La enseñanza de Español para Fines Específicos

Editora académica:
Leticia Santana Negrín (UDIMA)

Directora de la colección:
Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)

colección ÁMBITO ELE

enCLAVE ELE

udima
UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID

Índice

Prólogo (María Cecilia Ainciburu) 11

Capítulo 1. El español de la especialidad
(Zaida Núñez Bayo) 23

1. Introducción 23

2. Conceptos clave 24

3. Las lenguas de especialidad como objeto de estudio 25
   3.1. Diferencia entre lengua común y lengua de especialidad .. 28
   3.2. Características y clasificación de las lenguas de especialidad 30
      3.2.1. Características formales/lingüísticas 32
      3.2.2. Características pragmáticas 34

4. La enseñanza de español para fines específicos/ profesionales 37
   4.1. Enfoque por tareas 41
   4.2. Estudio de casos 42
   4.3. Simulaciones 43

5. Propuesta didáctica 44

6. Temas para reflexionar 45

7. Bibliografía comentada 45

Referencias bibliográficas 48

Capítulo 2. La enseñanza del español de la economía y los negocios
(Pilar Pérez Cañizares y Johannes Schnitzer) 51

1. Introducción 51

2. Conceptos clave 52

3. Fundamentación teórica 53
3.1. Las dimensiones temática y funcional 53
3.2. La dimensión vertical 55

4. ¿Qué enseñar? - Los contenidos 56

5. ¿Soy capaz? - La competencia del profesor 62

6. ¿Con qué trabajar? - Los materiales 64

7. ¿Cómo enseñar? - La metodología 66

8. Propuesta didáctica 67

9. Temas para reflexionar 71

10. Bibliografía comentada 72

Referencias bibliográficas 74

Capítulo 3. La enseñanza del español del turismo: teoría y práctica (María Luisa Blanco Gómez y Paloma Úbeda Mansilla) 77

1. Introducción 77

2. Conceptos clave 78

3. Fundamentación teórica 80

4. Los contenidos 83

5. El rol del profesorado 84

6. Materiales auténticos y géneros turísticos 86

7. Propuesta didáctica 88

8. Conclusiones 99

9. Bibliografía comentada 100

Referencias bibliográficas 103

Capítulo 4. La enseñanza del español de la salud: la integración del componente pragmático y lingüístico (Marta Gancedo Ruiz y Rubén Pérez García) 107

1. Introducción 107

2. Conceptos clave 110

3. El componente pragmático en el aula de español de la salud 110
   3.1. La competencia pragmática en el español de la salud 110
   3.2. Implicaciones del trabajo de la competencia pragmática en el aula del español de la salud 112

4. La competencia lingüística en el aula de español de la salud 116
   4.1. Géneros textuales del ámbito sanitario: terminología especializada y gramática asociada 117
   4.2. Competencia morfológica y competencia terminológica 119
   4.3. Premisas metodológicas para la integración del componente lingüístico en el aula de español de la salud 122

5. Sugerencias prácticas para integrar las competencias pragmática y lingüística en el aula de español de la salud 123

6. Temas para reflexionar 126
   6.1. ¿Cuánto peso debe tener la enseñanza gramatical respecto a la terminológica en el aula de español de la salud? 126
   6.2. ¿Es competencia del profesor en el aula de español de la salud desarrollar la comunicación afectiva del profesional sanitario? 126

7. Propuesta didáctica 127

8. Bibliografía comentada 133

Referencias bibliográficas 136

Capítulo 5. La enseñanza del español para personas inmigrantes y refugiadas
(María Jesús Llorente Puerta) 141

1 Introducción 141

2 Conceptos clave 142

3 Fundamentación teórica 144
3.1. Trayectoria del español como L2 para personas inmigrantes y refugiadas 144
3.2. Perfil del alumnado 145
3.2.1. EL2 en la escuela 146
3.3. Enfoques y métodos 147
3.4. Materiales y recursos 148
3.5. El perfil docente con alumnado inmigrante 150
3.5.1. El entorno y la clase 150
3.5.2. Las competencias docentes 151
3.5.3. La identidad profesional y personal 151

4. Propuestas didácticas 152
4.1. Decidir qué enseñar 152
4.2. La selección de materiales 154
4.3. Un par de modelos 155
4.3.1. Un ejemplo basado en proyectos 155
4.3.2. Un ejemplo basado en el enfoque de la experiencia lingüística 158
4.4. La evaluación 160

5. Temas para reflexionar 162

6. Bibliografía comentada 163

Referencias bibliográficas 165

Capítulo 6. La enseñanza del español para hablantes de herencia
(Francisca Ferre-Pérez, Marta Gallego-García y Kris Buyse) 173

1. Introducción 173

2. Conceptos clave 174

3. Fundamentación teórica 175
3.1. Introducción a los estudios sobre las LH y su enseñanza 175
3.2. Conceptos clave relacionados con las LH y sus hablantes 176
3.3. Características de los HH 177
3.3.1. Distinción entre hablantes nativos, HH y estudiantes de ELE 177
3.3.2. HH de español: un grupo muy heterogéneo 178
3.4. Rasgos lingüísticos en la adquisición del ELH 180
3.4.1. Adquisición incompleta 180
3.4.2. Atrición 181
3.4.3. Interferencias y transferencias lingüísticas de la lengua mayoritaria al ELH 182

4. Didáctica del ELH 182
4.1. Objetivos de los cursos de ELH 182
4.2. ¿Cómo enseñar en clases mixtas con estudiantes de ELE y estudiantes de ELH? 184
4.3. ¿Cómo enseñar en una clase de ELH? 186
4.3.1. Factores afectivos 186
4.3.2. Características, fortalezas y necesidades específicas del grupo 187
4.3.3. Lengua en contexto: aprender haciendo 188
4.3.4. Diversidad de registros 190
4.3.5. Producción escrita 191
4.3.6. Competencia intercultural 191

5. Temas de reflexión para (futuros) docentes de ELH 193

6. Bibliografía básica comentada 194

Referencias bibliográficas 195

Capítulo 7. La enseñanza del español a niños y niñas (Marcela Friztler y Leticia Santana Negrín) 199

1. Introducción 199

2. Conceptos clave 199

3. El desarrollo del lenguaje en los niños: factores cognitivos, biológicos y afectivos 200

4. Definiciones generales: lengua y contexto 206

5. Didáctica específica para la enseñanza de español a niños ... 208
5.1. Enfoques y métodos 208
5.2. Elementos para la planificación de una clase de ELEN ... 212
5.3. Procedimientos y materiales 218
5.3.1. El juego 219
5.3.2. La música 221
5.3.3. La literatura 224
5.3.4. Las manualidades 226
5.4. Las herramientas digitales 228

6. El papel del profesorado 229

7. Conclusiones 230

8. Bibliografía comentada 232

Referencias bibliográficas 234

Capítulo 8. La enseñanza del español a adolescentes (Marcela Friztler y Leticia Santana Negrín) 239

1. Introducción 239

2. Conceptos clave 241

3. Los adolescentes como aprendientes 241
3.1. Dimensión biológica y cognitiva 242
3.2. Dimensión emocional 245
3.3. Dimensión social 246

4. La didáctica del ELE con adolescentes 248
4.1. Qué debe incluir una clase de ELE con adolescentes: competencias, contenidos y aprendizajes 249
4.2. Cómo planificar las clases de ELE con adolescentes 252
4.3. Recursos, herramientas y materiales para la clase de ELE con adolescentes 257

5. Más allá del aula: cuándo, cómo y dónde se produce el aprendizaje de una LE 268

6. Conclusiones 270

7. Bibliografía comentada 270

Referencias bibliográficas 272

Glosario de siglas y acrónimos 279

Índice de cuadros y figuras 281

Perfiles profesionales 283

Capítulo 1

El español de la especialidad

Zaida Núñez Bayo
Universidad de Alcalá

1. Introducción

La era de la globalización ha facilitado que, en los últimos años, la distancia entre distintos puntos geográficos se reduzca de manera drástica. Más aún cuando intervienen en este proceso las nuevas tecnologías que son responsables, en gran medida, de que esa distancia mencionada se reduzca tanto que llegue, incluso, a desaparecer. Este acercamiento se da, sin duda, en el ámbito de las relaciones personales, pero también en el profesional y académico. Como consecuencia de ello, presenciamos un desarrollo incesante de las transacciones comerciales internacionales y una amplia transferencia del saber en diferentes disciplinas (medicina, ingeniería, informática, enseñanza de lenguas extranjeras…) a través de, por ejemplo, la firma de acuerdos de cooperación internacional, eventos de difusión científica o programas de movilidad para estudiantes y profesionales; y, al mismo tiempo, contemplamos cómo se hace cada vez más necesaria la creación de una normativa capaz de atender las necesidades legales de estas nuevas relaciones intra- y extracomunitarias.

