

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS
ADÉLIA NUNES
CRISTINA MELLO
JUDITE CARECHO
ANA ISABEL RIBEIRO
(COORDS.)

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

ANA PATRICIA ROSSI JIMÉNEZ

orcid.org/0000-0002-5269-9277

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**EL PAPEL DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS (EPFE)
EN NIVELES DE INICIACIÓN**

**THE ROLE OF VOCABULARY IN SPANISH
FOR SPECIFIC PURPOSES (SSP) FOR BEGINNERS**

RESUMEN: En este artículo, dedicado a la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2) para fines específicos, comenzamos por intentar definir qué se entiende por fines específicos. Después de presentar una concepción más amplia y otra más estricta del término, analizamos los motivos que justifican que la primera sea la preponderante en el actual mercado de la enseñanza de las LE/L2 al mismo tiempo que presentamos las razones que nos llevan a colocarnos del lado de quienes defienden una concepción mucho más amplia del concepto. En este sentido, intentamos justificar la existencia y viabilidad de niveles de iniciación en los cursos de español para fines específicos (EpFE) apoyándonos, entre otros aspectos, en la idea de progresión que rige y debe regir cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje, así como en la creciente demanda de cursos con este perfil. A continuación, y tras identificar algunos de los rasgos de las lenguas de especialidad en las que se basa la lengua objeto de enseñanza/aprendizaje, identificamos aquellos que son posibles y viables en niveles de iniciación, entre los que se destaca, por su mayor visibilidad, el léxico. La presencia de estos rasgos distintivos, acompañada de la contextualización del proceso de enseñanza/aprendizaje en una temática concreta, será lo que nos permitirá distinguir estos cursos de los de vocación generalista o español para fines generales (EpFG) y atribuirles el calificativo de ‘específico’. Para finalizar y demostrar nuestra posición, presentamos dos actividades diseñadas para cursos de iniciación de español LE para la salud y el mundo jurídico.

Palabras clave: fines específicos, concepto amplio, progresión, nivel iniciación, rasgos distintivos, léxico

ABSTRACT: This article, which is dedicated to second language acquisition for specific purposes, starts by defining the meaning of ‘specific purposes’. After introducing two extremes of a *continuum*, a restricted concept and a non-restricted concept, I analyse the reasons that justify why the first one is more predominant than the second one in the actual

market of SLA. At the same time, I present the reasons which lead me and other authors to defend a non-restricted point of view. In this regard, I try to justify the existence and viability of Spanish courses for specific purposes for beginners, based on the idea of progression which rules (and should rule) any learning/teaching process and on the increasing demand for courses with this profile. Then, after identifying languages characteristics for L2 learning/teaching, I identify those that are possible for beginner levels. Among these, vocabulary stands out. The presence of these characteristics and the fact that the learning/teaching process is contextualised in a specific field will distinguished these courses from the traditional ones and make them more 'specific'. Finally, I support my view by showing two tasks which were designed for two different courses of Spanish for specific purposes (beginner level): one for Medical Spanish and another one for Legal Spanish

Keywords: specific purposes, non-restricted concept, progression, beginners, distinctive characteristics, vocabulary

1. Introducción

El mundo que nos ha tocado vivir es un mundo global donde las fronteras dejan de ser un obstáculo físico, legal y psicológico, para dar paso a nuevas oportunidades de negocio, de conocimiento y de vivencias. Las personas, los bienes y el conocimiento circulan con mayor libertad dando origen a nuevas relaciones personales, comerciales y académicas, pero al mismo tiempo surgen con ellas nuevas necesidades comunicativas. Empresarios, trabajadores, investigadores o, incluso, simples viajeros o turistas sienten que con el fin de las fronteras geográficas¹ necesitan romper otra barrera, la lingüística, pues solo así conseguirán obtener el máximo beneficio de lo que este mundo global e internacional tiene para ofrecerles.

Este deseo de superar la última barrera, ha llevado a un aumento significativo de la demanda de cursos de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), cuyo conocimiento se percibe como el medio para alcanzar un fin, ya sea este el éxito profesional o académico, ya sea la mera realización personal; lo

¹ Hablamos más concretamente del Acuerdo de Schengen, por el que los Estados firmantes acuerdan la creación de un “espacio común cuyos objetivos fundamentales son la supresión de fronteras entre estos países, la seguridad, la inmigración y la libre circulación de personas” (Ministerio de Interior (s/d), consultado a 31 de julio de 2017, disponible en <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/extranjeria/acuerdo-de-schengen>)

importante es saber que de este modo estaremos más preparados para aprovechar todas las oportunidades que se nos ofrecen.

Como vemos, las razones que motivan el aprendizaje de una LE/L2 son diversas y también lo son las necesidades comunicativas de cada aprendiente (Calvi, 2004). De ahí que la actual oferta formativa intente satisfacer y dar respuesta a esta heterogeneidad proporcionando cursos de vocación generalista para quienes simplemente desean aprender o perfeccionar una LE/L2, sin centrarse específicamente en ningún ámbito o destreza concreta; y cursos más específicos para quienes, por el contrario, desean centrarse y desarrollar alguna destreza concreta (por ejemplo, cursos de conversación o de redacción en LE/L2), adquirir alguna habilidad específica o utilizarla en contextos de comunicación específicos (por ejemplo, en el ámbito de los negocios).

