La selección del léxico en la creación de materiales para el aula universitaria de LE/L2: lenguaje técnico, arquitectura

Cristina Martín Soria
Grupo Ideal Educación
Universidad Politécnica de Budapest

1. Introducción

El objeto de este artículo es mostrar el proceso seguido durante la elaboración del material didáctico de una asignatura de nueva creación denominada *Conocimientos especiales de lenguaje técnico (Arquitectura) en español*, con el fin de ser impartida por el Departamento de Español del Centro de Lenguas Modernas en la Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest, Hungría. Se hará una presentación desde el desarrollo inicial del proyecto, basado en la identificación de las necesidades específicas del alumnado, hasta la comprobación de la utilidad del material en el aula y su evaluación (aspectos positivos y negativos en su desarrollo, corrección y readaptación del mismo, e intervención y valoración por parte de los alumnos).

2. Procesos de desarrollo del proyecto

Durante mi experiencia docente como lectora de español en la Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest (2011-2016), fueron diversos los retos a los que tuve que hacer frente, pero sin duda uno de los más importantes y, a la vez, más gratificantes fue participar en la creación de una nueva asignatura nombrada de manera abreviada *Lenguaje técnico: Arquitectura*. El cronograma del proyecto tuvo una duración de dos años (desde 2012, con la primera propuesta de creación de la nueva asignatura en español, hasta 2014, cuando comenzamos a impartir la asignatura en el segundo semestre del curso académico). Todo este largo proceso fue una responsabilidad gratamente compartida con mi colega húngara Zsuzsana Gajdos, profesora del Dpto. de Español del Centro de Lenguas de la BME y coautora de uno de los manuales de Español como Lengua Extranjera más vendidos en Hungría, *Colores 3*, sin cuya valiosa experiencia no habría sido posible llevar a cabo nuestro proyecto de la nueva asignatura.

Para el desarrollo del material didáctico tuvimos que partir prácticamente de cero al no existir entonces[1] materiales específicos de LE/L2 que trabajen esa materia. Gracias a este desafío desarrollamos nuestras capacidades para elaborar un material académico de ELE con Fines Específicos, incrementamos nuestra capacidad creativa y organizativa en equipo y, progresivamente, mejoramos en los sistemas de evaluación y valoración de dicho material dentro del aula.

1. Posteriormente, salió a la luz el libro publicado *Arquitectura y construcción* (niveles B1-B2) de Paloma Úbeda Masilla y M.ª Luisa Escribano Ortega, editado en 2015 por Edinumen. Se trata de un manual de español académico y profesional para estudiantes y jóvenes profesionales que deseen profundizar en sus conocimientos de español en este ámbito.

Partíamos de la base, normalmente inestable para un docente, de estar en desventaja de conocimientos frente a nuestros alumnos. Era evidente que todos los estudiantes que acudieran a nuestra clase ya poseían unos conocimientos previos de la materia mucho más elevados que los nuestros, pero esa circunstancia pudo ser aprovechada positivamente a lo largo de las diferentes sesiones gracias al elevado nivel de motivación y compromiso de todos los agentes implicados. Bien es cierto que para introducirnos en la compleja materia de Arquitectura tuvimos que sumergirnos en la lectura de artículos, consulta de libros, visionado de conferencias, etc. Además, contamos con el asesoramiento de profesionales de la materia (ingenieros y arquitectos) que, voluntariamente, nos fueron dando algunas pautas sobre cómo es el estudio y el posterior ejercicio de la profesión de arquitecto.

Existen diversos modelos y esquemas para identificar los procesos de desarrollo de un curso, pueden ser concurrentes o sucesivos, pero deben mantener siempre una coherencia basada en los objetivos base del currículo. Nosotros vamos a seguir el esquema establecido por García Santa-Cecilia (2000), teniendo en cuenta –tal y como dicho autor señala- que cada cual de los procesos se atribuye a un objeto particular que también es susceptible de análisis. Los procesos constan de cinco grupos: el análisis de necesidades, la definición de objetivos, la selección y gradación de contenidos, la selección y gradación de actividades y materiales (estas dos anteriores forman la organización del programa), y por último, la determinación de procesos de evaluación. A continuación, pasaremos a desarrollar cronológicamente cada uno de estos procesos para ilustrar nuestra experiencia.