Estas relaciones que «difuminan» las fronteras pueden convertirse en un verdadero problema si no se atiende a las características propias de la lengua que sirve de elemento vehicular para transferir los conocimientos y recursos durante el intercambio comunicativo[1]. La lengua, en tanto que instrumento de comunicación, está a merced de los hablantes y, por tanto, del uso que estos hagan de ella, y este uso, a su vez, dependerá tanto de factores lingüísticos como extralingüísticos: el género textual elegido para comunicar, los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto situacional, la cultura en que se gesta cada lengua, la realidad social de los hablantes, el canal (oral o escrito) o el soporte a través del cual se materialice el mensaje son solo algunos de los elementos que habrá que tener en cuenta para que el acto comunicativo se resuelva con éxito.

[1] En un principio, esta lengua fue el inglés, pero actualmente podemos afirmar que también el español se encuentra entre las lenguas de comunicación más importantes.

Dentro de este panorama, cobran especial importancia las lenguas de especialidad (LE) en tanto que su existencia y caracterización están sujetas a las necesidades y objetivos concretos y específicos de los hablantes que las usan en los distintos ámbitos técnicos, profesionales y académicos.

2. Conceptos clave

A) Comunicación especializada

La lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta (Martín Peris, 2008).

B) Lengua de especialidad

Subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 12).

C) Enseñanza de la lengua para fines/propósitos específicos

La enseñanza de la lengua con propósitos específicos es una enseñanza dirigida a potenciar una habilidad concreta, la que solicita el aprendiente: la comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad para mantener conversaciones con fines comerciales, la comprensión y expresión orales en usos académicos, etc. Las situaciones de aprendizaje de la lengua para finalidades específicas pueden resumirse en dos tipos: las que se llevan a cabo en contextos institucionales y las que tienen lugar en contextos no institucionales para conseguir alguna mejora en la profesión (Martín Peris, 2008).

D) Español con fines específicos

Se denomina *español con fines específicos* (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada ámbito profesional, técnico o académico de manera especializada; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre *español de los negocios*, *español del turismo*, *español jurídico*, *español de las relaciones internacionales* o *español de la medicina*, entre otros.

Además, desde una concepción más amplia y actual del concepto, se entiende que los fines o propósitos específicos pueden referirse, igualmente, al español que se enseña a diferentes grupos de aprendientes concretos: niños, adolescentes, inmigrantes, hablantes de herencia… teniendo en cuenta que esta enseñanza puede ser o no reglada, obligatoria e institucionalizada, y que la edad de los

aprendientes necesariamente influye en la metodología que hay que adoptar (*Diccionario de términos clave de ELE* y Rodríguez-Piñeiro y García, 2011: 919).

E) Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo (*Diccionario de términos clave de ELE*).

F) Enfoque por tareas

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación (Martín Peris, 2008).

G) Simulación

Bajo el concepto de «simulación» se hace referencia a las actividades en las que se presenta una situación comunicativa ficticia y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un rol ficticio, bien representando ser quienes son. En este segundo caso, se trata de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una realidad (Martín Peris, 2008).

3. Las *lenguas de especialidad* como objeto de estudio

Cada vez más, las lenguas de especialidad constituyen el objeto de estudio de investigaciones dentro de la lingüística teórica y aplicada debido, en parte, a la demanda social que llevan implícita. Esta demanda surge a raíz de la internacionalización de un gran número de profesiones ya existentes, pero también al nacimiento de otras muchas, y, por tanto, las reflexiones sobre ellas (definición, caracterización, clasificación, enseñanza…) proliferan en las últimas décadas. Como sucede con otros elementos de la lengua, el estudio de las lenguas de especialidad se puede abordar desde muy diferentes pers-

pectivas y, como consecuencia, los resultados obtenidos pueden dar lugar a opiniones encontradas, aunque no necesariamente excluyentes en muchos casos. Por otro lado, esas diferencias de opinión no deben entenderse sino como una motivación más para profundizar en el tema y obtener resultados más precisos. A día de hoy, y aunque los estudios sobre esta parcela especializada de la lengua estén aumentando, todavía existen ciertos aspectos para los que no existe consenso por parte de los expertos.

Uno de estos temas a los que nos referimos y que aparece de manera recurrente en la bibliografía sobre las lenguas de especialidad es, precisamente, su entidad, es decir, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a las lenguas de especialidad?[2] Aunque esta pregunta parezca obvia, la respuesta no es tan sencilla ni está tan clara cuando nos paramos a observar la cantidad de términos que actualmente se manejan para referirse al instrumento de comunicación propio de los ámbitos especializados (Rodríguez-Piñero y García Antuña, 2009, pp. 907-932): *lengua(s) de especialidad*, *lenguaje(s) de especialidad*, *lengua(s) especializada(s)*, *lenguaje(s) especializado(s)*, *lengua(s) para/con fines/finalidades/propósitos específicos/as*, *lenguaje(s) para/con fines/finalidades/propósitos específicos/as*.

Por un lado, observamos que resulta necesario establecer una distinción entre los términos *lengua* y *lenguaje*[3] utilizados dentro del ámbito especializado. En este sentido, hay autores (Sager *et al.*, 1980; Cabré, 1993, 1999 y 2004; Cabré y Gómez de Enterría, 2006; López Ferrero, 2002; o Lerat, 1997) que defienden que no se puede hablar de *lengua(s) de especialidad* en tanto que estas no constituyen *sistemas* o *códigos* completos, sino que se trata de «subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas»[4] (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 12). Es decir, hablamos de una parcela del sistema de la lengua común con unas cualidades internas específicas, que se desarrolla en contextos específicos (técnicos, profesionales o académicos) y cuya finalidad es cumplir unos propósitos concretos y especializados. En esta misma línea, encontramos a Lerat (1997, p. 18), quien define las lenguas de especialidad como «el uso de una lengua

[2] Para profundizar más sobre la entidad de las lenguas de especialidad, véase Schifko (2001).

[3] No debemos partir aquí de la distinción tradicional que postuló Saussure (1945) entre *lenguaje, lengua* y *habla.* En este caso, el término *lenguaje* implica una base metafórica: *lenguaje informático, lenguaje corporal…*

[4] Las autoras entienden lenguaje como «el conjunto o sistema de recursos discursivos y gramaticales específicos que permiten distinguir sistemas distintos» (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 11).

natural para exponer técnicamente los conocimientos especializados». Según Alcaraz Varó, Hughes y Gómez (2014, p. 15), se trataría del «lenguaje específico que utilizan algunos profesionales y expertos para transmitir información y para refinar los términos, los conceptos y los saberes de una determinada área de conocimiento, confirmando los ya existentes, matizando el ámbito de su aplicación y modificándolos total o parcialmente».

Otros autores, como Schifko (2001, p. 23) defienden que las lenguas de especialidad son una variedad de la lengua común en tanto que esta última está sujeta a diferentes tipos de variación y, entre ellos, se encuentra el que da lugar a las lenguas de especialidad. De este modo, tenemos *cronolectos* (dependientes de la variable tiempo); *topolectos* o *regiolectos* (sujetos a la variable espacial); *sociolectos* (que dependen de las variables sociales); *estratolectos* (cuya variable es la estilística); y *tecnolectos* o *funciolectos* (determinados por la variedad de especialidad)[5].