2. ¿Qué se entiende por fines específicos?

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras utilizamos el término fines específicos para referirnos a un enfoque de enseñanza-aprendizaje que, por sus fines y objetivos, diverge del adoptado en la enseñanza de la lengua con fines generales, puesto que los contextos en los que se va a utilizar la LE/L2 van a exigir del aprendiente no solo que conozca el código lingüístico, sino que sea capaz de adecuar sus producciones lingüísticas a unas convenciones de uso tradicionalmente impuestas (por ejemplo, el uso de fórmulas estereotipadas en los escritos judiciales y en el discurso oral de los participantes en una vista oral, el excesivo formalismo en el tratamiento, el estilo altisonante, etc.), al mismo tiempo que aplica determinadas destrezas y estrategias.

Dicho esto, les presentamos a continuación dos definiciones que, aunque no son incompatibles y no se excluyen la una a la otra, representan dos visiones del término.

Hutchinson y Waters (1987, *apud* Aguirre Beltrán, 2012: 9) definieron la enseñanza de una LE/L2 con fines específicos como “an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners”. Por tanto, basta que un curso esté diseñado y programado para dar respuesta a las

necesidades concretas de un determinado grupo de alumnos para poder ser catalogado como específico. La simplicidad de esta definición nos ofrece una concepción amplia del término bajo la cual tienen cabida los más variados cursos (por ejemplo, cursos de español L2 para hijos de refugiados sirios que van a integrar al sistema educativo español; cursos de español LE para ingenieros, etc.).

Aguirre Beltrán es mucho más concreta a la hora de definir lo que entiende por fines específicos y, antes de nada, empieza por distinguir dos ámbitos diferenciados en la enseñanza-aprendizaje de las LE/L2 para fines específicos: los fines profesionales y los fines académicos. La autora define el primero como:

El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional (Aguirre Beltrán, 2000: 35).

Y entiende que el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje para fines académicos es aquel que pretende proporcionar a aquellos estudiantes que estén cursando estudios fuera de su país de origen “el nivel de competencia comunicativa (...) adecuado a sus estudios” (Aguirre Beltrán, 2012: 12-13).

Veamos ahora por qué, a pesar de que en cualquiera de las interpretaciones se persigue dar respuesta a necesidades concretas de un grupo determinado de alumnos, la visión de esta autora es más restringida que la de Hutchinson y Waters.

El primer argumento que podemos esgrimir en este sentido es la opción de la autora por el verbo ‘mejorar’ y no ‘desarrollar’ en su definición. Al hacerlo está partiendo de un presupuesto básico: los alumnos a los que se destinan estos cursos de enseñanza de LE/L2 para fines específicos –ya sean académicos o profesionales– parten ya de cierto conocimiento de la lengua meta, es decir, no estamos ante alumnos que están comenzando a aprender una LE/L2.

El segundo reside en la competencia comunicativa que se pretende alcanzar. Cada grado de estudios, cada lengua de especialidad y cada actividad

profesional requerirán el dominio de determinadas destrezas, el respeto de normas de actuación que convencionalmente se hayan establecido en la cultura de ese sector de actividad o institución de enseñanza, así como el uso de recursos lingüísticos característicos de la lengua de especialidad que le sirve de base. Pero atención, como bien dice Gómez de Enterría (2006: 52, *apud* Rodríguez-Piñero y García Antuña, 2009: 919): “no se trata de enseñar una lengua de especialidad sino de hacer una inmersión en un discurso especializado concreto con un uso puntual y un ámbito profesional [o académico] determinado”.

Como decíamos estas dos visiones no son incompatibles, puesto que en ambos casos se persigue dar respuesta a unas necesidades concretas; sin embargo, si observamos lo que sucede en el mercado de la enseñanza/aprendizaje de las LE/L2, vemos que la visión que predomina es esta última y es perfectamente comprensible que así sea. Basta reparar en las especificidades concretas de las propias lenguas de especialidad –algunas con un elevado grado de especialización, como es el caso del lenguaje jurídico (Álvarez, 2002: 49-60), el de las ciencias exactas o la medicina–, en el perfil de los aprendientes –profesionales en activo o estudiantes de enseñanza superior con necesidades comunicativas urgentes que desean gestionar directamente sus comunicaciones especiales–, el uso que se pretende hacer de la LE/L2 –redactar informes, contratos, dar conferencias, etc.– y el dominio que se requiere para ello.

3. ¿A partir de qué nivel lingüístico deben ofrecerse?

La tendencia actual del mercado de enseñanza/aprendizaje de las LE/L2 es ofrecer los cursos de LE/L2 para fines específicos a partir de los niveles intermedio o avanzado. Las razones anteriormente expuestas justifican la conveniencia de que así se haga.

Asimismo, si analizamos los rasgos distintivos de algunas de las lenguas de especialidad usadas en las actividades profesionales que en estos momentos demandan formación en esta área y tomamos como referencia la gradación de contenidos lingüísticos y no lingüísticos propuesta en obras de referencia

como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) para cada una de las fases del proceso de enseñanza/aprendizaje del español como LE/L2 –aproximación, profundización y consolidación–, vemos que muchos de los rasgos que caracterizan y distinguen ciertas lenguas de especialidad se corresponden a contenidos cuya introducción se aconseja a partir de la fase de profundización o de consolidación. A modo de ejemplo citamos lo que sucede en el lenguaje jurídico con el modo subjuntivo.

