ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ESPECIALES A ESTUDIANTES EXTRANJEROS: PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Ana Blanco Canales
Universidad de Alcalá

1. La primera labor que ha de realizar el profesor encargado de impartir un curso de una lengua especial es el análisis lingüístico detallado de esa variedad con el fin de determinar qué es lo que tiene de específico, porque eso constituirá la parte fundamental de los contenidos gramaticales. No obstante, la enseñanza no debe limitarse exclusivamente a tales cuestiones pues no hay que olvidar que las lenguas especiales son subsistemas que poseen unas estructuras y unas formas lingüísticas propias pero también comparten otras con la lengua común. Tanto unas como otras caracterizan el lenguaje específico; de esta forma, en el curso se dará prioridad a los contenidos específicos pero se tratarán también aspectos de la lengua común necesarios para la comunicación.

Es muy importante no caer en el error de reducir el código lingüístico de las lenguas especiales a simples listas terminológicas y a algunas particularidades sintácticas. No se puede negar la importancia del léxico como rasgo diferenciador pero existen también peculiaridades en otros niveles lingüísticos[1]. Así, en el nivel fonético-fonológico cabe señalar, por ejemplo, que los lenguajes científico-técnicos no se ven tan afectados por los procesos de desgaste fonético como la lengua común; el [merkáo] es un «sitio

[1] Algunos autores llevan esto mucho más lejos, como A. M. Loffler-Laurian (1983: 13-14); en su opinión, la terminología no pasa de ser un problema particular y la tecnicidad de una lengua reside más en su sintaxis que en su vocabulario.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...
Centro Virtual Cervantes

público destinado permanentemente o en días señalados, para vender, comprar o permutar géneros o mercaderías»[2] mientras que el [merkádo] hace referencia a otras realidades (a una *actividad* y no a un *lugar*) como son el *mercado monetario*, el *mercado de divisas*, etc. Un estudio cuantitativo puede evidenciar la menor frecuencia de casos de relajación y pérdida de elementos implosivos, de elisión de unidades debilitadas, de reducción y de otras tantas alteraciones muy presentes en el lenguaje común[3], no sólo en registros informales sino también en los formales. En el nivel morfológico se perciben igualmente fenómenos peculiares, como la ausencia de ciertas formas verbales (2ª persona, el imperativo) y de algunos pronombres (los de 2ª persona), la presencia, muy abundante, de nominalizaciones, de verbos en presente, de estructuras morfológicas compuestas por formantes cultos (ciertos afijos coloquiales o poco cultos nunca aparecen), de unidades sintagmáticas, de siglas y símbolos. Finalmente, en el nivel sintáctico podemos detectar otros rasgos que, debido a la frecuencia –mayor o menor– con que aparecen en las lenguas especiales, es posible considerarlos como característicos: la utilización de determinadas fórmulas impersonales y la ausencia de otras; la no aparición de algunas modalidades oracionales (exclamativas, desiderativas, apelativas, exhortativas); la abundancia de enunciados reformuladores.

Por lo que respecta al léxico específico, hay que adoptar un punto de vista más abarcador que el tradicional y no limitarlo únicamente a los tecnicismos. Nos parece muy acertada la propuesta de J. Dubsky (1984), según la cual el léxico específico está conformado no sólo por los elementos constantes sino también por los elementos potenciales. El material lingüístico constante lo forman tanto los tecnicismos y los grupos terminológicos (elementos constantes de primera categoría) como frases automatizadas y estructuras formularias (elementos constantes de segunda categoría). Las unidades potenciales «son los medios de expresión, tanto del léxico como del plano gramatical –palabras, expresiones, giros, estructuras gramaticales u oracionales– de la lengua común que sirven de material aglutinante o de unión para hacer un todo con los elementos constantes, terminológicos o no terminológicos» (Dubsky, 1984: 18). Este material puede estar estadísticamente marcado (el constante lo está siempre) en virtud de la elevada frecuencia con que aparece en la lengua específica pasando así a convertirse en elemento caracterizador, y, por lo tanto, objeto de interés para el profesor.

Otro aspecto fundamental que debemos tener en consideración es que las lenguas especiales no son sistemas ajenos a la variación. En la programación que realicemos se debe atender, por tanto, a la diversidad discursiva, para lo que es necesario definir y caracterizar previamente los diferentes estilos que pueden aparecer en la comunicación específica. A.M. Loffler-Laurian (1983), se ha ocupado de esta cuestión y presenta una propuesta muy coherente desde el punto de vista teórico y con amplias posibilidades de

[2] *Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa-Calpe, 20ª ed., 1984.

