, no se ajusta a la norma escrita. Por su parte en [13], un no andaluz queda a la espera de que le sirvan un café, ya que, ante su petición entiende que se va a tostar, no que lo que hay es cebada tostada. El humor en [14] se produce cuando una andaluza le dice a otra de Madrid la receta de una tarta, y esta la vuelve a llamar para decirle que no encuentra la marca de harina *La Carmita*, ya que no había entendido *la harina, la que admita*. Los tres casos son anécdotas que el columnista recoge, y en todos ellos el humor se produce por la violación del principio de Informatividad, ya que ninguno de los tres enunciados cumplía con lo esperado, según las normas, por los receptores. De ahí la incongruencia, y de ahí la aparición del humor. Lo mismo ocurre cuando se desconoce el significado de una palabra en una variedad diatópica ajena, la cual se contrapone semánticamente con la propia, como sucede en los textos [15] y [16]:

[15] “Luego, señor”. (LuCorLVAEspHab-030)

[16] “Prohibido a los materialistas estacionar en lo absoluto”. (LuCorLVAEspHab-055)

En [15] *luego* es el *ahora* de España en algunos países sudamericanos, por lo que el turista español debe quedar sorprendido cuando le diga a un taxista que le lleve a un sitio concreto y este le diga que luego. Y en [16] la casi no comprensión del cartel, ya que no es un pensamiento filosófico sino la prohibición de que los camioneros estacionen en un sitio concreto.

Otro tema que también es tratado con humor por este columnista es el no respeto del masculino genérico y, sobre todo, el abuso de las duplicaciones de género, tal y como puede apreciarse en [17]:

[17] “El pasado mes de junio muchos profesores de la UAL recibimos este mensaje: “Estimados colegas, os adjunto un archivo con los datos del curso de verano XXXXX, con el ruego de que lo difundáis entre vuestros alumnos y alumnas por si alguno estuviera interesado”. (LuCorLVAEspHab-016)

Por lo que puede observarse, en [17] la incongruencia se plantea en la confrontación entre el ofrecimiento a los alumnos y a las alumnas y el que solo alguno esté interesado, es decir, se les ofrece a todos, pero solo los chicos pueden estar interesados.

En [18] la no asunción del masculino genérico se une a la plasmación del singular y del plural de los determinantes, sustantivos y artículos para ridiculizar el abuso de estas cuestiones por publicistas y políticos:

[18] “[...] un nuevo arrebató artístico de nuestro/a/s amigo/a/s, lo/as creativo/a/s publicitario/a/s -dicho así por si entre los lector/a/s hay algún/o/a/s defensor/e/a/s de lo indefendible-“. (LuCorLVAEspHab-013)

Otra forma de crear humor es mediante la desautomatización fraseológica. En [19] con este mecanismo se hace hincapié en quienes mandan realmente en la lengua española al desautomatizar la frase *El hombre propone y Dios dispone*. En [20] la desautomatización opera sobre *Burro grande, ande o no ande*, donde las palabras largas son del gusto de los hablantes españoles:

[19] “[...] las Academias proponen y los usuarios disponen”. (LuCorLVAEspHab-055)

[20] “[...] Palabra larga, valga o no valga”. (LuCorLVAEspHab-020)

Evidentemente, para solucionar la incongruencia y para que dicha resolución produzca humor, el lector debe conocer las frases originales pues, una vez más, el columnista violenta el principio de Informatividad que solo puede ser resuelto mediante el conocimiento de la realidad lingüística.

Por último, el humor como elemento pedagógico también está presente en el uso innecesario de extranjerismos. Esto sucede en los textos publicitarios dificultando su comprensión, cuestión que es denunciada en [21], al comparar la dificultad de entender este tipo de textos con la elección de un tono de barra de labios o de un tratamiento para la piel:

[21] “a veces, nos resultaba tan complicada como elegir el tono de la barra de labios que regalaba ESTEE LAUDER, que podía ser «Pure Color tono Shimmer» o «Pure Color tono Autumn»; tampoco era sencillo el decidirse por el tratamiento que para la piel nos ofrecía la marca CLINIQUE, «el nuevo sérum reparador Repairwear Extra Help FERUM”. (LuCorLVAEspHab-013)

3.2.2. El humor como opinión personal

Esta sería la segunda meta o finalidad del uso del humor en las columnas de lengua analizadas, el columnista se manifiesta en primera persona mediante comentarios jocosos con los que intenta subrayar algún aspecto de los tratados en sus textos, pero, sobre todo con una clara voluntad de empatizar con el lector. Un claro ejemplo podría ser [22]:

[22] “Más pingajosa aún, si bien en este caso galicada, aparecía nuestra lengua en la publicidad de un anticelulítico de los laboratorios Elancyl: «Nuevo Transdiffuseur

Anticelulítico con sistema Osmo-Activo [...] que asegura una difusión progresiva y duradera de los principios activos adelgazantes y reestructurantes», anuncio que tuvo que resultar más barato al no tener que abonar honorario alguno al traductor”. (LuCorLVAEspHab-012)

Con el último comentario de [22] se rompe el principio de Informatividad al suponer un ahorro por la traducción, cuando se está denunciado otra vez el empleo de extranjerismos innecesarios y es, precisamente, en el contraste entre lo dicho en el anuncio y su comentario personal donde radicaría el humor.

Lo mismo puede observarse tanto en [23] , rompiendo el principio de cantidad y, consecuentemente el de informatividad, al cuantificar, sin necesidad, el interés; como en [24] al hablar del halago o del cumplido entre hombres en España, poniendo de manifiesto que su comprensión solo puede realizarse desde nuestra propia cultura:

[23] “[...] me insistieron en el interés que para ellos tendría mi participación en el caso. Aunque consciente de que tal interés no podía ser tan grande, acepté colaborar”. (LuCorLVAEspHab-042)

[24] “Entre personas del sexo masculino, si exceptuamos deferencias tan sobrias como ¡Te veo muy bien! ¡Qué joven estás! y algunas pocas más, no existen fórmulas rituales; es más, el cumplido entre hombres es tan poco habitual que quien lo recibe, en muchos casos, no sabe si ha de contestar o si conviene hacer como que no lo ha oído”. (LuCorLVAEspHab-060)

3.3. El humor y la ironía de las columnas de lenguas en LE/L2

Aunque no sea el objetivo principal de este trabajo, sí que es interesante el contemplar o sugerir que las columnas de lengua puedan ser consideradas textos para ser explotados en las clases de comprensión lectora y expresión escrita en español por profesores y alumnos de LE/L2.