El lenguaje jurídico es conocido especialmente por su estilo altisonante y afectado, que no solo se refleja en sus opciones léxicas, sino en la mismísima construcción de sus textos, donde predominan las frases largas –que en ocasiones llegan a la categoría de párrafo– cuyos elementos suelen estar unidos entre sí por relaciones subordinantes. Esta opción estilística se suele traducir en una mayor presencia del modo subjuntivo, que puede llegar a ser excesiva. Con respecto a este contenido gramatical, el PCIC sugiere que sea introducido progresivamente a partir del nivel de profundización B1, proponiendo un único tiempo verbal para este nivel (el presente), propone que los tiempos de pasado se aborden en el nivel B2 y reserva para el nivel de consolidación C2 los tiempos de futuro, tiempos que han caído en desuso en el español actual, pero que continúan muy presentes en textos legales, documentos jurídicos y judiciales.

¿Quiere esto decir que es incongruente, inconveniente o ilusorio programar y diseñar un curso de LE/L2 para fines específicos para los niveles de iniciación o fase de aproximación? A pesar de comprender las razones que hemos expuesto con anterioridad y que justifican la posición predominante del mercado, creemos no es ni incongruente ni ilusorio programar y diseñar cursos LE/L2 para fines específicos para los niveles de iniciación. Para ello es fundamental que desde un inicio queden bien claro, tanto para quien enseña como para quien aprende, cuáles son los objetivos inmediatos de estos niveles iniciales –que no son ni pueden ser los mismos que los que persiguen los cursos que parten de los niveles intermedios o avanzados.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser progresivo y en este caso no tiene por qué ser diferente. “Ha de existir siempre una progresión y una adecuación en la gradación de los contenidos” (Blanco, 2001: 123), ya sean ellos lingüísticos o extra-lingüísticos, generales o de especialidad.

Además, no podemos dejar de dar respuesta a un público que efectivamente lo demanda y que, por tanto, desea comenzar a aprender una LE/L2 y, paralelamente, adquirir las destrezas y competencias comunicativas propias de la lengua que rige su actividad profesional. Pero repetimos, es fundamental que los aprendientes sean conscientes de que su conocimiento va a ser progresivamente construido y de que requerirán tiempo para hacerlo. Asimismo, deben tener claro lo que serán capaces de hacer en cada fase de este proceso y de que en los niveles iniciales no podrán producir –ni se espera que lo hagan– lo mismo que los alumnos de niveles intermedios o avanzados. Dicho de otro modo, un alumno de español jurídico de nivel inicial no será capaz de redactar una demanda completa en español en los términos en los que tradicionalmente suele estar escrita, pero sí tendrá la suficiente competencia para redactar una versión más adaptada a su nivel lingüístico de algunas secciones de la misma, como por ejemplo la sección denominada ‘hechos’.

No somos los primeros en defender esta posición y en el caso concreto del español LE ya existen en el mercado métodos de español para fines específicos de niveles A1/A2. Sin embargo, solo dan respuesta a dos áreas profesionales: el español para los negocios, donde encontramos más oferta con tres métodos para los niveles A1/A2 (*Socios 1*, *En equipo.es* y *Al día*), tres métodos que incluyen entre sus unidades algunas adecuadas a niveles iniciales (*Entorno laboral* y *Técnicas de conversación telefónica*, clasificados como A1/B1; y *Negocio a la vista*, clasificado como A2/C1); y el español del turismo con un único método (*Bienvenidos 1*). Desconocemos las razones por las cuales estas dos áreas son las únicas en las que se han publicado manuales ajustados a este nivel lingüístico, pero ello no nos debe limitar e impedir llevar este modelo a otras áreas de especialidad, como puede ser el caso del español para la salud o el español para el mundo jurídico.

Muchos dirán que somos demasiado ambiciosos y se preguntarán qué es lo que podemos hacer con un alumno en niveles iniciales en cursos de este perfil. En respuesta diremos que somos perfectamente conscientes de las limitaciones y que posiblemente no seríamos tan ambiciosos si la nacionalidad de alumnos con la que habitualmente trabajamos y en la que estamos pensando específicamente fuese otra. Quien trabaje o haya trabajado con alumnos portugueses o lusohablantes, o con alumnos cuya lengua materna guarde un

grado de proximidad con el español tan alto como el portugués (por ejemplo, el italiano²) nos entenderá.

De las lenguas románicas, el par de lenguas portugués–español es el que más proximidad guarda. Son varios los estudios que se han llevado a cabo en el ámbito del análisis contrastivo y que han permitido concluir que esta proximidad permite a los alumnos lusohablantes transferir conocimientos de su lengua materna para la LE/L2 facilitando su aprendizaje en los niveles iniciales –aunque también esta proximidad será más tarde la causa del estancamiento de su aprendizaje (Calvo Pinilla, 2009: 2)–. De hecho, solo tenemos que pensar en el porcentaje de léxico común (60% del 85% de léxico de origen común corresponde a cognados idénticos (Almeida Filho, 2001: 9-21)) para entender el mayor grado de comprensión, oral y escrita, de quienes tienen como LM el Portugués si los comparamos con estudiantes de español LE/L2 que en el mismo nivel de aprendizaje no comparten esta LM; así como sus propias producciones en LE/L2, lo que no quiere decir que no deban comenzar por el principio, sino simplemente que podemos exigir y esperar más de ellos, siendo este un claro ejemplo de ello.