[3] No es necesario acudir a zonas lingüísticamente marcadas para observar la presencia en el habla de todos estos fenómenos; algunos estudios así lo ponen de manifiesto (véase A. Blanco Canales, *Estudio fonético de una red social de Alcalá de Henares*, Memoria de Licenciatura, Universidad de Alcalá de Henares, 1995).

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...
Centro Virtual Cervantes

aplicación en la enseñanza. Su tipología, que se apoya de manera especial en la lengua escrita, se establece a partir del proceso de comuncación, considerando la situación, las características del emisor y del receptor y la naturaleza del soporte del mensaje. En el siguiente cuadro aparece resumida:

	EMISOR	MENSAJE	RECEPTOR
Discurso científico especializado	- investigador científico - técnico (eventualmente)	- revistas especializadas	- investigador científico - técnico
Discurso científico de semi-vulgarización	- investigador científico - periodista (eventualmente)	- revistas que tratan de múltiples aspectos	- individuos con formación universitaria
Discurso científico de vulgarización	- periodista	- revistas que tratan de múltiples aspectos	- el gran público
Discurso científico pedagógico	- docente	- manuales de enseñanza de un dominio científico	- alumnos - estudiantes en vías de especialización
Discurso tipo tesis, memoria	- estudiantes (que serán especialistas) - especialistas	- documentos reprografiados que cubren campos precisos	- jurado - especialistas - docentes
Discurso científico oficial	- investigador y/o equipo - administrativo	- formularios fijos - textos funcionales	- instancia oficial

Cuadro 1: Tipología de discursos científicos

Desde la perspectiva del análisis del discurso S. Eurin y M. Henao (1992), presentan otra posible forma de caracterizar las diferentes modalidades atendiendo a las operaciones discursivas predominantes. En esta ocasión, se tiene en cuenta tanto a la expresión escrita como a la oral. Los autores hablan de los dos tipos de discurso que siguen:

A) Discurso interactivo: se caracteriza por las marcas lingüísticas de implicación del emisor y por las interrelaciones entre el emisor y el receptor. Esto se pone de manifiesto en el empleo de distintos pronombres personales e impersonales, presencia de modalidades apreciativas (énfasis, esquematización, generalización, caracterización selectiva), presencia de ciertas modalidades lógicas, del tipo *es posible, tal vez, puede ser que*, cargados de un valor de falsa modestia.

B) Discurso expositivo: los aspectos más destacados son la ausencia de enunciadores, que se marca por el empleo de unidades y giros impersonales y de nominalización; la ausencia de modalidades apreciativas; presencia de ciertas modalidades lógicas del tipo *es posible, puede ser que...* con valor de posibilidad, duda o probabilidad; la utilización del presente con valor atemporal; la presencia de partículas y estructuras hipotético-deductivas; la presencia, muy notable, de marcadores de causa, articuladores lógicos y marcadores temporales y espaciales.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...
Centro Virtual Cervantes

La conjunción de ambas propuestas nos proporciona una clasificación muy completa y una caracterización bastante detallada.

2. Una vez que conocemos el «objeto» de enseñanza estamos en disposición de determinar *QUÉ* vamos a enseñar. Pero es fundamental realizar previamente una reflexión sobre las características del alumnado y sus necesidades, esto es, sobre el *QUIÉN*; sólo así se podrán establecer los objetivos y los contenidos. La programación quedará completa cuando se explicite el *CÓMO*, es decir, cuando se establezca la metodología.

En cuanto al *¿Quién?*, M. Th. Gaultier y J. Masselin (1973), ponen de relieve la importancia de atender a los siguientes factores:

1. Condiciones del aprendizaje

a) lugar donde se aprende la lengua: país de origen o país extranjero;
b) tipo de enseñanza: programa de inmersión, enseñanza aislada...;
c) necesidades del alumno: para hablar, sólo para leer, ambas...;
d) el aprendizaje es individual o en grupo; si es en grupo, ¿cuáles son sus características?;
e) el curso está integrado en un programa de enseñanza reglada o no lo está.

2. Categoría del alumnado

a) estudiantes que se valen de la lengua para acceder a la disciplina;
b) especialistas ya formados que necesitan la lengua para investigar y actualizar conocimientos;
c) especialistas que utilizan la lengua para establecer relaciones comerciales;
d) traductores y/o intérpretes.

3. Nivel de conocimientos lingüísticos y profesionales

a) grado de conocimiento de la lengua meta;
b) tipo de especialización (enseñanza secundaria, universitaria, investigación) y grado de conocimiento de la materia.