2.1. Análisis de necesidades

En primer lugar, describiremos la situación o contexto en el que nos encontramos. Como se ha mencionado anteriormente, la docencia de la asignatura *Lenguaje técnico: Arquitectura* se ideó para desarrollarse en un entorno de no inmersión lingüística, dentro de los cursos ofertados por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest (cuyas siglas en húngaro son BME, tal y como se le nombrará a partir de ahora). Dicha universidad (www.bme.hu) fue fundada en 1782 y es reconocida como una de las mejores instituciones de educación superior de Hungría. Consta de ocho facultades o áreas disciplinarias, oferta 20 programas de Licenciatura, 42 cursos de Maestría, 13 escuelas de Doctorado y cuenta con una cifra actual de más de 20.000 estudiantes.

El idioma español puede ser estudiado por los universitarios de la BME dentro del Centro de Lenguas Modernas, fundado en 1989, (y cuyas siglas en húngaro son INYK). Este Centro (www.inyk.bme.hu) es una unidad independiente dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (GTK) y consta de cuatro componentes: la Enseñanza de Idiomas (ofertada para estudiantes de la BME); el Centro de Exámenes de Idiomas; la Escuela Universitaria de Idiomas (a la que tiene acceso cualquier estudiante); y el Centro de Formación de Intérpretes y Traductores (TFK), donde se imparte un nivel C1+. En el Centro de Lenguas Modernas, con más de 50 profesores y alrededor de 5.500 estudiantes al año, se imparten cursos con seis niveles de idiomas (de A1 a C1+)

en nueve idiomas: inglés, alemán, francés, español, italiano, ruso, holandés, japonés y húngaro como lengua extranjera. En cuanto a los *Exámenes de idioma*, existen dos tipos: el Examen General Acreditado a nivel nacional por el Estado húngaro (niveles B1, B2 y C1), y el Examen para Fines Específicos (LSP, para Economía o Ingeniería). Actualmente, son cuarenta los centros oficiales de este tipo de exámenes en Hungría y a ellos concurren más de 14.000 estudiantes al año.

Centrándonos en los datos de la oferta de lenguas extranjeras, destacaremos que los estudiantes tienen derecho a estudiar idiomas extranjeros durante 5 semestres. Las asignaturas de español en la formación académica pueden dividirse en dos bloques: primero, las ofertadas en la primera parte de los estudios universitarios (BA/BSc), asignaturas llamadas de *crédito cero*, con niveles desde A1 hasta C1, tales como *Lenguaje técnico*; *Desarrollo de destrezas comunicativas*; *Comunicación de Mánager;* y *Comunicación Intercultural*. Segundo, si los estudiantes deciden continuar con su formación académica (es decir, con un Máster en Letras, MA; o un Máster en Ciencias, MSc) podrán seguir aprendiendo español con las asignaturas de 2 o 3 créditos, con niveles desde B1 hasta C1+, como las denominadas *Conocimientos lingüísticos de la Unión Europea*; *Perfeccionamiento de idioma para estancia en el extranjero;* y *Conocimientos técnicos de lengua según el Departamento* (por ejemplo, *Arquitectura*).

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante *Marco de Referencia*) define el currículo como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida (pág. 173). Siguiendo la explicación de Poncela (2013), tres son los conceptos claves de dicho término: primero, el currículo constituye un proyecto de enseñanza-aprendizaje vinculado a unos principios educativos que está compuesto por distintas etapas dentro de las que se integra la evaluación como un elemento más; segundo, el currículo no es fijo ni estático, ya que debe adaptarse a las necesidades de sus destinatarios y a las vicisitudes surgidas durante el proceso educativo; y tercero, los elementos que intervienen en dicho proceso tienen que relacionarse mutuamente bajo el principio de coherencia. El contenido curricular de cada asignatura viene determinado por el plan de estudios por lo que, en nuestro caso, tuvimos que ceñirnos al temario marcado por el currículo universitario de la materia (un mismo temario para ser impartido en los distintos idiomas extranjeros).

La asignatura *Lenguaje técnico: Arquitectura* se ofrece únicamente en la segunda parte de la formación universitaria (MA/MSc), consta de 2 créditos, ha sido impartida durante el segundo semestre del año con una frecuencia de una clase semanal de 90 minutos y solo puede ser elegida por alumnos de la universidad BME. El material didáctico creado para dicha asignatura tomó la forma de un cuadernillo de 76 páginas y fue impreso en blanco y negro para abaratar costes y que fuera asequible para el público destinatario del mismo. Es cierto que esto supuso una renuncia en cuanto a la faceta estética del material, pero no se vio reducida la efectividad de sus contenidos.