Por otro lado, la dicotomía entre *lengua/lenguas de especialidad* y *lenguaje/lenguajes de especialidad* parece que responde simplemente a un problema conceptual (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 12). El uso del plural haría alusión a cada uno de los lenguajes específicos dentro de una misma especialidad[6], mientras que el uso del singular serviría para designar al conjunto abstracto de cada especialidad, cuya unidad vendría dada por sus elementos lingüísticos, pragmáticos y funcionales (Cabré, 1993, p. 144)[7].

Por último, en cuanto a la distinción *lenguas de especialidad* o *especializadas* y *lenguas con/para fines/propósitos específicos*, parece que los especialistas están llegando a un acuerdo al restringir el uso de *lenguas de especialidad* o *especializadas* para referirse al conjunto de las lenguas técnicas, profesionales y académicas, mientras que *lenguas con/para fines/propósitos específicos* se reserva para el contexto de la enseñanza de lenguas (Rodríguez-Piñero y García Antuña, 2011, p. 912; y Gómez de Enterría, 2009).

---

[5] En esta misma línea, encontramos las aportaciones de Casas Gómez (1993, p. 106), quien defiende que «lo que existe realmente son los usos cultos, familiares, populares, vulgares, literarios, incluso técnicos, de acuerdo con el entorno pragmático en que se inserten», es decir, las lenguas de especialidad se encontrarían al mismo nivel que otros usos sujetos a la diafasía y la diastratía. Llega incluso a afirmar que existe una variación especializada independiente (2003, p. 570).

[6] Por ejemplo, las diferentes especialidades dentro de la medicina: dermatología, odontología, ginecología, oftalmología, etc.

[7] Otros autores (Schifko, 2001) consideran que esta perspectiva es demasiado generalizadora, pues hablar de lenguas de especialidad implica aceptar que entre ellas existen más particularidades que las diferencian que rasgos comunes que permitan considerarlas dentro del mismo grupo.

3.1. Diferencia entre *lengua común* y *lengua de especialidad*

La lengua, entendida como sistema de signos, es el instrumento a través del cual transmitimos nuestro conocimiento. Este último puede referirse a las circunstancias, elementos o situaciones de la vida social cotidiana o puede que nos sirva para intercambiar información especializada en un ámbito de conocimiento concreto. Al primero de ellos, Martí (2001, p. 2, citado por Morales, 2004, p. 46) lo denomina *conocimiento común* y afirma que «es el que corresponde a la interpretación 'familiar' de la realidad, es decir, a la visión social que se transmite con el aprendizaje de la lengua familiar, y el discurso común es el que construye ese conocimiento común». Por otro lado, señala que «en los casos en los que el discurso vehicula una interpretación de la realidad distinta de la contenida en la lengua común y además esta interpretación es fruto de una dedicación sistemática o profesional a la investigación sobre dicha realidad, decimos que el discurso es un discurso especializado y que construye un conocimiento especializado». Este conocimiento especializado, por tanto, posee unas características propias que permiten diferenciarlo del conocimiento común, tal y como se muestra en la siguiente tabla propuesta por Freixa y Kostina (2001, citado por Rodríguez Camacho, 2003, p. 96):

Cuadro 1. Diferencias entre conocimiento común y conocimiento especializado

Conocimiento general	Conocimiento especializado
• Es común a una cultura.	• Es creado y compartido por los especialistas. • Es temáticamente marcado.
• Se adquiere mediante la convivencia social. • Es compartido por toda una comunidad.	• Se adquiere mediante un proceso consciente y en un marco explícito de instrucción.
• Tiene una estructura global no consensuada. • Se basa en tradiciones y procesos históricos conjunto.	• Es cohesionador solo en el contexto de un grupo que comparte los supuestos y les da validez por consenso. • Se basa en las teorías sobre qué y cómo funciona la realidad concreta de la que se ocupa.
• Es anónimo. • No es objeto de comprobación ni sanción por ninguna institución o persona.	• Se construye con expertos y especialistas. • Se somete a prueba empírica, coherencia lógica o funcionalidad práctica.
• Se transmite mediante el lenguaje general. • Presencia en mayor grado de la polisemia, la connotación, el dinamismo, la variación y la ambigüedad.	• Se transmite por medio de los lenguajes especializados, que conllevan la presencia de las unidades terminológicas y unidades de conocimiento especializado (UCE).

Fuente: Freixa y Kostina (2001), citado por Rodríguez Camacho (2003).

Entre las características incluidas en la tabla, podemos ver la que se refiere a la relación directa entre *conocimiento común – lenguaje general* y *conocimiento especializado – lenguajes especializados*. Esto no quiere decir, sin embargo, que el código lingüístico del que se parte para comunicar no sea común. Lo que sucede es que hablamos de usos diferentes de ese código, usos que determinan el tipo de lenguaje que debe utilizarse en cada caso[8].

Al igual que estas autoras, Morales (2004, pp. 67 y ss.) apoya la idea de que una lengua de especialidad no constituye un código independiente al de la lengua común y su distinción con respecto a esta última debe pasar por analizar la construcción interna del discurso, las circunstancias extralingüísticas en que este tiene lugar y las características particulares de los interlocutores (especialistas o no). Estamos ahora ante un nuevo plano dentro del análisis de las lenguas de especialidad, pues ya no se habla de *lenguas* o *lenguajes* sino de *discursos*, es decir, no se atiende ahora al conjunto de elementos lingüísticos, pragmáticos y funcionales que sirven de herramienta para comunicar, sino al producto que resulta de manejar esas herramientas en cada situación comunicativa concreta por parte de los emisores más o menos especializados. En este sentido, encontramos las aportaciones de Ciapuscio (2002, p. 40) y Cabré (2004, p. 20) en las que señalan como rasgo diferenciador entre la lengua común y la lengua de especialidad los discursos que se producen en cada una de ellas y los textos que sirven para materializar esos discursos. La primera de las autoras va incluso más allá y considera, por un lado, que el carácter especializado es gradual y se puede medir analizando una serie de parámetros[9], como, por ejemplo, la densidad de términos especializados en un texto; y, por otro, que «la noción de especialidad debería poder definirse a partir de un estudio lingüístico y estructural de los textos» (Ciapuscio, 1998, p. 45).

Por tanto, a la hora de analizar las lenguas de especialidad no solo bastará con examinar las características que nos permiten diferenciarlas de la lengua común o unas especialidades de otras, sino que habrán de analizarse igualmente las características internas y funcionales del producto que resulta del manejo de esas lenguas especializadas. Es decir, y de acuerdo con Schifko (2001, p. 22), el análisis de las lenguas de especialidad puede dividirse en

---

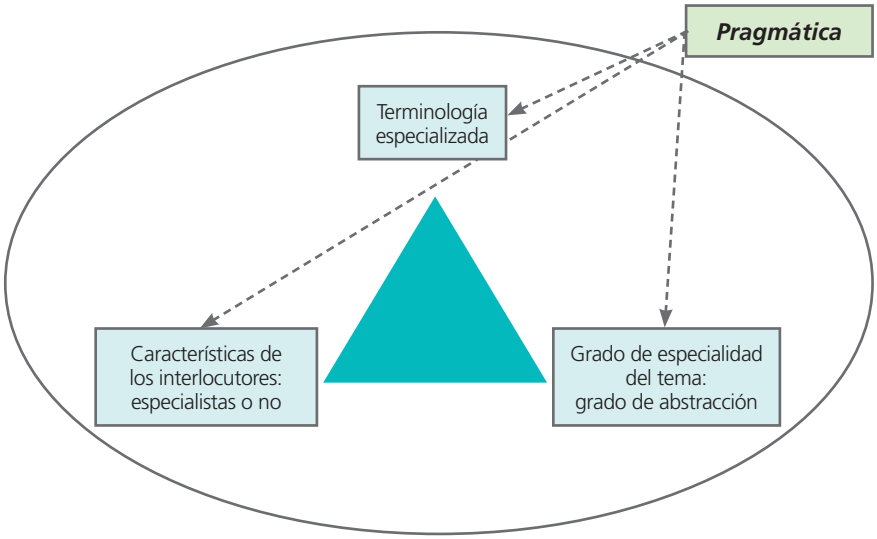
[8] En palabras de Gómez de Enterría (2010, p. 45): «Uno de los rasgos más relevantes de las lenguas de especialidad son las características comunes, lingüísticas y funcionales que todas ellas poseen y gracias a las que se interrelacionan; son estos mismos rasgos los que las diferencian de la lengua común con la que comparten el mismo sistema lingüístico».