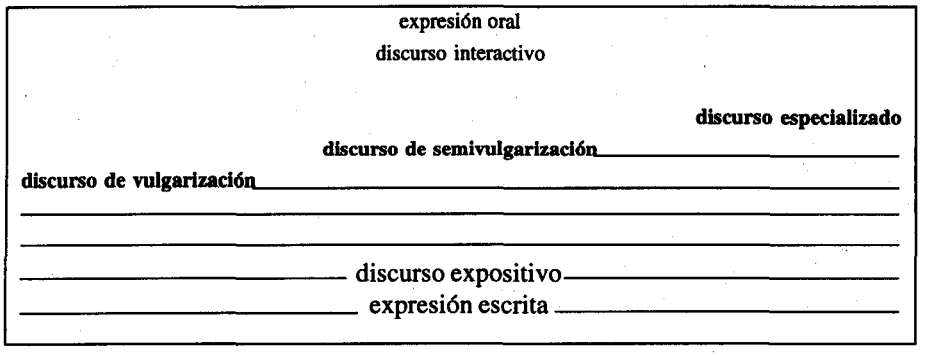
4. Los objetivos

a) grado de especialidad de la materia;
b) necesidades que el alumno deberá cubrir con este aprendizaje (lectura de obras especializadas, audición de discursos, expresión –oral y/o escrita– sobre la materia).

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...
Centro Virtual Cervantes

Teniendo esta información presente se puede pasar ya a la elaboración del programa, que debe comenzar por la especificación de los objetivos y de los contenidos comunicativos, los gramaticales y los profesionales. Es necesario que se atienda a las cuatro destrezas que componen el proceso de aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral y expresión escrita) estableciendo en qué medida nos vamos a ocupar de ellas. No obstante, hay que partir de un hecho fundamental: la comunicación específica se lleva a cabo sobre todo a través de soportes escritos (revistas, manuales, tesis, memorias, informes...)[4], lo que hace que tengamos que conceder un lugar prioritario al desarrollo de las destrezas de lectura y de expresión escrita. Pero para señalar la proporción exacta en que nos ocuparemos de cada una de ellas consideraremos la fase del aprendizaje así como las características de los estudiantes[5].

Debemos preparar a los alumnos para enfrentarse a diversos tipos de discurso científico-técnico. Para ello hay que establecer una progresión en función del grado de dificultad y de especialización, de manera que los primeros que se pongan en práctica sean los más próximos a la lengua común –discursos de vulgarización, básicamente de carácter interactivo– para acabar con los puramente científicos. Esta progresión supone, así mismo, una mayor presencia de la actividad escrita a medida que vamos avanzando en la escala. De esta forma, para impartir un curso de lenguas especiales debemos partir del plano más próximo al de la lengua común e ir abandonándolo paulatinamente hasta situarnos en un plano bien diferenciado y alejado de lo que es la lengua general.



Cuadro 2: Proceso de aprendizaje

[4] Incluso en muchas ocasiones en que el canal es el sonido el mensaje no es más que una modalidad especial de escritura, como es el caso de una conferencia académica, la presentación de un producto, de un programa, de un informe, la defensa de una tesis, etc. No puede decirse que en estos casos se trate de comunicación oral, pues se cumplen muy pocas de las condiciones necesarias para ello.

[5] En general, se puede decir que el porcentaje de expresión escrita es directamente proporcional al grado de cualificación, de manera que, por ejemplo, si tuviéramos que enseñar español a todos los miembros de una empresa, el grupo constituido por secretarios, auxiliares administrativos, etc. obtendrían un adiestramiento más equilibrado en las cuatro destrezas (60% de expresión escrita / 40% de expresión oral), que el grupo formado por los mandos intermedios o superiores (70% / 30%).

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...
Centro Virtual Cervantes

La enseñanza de una lengua específica ha de ser eminentemente activa, puesto que la finalidad del aprendizaje es de carácter práctico. La participación del alumnado en las clases es imprescindible, por lo que, desde el punto de vista metodológico, la *simulación funcional* nos parece la propuesta más eficaz. Se trata de un intento de renovación metologógica cuyo objetivo primordial es superar las limitaciones que presenta el enfoque comunicativo en lo relativo al aprendizaje de las destrezas necesarias para el desarrollo con éxito del proceso de comunicación. En efecto, la corriente comunicativa ha centrado todo su esfuerzo en la enseñanza de *contenidos de comunicación* y, de acuerdo a esta meta, ha ideado numerosas actividades para el aula en las que los alumnos han de poner en práctica estos contenidos que han sido previamente presentados. En este afán, los metodólogos defensores de esta corriente han olvidado que la comunicación es ante todo un proceso, cuyo ejercicio, como señalan J. Zanón y M. J. Hernández (1990), ha de ser el elemento esencial del diseño del curso. Es decir, el enfoque comunicativo proporciona al alumno las *piezas* de la comunicación pero no el *mecanismo* donde se insertan y funcionan. Estamos de acuerdo con estos autores en que