Una vez conceptualizada y caracterizada la columna de lengua, esta se muestra idónea para que en los niveles superiores de enseñanza y de aprendizaje del español (B2, C1 y C2) se puedan trabajar todos los recursos lingüísticos descritos, según las líneas establecidas en GRIALE (2011). A su vez, temáticamente, este género textual presenta aspectos actuales, concretos y polémicos del español, como puedan ser las diferentes variedades diatópicas de la lengua española, la presencia de extranjerismos, el uso del masculino genérico, la importancia y las características del hablar en público, el lenguaje de la publicidad, etc. Todo un compendio de posibilidades muy interesantes y productivas para la clase de español LE/L2.

4. Conclusión

La columna de lengua es un género textual que se inserta dentro del discurso metalingüístico. En su constitución y redacción pueden emplearse diferentes estrategias retóricas con las que lograr su propósito textual, como son la ironía y el humor. Ambas resultan útiles para lograr los propósitos de la columna de lengua de Luis Cortés como son el enseñar y el entretener.

Puede afirmarse que, de acuerdo con la metodología descrita y empleada, el objetivo principal de este trabajo se ha conseguido: se ha confirmado, mediante la caracterización teórica realizada, la importancia de la ironía y del humor como estrategias retóricas en la construcción del discurso metalingüístico que supone el género de la columna de lengua.

La cuantificación de la presencia de ambas estrategias se corresponde con lo expresado por el propio columnista, ya que su utilidad depende de su no abuso y de su empleo en los momentos que realmente lo necesiten, de acuerdo con una buena consideración pragmática del texto.

La ironía se presenta como una inversión del principio de cualidad, mientras que el humor aparece como una violación del principio de informatividad, al plantearse una incongruencia que el lector debe inferir y que conlleva un resultado cómico. Lingüísticamente se logra, en el caso de la ironía, bien mediante el uso de tropos, bien mediante la selección modalizada de sustantivos, adjetivos o elementos ortográficos. Y en el caso del humor, también participa de la modalización de ciertos elementos lingüísticos, así como de la inclusión del discurso referido, la creación léxica y la desautomatización fraseológica.

El humor y la ironía no son el centro o tema del columnista, sino que se utilizan para argumentar a favor de la tesis defendida. El empleo de la ironía tiene como finalidad la caracterización de personas, de situaciones o de temas y conceptos de las columnas. A su vez con el uso del humor el articulista presenta dos finalidades complementarias: ser un elemento pedagógico para que sus explicaciones resulten más fáciles y entretenidas; y ser el vehículo perfecto para expresar sus propias opiniones de una forma poco agresiva. En este sentido puede comprobarse que el humor se utiliza como una herramienta negativa ante lo analizado en las columnas, mientras que siempre es usado como una herramienta positiva hacia el receptor para congratularse su complicidad.

Por último, es interesante, en un futuro, establecer una dimensión práctica para este trabajo y sería diseñar diferentes actividades con estos textos y con estas estrategias retóricas, como son la ironía y el humor, para las clases de comprensión lectora y expresión escrita en las clases de LE/L2.

Notas

1. Este trabajo cuenta con la ayuda y se enmarca en el proyecto I+D, Excelencia 2015: FFI2015-65917-P: “El discurso metalingüístico en la prensa española (1940-hoy). Análisis multidimensional y caracterización genérica”. METAPRES. Del 01/01/2016 al 31/12/2019.

2. Esta identificación se corresponde con la marcación de la base de datos de METAPRES. Por ellos se ofrece un listado de referencias entre esta marcación y el título y fecha de la columna al final de este artículo.

3. Están todas disponibles en <<http://www.grupoilse.org>> Consultado el 19 de marzo de 2016. Se recogen en formato PDF de las páginas del periódico.

4. <<https://dfelg.ua.es/griale/>> [15/05/2017]. Página oficial del Grupo de Investigación sobre ironía y humor en español. Universidad de Alicante.

5. El humor verbal es el objeto de los siguientes proyectos de investigación del Grupo GRIALE: “Humor de género: observatorio de la identidad de mujeres y hombres a través del humor” PROMETEO/2016/052 <<http://prometeo.dfelg-ua.es/>> [15/05/2017]; “Género, humor e identidad: desarrollo, consolidación y aplicabilidad de mecanismos lingüísticos en español” FFI2015-64540-C2-1-P; Metapragmática el humor infantil: adquisición, perspectiva de género y aplicaciones GRE14-19; Lengua y sexo: Uso del humor en hombres y mujeres”. GRE12-01.

6. Las finalidades señaladas del empleo del humor en el artículo de opinión serían: a) ser un elemento pedagógico que ayuda a que se entienda la realidad circundante; b) convertirse en el objeto de reflexión del articulista; c) servir para caracterizar personas, situaciones o conceptos; d) funcionar como elemento atenuador de la crítica que se realice y así evitar lo burdo y jugar con la inteligencia; e) ser esgrimido para ganarse la confianza del lector que, normalmente, coincide ideológicamente con el articulista y que, por tanto, puede entender y compartir las mismas opiniones.

Bibliografía

- Attardo, S. (2001). *Humorous texts: a semantic and pragmatic analysis*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Cortés Rodríguez, L. (2013). *El español que hablamos: malos usos, buenas soluciones*. Almería: Ediciones de la Universidad de Almería.
- Coulmas, F. (2016). *Guardians of Language: Twenty Voices Through History*. Oxford: OUP.
- Griale, Grupo (2011). *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid: Edinumen
- Levinson, S. (2000). *Presumptive Meanings. The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge: Massachusetts.
- López Pan, F. (1995). *70 columnistas de la prensa española*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Martínez Albertos, J.L. (1992). *Curso general de redacción periodística. Lenguaje, estilo y géneros periodísticos en prensa, radio, televisión y cine*. Madrid: Paraninfo.
- Martínez Egido, J.J. (2010): “Ideología en el lenguaje económico de la prensa española actual: Recursos lingüísticos y pragmáticos en las noticias económicas”. *LEA*, XXXII, pp. 121-140.
- Martínez Egido, J.J. (2014): “El humor en el artículo de opinión”. *Feminismo/s*, pp. 117-142.
- Martínez Egido, J.J. (2016): “Humor y noticias económicas y financieras en la prensa española”. *LEA XXXIII/1*, pp. 161-185. <<http://hdl.handle.net/10045/48160>> [16/05/2017]
- Martínez Egido, J.J. (2017): “La expresión de la subjetividad en el humor infantil: elementos valorativos, atenuadores e intensificadores”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Educación (CLAC)*, 70, 81-98. Consultado el 11 de diciembre de 2017, <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/56318>
- Raskin, V. (2008). *The Primer of Humor Research*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Rodríguez Rosique, S. (2009). Una propuesta neogriceana. En L. Ruiz Gurillo & X. Padilla (eds). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 109-132.
- Ruiz Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco Libros.
- Swales, J. (1986). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Yus, F. (2016). *Humour and Relevance*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Relación de las columnas de lengua: Ejemplos utilizados:

- LuCorEspHab-001. “Coreanos y bolivianos”. 2 febrero 1994, p. 10.
LuCorEspHab-002. “Antifeminismo lingüístico (I)”. 12 febrero 1994, p. 15.
LuCorEspHab-005. “*Hablar bien no es expresarse académicamente*”. 12 marzo 1994, p. 17.
LuCorLVAEspHab-011. “El español y la publicidad (I)”. 20 julio 2009, p. 27.
LuCorLVAEspHab-012. “El español y la publicidad (II). 3 agosto 2009, p. 23.
LuCorLVAEspHab-013. “El español y la publicidad (y III)”. 17 agosto 2009, p. 23.
LuCorLVAEspHab-016. “Género y sexo (I)”. 14 septiembre 2009, p. 41.
LuCorLVAEspHab-018. “Género y sexo (III)”. 28 septiembre 2009, p. 41.
LuCorLVAEspHab-019. “Género y sexo (y IV)”. 5 octubre 2009, p. 41.
LuCorLVAEspHab-020. “El español y el alargamiento de palabras”. 26 octubre 2009, p. 41.
LuCorLVAEspHab-025. “Lenguaje, desconocimiento y dejadez”. 28 diciembre 2009, p. 27.
LuCorLVAEspHab-027. “Lenguaje y cortesía (II)”. 18 enero 2010, p. 39.
LuCorLVAEspHab-030. “En torno a la nueva gramática de la lengua española (II)”. 1 marzo 2010, p. 41.
LuCorLVAEspHab-042. “Lo escrito, lo oral y el sumario de la Operación Poniente (y VI)”. 6 septiembre 2010, p. 37.
LuCorLVAEspHab-043. “Los políticos y sus deficiencias oratorias”. 20 septiembre 2010, p.37.
LuCorLVAEspHab-055. “Romper una lanza por la Ortografía de la lengua española (III)”. 7 marzo 2011, p. 39.
LuCorLVAEspHab-059. “...¿Sabes lo que te digo?; ...¿Vale?”. 2 mayo 2011, p. 41.
LuCorLVAEspHab-060. “¿Hablan y se comunican las mujeres y los hombres de manera diferente?”. 15 agosto 2011, p. 23.
LuCorLVAEspHab-064. “Desprecio de lengua y alabanza de dejadez y aceleración (I)”. 4 octubre 2011, p. 29.
LuCorLVAEspHab-067. “Nuestros discursos en público (II). El inicio”. 14 noviembre 2011, p. 29.
LuCorLVAEspHab-087. “¿Por qué sabemos si alguien habla mal o bien? (III)”. 12 noviembre 2012, p. 29.

LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN ESPAÑOL Y SUS BARRERAS EN EL SISTEMA DE SALUD DE LOS ESTADOS UNIDOS

David Sánchez-Jiménez

New York City College of Technology (CUNY)

Resumen

La enseñanza del español con fines médicos en los Estados Unidos ha experimentado un crecimiento exponencial en las dos últimas décadas. Sin embargo, los pacientes de origen hispano se encuentran desprotegidos ante las barreras lingüísticas que impone el sistema de salud estadounidense en muchos contextos monolingües y bilingües. Esta investigación descriptiva muestra como, por un lado, los malentendidos producidos por la comunicación ineficiente desarrollada por intérpretes e intermediarios (familiares, enfermeras con conocimientos de español, facultativos con una preparación lingüística deficiente, etc.) tienen serias repercusiones para la salud en el tratamiento de los casos. Por otro lado, el estudio da cuenta de los intentos llevados a cabo desde las instituciones del gobierno y desde los centros educativos para formar a profesionales médicos cualificados bilingües y paliar así esta situación.

I. Introducción

Las barreras lingüísticas en el sistema de salud de los Estados Unidos afectan hoy en día a casi 20 millones de personas (Martínez, 2016, p. 10), aproximadamente el 30% de ellos de origen hispano. Esta parte de la población carece de la habilidad de comunicarse apropiadamente en inglés con el personal médico, por lo que se encuentran desprotegidos y en situación de desigualdad con respecto a aquellos que sí dominan la lengua inglesa.

En este trabajo exploratorio se hace una descripción de las barreras médicas en el servicio de atención sanitario de los Estados Unidos que afectan a la población hispanohablante, por lo que primeramente se expondrán algunos datos demográficos de cómo ha evolucionado la migración de esta comunidad en las últimas décadas con el fin de poder entender mejor este fenómeno. A continuación, se hablará de las severas consecuencias que implican para el paciente estas barreras lingüísticas y de las medidas adoptadas por el gobierno junto a otras instituciones para tratar de dar respuesta a estas carencias del sistema. Finalmente, en la última parte de este trabajo se hará referencia a las distintas reacciones y propuestas que han surgido desde la disciplina del

español para fines médicos en los Estados Unidos con el propósito de atajar esta situación.

2. Evolución de la migración hispana en los Estados Unidos

Hasta principios de los años veinte del pasado siglo la atención prestada a la población hispana en el sistema médico estadounidense había sido prácticamente inexistente. Fue entonces cuando se empezó a observar entre este segmento de la población una alta tasa de mortalidad, así como niveles infrecuentemente altos en las enfermedades y, como consecuencia, se comenzó a tener en cuenta a esta parte de la sociedad estadounidense en los estudios médicos (Martínez, 2016). En las décadas siguientes comenzaron a investigarse también las disparidades de la población hispana en el acceso y el uso del sistema de salud y a valorarse posibles respuestas para hacer frente a estas nuevas necesidades surgidas tras un significativo aumento de la inmigración de este grupo social en los Estados Unidos. Algunas de las medidas que se adoptaron para reducir estos índices de mortalidad fueron las de poner a disposición de las comunidades hispanohablantes recursos e intervenciones creados específicamente para reducir los problemas de comunicación y proporcionar un mejor cuidado a estos pacientes en su lengua.

A partir de los años setenta el número de inmigrantes llegados a los Estados Unidos procedentes de países de habla hispana se incrementó considerablemente. Si hasta entonces los hablantes de español acudían al médico principalmente a los servicios de emergencia y urgencias médicas de forma esporádica, desde esta década el sistema de salud estadounidense tuvo que hacer frente a un gran número de pacientes con enfermedades crónicas como diabetes, hipertensión, obesidad o problemas cardiacos que no podían expresarse en inglés. Esto implicaba que el tipo de interacción que los facultativos tenían que realizar para resolver estas situaciones eran más complejas y no se podían resolver con los medios disponibles en esa época.

El número de residentes no nacidos en los Estados Unidos en 1970 era de 9,6 millones de personas, aumentando en el año 2000 hasta alcanzar la cifra de 28,4 millones, de los cuales la mitad provenía de Latinoamérica (Anderson et al., 2003). No obstante, la población hispana es la minoría étnica que ha experimentado un mayor incremento en los Estados Unidos en las últimas décadas. El flujo migratorio creció considerablemente desde los años setenta, llegando casi a triplicarse en número en los treinta años siguientes. En el censo del año 2000 los Estados de Arizona, Texas y California superaban el 25% de población hispana, es decir, uno de cada cuatro habitantes era de origen hispanohablante (US Census Bureau, 2000).

En los diez años siguientes no solo estas cifras continuaron creciendo a un ritmo de casi dos millones por año, sino que también se extendió por otros diferentes Estados del país, experimentando un aumento considerable en Nuevo México, Colorado y Nevada, que en los últimos tiempos se ha expandido a otras zonas, como el Norte de Carolina y Georgia (Wilson et al., 2005). En los datos del censo de 2015 (New United States Census Bureau, 2016) se describe que hay 56.6 millones de

hispanos residiendo en los Estados Unidos, lo que supone más del 17% de la población total del país. Esto convierte a los Estados Unidos en el segundo país con mayor número de hablantes de español después de México (121 millones), por delante de Colombia (48), España (46,6), Argentina (42,2) o Perú (31,1) (Fernández Vítóres, 2015).

Según Martínez (2016: 10), en 2030 las minorías serán las mayorías en Estados Unidos. En 2050 se calcula que la población hispana alcanzará los 150 millones. Se desconoce cuál será la respuesta ofrecida por las instituciones políticas y sociales para hacer frente a esta situación en los próximos años, pero lo que es seguro es que se trata de un fenómeno imparable con claras e importantes repercusiones sociales. Este incremento en la población tendrá consecuencias en las instituciones médicas debido al alto número de pacientes que accederán a estos servicios sin un dominio adecuado de la lengua inglesa, cuestión que se desarrollará por extenso en el siguiente apartado.

3. Barreras lingüísticas en el servicio de salud de los Estados Unidos

En 2006, Flores (2006, p. 229) señalaba que había 49,6 millones de estadounidenses que hablaban una lengua diferente del inglés en casa, lo que suponía el 18,7% sobre el total de la población, de los cuales 22,3 millones (8,4%) dominaban el inglés “un poco bien”, de acuerdo con su propia declaración. Datos recogidos en la misma fecha por Hasnain-Wynia et al. (2006) indicaban que entre la población hispana el 29% de los habitantes de Estados Unidos que declaraban no hablar bien o nada en inglés eran de origen hispano, por delante de los asiáticos (22%) y de los indoeuropeos (13%). En 2015, un artículo de Krogstad et al. (2015) refería cómo un 7% de la población hispana no podía comunicarse en inglés, mientras que el 26% poseía un dominio limitado en esta lengua. Como resultado del análisis de estos datos, no resulta sencillo definir con exactitud qué es un paciente con el nivel de inglés limitado (NIL), pues los límites referidos al nivel de comprensión y producción en la lengua meta no están claramente definidos. Cheng et al. (2007) realizaron un estudio con 18.206 habitantes con el fin de identificar el perfil del paciente NIL. Tras analizar 12 variables, se definieron sus características principales: hispano varón que no habla inglés en casa (independientemente de su nivel de inglés) de edad avanzada, soltero, de procedencia rural, con educación secundaria incompleta que se encuentra sin seguro médico y por debajo del 20% del nivel de pobreza.

Sin embargo, no todos los latinos (hispanos residentes en Estados Unidos) presentan los mismos problemas de comunicación y en diversos estudios (Anderson et al., 2003; Jacobs et al., 2005; Ponce et al., 2006; Cheng et al., 2007) se ha hecho referencia a la gradación del dominio de la lengua inglesa dentro de la comunidad hispana y de sus consecuencias en la interacción médica. Estos trabajos distinguen 3 grupos distintos:

- **monolingües de inglés:** ciudadanos hispanos normalmente estadounidenses de segunda o tercera generación que se comunican solamente en inglés;
- **bilingües:** no han desarrollado su competencia del inglés hasta el mismo nivel que el primer grupo;

- **monolingües de español:** suelen ser recién llegados al país y habitualmente carecen de un conocimiento previo de la lengua inglesa.

Los estudios epidemiológicos que han incluido el factor de lengua como variable constatan que existen diferencias significativas en la atención médica y en el grado de satisfacción en la interacción con los facultativos entre estos distintos segmentos de la población. Mientras que los hispanos monolingües de inglés se encuentran ya totalmente aclimatados a la cultura de los Estados Unidos –no sólo en lo relativo a cuestiones lingüísticas, pero también en lo relativo a las habilidades sociopragmáticas de la comunicación–, los bilingües y monolingües de español experimentan un mayor número de problemas cuando acuden a los centros de salud, clínicas y hospitales (Cheng et al., 2007). Esta estratificación denota una discriminación social motivada por el uso de la lengua que puede llegar a tener graves consecuencias para la salud de este sector de la población. La existencia de dichas barreras lingüísticas y las divergencias en la atención sanitaria se evidencia en un estudio de Cheng et al. (2007), en el que el grupo hispano con mejores habilidades comunicativas en inglés alcanza los mismos índices de satisfacción con el sistema de salud que los blancos estadounidenses (“White” en el estudio). En la investigación de Ponce et al. (2006), realizada en el Estado de California, los nativos monolingües de inglés declararon una salud mejor que los bilingües, siendo los monolingües de español los que presentaban los peores resultados.