[9] La autora se basa en Hoffmann (1998), quien señala que «un acercamiento posible para determinar el grado de especialidad de un texto —en realidad él emplea el sintagma "niveles de abstracción"— es la presencia de terminología» (Ciapuscio, 1998, p. 40).

diferentes niveles que irían desde lo más concreto (los documentos especializados, como, por ejemplo, el análisis de un presupuesto) hasta lo más abstracto, donde se priorizará el conocimiento abstracto que atañe a estas lenguas.

3.2. Características y clasificación de las lenguas de especialidad

Para hablar de las características de las lenguas de especialidad debemos partir de las características de la *comunicación especializada*, entendida esta como concepto abarcador en el que quedarían incluidas todas las lenguas de especialidad, sean cuales sean sus características diferenciadoras, y definida por Rodríguez Camacho (2003, p. 99) como el «conjunto de condiciones contextuales y extralingüísticas que conducen a la producción de textos de unas características determinadas». De este modo, una comunicación especializada está sujeta a tres factores fundamentales: la terminología; el tema o ámbito de especialidad y su grado de especificidad; y los interlocutores (especialistas o no). Sin embargo, dentro de los elementos que intervienen y determinan la comunicación especializada no podemos dejar fuera los factores pragmáticos (intención comunicativa, conocimiento compartido de los interlocutores sobre el tema, cultura en la que tiene lugar el intercambio…), en tanto que su efecto recae sobre los tres vértices antes mencionados, modificándolos y adaptándolos a cada situación comunicativa concreta.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. *Características de la comunicación especializada.*

Nos referimos, por tanto, a tres dimensiones (Rodríguez Camacho, 2003, p. 100): la *dimensión cognitiva*, pues se habla de temas específicos; la *dimensión comunicativa-pragmática*, dado que dentro de la comunicación especializada el fin o la intención comunicativa no es otra que llegar a un entendimiento por parte de los interlocutores, ya que los receptores puede que sean especialistas en el tema o no[10]; y la *dimensión lingüística*, en tanto que los conocimientos especializados se materializan gracias al uso de una terminología específica sujeta a unas reglas morfológicas y sintácticas con sentido dentro de cada discurso especializado.

Partiendo de estos rasgos comunes a todas las lenguas de especialidad, se han llevado a cabo diferentes investigaciones (Hoffmann, 1987; Schifko, 2001; Cabré *et al.*, 2007; Gómez de Enterría, 2010; Blanco Canales, 2010), desde diferentes perspectivas (terminología, semántica, didáctica, pragmática…) en las que se ha tratado de, por un lado, recapitular los rasgos que nos permiten caracterizar las lenguas de especialidad y diferenciarlas de la lengua común y, por otro, de proponer una clasificación válida y efectiva que permita deslindar unas de otras dentro de cada ámbito especializado[11].

Cuando hablamos de rasgos, debemos partir de las mismas esferas utilizadas para hablar de la comunicación especializada, pero aplicándolas a cada caso concreto de especialización. Por tanto, hablamos de características lingüísticas, pragmáticas y funcionales. Por lo que respecta a la clasificación de las lenguas de especialidad, lo primero que deberíamos preguntarnos es cuántas lenguas de especialidad existen. La respuesta a esta cuestión no es nada sencilla, sobre todo si consideramos, por un lado, las relaciones de intersección que pueden darse entre muchas de ellas[12] y, por otro, la constante aparición de especialidades nuevas que surgen como respuesta a una demanda social. De ahí que algunos

[10] Así, podemos hablar de discurso de especialización, de semidivulgación, de divulgación…

[11] Consideramos, sin embargo, que estas tareas no pueden emprenderse con éxito de manera independiente, pues se complementan y se sostienen la una a la otra. Esto es así en tanto que la relación de rasgos que nos permiten diferenciar las lenguas de especialidad de la lengua común y las diferentes lenguas de especialidad entre sí es la misma que aquella a la que el investigador recurre para establecer una clasificación de las mismas: rasgos lingüísticos, comunicativo-pragmáticos y funcionales. Por otra parte, sin las clasificaciones que existen actualmente, el investigador no tendría la base de la que partir a la hora de analizar de manera independiente las distintas lenguas de especialidad.

[12] Por ejemplo, es muy probable que, si leemos un texto jurídico, parte del lenguaje empleado pertenezca al ámbito administrativo y, por tanto, podemos hablar de una intersección entre dos lenguas de especialidad (la jurídica y la administrativa).

autores consideren la tarea de identificación y delimitación de las lenguas de especialidad extremadamente compleja[13]. Otros autores, sin embargo, sí han llevado a cabo un intento de organización de las lenguas extranjeras (LE) y han presentado su propuesta, aun siendo conscientes de las limitaciones implícitas. Uno de ellos es Hoffman (1987), quien, partiendo de una variación[14] funcional, distingue un eje horizontal, que nos permite analizar los diferentes ámbitos especializados y comparar la temática de unos y otros; y un eje vertical, que representa los niveles o grados de especificación de cada texto especializado (forma lingüística, ámbito, participantes…).

3.2.1. Características formales/lingüísticas

Uno de los rasgos que caracteriza el discurso especializado es su función denotativa (aquella que se ajusta estrictamente a la realidad conocida por los hablantes y cuyo objetivo es comunicar de forma clara y directa para que el mensaje sea unívoco, sin posibilidad de doble lectura) y referencial, posible gracias al empleo de una terminología técnica de carácter homónimo, unívoco y de uso sistemático[15] que dota al discurso de precisión, objetividad y exactitud. Es decir, lo habitual es que la significación coincida con la designación, lo que no ocurre siempre en la lengua común. Sin embargo, debemos considerar que es posible encontrar que un mismo término sirva para designar conceptos diferentes cuando se trata de especialidades distintas. Así, podemos hablar de *crisis* en el ámbito de la medicina y su significado nada tiene que ver con el que adquiere dentro del ámbito económico-financiero[16]. Es el tema del discurso especializado el que favorece en este caso la materialización de conceptos completamente diferentes en una misma unidad terminológica. Este ejemplo refleja claramente la necesidad de analizar las tres grandes esferas de la comunicación especializada de forma complementaria y no excluyente. De no ser así, no se entendería la posibili-

[13] Algunos estudios estiman que existen entre 300 y 7000.

[14] Para profundizar sobre los tipos de variación en el ámbito de las lenguas de especialidad, véase Moreno Fernández (1999).

[15] En este sentido podemos hablar de una cierta paradoja, porque, a la vez que los textos especializados se caracterizan por una densidad terminológica específica, son frecuentes igualmente los términos abstractos cuya intención es dotarlos de universalidad.

[16] Según el DLE (RAE, 2014): 5. f. *Econ.* Reducción en la tasa de crecimiento de la producción de una economía, o fase más baja de la actividad de un ciclo económico. 6. f. *Med.* Cambio brusco en el curso de una enfermedad, ya sea para mejorarse, ya para agravarse el paciente.

dad de utilizar un mismo término en diferentes ámbitos de especialización. Es decir, «la terminología no es algo estático, sino que cada término tiene un alcance conceptual en cada realización textual o discursiva. El contenido de un término no es absoluto, sino relativo, según cada ámbito y situación de uso» (Aguado de Cea, 2001, p. 12).

Por otro lado, podemos encontrar elementos léxicos (simples o compuestos) que no se ajustan a estos rasgos de objetividad y precisión antes mencionados en tanto que forman parte del léxico subtécnico, esto es, pertenecen tanto a la lengua común como a alguna de las lenguas de especialidad[17] y su significado depende de esta circunstancia. Por último, aunque el propósito del léxico especializado sea la universalidad (para favorecer la transferencia de conocimiento), no debemos olvidar que la cultura ejerce aquí un fuerte impacto y que las realidades culturales se manifiestan en las unidades terminológicas específicas de igual modo que sucede dentro del ámbito general de la lengua común. Así, podemos encontrar que en español existe una tendencia mayor a utilizar metáforas que identifican el estado del mercado financiero con el de salud mental (*pánico, depresión*), mientras que en inglés proliferan las referidas a la salud física (*economic recovery*, *healthy firms*), tal y como han estudiado J. Charteris-Black y T. Ennis (2001).

Esta terminología y la densidad con la que aparezca en los textos serán las que determinen el grado de complejidad (proceso cognitivo más o menos complejo) y opacidad informativa (abstracción) de estos. En este sentido, conviene tener presente que no existen textos «puros» desde el punto de vista de la terminología especializada[18], es decir, es muy difícil que, en un texto especializado, el emisor no tenga que recurrir en numerosas ocasiones a la lengua común para aclarar, definir, parafrasear o comunicar ciertos aspectos que, de otro modo, no se descodificarían correctamente[19]. Y, por supuesto, todos estos son aspectos deben tenerse en cuenta en el aula de español.

---

[17] Nos referimos, por ejemplo, a casos como el de *ratón,* utilizado dentro de la lengua común para designar a un roedor y, dentro del ámbito especializado de la informática, al objeto que sirve para ejecutar las órdenes del usuario a partir de un cursor.

[18] Sobre terminología especializada, véanse Cabré (1993, 1999); Ciapuscio (1998); Aguado de Cea (2001); Rodríguez Camacho (2003); Gómez de Enterría (2010).

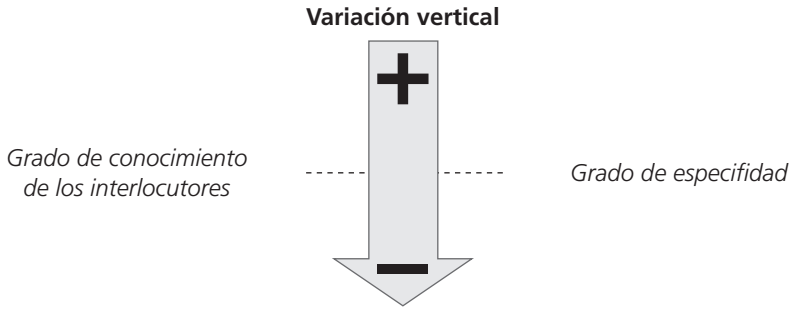
[19] Por ejemplo, el médico habitualmente «traduce» el diagnóstico a su paciente con el propósito de que este comprenda su estado. Si se quedara en el nivel de máxima densidad terminológica, el paciente sería incapaz de descodificar el mensaje y, por tanto, se daría un fallo en el intercambio comunicativo (Rodríguez Camacho, 2003, p. 105).

3.2.2. Características pragmáticas

En el caso de las características pragmáticas, intervienen cuatro factores principales: los interlocutores, el tema tratado, la función o intención y la situación comunicativa.

A) Los interlocutores

Partiendo del conocimiento sobre la especialidad que compartan emisor y receptor, la comunicación podrá situarse en un *continuum* que irá desde lo más especializado hasta lo más divulgativo.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. *Transición desde lo más especializado hasta lo más divulgativo.*

Estos diferentes tipos de comunicación científica, que están sujetos al grado de formación de los interlocutores, quedan reflejados en la siguiente tabla:

Cuadro 2. Jerarquía de la comunicación especializada atendiendo al grado de conocimiento de los interlocutores

Grado de especialización	Emisor	Receptor
Especializada	*Interlocutor especializado:* • Investigador/a • Especialista o técnico	*Interlocutor especializado/ semilego:* • Investigadores • Especialistas técnicos • Estudiantes de nivel especializado
Divulgación científica	*Interlocutor especializado:* • Investigador/a • Profesor/a • Periodista especializado/a	*Interlocutor semilego/lego:* • Profesional de la especialidad • Estudiante en formación • No especialista o lego que posee una amplia cultura científica

(Continúa en la página siguiente).

Cuadro 2 (Cont.). Jerarquía de la comunicación especializada atendiendo al grado de conocimiento de los interlocutores

Grado de especialización	Emisor	Receptor
Amplia divulgación	*Interlocutor semilego:* • Periodista no especializado/a • Especialista de un área	*Interlocutor semilego/lego:* • No especialista o lego (público general de nivel elevado y medio) • Cliente o paciente

Fuente: basado en Rodríguez Camacho (2003, p. 115)

B) El tema

En este caso, debemos reparar en dos ejes:

- Eje horizontal: nos permitirá abordar temas determinados en función de la materia especializada de que trate en cada caso.
- Eje vertical: nos permitirá organizar los temas atendiendo 1) a cómo se aborde el tema en cada situación, es decir, desde qué perspectiva. Algunos autores consideran los siguientes puntos de vista principales: teórico, aplicado, didáctico y divulgativo 20 (Ciapuscio y Kuguel, 2002, p. 44)[20]; 2) al grado de opacidad informativa (grado de abstracción) o complejidad desde el punto de vista cognitivo. Así, tal y como apunta Hoffmann (1987), se puede establecer una jerarquía de las diferentes materias dentro de un *continuum* que recoge los conocimientos según el grado de abstracción (filosofía, medicina, química...).

Por otra parte, otros autores como Gómez de Enterría (2010, p. 51) remarcan la importancia de atender no solo a los temas, sino a los *documentos especializados* dentro de cada ámbito de especialidad[21], en tanto que estos documentos reúnen una serie de características lingüísticas, estructurales y formales que

[20] «La perspectiva teórica o básica implica el tratamiento de un tema para expandirlo, esto es, para lograr conocimiento nuevo, que modifique el estado de conocimientos previos. La perspectiva aplicada sobre un tema supone su tratamiento en función de su utilidad; la didáctica se dirige a la transmisión en marcos de enseñanza, a fin de que sea comprendido por el estudiante o aprendiz. Un texto es divulgativo cuando el contenido especializado se retoma para ser transmitido a un destinatario lego, con el fin de que conozca esa información y, eventualmente, la tenga en cuenta en su vida cotidiana» (Ciapuscio y Kuguel, 2002, p. 44).

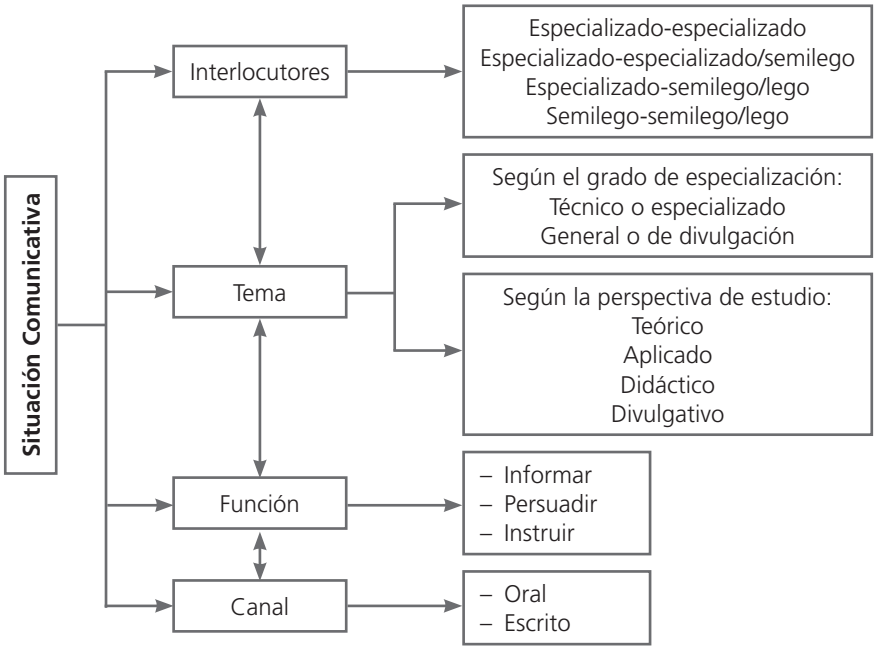
[21] «Son los textos propios de cada ámbito o área temática que requieren una codificación formal muy elaborada desde el punto de vista del diseño y de la expresión lingüística» (Gómez de Enterría, 2010, p. 52).

reflejan de manera concisa las características más relevantes del ámbito de especialidad al que pertenecen. Nos referimos, por ejemplo, a documentos como un *contrato de compraventa*, dentro del ámbito comercial; un *memorándum* o una *circular*, dentro del administrativo; una *demanda judicial* o un *recurso de alzada*, dentro del jurídico; o una *historia clínica*, dentro del de la medicina.