> «aprender a comunicar en una lengua extranjera es aprender especificaciones nuevas de un conjunto de procesos ya conocidos: nuestra capacidad de comunicación en nuestra lengua materna. Este conocimiento puede ser esquematizado en dos dimensiones: un dominio formal de la nueva lengua, el de los contenidos que la describen y un dominio instrumental del uso de esos contenidos para la comunicación» (1990: 14).

En la enseñanza de una lengua extranjera la *interacción comunicativa* ha de constituir el motor del aprendizaje; pero no debemos caer en el error de reducirlo únicamente a un proceso de «solicitar información X –dar información X– fin de la interacción», pues la mayoría de las veces responde a esquemas mucho más complejos. Así, para que los alumnos puedan realmente comunicar –y no simular que comunican– necesitan cumplirse las siguientes condiciones, propuestas por J. Zanón y M. J. Hernández (1990: 15):

- que los alumnos dispongan de los contenidos necesarios para incorporarse a la situación;
- que posean una razón para implicarse en una actividad de decodificación
- que exista una situación en la que otro interlocutor proporcione información contingente;
- que el estudiante tenga una interacción comunicativa que le sirva como marco de referencia sobre el que evaluar el resultado de la interacción con objeto de decidir la continuación o finalización de la operación.

La *simulación funcional* proporciona una solución eficaz a los inconvenientes del enfoque comunicativo, ya que permite que el aprendizaje se realice a través del ejercicio de procesos de comunicación verdaderos en los cuales los alumnos disponen de los contenidos necesarios, la razón, la situación y la intención comunicativa. La didáctica de la simulación adquiere relevancia extraordinaria en la enseñanza de lenguas para fines específicos, pues «se ponen en práctica las situaciones de comunicación

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...
Centro Virtual Cervantes

especializada en las que se va a encontrar inmerso el futuro profesional. El alumno se enfrenta directamente a los actos de comunicación verbal, participando activamente y resolviendo los problemas que le plantea la realidad cotidiana de su propio campo específico» (J. Gómez de Enterría, 1995: 485). No se puede concebir el aprendizaje de las lenguas especiales fuera de la interacción comunicativa; como señala J.Gómez de Enterría (1995: 483), en esta enseñanza, el motor de la interacción lo constituye la necesidad de adquirir un doble objetivo: el formativo (referido al área específica) y el comunicativo (referido al nivel lingüístico en la lengua extranjera).

La simulación funcional global se organiza en torno a un tema que establece el profesor y que constituirá el *objetivo final*, y se desarrolla con una sucesión de hechos ordenados a partir de dos ejes: el *eje transversal* (el de los elementos ficticios necesarios) y el *eje horizontal* (el de la cronología) (J. Gómez de Enterría, 1995: 486). La simulación comienza con la especificación del primero de estos ejes: a cada alumno se le asignará una identidad y se establecerán (bien por el profesor a priori, bien por los alumnos) las características del lugar, del modo de trabajo, del tema, etc. A partir de este momento todos los alumnos trabajarán para lograr el objetivo final; será necesario para ello la realización de una serie de actividades ordenadas cronológicamente en el eje horizontal.

La organización interna del eje horizontal puede llevarse a cabo según la propuesta del llamado *Enfoque por tareas*[6], de manera que se llegará a la meta establecida tras la realización de una serie de actividades o tareas más o menos independientes. Cada una de estas constituye una *unidad didáctica*; es necesario que el profesor haya programado con detenimiento todas las unidades, porque, en su conjunto, constituyen el curso a impartir. Para la programación de las unidades se puede seguir el siguiente esquema, sugerido por S. Estaire (1990: 30):

- Elección del tema.
- Especificación de los objetivos comunicativos así como de lingüísticos y los profesionales[7].
- Planificación de la tarea final o serie de tareas finales de la unidad, de acuerdo con los objetivos perseguidos.
- Especificación de los componentes lingüísticos necesarios para poder llegar a la tarea final[8].
- Planificación del proceso: secuenciación de las actividades que conducen a la tarea final y que se denominan *tareas de comunicación* y *tareas posibilitadoras*.

El enfoque por tareas se apoya en los mismos principios metodológicos de los que parte la simulación y se vale de la interacción como medio de aprendizaje. Es a través de la comunicación real como el alumno llega al conocimiento de los contenidos nuevos, de los mecanismos y a la corrección de sus errores.