Parece existir consenso en considerar a los pacientes NIL en situación de alto riesgo, debido a que las barreras lingüísticas imponen severas consecuencias en la calidad de la atención médica. Esta condición genera grandes dificultades de comunicación en las intervenciones médicas, en las cuales no resulta posible acomodar al paciente en su idioma, lo que termina provocando numerosos errores en las prácticas desarrolladas por el personal sanitario. Este no es un tema baladí, ya que los problemas de comunicación –y entre ellos específicamente los lingüísticos– representan el 80% de los errores médicos, los cuales suponen la tercera causa de muerte en los Estados Unidos (Joint Commission... 2012). Una mejor comunicación con los facultativos que hablan la misma lengua del paciente permite que se entiendan de manera adecuada y que puedan evitarse con mayor frecuencia este tipo de errores. Por otro lado, los estudios realizados en este campo coinciden en señalar que los pacientes que tienen una buena comunicación con su doctor lo visitan con más frecuencia que los que no hablan bien inglés, quienes además experimentan problemas comunicativos en la interacción médica, ya que estos últimos no reciben los servicios adecuados. Las visitas médicas permiten prevenir problemas de salud graves que podrían pasar desapercibidos para el paciente si este no accede a los servicios de salud.

Como sostienen Gregg y Soha (2007, p. 368) cuando los facultativos y sus pacientes hablan lenguas diferentes, tanto el cuidado de los pacientes como los servicios médicos prestados no se realizan de manera eficiente, especialmente en los casos en los que el paciente tiene un nivel de inglés limitado. Es en estas situaciones en las que los ciudadanos reportan un peor acceso al servicio médico, ya que estos experimentan una menor calidad en el trato al dificultarse la comprensión de los mensajes intercambiados con el facultativo. Además, experimentan mayores contrariedades para adherirse a los planes de seguro médico y muestran, por lo general, una menor satisfacción con el

personal médico y el cuidado que de ellos reciben (Gregg y Soha, 2007). Como advierten Cheng et al. (2007) en su investigación –y como se expondrá más adelante en este artículo– si el paciente tiene un concordante de lengua como doctor la satisfacción aumenta y la comunicación mejora. Los intérpretes son otra posibilidad a la que se viene recurriendo con éxito en estas situaciones, pero la disponibilidad de este recurso depende normalmente de diversos factores, como la oferta de este servicio en la clínica u hospital, el precio, la formación recibida, la modalidad interpretativa, e incluso cuando se dispone de ella, la voluntad y habilidad de los médicos para ofrecer este servicio.

Los datos obtenidos en diversos estudios realizados a lo largo y ancho del país (Anderson et al., 2003; Wilson et al., 2005; Jacobs et al., 2006; Mohanty, 2006; Karliner et al., 2012; Krogstad et al., 2015) constatan cómo los pacientes NIL se enfrentan a una serie de dificultades que merman su salud y los ponen en una peligrosa situación de riesgo por su impedimento para comunicarse de manera efectiva en inglés, especialmente en cuestiones tan relevantes para su salud como son la obtención y el acceso a un seguro médico, fijar una cita con el doctor, interactuar con doctores, profesionales médicos o farmacéuticos, leer apropiadamente las etiquetas del medicamento o recibir información preventiva y sobre la salud pública. Sin duda alguna, la más importante de estas dificultades es el problema lingüístico de comunicación al que se enfrenta el paciente NIL durante las intervenciones médicas, cuyos errores pueden derivar en graves problemas de diagnóstico, aunque estas no sean las únicas. Además de los malentendidos lingüísticos, las creencias y concepciones culturales también intervienen de manera destacada en los temas de salud, como ocurre con la falta de costumbre de visitar regularmente al médico, la automedicación, el hecho de compartir medicinas, acudir a curanderos o el uso de remedios naturales, los cuales se identifican con frecuencia en muchos de los grupos culturales residentes en los Estados Unidos. Por otra parte, otro tipo de barrera lingüística que experimentan los pacientes es la de la literacidad médica, que afecta no solo a los ciudadanos foráneos que no dominan el inglés, sino a la población nativa estadounidense que no ha tenido un acceso prolongado a la educación. Se estima que 40 millones de residentes en el país tiene problemas para entender textos escritos complejos, mientras que 90 millones han declarado dificultades con el manejo de la jerga médica y con la terminología científica, lo cual les impide hacer un uso extensivo del sistema de atención sanitaria (Nielsen-Bohlman et al., 2004).

Las consecuencias de estas barreras lingüísticas han sido explicadas en multitud de artículos, algunos de ellos recogidos en la sección bibliográfica de este trabajo, las cuales resumo en el siguiente listado:

- Calidad en el servicio (servicio inapropiado/ erróneo): resultados erróneos e incomprensión del diagnóstico en la interacción ocurrida entre paciente y clínico
- Bajos índices de seguimiento (citas, revisiones periódicas, etc.)
- Niveles bajos de satisfacción
- Menor nivel de adherencia al tratamiento
- Disparidad en el trato personal (mayor probabilidad de referencia a los hospitales, mayor tiempo de estancia en hospitales, más pruebas de diagnóstico y

medicación innecesarias, uso insuficiente de anestesia, tratamientos más agresivos, etc.)

- Aumento del precio del servicio por enfermedad
- Incremento de las complicaciones con las medicinas
- Aumento del tiempo de la atención médica
- Uso más elevado de los servicios de emergencias (intervención retardada, baja identificación de enfermedades y tratamiento preventivo)

Todas estas situaciones testimonian la discriminación que los pacientes NIL experimentan en contraste con aquellos otros pacientes que dominan la lengua inglesa, y denotan que reciben un peor servicio a pesar de hacer frente a los mismos gastos en el encarecido sistema de salud de los Estados Unidos.

4. Respuestas institucionales a las barreras lingüísticas en el sistema de salud

Hay dos momentos históricos fundamentales que han tenido una repercusión sin precedentes en el intento por reducir las barreras lingüísticas que afectan a millones de pacientes NIL en los Estados Unidos. La primera de ellas fue la prohibición en 1964 de excluir a los individuos de las actividades fundadas federalmente en relación a la raza, el color o el origen nacional mediante el Título VI de la Ley de Derechos Civiles. En este contexto, la División de Derechos Civiles del Departamento de Justicia de los Estados Unidos impuso una ley que requería tomar los pasos oportunos con el propósito de incrementar el acceso de los ciudadanos con un nivel limitado de inglés al sistema de salud (Chase y Medina, 2013, p. xxii).

El segundo momento es más reciente en el tiempo, ocurrió en 2014 cuando los ciudadanos pudieron acogerse a la Ley del Cuidado de la Salud a Bajo Precio impulsada por el gobierno de Barack Obama. Como refiere Martínez (2015), esta decisión política tuvo un fuerte impacto entre la población latina, que experimentó un crecimiento de 2,6 millones en altas de seguro médico en solo unos meses, especialmente entre los grupos más desfavorecidos, los jóvenes y ancianos que se comunican principalmente en español. En palabras de este autor, “de los datos actualmente disponibles se desprende que la presencia de los hispanohablantes en el sistema de atención sanitaria irá en aumento y que los tipos de servicios utilizados por hispanohablantes cambiarán también [...] esperamos un aumento de pacientes hispanohablantes en los servicios de atención preventiva y de atención a la enfermedad crónica y un leve descenso en los servicios emergentes” (Martínez, 2015, p. 6).

Además de promover la cobertura médica, esta nueva ley también incorporaba medidas con el fin de facilitar la comunicación de las personas con dificultades para expresarse en lengua inglesa. Sin embargo, en un país donde se hablan más de 300 lenguas y donde 100 de ellas son utilizadas de forma regular por vastas comunidades de hablantes, dar respuesta a las necesidades planteadas resulta una tarea ardua cuando no imposible (Karlner et al., 2007). A pesar de ello, los recursos puestos a disposición de los ciudadanos a partir de la entrada en vigor de estas dos leyes han servido para

mitigar sustancialmente los problemas que imponen las barreras lingüísticas a los residentes estadounidenses.

Entre otras muchas (telefonía, videoconferencia, traducción de documentos, ayudantes bilingües sin formación, etc.), las dos principales propuestas que se han extendido a la gran mayoría de los centros de salud, clínicas y hospitales del país han sido el uso de intérpretes profesionales y de médicos concordantes de lengua. En el estudio exhaustivo de Karliner et al., (2007) en el que se hacía una revisión de prácticamente casi toda la literatura disponible publicada sobre el tema, los autores llegaban a la conclusión de que la respuesta ofrecida por ambos recursos del sistema había dado resultados similares en los niveles de adherencia, satisfacción y posterior asistencia a las citas médicas por parte del paciente (Karliner et al., 2007, p. 758). Gregg y Soha (2007) aportan un nuevo matiz a esta discusión, llamando la atención sobre el beneficio que supone para los enfermos contar con los servicios de un facultativo concordante de lengua, quien conoce a la perfección no solo la lengua del paciente, sino también el contexto y las connotaciones culturales de la enfermedad que se está tratando (Gregg y Soha, 2007, p. 370). Sin duda, debido a este conocimiento y a la identificación de posibles factores secundarios sociopragmáticos y socioculturales que puedan presentarse durante la interacción médica, el concordante de lengua dispondrá de más herramientas con las que enfrentarse a esta situación que el facultativo que cuenta con un intérprete para descifrar el mensaje que desea transmitir su interlocutor.

Aunque estamos de acuerdo con Gregg y Soha (2007) en esta puntualización de que los concordantes lingüísticos benefician la comunicación lingüística y cultural aportando una mayor precisión en la comunicación médica, lo cierto es que en todos los estudios consultados existe unanimidad en las mejoras que aportan ambas soluciones, las cuales remedian exitosamente los problemas que provocan las barreras lingüísticas que listamos en el apartado anterior. Por citar solo algunos de los ejemplos más destacados, estos estudios ponen de manifiesto el incremento de la comunicación, la confianza y la satisfacción con el facultativo, la reducción del número de denuncias por negligencia médica, además de un menor y mejor uso de la medicación, análisis de diagnóstico, referencia a médicos especializados y usos de procedimientos médicos. Estas soluciones –propiciadas por una adecuada atención médica por parte de concordantes de lengua e intérpretes profesionales– contrasta con respecto a otras alternativas que varían desde la total ausencia de estos servicios a la adopción de alternativas insatisfactorias como el uso de intérpretes sin formación médica específica, familiares y personal bilingües o consultas telefónicas con agentes lingüísticos en las interacciones médicas, situaciones en las que se crean con frecuencia interferencias que afectan al diagnóstico emitido por el facultativo.

En el siguiente apartado se hará una revisión del papel del español para fines específicos en la formación de estos profesionales, así como de los principales materiales publicados en este ámbito en las últimas décadas.

5. Español para fines médicos en Estados Unidos

Los cursos de español dedicados a preparar a profesionales de la salud en las universidades de los Estados Unidos han experimentado una transformación radical a lo largo de las últimas décadas, especialmente desde que en los años setenta comenzaran a elaborarse los primeros materiales didácticos para su enseñanza. Estos primeros manuales (Julia Tabery, 1972; Joanna Rios, 1984/ 2004; Teresa González-Lee y Harold Simon, 1990) tenían en común el objetivo final de conducir al estudiante desde las primeras lecciones del nivel básico hasta el nivel intermedio bajo de lengua con el énfasis puesto en la práctica oral (Martínez, 2016, pp. 11-12). Esto se realizaba principalmente mediante la enseñanza de contenidos léxicos y gramaticales desde el primer tema de los saludos hasta la instrucción del subjuntivo. Al final del curso y a través de un estudio secuenciado de las frases y estructuras clave de la lengua el estudiante alcanzaba un nivel conversacional básico que le equipaba con los usos lingüísticos más rudimentarios del sistema lingüístico del español. Como bien explica Martínez (2016, p. 12), el texto de Robert Chase y Clarisa Medina de Chase *An Introduction to Spanish for Health Care Workers: Communication and Culture* publicado en 1998 supone una novedad en medio de este paradigma, pues se distanciaba de esta dinámica ofreciendo un planteamiento más comunicativo que tenía en cuenta el contexto de uso en el que se desarrollaba la lengua. Los temas dejaban de ser puramente lingüísticos para incorporar elementos sociolingüísticos y culturales, continuando con la iniciativa comenzada por Teresa González-Lee y Harold Simon (1990), lo que constituía una cierta madurez en la elaboración de este tipo de materiales.

Sin embargo, no es hasta el año 2004 cuando se publica *A su salud* (Cotton et al., 2004), elaborado por la Universidad de Carolina del Norte, un manual para enseñar español en contextos médicos en los Estados Unidos que resulta revolucionario por la novedad del enfoque utilizado. En este sentido, Martínez (2016, p. 12) menciona que este libro trata de dar respuesta a una nueva situación social en la cual tanto los profesionales como los pacientes que estos se encuentran en la consulta han cambiado. Los profesionales porque suelen llegar a la enseñanza superior con un nivel más alto de español tras haber cursado varios años de estudio en esta lengua en la escuela secundaria. Por otra parte, la numerosa población hispanohablante ha alcanzado un estatus distinto al que tenía en los años veinte –como ya se comentó al principio de este artículo–, y ahora no solo acude a los servicios de emergencia de manera eventual, sino que necesita tratamientos específicos, cuidados preventivos y un seguimiento sobre las enfermedades crónicas que pueda padecer. Por lo tanto, los facultativos no nativos de español deberán interactuar con ellos sobre diversos temas médicos con un conocimiento alto de la lengua que les permita emitir consejos de salud de una manera clara y eficaz o, en su caso, de corregir persuasivamente hábitos de vida poco saludables.