C) La función comunicativa

Con respecto a la intención con la que se crean los discursos especializados, podemos señalar que, aunque la función predominante es la referencial, se distinguen diferentes propósitos si se consideran otros factores, como los interlocutores, la situación comunicativa (el contexto) o el soporte del mensaje. De este modo, tenemos discursos argumentativos (textos científico-técnicos con alto grado de especificidad), directivos (sobre todo, los del ámbito jurídico-administrativo), instructivos (predominan los de carácter didáctico) o expositivos (textos informativos o descriptivos) (Gómez de Enterría, 2010, p. 55).

Estos tres rasgos mencionados en párrafos anteriores quedarán resumidos en el siguiente gráfico, en el que queda reflejado, además, el modo en que la situación comunicativa repercute de manera directa en cada una de ellas:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. *Posibles combinaciones dentro de una situación comunicativa en función de los* interlocutores, *el* tema, *la* función comunicativa *y el* canal.

4. La enseñanza del español para fines específicos/profesionales

En los últimos años, como ya señalamos previamente, se ha intentado mantener una dicotomía, al menos terminológica, entre el concepto de «lenguas de especialidad» y «lenguas con/para fines/propósitos específicos» (LFE), de manera que estas últimas se «restringen a los propósitos, académicos y profesionales, cuyas principales especialidades, en función de la demanda actual en el caso de la lengua española, se circunscriben a los ámbitos jurídico, de los negocios, del turismo, de la diplomacia, de las ciencias de la salud y del medio ambiente» (Gómez de Enterría, 2009, pp. 63-67).

Por su parte, la enseñanza con fines o propósitos específicos (EFE) nace para el inglés (ESP, *English for Specific Purposes*) alrededor de los años sesenta del siglo pasado, cuando aparece por primera vez el *enfoque comunicativo* dentro del ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Pastor Cesteros, 2010). En el ámbito hispano, sin embargo, no podemos hablar de la EFE hasta finales de los años ochenta, concretamente a partir de 1986, pues fue cuando España entró dentro de la Comunidad Económica Europea[22].

La enseñanza de las LFE implica enseñar la lengua cuyo destino es la comunicación profesional o científica. Por ello, el docente deberá distinguir entre los usos propios del sistema lingüístico general y diferenciarlos de los que adquiere en el ámbito específico[23]. Por su parte, el alumno no solo aprenderá las destrezas propiamente lingüísticas, sino también las propias de la LE que constituya su objeto de estudio. Por tanto, el profesorado deberá tener como objetivo que el estudiantado llegue a adquirir la competencia necesaria para poder comunicar y comprender los textos (orales y escritos) en ese contexto especializado. La competencia de la que hablamos entraña el dominio de ciertas destrezas no solo lingüísticas: destreza gramatical (fonética, morfología, sintaxis y vocabulario); destreza sociolingüística (capacidad de comprender y producir enunciados en cada situación comunicativa); y destreza discursiva (capacidad de elaborar textos (orales o escritos) con coherencia y cohesión dentro del ámbito de especialización[24]. Aparte de las destrezas mencionadas, no se puede obviar la importancia que adquiere la cultura a la hora de enseñar

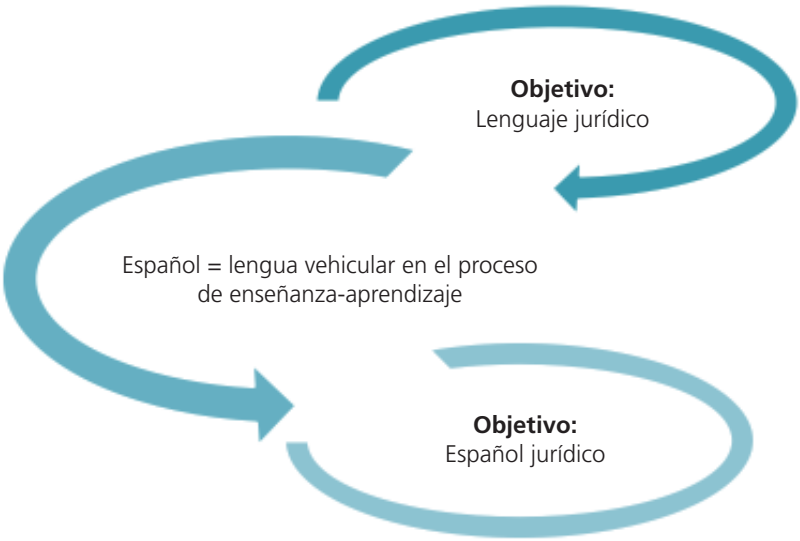
[22] Para ampliar la información sobre el origen y la expansión de la didáctica del español como fines profesionales, véase Felices Lago (2005).

[23] Volvemos a enfrentarnos de nuevo a la discusión sobre los rasgos que permiten diferenciar unos de otros.

[24] Las competencias comunicativas específicas a la lengua para uso profesional se orientan, según consta en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002), hacia la acción y hacia el uso de la lengua.

una LFE. Estas, en tanto que lenguas de conocimiento técnico y científico, son universales y, por tanto, pueden darse en cualquier cultura. El componente cultural es un elemento fundamental en la enseñanza/aprendizaje de las LFE. De ahí la importancia de enseñar las principales características que condicionan la comunicación verbal y no verbal en los diferentes contextos culturales[25].

De forma general, podríamos decir que la enseñanza de las LFE ha de abordarse teniendo en cuenta que lo que prima es el objetivo del estudiante, que no es otro que llegar a poder utilizar la lengua meta dentro de un ámbito especializado, es decir, aprender una lengua de especialidad para acometer ciertas acciones profesionales, técnicas o académicas. En este contexto, el sistema lingüístico común (el español, por ejemplo) solo permitirá vehicular la enseñanza-aprendizaje de esa LFE.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. *El sistema lingüístico común como elemento vehicular en el proceso enseñanza-aprendizaje de las LFE.*

«El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua de especialidad ya se trate del ámbito de las ciencias sociales: economía, comercio, derecho, turismo, etc., o de las ciencias experimentales: ciencias de la salud, ciencias ambientales, etc. estará siempre enfocado hacia la inmersión del aprendiz en

[25] Para profundizar sobre la comunicación no verbal y enseñanza de ELE, véase Poyatos (1992 y 2006) y Cestero (1999 y 2000).

el metalenguaje propio de cada una de las actividades profesionales propuestas» (Gómez de Enterría, 2010, p. 53). Por tanto, el docente deberá presentar las características propias de los diferentes tipos de textos especializados, pues serán la herramienta fundamental de la comunicación especializada. En este sentido, se han llevado a cabo diversos análisis, atendiendo a diferentes aspectos, como, por ejemplo:

- *El carácter*: referencial (es una representación del mundo), interpersonal (constituye un acto comunicativo con el que se desea influir en el receptor de alguna manera) o formal (desde el momento en que se genera a partir de la manipulación del sistema lingüístico).
- *El grado de especialización*: científico, didáctico, semidivulgativo, divulgativo…
- *La función*: informativo, instructivo, descriptivo, didáctico…
- *Los factores situacionales*: artículos de revistas especializadas, ponencias en eventos y congresos, manuales, presentaciones orales de empresa, juicios…[26].

En definitiva, el docente de LFE debe prestar atención, por un lado, a las necesidades comunicativas de los alumnos y, en función de cuáles sean en cada caso, determinar a partir de qué tipo de textos (orales y escritos) se podrá materializar dicha comunicación.

Este aspecto entraña no poca dificultad, pues conocemos que cada tipo de texto conlleva unas características específicas y concretas, desde el punto de vista lingüístico y estructural, lo que dificulta la posibilidad de crear una lista homogénea de rasgos distintivos que permitan al estudiante identificar de manera sencilla cuándo está ante un texto especializado y cuándo no. Como docentes podemos, no obstante, dirigir la búsqueda de estos rasgos proponiendo una serie de características comunes a todos ellos que podrían resumirse en el siguiente listado:

- Configuración global del texto. Es decir, cuál es la disposición y distribución espacial del texto: párrafos, márgenes, capítulos, apartados…
- Elementos léxicos especializados creados a partir de mecanismos generales de formación de palabras y cuyo valor solo se actualiza dentro de los textos especializados en que se utilizan. Por ejemplo, el verbo *seguir* (a alguien) dentro del contexto de uso de las redes sociales, cuyo significado se ha creado a partir de un proceso de especificación semántica.

[26] Información basada en Rodríguez Camacho (2003).

- Elementos léxico-semánticos utilizados con cierta recursividad dentro de un contexto textual específico: algunas unidades fraseológicas, por ejemplo (*sentar cátedra, a corazón abierto, tarjeta de crédito*…).
- Uso de recursos sintácticos y gramaticales que permitan despersonalizar el mensaje: formas no personales del verbo, uso del plural en las formas verbales, preferencia por las construcciones pasivas…
- Elementos gráficos y audiovisuales de apoyo que permitan exponer la información de manera clara y esquematizada: tablas, gráficos, imágenes, voz explicativa…

Una vez que se conozcan los tipos de textos de la especialidad y sus características, convendrá prestar atención a los documentos propios de esta y a su posterior descripción partiendo desde lo más general (la organización, el contexto, la intención comunicativa…) hasta lo más concreto (la terminología, la sintaxis, las fórmulas específicas o los elementos de apoyo empleados como tablas, listas, cuadros, gráficos…). Por ejemplo, una *carta al director*, una *declaración jurada*, un *resumen para un congreso*, un *informe de ventas*, un *folleto publicitario turístico*…

Situados ya en el aula de LFE, conviene tener en cuenta algunos aspectos que pueden, incluso, influir de manera directa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos, por ejemplo, al *carácter de curso* (general o «a la carta»; obligatorio o voluntario; reglado o no reglado; presencial o virtual; gratuito o no…); y la *duración del curso* (hay alumnos que necesitan adquirir las destrezas de manera inmediata y otros, sin embargo, no acotan temporalmente la enseñanza). En cualquiera de los casos, existen ciertos procesos que deben plantearse y planificarse siempre, sean cuales sean las circunstancias externas (Rodríguez-Piñero y García Antuña, 2011, p. 923). Es lo que denominamos *análisis de necesidades*. Este análisis nos va a permitir extraer información inicial acerca de los aprendientes (personal y laboral), pero también de sus necesidades y objetivos como estudiantes de español, lo que nos va a facilitar la planificación del curso y la negociación de los contenidos que debemos llevar al aula para que el aprendizaje sea efectivo:

- Los análisis pueden llevarse a cabo a partir de entrevistas, cuestionarios, revisión de publicaciones sobre el área específica, etc.
- Para llevar esos objetivos al aula, se hace necesario elaborar una metodología adecuada que permita abordar los contenidos de manera rigurosa y eficaz dentro de los tiempos establecidos. Esta metodología se materializará en la creación de una programación, una secuenciación y una temporalización de los contenidos siempre a merced de las necesidades reales de cada grupo y del ritmo de aprendizaje de los alumnos.

- La metodología, por otro lado, deberá contemplar un apartado destinado a la evaluación que, sea del tipo de sea, muestre los resultados relativos a la evolución del alumnado dentro del proceso de aprendizaje.

Dentro de las metodologías y enfoques más aplaudidos y explotados dentro de la enseñanza de LFE encontramos aquellos que parten del enfoque comunicativo y que, por tanto, no inciden tanto en el *qué*, sino en el *cómo*. Es decir, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se da prioridad al desarrollo de las destrezas necesarias para que el aprendiz sea capaz de desenvolverse satisfactoriamente en una situación comunicativa concreta. El objetivo, por tanto, es el desarrollo de la *competencia comunicativa*[27]. De entre todos los métodos y estrategias que se enmarcan dentro de esta concepción de la enseñanza, nos referiremos al enfoque por tareas, el estudio de casos y la simulación global.

4.1. Enfoque por tareas

Conviene explicar, en primer lugar, qué se entiende por «tarea»[28]: «Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo» (*MCER*, 2002). Dentro de las descripciones que se han hecho de este enfoque, parece que existe consenso por parte de los expertos a la hora de clasificar las tareas (Casquero, 2004, pp. 192 y ss.). De este modo, tenemos: *tareas de comunicación o comunicativas* (centradas en la capacidad del alumno para construir un discurso —oral o escrito—), *tareas posibilitadoras* (sirven de apoyo a las comunicativas y se centran en el aspecto formal y lingüístico) y *tareas didácticas* (centradas en el proceso de aprendizaje consciente).

---

[27] Hymes (1972), dentro de la etnografía de la comunicación, establece que la competencia comunicativa no solo consiste en la producción de enunciados gramaticalmente correctos (como sí lo hicieron desde el generativismo), sino que estos deben ser adecuados a la situación comunicativa. Solo se puede llegar a ello teniendo en cuenta los elementos extralingüísticos: situación comunicativa, intención de los hablantes, características sociales de los interlocutores…

[28] «Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo» (*MCER,* 2002, p. 10).

En cuanto a la manera de proceder, debe considerarse que, durante la fase de programación de la tarea, no se pone el foco en el *input* lingüístico ni en las reglas gramaticales, sintácticas, léxicas, etc., sino que se prioriza la comunicación, por lo que se presenta al estudiante en acción. Es durante esa «acción» cuando los aprendientes serán conscientes de las unidades de todos los niveles de la lengua con la ayuda del profesor y del resto de alumnos. Durante la fase de realización de las tareas, existen ciertos aspectos que hacen de este enfoque uno de los más elegidos por los especialistas. Algunos de estos aspectos son (Casquero, 2004, pp. 196-197):

- La prioridad de la enseñanza es la prioridad del alumno y, hablando de LFE, la prioridad será una lengua de especialidad concreta.
- Facilita la integración de las cuatro destrezas.
- Favorece el proceso de evaluación continua, en tanto que el docente está presente en cada momento del proceso de aprendizaje y el seguimiento; por tanto, es más sencillo.

4.2. Estudio de casos

Tal y como apunta Aguirre (2012, p. 11), en el ámbito propiamente del español para uso profesional, «el método del caso se basa en plantear una situación que aborde problemas cotidianos y reales que deben ser resueltos […] teniendo muy en cuenta su entorno inmediato y evaluando las posibilidades de éxito. Es pues un sistema de análisis, decisión, solución y evaluación». Dentro del estudio de casos existen varias fases:

- 1.ª fase: planteamiento del caso (problema) que necesita una resolución.
- 2.ª fase: debate y exposición de las posibles soluciones aducidas por los alumnos. Planteamiento de las propuestas tras profundizar en el caso.
- 3.ª fase: discusión de las propuestas para determinar cuál es la más adecuada con respecto a la situación de partida.
- 4.ª fase: la evaluación de la solución que se ha tomado como más adecuada.

Las ventajas del análisis de casos para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez y Pujol, 2015, pp. 139 y ss.) son las siguientes:

- Se presenta el caso dentro de una situación (real o ficticia) contextualizada.
- Permite conocer el funcionamiento del ámbito especializado en general o de una institución, centro, departamento, empresa… en particular.
- Se activan las cuatro destrezas.

- Favorece que el alumno se sitúe en una realidad posible y no siempre favorable.

Para que un estudio de caso se desarrolle con éxito, deben cumplirse las siguientes condiciones:

- Los casos deben ser verosímiles. Para ello, es muy recomendable estar en contacto con personas que ejerzan en el ámbito de la especialización objeto de estudio y nos puedan facilitar casos reales.
- Debe ser motivador y generar interés en los estudiantes; por ello, siempre que sea posible, debe partirse de un caso real. En este sentido, no debemos perder de vista que nosotros, como docentes, no somos especialistas en la materia, sino en la enseñanza de la lengua española. Por tanto, debemos buscar lo que es relevante y motivador para los estudiantes.
- Para que el desarrollo de la actividad (el análisis del caso) se lleve a cabo con éxito, el profesor debe adoptar el papel de guía/moderador, de manera que sea él quien posea la información y la dosifique de modo adecuado en cada etapa del proceso. De este modo, se creará expectación, se favorecerá el debate y se fortalecerán los procesos deductivos por parte de los alumnos.
- Debe permitir el trabajo en grupo y preparar a los aprendices para gestionar el factor humano en su vida profesional a través de la empatía, el trabajo en equipo y la negociación.

4.3. Simulaciones

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008), «la simulación», dentro del ámbito de la enseñanza de LFE, comprende el conjunto de «las actividades en las que se presenta una situación comunicativa ficticia y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un rol ficticio, bien representando ser quienes son. En este segundo caso, se trata de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una realidad». Dos de las mayores defensoras de este recurso pedagógico son Cabré y Gómez de Enterría (2006, p. 79), al entender que la simulación global constituye la mejor técnica didáctica por ser un procedimiento en el que se pone en juego la lengua de especialidad en un contexto comunicativo preciso y representativo de la realidad. Dentro de esta técnica, no solo se pretende recrear la situación comunicativa desde un punto de vista lingüístico y pragmático, sino que se presta atención igualmente a todo lo que implica reproducir de la manera más realista dicha situación: búsqueda de información, creación de documentos orales y escritos, reproducción del lugar (objetos, instrumental, TIC, mobiliario…), de

manera que cada alumno sea capaz de desarrollar su personaje *rol* de la forma más completa posible. Por todo ello, quizá, el mayor inconveniente de esta estrategia sea la gran planificación que implica: planificar la actividad, distribuir los roles y especificar en qué consiste cada uno dentro del plan general de actuación, describir con mayor número de detalle todos los elementos de la situación comunicativa, plantear la situación, crear las intervenciones de cada estudiante de manera concreta y específica (por escrito u oralmente), gestionar los tiempos de intervención… Por otro lado, y a pesar de que se trata de un proceso complejo, las ventajas de este recurso son varias:

- El objetivo no es tanto el resultado, sino el proceso, durante el cual el alumno deberá desarrollar su competencia estratégica de modo que pueda ser capaz de resolver cualquier situación.
- El alumno es el protagonista de la acción. El alumno como parte de un grupo, de un contexto y de unos objetivos en constante retroalimentación.
- Se trabajan diferentes manifestaciones del lenguaje: verbal, no verbal, corporal…
- Se potencia la lengua en contexto, es decir, se concibe la lengua como eje vertebrador en un contexto creado *ad hoc* que servirá de marco para trabajar la resolución de problemas extraídos de la vida profesional real.
- Se desarrolla la creatividad de los estudiantes en tanto que deberán enfrentarse a situaciones en las que es posible que necesiten improvisar reorganizando sus conocimientos de partida.
- Se trabajan conjuntamente todas las destrezas.
- Se desarrollan valores como la empatía, la cooperación, la tolerancia, la integración… valores que se trabajan desde el momento en que se debe adoptar un papel (o *rol*) de acuerdo con las expectativas de la actividad y del guion propuesto por el docente.

5. Propuesta didáctica

- Seleccione un texto divulgativo de la especialidad que prefiera y señale lo siguiente:
  - Terminología especializada propia del ámbito o materia que tenga funcionalidad dentro de esa especialidad y solo dentro de ella.
  - Terminología especializada propia del ámbito o materia que tenga funcionalidad en esa y en otras especialidades. Diga cuáles son los diferentes usos en una y otra especialidad.

Debe indicar, al menos, dos ejemplos de cada uno.

- Elija dos de los cuatro modelos de textos especializados que tiene en la carpeta de «Actividades». Una vez leídos:

  a) Identifique a qué especialidad corresponde cada texto. Justifique su respuesta basándose en los rasgos propios de las lenguas de especialidad, sobre todo, en lo relativo al análisis de la terminología.

  b) Identifique las semejanzas y diferencias entre los dos textos elegidos desde un punto de vista lingüístico y pragmático, partiendo de los contenidos del tema.

- Elabore una secuencia didáctica (no una unidad completa) en la que se desarrollen las cuatro destrezas tomando como base un texto (oral o escrito) del ámbito especializado que prefiera. La tarea final deberá ser un estudio de casos.

Nota importante. No olvide contextualizar la secuencia y justificarla especificando los datos relativos al alumnado: su nivel, los objetivos, la edad, procedencia, lengua materna…, así como las características del curso en el que se insertaría la secuencia. Si lo cree conveniente, sírvase de algún ejemplo de análisis de necesidades para completar la información.

6. Temas para reflexionar

- ¿Cuál debería ser el nivel de conocimiento de la lengua meta por parte de los estudiantes en el momento de comenzar el curso de LE?
- ¿Qué problemas pueden surgir a la hora de traducir textos con una terminología especializada?
- ¿Cree que es posible la variación diacrónica, diatópica, diafásica y diastrática dentro de las lenguas de especialidad?
- ¿Qué dos realidades abarca el «Español para Fines Específicos» en este manual (el que se refiere a la lengua y el que se refiere al tipo de alumnado)?

7. Bibliografía comentada

Blanco Canales, A. (2010). Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, *9*, 72-85.

Artículo en el que se aborda la delimitación, caracterización y clasificación tanto de las lenguas de especialidad como de los textos científico-técnicos atendiendo a sus características lingüísticas, pragmáticas y funcionales.

Cabré, M. T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En van Hooft, A. (dir.), *Foro Hispánico: Revista Hispánica de Flandes y Holanda*, *26*, 19-34. [ejemplar dedicado a *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*]

Artículo en el que se aclara la dicotomía terminológica *lengua de especialidad* y *lenguajes para propósitos específicos* y los ámbitos de aplicación de cada término.

Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García y M. T. Fuentes (eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Ediciones Almar.

El artículo contribuye a la descripción de la relación que existe entre la terminología y el texto, sirviéndose para ello de la temática de la tipologización del discurso especializado y los grados de especialidad de los textos.

Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco Libros.

Monografía dedicada a la descripción de las lenguas de especialidad y de su enseñanza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE.

Gómez de Enterría, J. (2010). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza de español como lengua extranjera. En A. Vera Luján e I. Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE) (pp. 41-64). Fundación Comillas.

Repaso minucioso de las características de las lenguas de especialidad, de su enseñanza en la clase de EFE y la relación con la terminología especializada. Se centra en los contextos específicos, no generales.

Rodríguez Camacho, E. (2003). La terminología y la adquisición de conocimiento especializado. *Lenguaje*, *31*, 93-117.

Artículo en el que se hace un repaso de las características de las lenguas de especialidad partiendo del conocimiento de la terminología específica como medio de acceso al conocimiento especializado.

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. y García Antuña, M. (2011). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y

conceptuales e implicaciones didácticas. En A. Vera Luján e I. Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 907-931). Fundación Comillas.

Repaso teórico sobre las lenguas de especialidad y de los lenguajes con fines específicos, profundizando sobre la tipologización y metodología de enseñanza de estos lenguajes en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Schifko, P. (2001). ¿Existen las lenguas de especialidad? En M. Bargalló, E. Forgas, C. Garriga, A. Rubio y J. Schnitzer (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica* (pp. 21-29), Universitat Rovira i Virgili.

Disertación sobre la entidad de las lenguas de especialidad. Repasa los criterios de identificación, delimitación y clasificación de los lenguajes específicos, para justificar que existan no como sistema o códigos completos, sino como partes o variedades de la lengua común.