---

[6] Una amplia información sobre el tema puede obtenerse en la revista *Cable*, que en el número 5 (1990) ofrece un dossier especial dedicado a esta cuestión.

[7] La autora sólo señala «objetivos comunicativos».

[8] S. Estaire establece en este punto: «especificación de componentes temáticos y lingüísticos»; hemos eliminado el componente temático porque, al tratarse de lenguas específicas, éste queda ya suficientemente acotado.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...

Centro Virtual Cervantes

El material lingüístico no ha de organizarse por categorías, a la manera tradicional, ni por funciones, según la propuesta comunicativa, sino que en cada unidad se debe atender a todos aquellos contenidos necesarios –y no conocidos– para poder realizar la tarea final. Es en este aspecto donde reside la mayor dificultad del método que defendemos, ya que el profesor debe conseguir, por una parte, que haya progresión –lógica y coherente– en la adquisición de los contenidos lingüísticos y en la de los contenidos profesionales, y, por otra, tiene que lograr que coincidan ambos en el desarrollo de la simulación[9]. Algunos autores afirman que en las programaciones de niveles avanzados no es necesario, ni a veces posible, un análisis detallado del material lingüístico, dado lo impredecible de la lengua que utilizarán los estudiantes. Se desprende de aquí que los contenidos lingüísticos pueden, entonces, quedar relegados a un tercer o cuarto puesto, perdiendo la importancia que se les había concedido en otras metodologías. No estamos totalmente de acuerdo con esta postura, ya que en la enseñanza de una lengua el nivel lingüístico debe ser el punto de partida y no el de llegada, de manera que en el momento de programar un curso hay que adaptar los temas, las tareas, las actividades, etc. a las necesidades lingüísticas y no al contrario. No se trata de una labor fácil, como ya hemos señalado, pero un análisis exhaustivo de la lengua objeto de estudio, de un lado, y de las necesidades profesionales, de otro, puede allanar el camino sensiblemente.

Finalmente, por lo que respecta a la presentación de los contenidos lingüísticos, la gramática[10] puede resultar muy eficaz, no sólo porque agiliza el proceso de aprendizaje sino también porque facilita el desarrollo de la simulación. Las *tareas posibilitadoras* constituyen el lugar idóneo para dar entrada a la teoría y a la práctica gramatical. Las *tareas comunicativas*, por su parte, hacen posible la integración de contenidos y destrezas, y por ende, la comunicación en sentido estricto.

[9] Pongamos un ejemplo: la redacción de cartas comerciales debe aparecer en la misma unidad que el uso del subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas de objeto directo, dado la frecuencia y la importancia de dichos esquemas oracionales en esta clase de escritos. Así, si el estudio de esta parte del subjuntivo se encuentra al final del subjuntivo se encuentra al final del programa, es necesario idear una simulación en la cual la redacción de cartas sea una de los últimos eslabones de la cadena.

[10] Desde nuestro punto de vista, enseñar grámatica nada tiene que ver con enseñar teoría gramatical ni con el uso constante de metalenguaje, sino más bien con la presentación sistematizada de los elementos lingüísticos. Por otra parte, la gramática puede estudiarse también por tareas, en las que los alumnos participan de manera activa.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO CANALES, Ana, 1995, *Estudio fonético de una red social de Alcalá de Henares.* Memoria de Licenciatura, Universidad de Alcalá.

Diccionario de la Real Academia Española, 24ª ed., Madrid, Espasa-Calpe.

DUBSKY, Josef, 1984, *Aspectos lingüísticos de las cartas comerciales*, Madrid, Ed. Coloquio.

ESTAIRE, Sheila, 1990, «La programación de unidades didácticas a través de tareas», Cable, 5, pp. 28-39.

EURIN, S. y HENAO, M., 1992, *Pratiques du français scientifique*, Hachette/Aupelf.

GAULTIER, M. Th. y MASSELIN, J., 1973, «L'enseignement del langues de spécialité a des étudiantes étrangers», *Langue Française*, 17, pp. 112-128.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, 1995, «Enseñanza interactiva del español para fines específicos: la simulación global». En *Actas de las IV Jornadas de lenguas para fines específicos*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 483-489.

LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie, 1983, «Tipologie des discours scientifiques: deux approches», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 51, pp. 8-20.

ZANÓN, Javier y HERNÁNDEZ, María José, 1990, «La enseñanza de la comunicación en la clase de español» *Cable*, 5, pp. 12-18.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA BLANCO CANALES. Enseñanza de las lenguas especiales a estudi...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes