Hacia un enfoque postcomunicativo: una sentencia en el aula de E/LE

Roberta Giordano
Università degli Studi della Tuscia
roberta.giordano@unitus.it

RESUMEN

La creciente interdependencia entre los países, los escenarios bilingües, los intercambios académicos con las universidades de habla hispana y, de ahí, el constante aumento de la demanda de aprendizaje de español, como lengua extranjera y como lengua con/para fines específicos, son factores que repercuten en la necesidad de una actividad didáctica en dicha lengua fiable y eficaz.

Por estas razones, uno de los objetivos principales del docente de E/LE es proporcionar herramientas útiles para desenvolverse dentro de un contexto de relaciones amplias y complejas y medirse con documentos de la vida real: desde una sentencia judicial o una ley, por ejemplo, hasta un manual de instrucciones.

De este modo, esta inclinación, si se practica con asiduidad dentro y fuera del aula, puede ayudar al estudiante a ampliar su horizonte: de la lengua a la cultura.

Palabras-clave: E/LE, especialidad, sentencia, pragmática, contexto, postcomunicativo.

1. PREMISAS

A partir de dos trabajos anteriores, el artículo *Para un estudio pragmático de una sentencia* (para la revista *Estudios de Lingüística Aplicada* de la Universidad Autónoma de México) y la ponencia *Planificando una unidad didáctica de E/LE con fines específicos*, presentada con ocasión del XII Congreso EPELE (organizado por el Instituto Cervantes de Nápoles en 2015), aglutinamos sus resultados principales para proponer un proyecto, centrado en el uso del español jurídico en el aula.

Por lo que al primero se refiere, precisamos que, partiendo del texto de una sentencia de contencioso-administrativo, hemos reflexionado en torno al hecho de que en esta tipología textual hay un marco estructural fijo, constituido por varias secciones, que refleja no solo la secuenciación factual, temporal y jurídica

del procedimiento incoado, sino también el entramado lógico y discursivo de un razonamiento, que se concreta en la decisión final (el Fallo).

Hemos subrayado, además, que dicho texto puede resultar muy útil para las actividades de aula, para que los estudiantes aprendan cómo manejar una pieza-clave del análisis del discurso, los conectores contraargumentativos, que desarrollan un papel crucial para que el juez pueda, en los *Fundamentos de derecho*, justificar su propia decisión respecto al procedimiento judicial (Montolío Durán 2010).

Destaca el hecho de que la función de la conexión y el uso correcto de la puntuación son elementos imprescindibles para el desarrollo lógico del discurso, orientándolo, mientras que los elementos contraargumentativos permiten al emisor dar a conocer sus ideas, a medida que va contrastando alguna información anterior (Escandell Vidal 2003).

Estas reflexiones se han transformado luego en el eje central de la segunda contribución, la ponencia presentada durante el XII Congreso EPELE del Instituto Cervantes de Nápoles: en ella hemos seguido analizando el texto de la misma sentencia, para detenernos también en las especificidades léxicas del texto judicial español.

2. EL MARCO DE REFERENCIA

A partir de los años 70, con el enfoque nocional-funcional y gracias a la labor del Consejo de Europa para la ideación e implementación de nuevas metodologías en la didáctica de las lengua extranjeras, más adecuadas a la Europa moderna (véase el *Nivel Umbral*), la enseñanza y el aprendizaje comunicativos se han transformado en el nuevo desafío lingüístico:

> «El Nivel Umbral (en inglés, *Threshold Level*) define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales; es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para «establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE», tal como explica P. Slagter, autor de la versión española de la obra, que es la traducción de la primera versión, dedicada al inglés» (CVC 2008).

Según esta orientación, el uso de textos auténticos, grabaciones y materiales escritos, no diseñados especialmente para la glotodidáctica, y la imitación o reproducción de situaciones reales, permitirían a los aprendientes conseguir la competencia comunicativa.

Nuestro trabajo se enmarca en dicha perspectiva metodológica, con el convencimiento de que el análisis del discurso aplicado a ejemplos concretos de uso lingüístico, también en su dimensión de especialidad, puede potenciar dicha com-

petencia, desarrollando esas habilidades que hacen usar, de manera pragmáticamente oportuna, además de gramaticalmente correcta, la lengua extranjera.

La propuesta se dirige a los estudiantes italófonos de primer año de *Lingua e Traduzione spagnola* (curso impartido por el Departamento DISTU de la Universidad de la Tuscia), que, además de recibir 75 horas de clases presenciales, asisten a un curso de 100 horas impartidas por los colaboradores lingüísticos.

Por lo tanto, a pesar del nivel inicial de aprendizaje de la lengua extranjera que caracteriza a nuestros alumnos y teniendo presente que estos proceden, en la mayoría de los casos, de colegios de formación lingüística, juzgamos viable nuestro proyecto.

Pasando ahora al enfoque («se denomina enfoque a la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente en toda práctica didáctica»), (Ivi), pensamos que el comunicativo constituye el más apropiado a las necesidades formativas actuales, entre las cuales la más importante es la autonomía del aprendiente.

Dentro de este marco metodológico, sin embargo, hay varios enfoques posibles: desde el *aprendizaje por proyectos*, hasta el *enfoque por tareas* y las *simulaciones* (Aguirre Beltrán 2012), cuyo rasgo común es el de basarse en un programa de aprendizaje lingüístico que concibe la lengua en su uso real, cotidiano y en acción, capacitando a los estudiantes para «hacer» con la lengua.

Se trata de perspectivas que, a partir del rol central del aprendiz, ya no tienen entre sus objetivos prioritarios la explicación de los contenidos lingüísticos formales, sino los pragmáticos: se recurre, por lo tanto, a intercambios reales, exaltando la interacción profesional, manipulando textos o documentos auténticos, y produciendo materiales adecuados a las actividades y usos del caso.

Como se puede apreciar, se trata de modalidades que, completamente diferentes de las tradicionales, insisten en la explotación de la motivación individual, la implicación de los aprendientes, la transversalidad de los contenidos, el desarrollo de conocimientos instrumentales y la relación con el contexto social.

Su rasgo sobresaliente es el de hacer coincidir el aprendizaje con la realización de tareas concretas sobre un tema de interés general (creación de una empresa, organización de un evento, elaboración de una revista, etc.) (Nunan 1998).

3. EL ANÁLISIS

Como toda planificación didáctica que se respete, convendría partir de la detección y análisis de unos datos fundamentales, los procedentes del análisis de necesidades, que constituyen un requisito preliminar crucial para una didáctica eficaz.

Como nos recuerda Aguirre Beltrán, la bibliografía existente sobre este tema es muy amplia y heterogénea: desde Hutchinson y Waters, que distinguen entre necesidades (*necesities*, lo que la situación meta exige saber), carencias o lagunas (*needs*), deseos (*wants*) y necesidades de aprendizaje (*learning needs*), pasando por Brindley (*necesidades objetivas*, lo necesario para cada situación comunicativa, y *subjetivas* o *deseos*, lo que el alumno quiere o siente que necesita), y Berwick (*necesidades percibidas*, derivantes de hechos externos, y *necesidades sentidas*, procedentes de condiciones internas emocionales, afectivas y cognitivas), hasta llegar a Robinson (*necesidades meta*, orientadas al producto, y *necesidades de aprendizaje*, orientadas al proceso) (2005: 647).

Compartimos además la tesis de Richterich y Chancerel, que sugiere realizar el análisis, que puede ser llevado a cabo por medio de instrumentos y métodos diferentes (pruebas de nivel, pruebas de diagnóstico, autoevaluación, cuestionarios, entrevistas, observación en clase, etc.), en diversos momentos y también por diferentes sujetos evaluadores, a lo largo de todo el curso, transformando dicho análisis en un instrumento de evaluación formativa, tanto de los alumnos como del curso en general, llegando a comprobar avances, detectar lagunas, remediar problemas y predisponer cambios (Ivi: 651).

En nuestra opinión, el análisis debería integrar los resultados del estudio de la situación meta (*Target Situation Analysis/TSA*), de la situación de aprendizaje (las coordinadas espacio-temporales y las modalidades del aprendizaje) y de la situación actual (*Present Situation Analysis/PSA*, el nivel lingüístico poseído en la actualidad).

Por lo que a la *Target Situation Analysis* se refiere, es muy probable que nuestros estudiantes exijan desarrollar competencias que sean útiles para la búsqueda de trabajo en sectores muy heterogéneos: desde la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la traducción y el turismo.

Todas estas informaciones serán recogidas empleando el modelo de cuestionario que presentamos a continuación, organizándolo en tres secciones que reflejan las situaciones a las cuales se acaba de aludir, introducidas por una preliminar con los datos biográficos del sujeto analizado:

DATOS PERSONALES

- Edad.
- Sexo.
- Nacionalidad.
- Estudiante trabajador (Sí/No).

SITUACIÓN ACTUAL

- Lengua materna.
- Programas de aprendizaje o de inmersión realizados.

- Conocimientos lingüísticos previos.
- Experiencias en el extranjero de formación (Erasmus) o profesionales.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

- Oportunidades de hablar en español.
- Tipos de textos, materiales en español usados (leídos o escuchados).
- Muestra de textos escritos (cartas, ejercicios, etc.).
- Certificaciones lingüísticas.

SITUACIÓN META

- Para qué se necesita aprender español.
- Prioridades del curso de Español (gramática, pronunciación, comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, lengua coloquial, etc.).
- En qué contextos se empleará la lengua extranjera (reuniones, conferencias, conversaciones telefónicas, etc.).
- En qué ámbitos profesionales se usará la lengua extranjera (didáctica, turismo, traducciones, etc.).

El número de informaciones exigidas, sin embargo, podría variar según la composición y la heterogeneidad de la clase: considérese, por ejemplo, la presencia de estudiantes inmigrantes o trabajadores.

La implementación de nuestro proyecto, además, que trata de ser extremadamente verosímil, requiere la suministración de una serie de nociones en torno al ámbito seleccionado, el jurídico, fundamentales para familiarizarse con sus géneros y lenguaje.

Después de haber explicado las diferencias que hay entre los distintos géneros textuales del derecho (Bordonaba Zabalza 2014), se pasa a considerar sus rasgos macroscópicos: presencia abundante de latinismos, además de helenismos y arabismos, métodos de formación de las palabras, tendencia grandilocuente, fraseología, estilo formulario, expresiones enfáticas y tecnicismos léxicos (Alcaraz Varó y Hughes 2009).

Nuestro proyecto consiste en la reproducción por parte de la clase de la labor de los jueces a la hora de construir el aparato discursivo, que sustenta la decisión final a conclusión de un procedimiento judicial, precedentemente seleccionado y presentado. En otras palabras, los estudiantes redactarán el texto de una sentencia con un plan de trabajo que se desarrolla en los pasos siguientes:

1. recogida individual de datos e informaciones. Estos datos, como ya hemos subrayado, proporcionarán informaciones fundamentales para el buen éxito del proyecto;
2. organización del proyecto. A partir del tiempo disponible, que podría coincidir con un período (horas, días o semanas), con una unidad didáctica o una serie de clases, los estudiantes se dividen en grupos, planificando la secuenciación de las actividades;
3. definición de los objetivos. Considerando la colocación del proyecto dentro de la más amplia programación didáctica del curso, se definen los objetivos, tanto los comunicativos como los de aprendizaje: ¿qué destrezas desarrollar?; ¿para qué servirá el aprendizaje?; ¿en qué contextos se empleará la lengua extranjera?, etc.;
4. práctica de las destrezas, actividades. De la definición de los objetivos procede la definición de las destrezas necesarias para alcanzarlos que, tratándose de la redacción del texto de una sentencia, serán las escritas. Del estudio del caso «nuestros jueces» pasarán a traducir en palabras (las pragmáticamente más eficaces) su razonamiento.

   La eficacia del texto dependerá del respeto de unos requisitos, tales como: la adecuación, la coherencia y la cohesión. «La armonía cohesiva se establece a partir de una rigurosa estructuración de los contenidos y unos enlaces temáticos que van de lo general a lo particular, también mediante el empleo de los dos tipos principales de definición terminológica, a saber, la *definición analítica* o *intensional* y la *definición extensional*» (Bordonaba Zabalza 2014: 156);
5. empleo de recursos tales como: la *redundancia expresiva léxica* (dobletes o tripletes léxicos de significado cercano que precisan el significado de una palabra), la *recurrencia* (mecanismo cohesivo consistente en la repetición o sustitución de un término), los marcadores del discurso, etc. (Ivi: 156-157);
6. selección de actividades y materiales. Se establecen las actividades y los materiales que guíen a la clase. La selección de los materiales, tanto manuales como textos auténticos, es un momento crucial: en nuestro caso, serán necesarios tanto manuales y recopilaciones de sentencias, como textos de pragmática y análisis del discurso;
7. presentación del proyecto a la clase. Esta es la fase más dinámica e interactiva entre el profesorado y la clase, en la cual se pide que los estudiantes expresen sus opiniones o hagan preguntas y, si lo consideran necesario, soliciten cambios;
8. evaluación: formativa y sumativa. La evaluación, que se llevará a cabo por medio de pruebas tanto orales como escritas, se realizará a lo largo del desarrollo del proyecto. El proceso de evaluación requerirá la participación de todos los aprendices involucrados, ya que cada uno de los grupos será evaluado por los demás y, al mismo tiempo, será evaluador.

La evaluación, por último, consistirá en controlar la eficacia y adecuación del mensaje vehiculado por el «emisor-juez-redactor» respecto a sus propósitos lógicos.

4. CONCLUSIONES

Son muchísimos los proyectos y las actividades que pueden ser llevados a cabo con estas metodologías, y la nuestra es solo una hipótesis, que necesitaría ser profundizada.

Sin embargo, lo que merece mayor atención, en nuestra opinión, son las potencialidades de una didáctica que se centre en dichas actividades, ya que puede secundar esas exigencias de cambio que las interacciones humanas y, de ahí, el aprendizaje de lenguas extranjeras requieren hoy en día.

La experimentación de métodos cada vez más orientados hacia el estudiante, y que se ciñen a sus necesidades, atestiguan dicha atención creciente.

Compartimos la postura de Baralo y Estaire (2010) al afirmar que la difusión de enfoques, tales como los que hemos citado (*por proyectos*, *por tareas*, *simulaciones*, entre otros), sería la marca explícita de tendencias «postcomunicativas» en las que tareas concretas se han convertido en unidades organizativas del proceso de aprendizaje. Dichos métodos, además, estarían caracterizados por una marcada concepción cognitivo/constructivista del aprendizaje de las lenguas extranjeras, transformando al aprendiz en el agente activo del proceso:

> «Hoy podemos entender los enfoques postcomunicativos como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva.[...] Más que como la aplicación rigurosa de un método, desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones, así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas» (Ivi: 218).

Esta interpretación es corroborada por la difusión de cursos de lenguas extranjeras, creados para satisfacer las necesidades laborales, profesionales o académicas y personales específicas de los usuarios: el aprendizaje a través de contenidos, los cursos de lengua a través del cine, del teatro o de la prensa, hasta llegar a los cursos para reclusos penitenciarios y los cursos virtuales.

De esta manera, lo postcomunicativo adquiere un significado que va más allá del aprendizaje lingüístico *stricto sensu*, en el sentido de proporcionar un abanico de opciones didácticas y métodos muy heterogéneos que aspiran a convertir la lengua extranjera en algo asequible para todos:

> «Los productos postcomunicativos pueden ser muy variados, tales como los diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos, los cursos de contenidos y el aprendizaje en entornos virtuales. Pueden responder

> a necesidades específicas de los niños, de los entornos profesionales, de la inmigración, de los contactos asimétricos y del desarrollo de solo algunas actividades comunicativas de forma más específica» (Ivi: 219).
>
> [...]
>
> «Pero estamos seguras de que las tendencias postcomunicativas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas no nativas enriquecen las posibilidades de diseños de unidades didácticas y de cursos y por tanto satisfacen mejor las diferentes necesidades de los usuarios de tales lenguas» (Ivi: 222).

Para concluir, consideramos que la previsión de propuestas didácticas como la nuestra podría estimular esa tendencia a la flexibilidad y la autonomía, a la cual nos referíamos antes, y que convendría que el docente pusiera en práctica todas las estrategias útiles para transformar todo tipo de texto o material, los de los ámbitos de especialidad también, en una ocasión provechosa para reforzar convicciones o, por otro lado, experimentar nuevos itinerarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Beltrán, B. (2005). «Análisis de necesidades y diseño curricular», en Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo I. (drs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005: 643-664.

— (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: SGEL.

Alcaraz Varó, E. y Hughes B. (2009). *El Español jurídico*. Barcelona: Ariel.

Baralo, M. y Estaire S. (2010). «Tendencias metodológicas postcomunicativas». En Abelló, Ehlers y Quintana (eds.). *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang.

Bordonaba Zabalza, C. (2014). «El lenguaje jurídico». En Calvi, M.V. *et al.*, *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci: 147-170.

Dudley-Evans, T. y St. John M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.

Escandell Vidal, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). «Needs Analysis». En Hutchinson, T. y Waters A. (eds.). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press: 53-64.

Instituto Cervantes de Madrid. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>.

Montolío Durán, E. (2010). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Wilkins, D.(1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.