El grupo meta que imaginamos se ajustó bastante a la realidad: un grupo reducido, con alumnos de distinta procedencia académica (fundamentalmente, provenían de Arquitectura, pero también hubo inscritos alumnos de distintas Ingenierías). La nacionalidad predominante era la húngara, pero también la cursaba algún estudiante extranjero

prácticamente en todos los grupos (de procedencia alemana, brasileña o francesa). La edad de los alumnos oscilaba entre los 21 y los 25 años (ya que todos pertenecían a los estudios de Máster), y los idiomas extranjeros previos eran el inglés, alemán, brasileño o francés. El nivel requerido de español fue B2, pero la realidad del aula no fue homogénea en ninguno de los grupos en los que se impartió, lo que provocó la necesidad de una constante adaptación de las explicaciones del material presentado en clase. Ello hizo evidente la necesidad de la doble autoría que se ha mencionado anteriormente, aunque la lectora de español fue la asignada para impartir la docencia de la asignatura.

2.2. Definición de objetivos

En relación con este proceso de desarrollo del curso nos planteamos el siguiente *objetivo general*: "Partiendo de las características básicas de la comunicación técnica general, se trabajará la adquisición del vocabulario específico de la carrera (Arquitectura) y la asimilación de las formas lingüísticas relativas a las situaciones comunicativas propuestas en las diferentes actividades de esta profesión".

Seguidamente, nos cuestionamos qué es lo que necesitaban aprender los alumnos para alcanzar los objetivos propuestos. Para ello, definimos estos *objetivos específicos*: "Desarrollar las destrezas orales y escritas que incluyen el conocimiento de la formulación lingüística de las diferentes funciones retóricas, así como su uso activo".

Como puede observarse, no solo tuvimos en consideración las necesidades lingüísticas de los alumnos (aunque era el aspecto primordial) sino también el análisis de sus formas de aprendizaje.

2.3. Organización del programa: contenidos, actividades y materiales

Con respecto a *los contenidos*, anteriormente se ha mencionado que el temario vino determinado por el currículo de la Universidad. Enumeramos aquí los títulos de las 10 unidades de las que consta dicho temario para que el lector pueda hacerse una idea más concreta de la composición y el contenido del mismo:

- Unidad 1. Fragmentos de la Historia de la Arquitectura.
- Unidad 2. Estilos arquitectónicos.
- Unidad 3. Proceso del diseño desde el esbozo hasta la construcción del edificio.
- Unidad 4. Materiales de construcción.
- Unidad 5. Tipos de edificios.
- Unidad 6. Problemas/Cuestiones de interiorismo.
- Unidad 7. Diseño de urbanismo.
- Unidad 8. Arquitectura ecológica.
- Unidad 9. Protección de bienes culturales, conservación y reutilización de espacios.
- Unidad 10. Tendencias de arquitectura a principios del siglo XXI.

Los materiales que buscamos y utilizamos para el diseño de las unidades didácticas fueron reales, relevantes y adaptados. Empleamos materiales *reales* porque queríamos

dotar de veracidad el cuadernillo y acercar la realidad de uso del lenguaje arquitectónico en español a nuestros alumnos húngaros. A su vez, escogimos aquellos textos, entrevistas o audios (podcast descargables) que nos resultaron más *relevantes*, bien por servirnos también como vehículo de transmisión de conocimientos socioculturales, bien por su temática actual o específica, como los Juegos Olímpicos de Río, 2016. Finalmente, los convertimos en materiales *adaptados*, dado que en un primer momento fueron creados y destinados para ser usados por nativos de la lengua española y no para servir de instrumento de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Con respecto a *las actividades* señalaremos que cada unidad del temario consta de siete a diez actividades, cuyo contenido ocupa una extensión variable de seis a nueve páginas. El armazón de cada unidad se articula con unas actividades o secciones fijas que se repiten en cada tema, para crear así lo que García Santa-Cecilia (2000) denomina "cadena de unidades". Basamos esta estructura repetitiva en las cuatro actividades descritas a continuación:

1. *Citas*: Primera actividad de cada unidad. Normalmente, aparecen seleccionadas de dos a cuatro citas breves de personalidades reconocidas del mundo del arte y de la Arquitectura. Su finalidad es contextualizar y activar los conocimientos previos al tema mediante el desarrollo de las destrezas de comprensión escrita y expresión e interacción orales.