Asimismo, no podemos olvidar que los alumnos de estos cursos ya serán especialistas en la materia o estarán formándose para serlo, por lo que traerán consigo algunos conocimientos sectoriales de su área/lengua de especialidad que podrán igualmente transferir a la LE/L2 usada en ese contexto de especialidad, contribuyendo igualmente a facilitar su propio proceso de aprendizaje. Pongamos como ejemplo la lectura de un informe médico o una sentencia judicial, hayan sido o no adaptados al nivel lingüístico de los alumnos. Esta actividad sería inadecuada, si no impensable, para un alumno español LE/L2 para fines generales de niveles iniciales, ya que puede que nunca antes hayan visto un texto semejante y sean incapaces de reconocer las pistas que la propia estructura del texto proporciona o el léxico que en él aparece, dificultándoles su comprensión. Este tipo de texto, en cambio, sí podría integrar una actividad de comprensión escrita para los alumnos de fines específicos, pues dichos conocimientos sectoriales les ayudarán en la comprensión del texto.

² Véase Calvi, M. V. (1999).

4. ¿Qué es lo que nos permite atribuir a un curso de LE/L2 nivel iniciación el calificativo de ‘específico’?

Habiendo, por tanto, definido nuestra posición y justificado las razones que nos lleva a tomarla, pasaremos a continuación a enumerar los requisitos que un curso de español, nivel de iniciación, debe necesariamente reunir para que podamos atribuirle la etiqueta de ‘específico’. El primer requisito, a partir del cual irán naturalmente apareciendo los siguientes, será la contextualización o situación de la lengua propiamente dicha y del proceso de enseñanza-aprendizaje en “contextos expresivos y comunicativos de especialidad” (Cabré, 2005, párr.9). Es decir, si queremos diseñar un curso para estudiantes portugueses de Derecho que aspiran a poder usar el español como herramienta de trabajo en un futuro más o menos próximo, las unidades didácticas deberán girar en torno al mundo del Derecho y lo que directa o indirectamente pueda guardar relación con él (ramas del Derecho, profesionales del Derecho, espacios donde ejercen su actividad esos profesionales, documentos jurídicos y judiciales, etc.). Estos temas traerán consigo la necesidad de a) trabajar léxico técnico o semitécnico (Alcaráz & Hughes, 2009: 56-62), así como otros rasgos lingüísticos que caractericen la lengua de especialidad en la que se asienta este sector de actividad; b) introducir o manejar algunos textos y géneros discursivos; y c) conocer y aprender las costumbres, usos y normas de conducta que convencionalmente se han ido imponiendo a lo largo de los años en la comunidad jurídica, todo ello ajustado al nivel lingüístico en causa. Obviamente, sin que ello signifique dejar de lado la enseñanza/aprendizaje de contenidos básicos del español LE/L2 (gramaticales, funcionales, léxicos y culturales) que deben formar parte de cualquier programa nivel de iniciación; pues no debemos olvidar que, a pesar de los rasgos diferenciadores de las lenguas de especialidad, la lengua que les sirve de base es la misma.

Son estos los aspectos que, en nuestra opinión, permiten atribuir el calificativo de ‘específico’ a los cursos de LE/L2 nivel de iniciación. No obstante, y aunque sabemos que “toda lengua con fines específicos no se refiere solo a un vocabulario profesional o técnico” (Gómez Molina, 2003: 83), de todos ellos el componente léxico es el más el más visible y, posiblemente, el más preponderante. De hecho, si analizamos algunos materiales y recursos didác-

ticos que se utilizan en la enseñanza del EpFE, en ocasiones, el único elemento distintivo es el léxico.

5. Propuestas didácticas³

A continuación, les presentamos dos propuestas de actividades que por su temática podrían integrarse en sendos cursos de español como lengua extranjera, nivel de iniciación, para profesionales del mundo jurídico y para profesionales de la salud, y que nos sirven para demostrar lo anteriormente afirmado.

En primer lugar, presentamos una actividad de comprensión escrita inspirada en una de las actividades diseñadas por Mercedes Prada Rodríguez y publicada en *Español jurídico para extranjeros* para alumnos de EpFE de nivel intermedio o avanzado. En segundo lugar, proponemos una actividad de expresión-interacción oral diseñada y creada especialmente para un curso libre de español como LE que impartí hace unos años a alumnos del grado de Enfermería de la *Escola Superior de Enfermagem* de Coimbra, Portugal.

5.1. Actividad n.º 1 “Quién es quién en la sala de audiencias”

Un tema recurrente en los cursos de español para extranjeros con fines generalistas suele ser el dedicado a las descripciones físicas y, directamente relacionado con él, la ropa. La aplicación de este tema a un curso de EpFE nos permite explotar contenidos lingüísticos básicos indicados para los niveles de iniciación (usos del verbo ser, estar, tener y llevar; concordancia de género y número entre adjetivo y sustantivo; contraste entre el artículo determinado e indeterminado; léxico relacionado con este campo semántico, etc.) y a él se pueden asociar otros contenidos socioculturales relevantes para el ámbito profesional en cuestión.

³ Para la elaboración de las propuestas didácticas aquí presentadas, tomamos como referencia las sugerencias incluidas en obras como las de Moreno García (2015), Pérez Cabello (2011), Asís Rojas (2005) y Nieto Callén (2005).

En este caso, son bien conocidas las convenciones sociales y usos que tradicionalmente se imponen en este campo en el ámbito laboral, y en especial en el mundo jurídico, pues se espera de sus profesionales que presenten o mantengan una apariencia determinada que se adecúe a la dignidad de su profesión.

Para trabajar estos contenidos, y basándonos en la actividad “Pasarela de la moda judicial” de Prada Rodríguez (2011: 117), creamos una actividad de comprensión escrita que, integrada en una unidad dedicada a la apariencia y descripciones físicas, nos permitiera introducir las convenciones de uso vigentes en el mundo jurídico con respecto a la etiqueta a guardar durante ciertos actos, como los actos judiciales; de este modo no solo contextualizamos los contenidos lingüísticos y no lingüísticos que nos interesa tratar (léxicos, gramaticales y culturales), sino que también damos respuesta a las necesidades concretas del grupo de alumnos: (futuros) profesionales del Derecho.

A continuación, transcribimos el texto alrededor del cual gira la actividad de comprensión escrita:

En el ámbito laboral existen normas de comportamiento, vestimenta y culturales que determinan cómo debemos presentarnos ante los otros. En el mundo jurídico la exigencia es todavía mayor y en ocasiones se convierte en un imperativo legal. De hecho, la Ley Orgánica del Poder Judicial, en el artículo 187.1, establece que “en audiencia pública, reuniones del Tribunal y actos solemnes judiciales, los Jueces, Magistrados, Fiscales, Secretarios, Abogados y Procuradores usarán toga y, en su caso, placa y medalla de acuerdo con su rango.” (LOPJ 6/1985).

La vestimenta da mayor formalidad al acto y ayuda a identificar la función que cada uno ejerce, así como su rango. Pero si todos usan toga, ¿cómo los distinguimos? Pues por los complementos o por la ausencia de ellos. Abogados y procuradores no lucen en su toga ningún complemento. Jueces, magistrados y fiscales llevan, en cambio, en el lado izquierdo una placa (de diferente color según el rango) con el escudo de armas aprobado por el Pleno del Consejo del Poder Judicial y una leyenda donde se puede leer: juez, magistrado o fiscal. Los secretarios también usan placa, pero el escudo es diferente y la leyenda dice ‘Fe Pública Judicial’. Otro complemento distintivo de la vestimenta protocolaria son las puñetas en las bocamangas, que son exclusivas de magistrados y fisca-

les (art. 34.2 del Reglamento 2/2005 de Honores, Tratamientos y Protocolo en actos judiciales).

Fuera de los actos solemnes y jurisdiccionales, ya no es necesario que se vistan así; sin embargo, se suele seguir exigiendo de ellos una apariencia acorde con la dignidad de la profesión que desempeñan.

El texto de partida de esta actividad de comprensión escrita es un texto especialmente elaborado para un grupo concreto de alumnos y adecuado a su nivel lingüístico⁴, que se encaja en el tema de la unidad y que incluye, debidamente contextualizados, los contenidos léxicos y socioculturales especializados que queremos presentar y trabajar en clase. Para dar mayor veracidad al texto y fundamentar su contenido, hacemos referencia a dos textos legales vigentes en el ordenamiento jurídico español y citamos en su cuerpo el primer apartado del artículo 187 de la Ley Orgánica del Poder Judicial.⁵

Como actividad de prelectura e integrando otras destrezas, se podría pedir oralmente a los alumnos sus opiniones sobre el tema planteando algunas preguntas como: “¿cómo creéis que debe ser la apariencia de, por ejemplo, abogados, jueces, fiscales?, ¿cómo se deben presentar ante sus clientes o ante el público en general?, ¿por qué creéis que debe ser así?, ¿es simplemente una tradición o una exigencia de la ley?”. De este modo, se va introduciendo el tema y se puede avanzar algún vocabulario nuevo, que ayude en la posterior lectura y comprensión del texto.

Después de esta fase preparatoria, se pasa a la actividad de lectura propiamente dicha. Durante la cual, se puede pedir, por ejemplo, a los alumnos que subrayen las ideas principales o que localicen determinadas palabras en el texto.

Después de la lectura, se puede comprobar la comprensión del texto mediante la realización de diferentes ejercicios como: relacionar imágenes con palabras del texto; identificar en una o varias fotografías a los profesio-

⁴ Recordamos que esta actividad está creada y diseñada para un grupo de alumnos lusohablantes que cuentan con conocimientos y habilidades comunes al par de lenguas (ESP-PT), que facilita el proceso de aprendizaje del E/LE y, en particular, las actividades de comprensión escrita.

⁵ LOPJ disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12666>

nales citados en el texto, debiendo justificar sus opciones brevemente por escrito; responder a preguntas de verdadero o falso, u otro tipo de preguntas más complejas que requieran una comprensión global del texto, pero cuya respuesta se encuentre en el texto; etc.

Por último y también en una fase de post-lectura, se podría complementar esta actividad de comprensión escrita con otra de expresión escrita en la que los alumnos elaborasen un texto que ampliara la información del texto en lo que respecta a la medalla que se menciona en el texto y sobre la que no se dan, intencionalmente, más detalles. Para ello se les podría dar un guion de búsqueda con los sitios de Internet donde poder encontrarla, artículos de los textos legales donde se regula este aspecto, etc. Otra actividad de expresión escrita de complemento a esta actividad podría ser la elaboración de un pequeño texto sobre las costumbres que, legal o culturalmente, se imponen en su país a los profesionales que ejercen funciones idénticas o equivalentes.

Como vemos, se trabajan contenidos léxicos y socioculturales que no se contemplarían en cursos de vocación generalista. Con respecto al contenido léxico podemos decir que en esta actividad el peso del léxico técnico no es tan significativo (ley orgánica, reglamento) y hay una mayor presencia de términos del léxico general (toga) y semitécnico (secretario judicial/ audiencia).⁶ El contenido sociocultural específico viene de la mano de los usos y costumbres establecidos en el modo de vestir de los profesionales que intervienen en los actos judiciales. Y, por último, podemos decir que con la cita del artículo 187.1 de la LOPJ se comienza a introducir uno de los géneros discursivos de esta lengua de especialidad: los textos legales. Todos ellos permiten que se le atribuya a esta actividad el calificativo de ‘específica’.

5.2. Actividad n.º 2 “Perdona, ¿puedes decirme cómo...?”

Hablar en público es para muchos intimidante, ya sea por mera timidez, por la presión de la propia situación, porque no se conoce a las personas

⁶ Entre paréntesis, constan algunos ejemplos del léxico técnico, semitécnico y general presentes en el texto.

o porque es un momento en el que nos sentimos demasiado expuestos y sabemos que podemos estar siendo juzgados por otras personas. Si a eso añadimos el hecho de tener que hacerlo en una lengua extranjera el grado de inseguridad aumenta, ya que solemos pensar que no estamos lo suficientemente preparados para expresarnos con un mínimo de corrección en la lengua que estamos aprendiendo. Todo ello hace que quien aprende una LE/L2 tienda a retraerse y a no aprovechar los momentos de interacción oral y práctica oral que se proporcionan durante una clase.

Por ello, es fundamental establecer desde el inicio un buen clima que fomente la participación de los alumnos y les haga querer hacer uso de la lengua meta, tanto en los momentos de interacción oral que surgen naturalmente durante cualquier sesión entre profesor-alumno y alumno-alumno, como en los momentos especialmente dedicados al desarrollo y práctica de la expresión oral.

Son varias las actividades de práctica comunicativa que se pueden utilizar para el desarrollo de la expresión/interacción oral, entre ellas, unas de las más frecuentes son los juegos de rol o las dramatizaciones, en las que los alumnos simulan situaciones y contextos comunicativos que les son significativos, ya sean situaciones de la vida cotidiana o profesional.

Un contenido funcional que se presta a este tipo de actividades y que habitualmente se trabaja en los niveles iniciales de la enseñanza del E/LE es 'pedir y dar informaciones o direcciones'. En los cursos generalistas, la actividad se suele contextualizar, por regla general, en centros urbanos o espacios más significativos para el grupo de alumnos con el que se va a trabajar, como puede ser el caso de la escuela para alumnos de español lengua extranjera en enseñanza reglada.

Dada la utilidad de esta actividad, no solo para el desarrollo de la expresión oral, sino también para la práctica y consolidación de contenidos diversos (gramaticales, léxicos, socioculturales y funcionales), decidí que debería aplicarla en el curso de español para la salud, nivel inicial, que estaba programando para alumnos del grado de Enfermería de la *Escola Superior de Enfermagem* de Coimbra, Portugal.

Con el fin de satisfacer las necesidades específicas del grupo de alumnos en cuestión y ser más significativa, habría que adaptarla a su futura realidad

laboral. En primer lugar, el espacio físico en el que se debería desarrollar la acción no sería un espacio urbano cualquiera, sino un centro hospitalario o equivalente, que simulara un futuro lugar de trabajo, a ser posible real y localizado en algún país de habla hispana, para dar mayor autenticidad a la actividad; y, en último lugar, entre el contenido léxico que se practicaría y consolidaría tendría que contener necesariamente léxico técnico que hiciera referencia a los distintos servicios y áreas de especialidad médica.

Durante la búsqueda de material auténtico que pudiera utilizar como recurso didáctico, surgió la imagen del plano del Hospital Italiano⁷ de Buenos Aires (Argentina) con su leyenda, donde aparecen numerados cada uno de los edificios que integran este complejo hospitalario y se identifican los diferentes servicios y especialidades médicas del hospital. Esta imagen reunía todos los requisitos y serviría de base para el desarrollo de la actividad. No obstante, por motivos legales, no podemos reproducirla aquí. Por ello, y para dar una idea al lector, mostramos en su lugar el plano de un centro hospitalario hipotético (Imagen 1), con su correspondiente leyenda (Imagen 2).

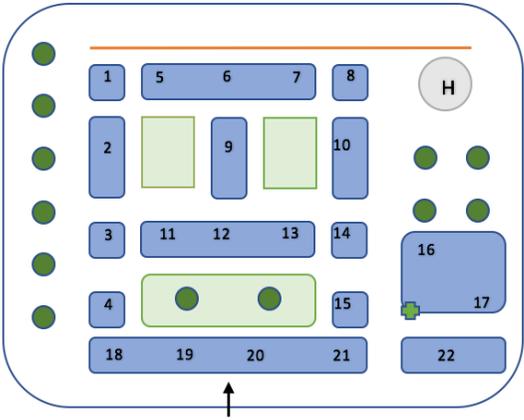


Imagen 1

- 1 - Infectología
- 2 - Dermatología
- 3 - Laboratorio
- 4 - Anatomía Patológica
- 5 - Cirugía plástica
- 6 - Radiología
- 7 - Traumatología
- 8 - Reumatología
- 9 - Nefrología
- 10 - Neurología y Neurocirugía
- 11 - Ginecología y Obstetricia
- 12 - Unidad de Terapia Intensiva | Neonatológica
- 13 - Pediatría
- 14 - Urología
- 15 - Neumología
- 16 - Oncología
- 17 - Radioterapia
- 18 - Alergología
- 19 - Otorrinolaringología
- 20 - Cardiología
- 21 - Medicina familiar
- 22 - Servicios administrativos
- + Farmacia
- H - Helipuerto

Imagen 2

⁷ Cf. <http://www.hospital-italiano.com.ar/hospital-italiano/institucional/ubicacion>

A los alumnos se les plantea en esta actividad la siguiente situación hipotética: “Te acabas de incorporar a tu nuevo trabajo en el Hospital Italiano y todavía no conoces muy bien el espacio. Aparte del servicio en el que vas a trabajar, no sabes dónde están localizadas las otras especialidades médicas y demás servicios del hospital. Tienes que hacer algunos recados, trámites o acudir para prestar apoyo a otros servicios. Para saber exactamente adónde debes dirigirte, pide ayuda a un compañero del servicio.” Además de esta contextualización y para evitar que los alumnos simplifiquen demasiado la actividad y escojan puntos muy cercanos o contiguos, entre las instrucciones se les pide que simulen dos situaciones y que, al menos, en una de ellas los puntos de partida y de llegada estén bastante alejados el uno del otro. Asimismo, se les exige que incluyan en sus diálogos léxico técnico (por ejemplo, decir en qué servicio van a trabajar, usar el nombre de algunos edificios dedicados a especialidades médicas como punto de referencia, etc.), además de los adverbios y locuciones adverbiales de lugar que habrán aprendido en clase.

En la fase preparatoria de la actividad de expresión oral, los alumnos interactúan oralmente entre ellos en la lengua meta negociando los recorridos, organizando las diferentes fases del diálogo (establecer la comunicación, saludar, preguntar por el destino, informar acerca del recorrido, agradecer y despedirse) y, a continuación, elaboran por escrito el guion del diálogo que van a representar. Idealmente los alumnos trabajarán en parejas, pudiendo haber algún grupo de tres si el número de alumnos presentes en el aula es un número impar.

Una vez preparado, los alumnos representan oralmente ante la clase su diálogo indicando, antes de comenzar, cuál es su punto de partida y cuál va a ser su destino. De este modo, se puede combinar esta actividad de expresión/interacción oral con otra de comprensión oral si se pide al resto de la clase que escuche atentamente a sus compañeros durante la representación de sus diálogos, para confirmar, en primer lugar, que las indicaciones que se han dado son completas y llevan efectivamente del punto A al punto B y, en segundo lugar y a modo de heteroevaluación, que se han cumplido los requisitos exigidos en el enunciado/instrucciones de la actividad.

Como vemos, tanto el procedimiento como muchos de los contenidos que se van a trabajar en esta actividad en poco o nada difieren de los que

se trabajarían en una actividad semejante incluida en un curso de español para fines generales en la que los alumnos tuviesen que ir, por ejemplo, de un punto a otro en la ciudad. La principal diferencia reside en el contenido léxico, entre el que incluye léxico técnico (neumología) y semitécnico (como, unidad de terapia intensiva)⁸ que acompaña la imagen del plano del hospital y que los alumnos deben necesariamente utilizar durante el desarrollo de la actividad; además de la propia contextualización de la actividad y del contenido sociocultural, aportado por la informalidad de tratamiento entre compañeros de profesión en España y que se reflejará en la construcción de los diálogos.

En esta ocasión y a diferencia de los que sucedía en la actividad anterior, podemos decir que el peso del contenido léxico técnico y semitécnico es determinante a la hora de catalogarla como ‘específica’.

6. Conclusión

En este artículo hemos discutido el concepto de fines específicos presentando dos propuestas del término, una más amplia y otra más estricta. Hemos expuesto las razones que llevan a que la acepción más estricta sea la predominante en el actual mercado de la enseñanza de las LE/L2. Sin embargo, teniendo en cuenta el público con el que habitualmente trabajamos y la creciente demanda de cursos para fines específicos en niveles de iniciación, defendemos una concepción más amplia del término. En este sentido y sin querer ser irrealistas, aducimos las razones que nos llevan a postular la viabilidad de cursos de EpFE desde los llamados niveles iniciales.