A su Salud incluye un texto de instrucción, un libro de trabajo y una novela dramatizada en DVD para trabajar a partir de un nivel intermedio de lengua mediante un enfoque comunicativo que integra la competencia lingüística con el conocimiento

cultural y la competencia sociolingüística, con una atención única centrada en el español de los Estados Unidos.

Este material anticipa ya una nueva visión de la didáctica del español para fines médicos en los Estados Unidos, que se caracteriza por la interdisciplinariedad, la atención al conocimiento sociolingüístico y a la competencia pragmática en las interacciones médicas y la práctica de la L2 en contextos reales de uso por parte de los profesionales de la salud. Con este fin tratan de integrarse en el aula no solamente las funciones lingüísticas con la práctica comunicativa en situaciones médicas, sino que también se llevan a la clase de español casos clínicos. Para esto se hace necesaria una colaboración fluida entre los educadores del lenguaje y los educadores clínicos, con el propósito de trasladar a los estudiantes de la clase al entorno clínico comenzando con su exposición desde los contextos más controlados de uso de la lengua hasta la práctica libre en situaciones de comunicación clínica en ámbitos reales de trabajo (*vid.* Martínez, 2016, p. 15). El objetivo último de todos estos esfuerzos no es otro que el de establecer con éxito una conversación con un interlocutor hispanohablante, en la que tienen especial relevancia la buena gestión de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Martínez (2015) insiste en trabajar dentro de esta línea interdisciplinaria también en los programas universitarios con la finalidad de inyectar temas relacionados con la salud en el currículo a nivel de posgrado en instituciones que ofrecen títulos avanzados de español y, especialmente, en aquellas que cuentan con centros de salud académicos. En ellas los departamentos de lengua cuentan con la posibilidad de interactuar y aliarse con escuelas como la de enfermería, salud pública o medicina. El objetivo último debe ser el de desarrollar propuestas conjuntas que variarán desde la creación de cursos de español médico en niveles avanzados de lengua hasta la de programas de posgrado con especialidades en español para profesionales de la salud que quieran ejercer su carrera en medicina o en programas de doble titulación universitaria. Por otro lado, debe tenerse en cuenta que a estas aulas no sólo asisten estudiantes de L2, ya que parte de la población hispana que ha mantenido la lengua materna española, aunque carecen de la terminología médica específica para desarrollar una conversación clínica apropiada, tienen la habilidad de comunicarse en español y empatizar culturalmente con sus interlocutores en la consulta. Estos serán, presumiblemente, los futuros facultativos concordantes de lengua que proveerán servicio bilingüe en centros de salud, clínicas y hospitales.

En cuanto a los estudiantes de español médico como L2, Diamond (2012) reflexiona en su investigación sobre aquellos casos en los que al final del proceso estos no alcanzan el nivel superior de lengua con el que pueden interaccionar sobre temas abstractos y tomar decisiones complejas referidas al diagnóstico del paciente. En estas situaciones los facultativos deberían recurrir a intérpretes médicos. Por el contrario, en su estudio se constataba que los doctores con una competencia equivalente al nivel intermedio alto de lengua usaban su propio español con más frecuencia, aunque, eso sí, requerían la asistencia de un intérprete profesional cuando trataban de establecer conversaciones realmente complicadas. Sin embargo, muchos otros médicos con este nivel de competencia resultaban ser los más propensos a rehusar el uso de un

intérprete cuando sí hubiera sido necesario, poniendo en riesgo la comprensión de la información transmitida por el paciente en la interacción médica y la efectividad del diagnóstico, así como del consiguiente tratamiento. En función de estos resultados, Diamond (2012) indica en la conclusión de su estudio que existe una necesidad real para entrenar a los médicos en la autoevaluación de la propia competencia lingüística en la lengua meta y para ayudarlos a discernir sobre la conveniencia de requerir la asistencia de un intérprete en las situaciones en las que la comunicación se torna compleja.

6. Conclusión

La identidad de Estados Unidos se desarrolla como un crisol de lenguas y culturas forjado durante siglos por la inmigración foránea, lo cual ha sido para el mundo un ejemplo de integración de distintas razas, culturas y lenguas que conviven de manera armoniosa en un mismo territorio compartido. No obstante, esta colisión de heterogeneidad genera fricciones y fisuras, como ocurre con el tema tratado en este artículo, en el que la diversidad lingüística propicia que se creen barreras comunicativas al chocar las lenguas de inmigración con la lengua dominante en las instituciones políticas, sociales y, por supuesto, también médicas. Los gobernantes y las distintas instituciones del país implicadas han realizado un hercúleo esfuerzo durante generaciones por reducir estas diferencias, incorporando al sistema sanitario diversos recursos (concordantes de lengua, intérpretes médicos, servicio de videoconferencia, etc.) que han contribuido a paliar los problemas que se presentan cada día en clínicas y hospitales relacionados con el uso limitado del inglés. También los centros universitarios han sabido adaptarse a esta nueva realidad en los últimos años mutando sus programas en un esfuerzo interdisciplinario que trata de dar respuesta a las nuevas necesidades planteadas por la sociedad. La interdisciplinariedad parece ser en nuestros días –producto de la globalización en muchos casos– una tendencia imparable que se extiende a los géneros discursivos, las carreras académicas y las profesiones, redefiniendo constantemente el estatus quo establecido para cambiar las reglas del juego (Sánchez-Jiménez, 2016). La situación demográfica descrita en este artículo se relaciona con la globalización y con un mundo interconectado, la cual apunta al alza en los Estados Unidos en las próximas décadas. Aunque aún resulte insuficiente, la reacción ofrecida desde los distintos frentes mencionados en este artículo a estas barreras lingüísticas y las medidas adoptadas como consecuencia en el sistema de salud han posibilitado la resolución de ofrecer atención sanitaria de forma satisfactoria a millones de residentes cada día en los últimos años.

Cuando volvemos la mirada a Europa observamos que en nuestro continente se ha producido una situación semejante con la apertura de las fronteras y el acuerdo de Schengen adoptado por la Comunidad Europea. La movilidad se ha incrementado entre los países europeos y las barreras lingüísticas no han tardado en generar problemas entre la población, afectando también a los sistemas de salud por tanto tiempo de servicio monolingüe. En concreto, España, por su situación geográfica privilegiada, ha incrementado en las dos últimas décadas el número de inmigrantes residentes en este

país procedentes del norte de África (Marruecos: 1,65% de la población total de España), de Europa (Rumanía: 1,70%; Reino Unido: 0,64%; Italia: 0,39%) y de Hispanoamérica (Ecuador: 0,74%; Colombia: 0,39%) (Instituto Nacional de Estadística, 2014). Los periódicos comienzan a hacerse eco de esta situación y de los problemas que generan las barreras lingüísticas en el Sistema Nacional de Salud español, las cuales podrían haberse evitado con una planificación política adecuada que diera respuesta a este problema creciente. El modelo de Estados Unidos presentado en este artículo ofrece algunas vías de actuación y soluciones posibles que han sido aplicadas con éxito en este país. Lo que sí resulta esperable es que se tome conciencia de los problemas que acarrearán las barreras lingüísticas para la ciudadanía en el contexto médico europeo y de la necesidad de adoptar medidas conjuntas desde la Unión Europea para resolver estas dificultades que afectan a las personas en condición de desigualdad.

Bibliografía

- Anderson, L. M., Scrimshaw, S. C., Fullilove, M. T., Fielding, J. E., Normand, J., & the Task Force on Community Preventive Services (2003). Culturally competent healthcare systems. *Am J Prev Med*, 24 (3S), 68-79.
- Chase, R., & Medina, C. (1998). *An Introduction to Spanish for Health Care Workers: Communication and Culture*. New Haven: Yale UP.
- Cheng, E, Chen, A, & Cunningham W. (2007). Primary language and receipt of recommended health care among Hispanics in the United States. *Journal of General Internal Medicine*, 22 (2), 283-288.
- Cotton, C., Tolman, E., & Cardona Mack, J. (2004). *¡A Su Salud! Spanish for Health Professionals*. New Haven: Yale UP.
- Diamond, L., Tuot, D. & Karliner, L. (2012). Does This Doctor Speak My Language?: Improving the Characterization of Physician Non-English Language Skills. *Health Services Research*, 47 (1), 556–69.
- Fernández Víttores, D. (2015). El español: una lengua viva. Informe 2015. Madrid: Instituto Cervantes [en línea]. Consultado el 16 de febrero de 2017, http://www.cedro.org/docs/default-source/otros/informe_cervantes.pdf.
- Flores, G. (2006). Language Barriers to Health Care in the United States. *New England Journal of Medicine*, 355 (3), 229–31.
- González-Lee, T., & Simon, H. (1990). *Medical Spanish: Interviewing the Latino Patient: A Cross-Cultural Perspective*. Upper Saddle River: Prentice.
- Gregg, J., & Soha, S. (2007). Communicative Competence: A Framework for Understanding Language Barriers in Health Care. *Journal of General Internal Medicine*, 22 (2), 368-370.
- Hasnain-Wynia, R., Yonek, J., Pierce, D., Kang, R., & Greising, C. H. (2006). *Hospital language services for patients with limited English proficiency: Results from a national survey*. Chicago: Health Research and Educational Trust.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *España en Cifras 2014*. Consultado el 2 de marzo de 2017, http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2014/files/assets/common/downloads/publication.pdf

- Jacobs, E., Chen, A.H., Karliner, L.S., Agger-Gupta, N., & Mutha, S. (2006). The need for more research on language barriers in health care: A proposed research agenda. *Milbank Q* 84, 111–133.
- Joint Commission Center for Transforming Healthcare Releases Targeted Solutions Tool for Hand-Off Communications (2012). *Joint Commission Perspectives*, August 2012, 32 (8). Consultado el 8 de noviembre de 2016, http://www.jointcommission.org/assets/1/6/tst_hoc_persp_08_12.pdf
- Karliner, L., Elizabeth, S., Jacobs, A., Chen, H., & Mutha, S. (2007). Do professional interpreters improve clinical care for patients with limited English proficiency? A systematic review of the literature. *Health Services Research*, 42(2), 727-754.
- Karliner, L.S., Auerbach, A., Nápoles, A., Schillinger, D., Nickleach, D., Pérez-Stable, E.J. (2012). Language barriers and understanding of hospital discharge instructions. *Med Care*, 50, 283–9.
- Krogstad, J., Stepler, R., & López, M. (2015). *English proficiency on the rise among Latinos*. Washington DC: Pew Research Center.
- Martínez, G. (2015). La lengua española en el sistema de atención sanitaria de los Estados Unidos. *Informes del Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard*. Consultado el 12 de febrero de 2017, https://www.academia.edu/15815022/01309_2015SP._La_lengua_espa%C3%B1ola_en_el_sistema_de_atenci%C3%B3n_sanitaria_de_los_Estados_Unidos
- Martínez, G. (2016). Against Medical Spanish: Spanish in the Health Professions Yesterday, Today, and Tomorrow. *ADFL Bulletin*, 44 (1), 9-18.
- Mohanty, S. (2006). Unequal Access: Immigrants and U.S. Healthcare. *Immigration Policy in Focus*, 5 (5). Consultado el 4 de marzo de 2017, http://www.aif.org/ipc/infocus/unequal_access.pdf
- New United States Census Bureau (2016). FFF: Hispanic Heritage Month 2016. Census Gov. Consultado el 6 de abril de 2017, <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2016/cb16-ff16.html>. Accessed 13 April 2017.
- Nielsen-Bohlman, L., Panzer, A., & Kindig, A. (2004). *Health literacy: A prescription to end confusion*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ponce N., Hays R., & Cunningham, W. (2006). Linguistic disparities in health care access and health status among older adults. *Journal of General Internal Medicine*, 21, 786-791.
- Ríos, J., & Fernández Torres, J. (1984/2004). *McGraw-Hill's Complete Medical Spanish*. New York: McGraw.
- Sánchez-Jiménez, D. (2016). Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 34, 207-236.
- Tabery, J., Webb, M., & Vásquez Meuller, B. (1975). *Communication in Spanish for Medical Personnel*. Boston: Little.
- U.S. Census Bureau (2000). *Census of Population: 2000, Summary Social, Economic, and Housing Characteristics, United States Summary, PHC-2-1*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Consultado el 24 de marzo de 2017, <https://www.census.gov/census2000/pubs/phc-2.html>.
- Wilson E., Chen A. H., Grumbach K., Wang F., Fernández A. (2005). Effects of limited English proficiency and physician language on health care comprehension. *Journal of General Internal Medicine*, 20, 800–806.