2. *A fondo*: Este bloque engloba de dos a tres actividades temáticas entre las que siempre aparece alguna combinada con elementos multimedia, (tales como vídeos, *podcast* de entrevistas, etc.). Es muy importante el apoyo visual y auditivo en esta sección (y por tanto el desarrollo de las destrezas de comprensión oral y escrita), ya que se aprovechó este espacio para subrayar la competencia sociocultural y la *enculturación*[2]. Algunos de los temas propuestos para trabajar en profundidad fueron La Alhambra de Granada, el Arte mudéjar de Aragón, y el Museo Guggenheim de Bilbao, por citar algunos.

3. *Tareas para casa*: Esta actividad se sitúa cerca del final de cada unidad y consiste en investigar sobre un subtema del tema principal (o título de la unidad) para, posteriormente, hacer una breve exposición oral frente a la clase apoyándose en una presentación tipo póster. (Ejemplo: En la *Unidad 1. Fragmentos de la Historia de la Arquitectura*, el enunciado de esta actividad propone investigar y exponer brevemente un estilo arquitectónico, poniendo como ejemplo un póster sobre las características generales de la arquitectura gótica).

4. *Diccionario visual*: Esta es la actividad de cierre de cada unidad. Cede la importancia al reconocimiento de imágenes y su relación con términos o definiciones. De esta manera, la asimilación de unos contenidos mínimos queda asegurada.

Como no disponíamos de un banco de actividades disponible, diseñamos estas cuatro actividades como pilares en las que sustentar nuestro prototipo de unidad didáctica

2. Complejo proceso de adquisición de conocimientos y comprensión cultural utilizado por Woolfolk (2010).

y mantener la lógica interna del programa. Dentro del proceso de readaptación mencionado, vimos la necesidad de incluir una nueva tarea que consistía en la creación de un *Glosario bilingüe húngaro-español* para cada unidad realizado por alumnos voluntarios y revisado por ambas profesoras. Ello no habría sido posible sin una previa *negociación* (entendida como un intercambio de puntos de vista y opiniones). Esta idea de *negociación*[3] entre el docente y los estudiantes está fuertemente vinculada al hecho de querer potenciar la autonomía y la responsabilidad del alumno en beneficio de su propio proceso de aprendizaje.

2.4. Determinación de procedimientos de evaluación

La metodología seguida en los procesos de evaluación nos remite de nuevo a García Santa-Cecilia (2000), quien establece una serie de preguntas para abordar los distintos aspectos de la evaluación. En base a ellas obtuvimos las siguientes apreciaciones: al igual que con el temario a impartir, también existían ya unas pautas generales de evaluación en el currículo. Por ello, se planteó medir por porcentajes el peso dado a los distintos procesos de la evaluación ya que resultaba más objetivo. Respecto a cómo evaluar el conocimiento de los alumnos, planteamos la asistencia a clase y la participación activa como factores muy importantes, representando el 25% de la nota final; las tareas para casa, aún siendo obligatorias, constituyeron el 15%; y la tarea final, que consistía en una investigación de alguno de los aspectos del temario y la creación de un póster temático para su posterior defensa oral, conformaba el 55%[4].

Así pues, se siguieron unos procedimientos concretos de evaluación basados tanto en los procesos como en los resultados de los mismos. Se promovió la autoevaluación, pero a modo de reflexión individual al final del curso, es decir, que fue tomada en cuenta de manera orientativa, más bien como un ejercicio de reflexión y de intercambio de expectativas. Para evaluar la eficacia del propio curso, tras el primer semestre impartido, se facilitó un breve cuestionario, pero a pesar de ser anónimo, apenas fue completado por un mínimo representativo de alumnos. Visto que la evaluación escrita no resultó atractiva para los alumnos, se decidió establecer una ronda oral de opiniones más espontánea, tanto a mediados de curso como al finalizar. De este modo, los estudiantes se sentían más cómodos a la hora de dar sus valoraciones.

3. Producciones hechas por los estudiantes

Dado el carácter académico del material y, por tanto, de las producciones elaboradas por los estudiantes, no pueden ser reproducidas aquí. Pero sí queremos dejar constancia de los diferentes formatos con los que tuvieron que trabajar y que hemos ido apuntando: un resumen de la información a exponer en una diapositiva o póster, modelo que se trabajaba tanto en las tareas para casa como en el trabajo final con exposición oral; un glosario bilingüe ES/HU, cuya extensión variaba según la dificultad de la unidad de unas 60 a 100 palabras; y una redacción (mínimo) con una extensión de unas 180-200 palabras, con la que se incidía en el conocimiento productivo y el desarrollo de la expresión escrita.

3. Tomada de García Santa-Cecilia, 2000, (p. 12).
4. El ajuste de los porcentajes también fue revisado a mediados del primer curso impartido.

4. Conclusiones

Sin duda, la universidad BME ofrece un contexto inspirador para llevar a cabo una amplia gama de actividades relacionadas con las lenguas extranjeras. La Dra. Márta Fischer, actual directora del Centro de Lenguas Modernas, destacó en una entrevista el esfuerzo de adaptación que están realizando para atender a las nuevas necesidades en el aprendizaje de idiomas, así como el fomento del desarrollo de habilidades lingüísticas especiales, la importancia del aprendizaje consciente de idiomas y las variadas oportunidades de formación lingüística que se están ofertando.

Tras la experiencia de varios cursos impartiendo la asignatura *Lenguaje técnico: Arquitectura* cabría mencionar, como aspectos susceptibles de mejora, la necesidad de adaptación continua del material durante el curso (debido al heterogéneo nivel de español de los alumnos y a la dificultad manifiesta de algunos ejercicios), algo que requirió una considerable inversión de tiempo dentro y fuera del aula; también se comprobó la vasta extensión del temario (que no pudimos llegar a finalizar); la complejidad del léxico por ser un vocabulario tan técnico; y, por último, se observó la necesidad de incluir más muestras de convenciones socio-pragmáticas en el material didáctico que creamos.

En cuanto a los aspectos positivos, nos gustaría señalar que la continua necesidad de reajuste ya mencionada dio como resultado una adaptación del material muy realista, centrada absolutamente en las necesidades de los alumnos. Reconocer la importancia de la participación de los alumnos en la toma de decisiones a la hora de desarrollar el curso es la base de la enseñanza centrada en el alumno. Por ello, se les ofreció la posibilidad de poder trabajar en grupo o individualmente tanto en clase como en las tareas para casa y en la exposición final, lo que generó un ambiente de aprendizaje autónomo y responsable que resultó muy beneficioso para todos.

Por último, quisiéramos destacar el fructífero proceso de aprendizaje mutuo que se dio en el aula, subrayando la altísima motivación existente por todas las partes implicadas, cuya manifestación más evidente fue la elaboración de un *Glosario arquitectónico bilingüe húngaro/español* por parte de los alumnos que, curso a curso, fueron creando y ampliando en pro del beneficio común para facilitar la comprensión y el aprendizaje de la asignatura *Lenguaje técnico: Arquitectura* a sus futuros compañeros.

Referencias Bibliográficas

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco Libros.

DÍEZ, C. "La mirada oblicua. La arquitectura como hecho cultural", Proyectos integrados de Arquitectura, paisaje y urbanismo, Diputación Provincial de Zaragoza. https://ifc.dpz.es>publicaciones>06diez [Consulta: 6/09/2017].

GAJDOS, ZS., NAGY, E., SERES, K. (2009): *Colores 3, Spanyol nyelvkönyv*, Debrecen: Nemzeti Tankonyvkiadó.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco Libros.
IZQUIERDO, GIL. M.ª DEL C. (2005): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE, Colección Monografías nº 8.
MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/ [Consulta: 06/09/2017].
PONCELA, R. (2013): "Diseño curricular y programación", http://nosoloele.wordpress.com/ [Consulta: 06/09/2017].
RUPPL, ZS. (2006): *Español para hablantes de húngaro (B1)*, Madrid: Contraste, SGEL.
SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
ÚBEDA MANSILLA, P. y ESCRIBANO ORTEGA, M.ª L. (2015): *Arquitectura y construcción (B1-B2)*, Madrid: EDINUMEN.
WOOLFOLK, A. (2010 [1980]): *Psicología educativa*, The Ohio State University: Pearson.