El fin último de estos cursos será el mismo que los de la corriente dominante: dotar a los alumnos de las herramientas necesarias que les permitan llegar a desenvolverse efectiva y eficazmente en la lengua meta en su ámbito profesional –estén o no en activo–. Sin embargo, sabemos que este objetivo

⁸ Entre paréntesis, se dan a modo de ejemplo algunos elementos del léxico técnico y semitécnico presente en la leyenda que acompaña la imagen del Hospital Italiano y que pueden surgir durante el desarrollo de la actividad.

no se alcanzará de modo inmediato. Nuestros alumnos no serán usuarios independientes y no podrán hacer uso de la LE/L2 en su puesto de trabajo, ya sea actual o futuro, con el mismo grado de destreza y competencia lingüística que aquellos que reúnen el perfil de los aprendientes de la concepción que impera en el mercado, pero será un primer paso en el camino hacia esa meta final.

Teniendo presente la idea de progreso que debe regir cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje, con estos cursos de EpFE de nivel de iniciación queremos introducir a los alumnos en el aprendizaje del español al mismo tiempo que adquieren nociones específicas –en español– de la lengua de especialidad en la que se asienta su profesión. Para ello, el diseño y programación de estos cursos pasa por una contextualización temática de los contenidos lingüísticos o extralingüísticos que son comunes a la lengua general, que permitirá hacer más natural la incorporación de los contenidos específicos de la lengua de especialidad en cuestión.

Con respecto a estos contenidos específicos, muchos dirán que estos se resumen al léxico técnico o semitécnico y que es lo único que permite distinguir estos cursos para fines específicos de los de vocación generalista. Sin embargo y sin negar la mayor visibilidad que el léxico tiene en los niveles iniciales, hemos demostrado con ejemplos reales de actividades que no es el único aspecto de las lenguas de especialidad que puede ser trabajado en estos niveles.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas del I Congreso de Español para Fines Específicos*, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / Consejería de Educación, Cultura y Deportes en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo (34-43). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf (consultado a 25/04/2016)
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J.C.P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, 2.ª edição (pp. 9-21). Campinas: Pontes.
- ÁLVAREZ, M. (2002). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. 3ª edición. Madrid: Arco/Libros
- ASÍS ROJAS, F. (2005). La enseñanza de la comprensión lectora a estudiantes del sector bancario. In J. Gómez Asencio & J. Sánchez Lobato (Dir.), *Forma. Cuadernos de didáctica ELE. Fines específicos*, 10 (pp. 133-163). Madrid: SGEL.
- ALCARAZ VARÓ, E. & Hughes, B. (2009). *El español jurídico*. 2ª edición. Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ, M. (2002). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. 3ª edición. Madrid: Arco/Libros.
- BLANCO, Ana (2001). La enseñanza de la lengua del comercio a estudiantes extranjeros. In J. Gómez de Enterría (Coord.), *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos* (pp. 117-131). Madrid: Edinumen.
- CABRÉ, M. T. (2005). Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad. *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm> (consultado a 3/11/2015).
- CALVI, M. V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d (consultado a 6/11/2015).
- CALVI, M. V. (2004). El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos. *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm> (consultado a 3/5/2016).
- CALVO PINILLA, M. C. (2009). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. Disponible en <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf> (consultado a 20/09/2015).
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (consultado a 1/10/2015).
- FELICES LAGO, A. M. (2005). La teoría y la práctica en el español de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década. *Quaderns*

- de Filología. Estudis Lingüístics. Vol. X (81-87)*. Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30028/81.pdf?sequence=1> (consultado a 1/10/2015).
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (Coord.) (2001). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFE). *II Congreso Internacional de Español para Fines específicos* (pp. 82-104). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf (consultado a 3/11/2015).
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_c1-c2.htm#p7 (consultado a 9/5/2016).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (consultado a 9/5/2016).
- MORENO GARCÍA, C (2015). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. 2ª edición. Arco/Libros-La Muralla: Madrid.
- NIETO CALLÉN, E. (2005). El español del turismo: una propuesta didáctica. In J. Gómez Asencio & J. Sánchez Lobato (Dirs), *Forma. Cuadernos de didáctica ELE. Fines específicos*, 10 (pp. 76-92). Madrid: SGel.
- PÉREZ CABELLO, A. M. (2011). *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Cuadernos de educación. n.º 64. Barcelona: Horsori.
- PRADA RODRÍGUEZ, M. (2011). *Español jurídico para extranjeros*. La Coruña: Netbiblo.
- RODRÍGUEZ-PIÑEIRO ALCALÁ, A. I. & García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del Español como lengua extranjera* (pp. 907-932). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf (consultado a 3/11/2015).

Legislación

Ley Orgánica 6/1985, de 1 de Julio, del Poder Judicial. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12666> (consultado a 6/5/2016).

Consejo General del Poder Judicial (2005). Reglamento del Consejo General del Poder Judicial número 2/2005 de Honores, Tratamiento y Protocolo en actos judiciales. Disponible en <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Compendio-de-Derecho-Judicial/Reglamentos/Reglamento-2-2005--de-23-de-noviembre--de-Honores--Tratamientos-y-Protocolo-en-los-Actos-Judiciales-Solemnes> (consultado a 6/5/2016).