Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa

Conferencia de apertura del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.

Miquel Llobera
Universidad de Barcelona (España)

Este trabajo trata sobre todo de formación de profesores, del concepto de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras y de la contribución a la educación de los estudiantes. Pero no pienso hablar demasiado de cómo organizamos esta enseñanza, ni qué ingredientes contiene, ni qué procedimientos usamos para desarrollarla. Pienso más bien hablar de diferentes estados de plausibilidad y consenso en la profesión. Y por consenso me refiero a las ideaciones coincidentes que mantienen los profesores de una lengua, aunque aquí sea para fines específicos alrededor de una serie de conceptos y constructos.

Estas ideaciones, conceptos, creencias y prácticas han tendido desde el siglo XIX a llamarse métodos, o metodologías. Estos ámbitos metafóricos de consenso tienen muchos niveles inexplorados y se suelen dar por sobreentendidos una gran cantidad de ideas y saberes prácticos que no siempre se reflejan en la descripción de la práctica del aula.

Por ejemplo, la restricción del uso de la L1 en el aula de LE, se propone y se verbaliza a finales del siglo XIX. Se presenta, en el Maitre Phonetique, y después se argumenta en el tratado de Passy, titulado Methode Directe la conveniencia de no usar la lengua materna. Esta postura se convierte luego en uno de los seis principios que aparecerán desde 1890 hasta los años sesenta en la mencionada revista. Esta idea estaba más justificada por una práctica que por una investigación contrastada. Se trataba de enseñar lengua oral y no sólo lengua escrita –preocupación primordial de la escuela desde hacía por lo menos dos milenios– y por tanto parecía coherente que se dedicase tiempo a esta manera de usar la lengua. Sin embargo si uno continúa leyendo con atención el resto de principios se da cuenta que, a pesar de todo, se trataba de ir trabajando la lengua escrita puesto que se habla de textos escritos "tan simples, naturales y entretenidos como sea posible", utilizando la lengua objeto de estudio. Una innovación de esta propuesta consistió en la necesidad de ir, desde el principio, más allá de la frase y por supuesto organizar la práctica oral deliberada alrededor de la pronunciación. El concepto de fonema fue la gran aportación lingüística de este grupo de innovadores en nuestra profesión que lograron con su revista y sus reuniones científicas tener voz académica y empezar a disponer de un ámbito profesional reconocido

Estos momentos de consenso en conceptos sobre lo que entendemos por lengua, lo que entendemos por aprenderla y lo que entendemos por enseñarla han ido variando y se han abandonado prácticas que contenían elementos valiosos al no encajar en los nuevos paradigmas compartidos de los profesores.

Durante bastante tiempo, la enseñanza de lenguas para fines específicos se veía como una actividad marginal dentro de la profesión puesto que los principios de secuenciación dominantes podían encajar mal muestras de lengua que servían de contexto inevitable al vocabulario necesario que no seguían el progreso estructural juzgado indispensable. Y sin embargo el aprendizaje de lenguajes para fines específicos ha sido una constante histórica en el aprendizaje de lenguas. El griego para los romanos era una lengua para fines académicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media. Estos aprendizajes se articulaban sobre la lengua escrita y se podía prescindir de los aspectos para-lingüísticos y no lingüísticos que acompañaron estas lenguas. Los aprendizajes de lenguas indias que desarrollaron los franciscanos españoles en América desde su cátedra de lenguas nativas de aquel continente en San Juan de Puerto Rico tenían fines tan específicos como los que nos preocupan ahora, aunque fueran en buena parte para traducir textos religiosos y poder predicar la doctrina católica. De hecho era la misma finalidad que la que animaba una consulta que me hicieron desde el Instituto Cervantes de Chicago sobre quién podía organizar un curso de español con fines pastorales. 'Pastoral Spanish' como lo formularon. Les recomendé que se pusieran en contacto con un jesuita amigo mío que llevaba muchos años preocupándose por la enseñanza del español como lengua extranjera. El proyecto tenía su interés lingüístico, puesto que no era sólo un curso de oratoria sacra, de la cual conozco algún especialista, aunque referida sobre todo a la del siglo XVII y había sido una asignatura corriente en los Seminarios, sino que también tenía que incluir aspectos del discurso de interlocutores próximos en labores de confesión, consejo y consuelo que suelen estar asociadas a la labor de apacentar almas. Los destinatarios de este curso eran sacerdotes católicos de origen irlandés que querían atender a una parte de la nutrida colonia de latinos existente en los diversos barrios de Chicago. Me parecía evidente que algunos aspectos quinésicos debían incluirse.

Los primeros libros para el aprendizaje del castellano que conocemos tenían aspectos muy precisos de enseñanza para fines específicos: Los conocidos libros de diálogos anónimos del siglo XVI y más concretamente el de John Misheu (Londres, 1623), nos ilustran sobre las necesidades comunicativas supuestas de los comerciantes y viajeros que se desplazaban a Flandes, Inglaterra o España. Son libros organizados alrededor de situaciones tales como levantarse, vestirse, comer, etc. Los objetivos de la escritura están muy claros –contratos, modelos de letras de cambio, etc. Los diálogos, aparecen en paralelo en las dos lenguas (castellano-inglés) basados en situaciones de teatro en los que el arquetipo de señor y gracioso en forma de criado aparece de manera clara. En estos diálogos aparecen referencias a prendas de vestir, a su presentación, a cosas de comer, etc. Es por tanto un referente de organización nocional arcaico. Una característica de este libro de Misheu es la viveza del lenguaje, con insultos del amo al criado, quien a su vez usa un lenguaje lleno de proverbios y lexicalizaciones coloquiales. Es fácil deducir elementos quinésicos, gestos y movimientos como en una declamación teatral. Su autor se basó en supuestas necesidades comunicativas de un caballero y las aderezó con algunas situaciones ligeramente cómicas para que el proceso de aprendizaje resultara más digerible. Fue tal el éxito de este libro que existe una versión en la que el inglés es sustituido por el eusquera, publicado unos veinte años después, y que probablemente servía para mejorar los conocimientos de castellano y vizcaíno de los comerciantes que operaban desde el puerto de Bilbao.

La visión de la lengua, en esta obra, está desprovista de toda reflexión metalingüística y es difícil saber si estos textos se usaban individualmente, con un profesor particular o en clase. Tenemos sin embargo aquí ya algunas ideaciones sobre la lengua. Es decir, se considera sobre todo como algo que tiene una marcada naturaleza dialogal, contiene elementos que nos permite entender como se expresa el estatus de cada uno de los hablantes, y que nos permite estudiar el uso de honoríficos en vocativo, nos permite ver qué funciones lingüísticas –en vocabulario nocional funcional– pensaba el autor que debían ser más útiles para sus futuros alumnos. Creía, además, que el aprendizaje se producía si el estudiante se divertía representando pequeños diálogos y por tanto se mantenía la motivación a lo largo del proceso. El hecho de que el aprendizaje de la expresión escrita correspondiese a sus preocupaciones profesionales añadía lo que hoy podríamos llamar significatividad a su aprendizaje. Es decir, no planteada como un aprendizaje paso a paso de toda la estructuración morfosintáctica de la lengua sino en el aprendizaje de documentos comerciales a partir de modelos concretos.

Cuando los procedimientos de la enseñanza del latín se desplazan hacia la enseñanza de las lenguas vulgares, estos recurren a los conceptos de lengua disponibles, y se empiezan a centrar en la descripción gramatical como fundamentación del programa. Esta manera de pensar sobre la lengua permite una sistematización más alta del proceso de enseñanza y por otro lado deja desplazados todos estos materiales basados en modelos de actuación oral y escrita. No voy a pasar revista a la vasta lista de manuales que podría avalar esta afirmación (Sánchez, 1992) pero es cierto que tenían la finalidad limitada a la lengua escrita y por tanto con poco énfasis en la lengua hablada.

Esta era la situación para muchas lenguas. En el caso de necesidades comunicativas orales a menudo se había recurrido a sistemas espontáneos. Es decir, a lenguajes limitados que solían estar compuestos por aportaciones de las lenguas que se ponían en contacto, por ejemplo, la lingua franca del Mediterráneo occidental que subsistió hasta el siglo XVIII, mediante la cual comerciantes y marineros genoveses, bereberes, catalanes, castellanos, portugueses, sicilianos, etc., se entendían entre sí. Todavía he presenciado como un amigo mío de origen guineano cuando iba a las oficinas de Iberia hablaba en “pichinglish”, con un empleado de la compañía, para no perder totalmente la práctica, y este “pidgin” era algo diferente del “fa d’Ambo” de la isla de Anobón, formado sobre el portugués. Son pidgins por tanto que como los “tok pisin”, de todo el mundo, sirven para “talk bussines”. Son artefactos de efecto limitado y que muy a menudo no tienen una influencia profunda en la lengua de las comunidades que entran en contacto. Son lenguas orales para fines específicos. La criolización ocurre cuando los niños en su búsqueda de premodelos lingüísticos encuentran formas diferentes a las de sus padres en las lenguas con las que entran en contacto, las adoptan y tienen éxito –véase David Lightfoot, 1999–, y se produce un cambio que este lingüísta clasifica de catastrófico, en el sentido del matemático René Thorn, es decir de no gradual. Estas consideraciones sobre lenguas orales pidgins para usos específicos y sus posibles criolizaciones nos aparta de nuestro objetivo central, aunque deja claro que la competencia comunicativa que desarrollaron los hablantes de estas lenguas provisionales no fue nunca objeto de estudio, ni eran tomadas en consideración como lenguas.

Tenemos un precedente relativamente antiguo que incluía el lenguaje oral: Era el inglés para pilotos de aviación. Desde la Segunda Guerra Mundial esta lengua se había enseñado de manera restringida para que pilotos y torres de control se entendieran en todo el mundo. Es seguro que podríamos referirnos a muchos otros ejemplos de enseñanza y aprendizaje de lengua para fines específicos.

En fin, para no alargarme en precedentes históricos, como el BASIC, ni en situaciones diversas podríamos decir que las bases actuales para la enseñanza de español con fines específicos surgen con la adopción de las directrices del proyecto nº 5 del grupo de lenguas modernas o lenguas vivas del Consejo de Europa en 1971.

Las bases lingüísticas de este proyecto surgen ante la crisis de los modelos lingüísticos estructuralistas que habían concitado un alto grado de consenso hasta hacía poco entre los profesores y los expertos, desde los años cincuenta. Las críticas de Chomsky a Skinner (Ver Llobera B, 1995, pp. 8-10) y las propuestas de Bruner cuando se traslada de Harvard a Oxford crearon un nuevo estado de opinión sobre como se podía facilitar el aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras.

Este cambio de consenso se refleja en las aportaciones de Wilkins, 1972, recogidas en 1976, bajo el título Notional Syllabuses y de Widdowson, en 1976. Mumby, publica en 1976, Communicative Syllabus Design y el Consejo de Europa publica el Threshold Level, de Van Ek en 1976, seguido de un nivel umbral para el francés y uno del español, Slagter (1979), como ejemplo de definición funcional de un nivel de competencia comunicativa. Estas bases para articular una nueva práctica habían sido precedidos por contribuciones como las de Dell Hymes, en 1971, sobre competencia comunicativa, la de Grice (1975) sobre el principio de cooperación, la de Pit Corder (1971) sobre Dialectos idiosincrásicos de los aprendices y el constructo de Interlengua que propuso su discípulo Selinker (1972). Son de esta misma época las contribuciones sobre el discurso de Sinclair y Coulthard (1975) y de Halliday y Hasan (1976) sobre cohesión. La aportación de Canale y Swain (1980) sirve de referencia para la nueva etapa.

El concepto de lengua para fines específicos, tomando en consideración las aportaciones que acabamos de mencionar ha sido definido de la manera siguiente por Fente, R. (1988, p. 59) antiguo director del IC, en Londres:

> El ESP no es un área de conocimiento separada del resto del ELT (English Language Teaching) y que es tan sólo una parte, dentro de la esfera de enseñanza de lenguas, del reciente movimiento hacia una base más comunicativa para enseñar y aprender lengua extranjera... Este movimiento se caracteriza por huir sistemáticamente del entrenamiento literario y hacer hincapié en los fines utilitarios de la lengua, o en otras palabras, establecer la prioridad de la 'lengua como servicio' frente a la 'lengua como materia', pero debe quedar claro que estos enfoques pueden aplicarse igualmente a la enseñanza de la lengua en otros contextos con igual validez.

En los años ochenta, se abrió el debate sobre la relación entre LpFE y LpFG y hubo numerosos intentos de caracterizar la LpFE, basándose en sus características morfo-

sintácticas, léxicas, textuales, funcionales y extra-lingüísticas. Sin embargo, como dice Robinson (1980, p. 8) 'lo característico o específico es la finalidad para la que el aprendiz está estudiando la lengua y ésta en sí misma. Hutchinson & Waters (1987, pp. 18-19) insisten en esa misma concepción: al afirmar que es una aproximación al aprendizaje de una lengua basada en las necesidades del aprendiente. De Beaugrande (1989, p. 6) sintetiza así la cuestión:

> ...an LSP "Language for Specific Purposes" does not meet the requirements for a language in the usual sense...no LSP is composed exclusively of its own resources. Instead every LSP overlaps heavily with at least one LGP "Language for General Purposes" and is free to use any parts of the latter without express justification. One could not, for example, state the 'rules' which determine what parts of the grammar or lexicon of English may or may not appear in scientific English; even such old stylistic restrictions as those forbidding "sentence fragments" or "slang" have been relaxed in recent years, especially within the discourse of computer technology. Hence we have more of a continuum than a division between LSP and LGP.

En el caso del español se nota la resaca del debate sobre la naturaleza de la LpFE. En un artículo reciente (A.M. Felices, 1999, p. 14) que repasa los manuales de español de los negocios empieza por la afirmación siguiente:

> la presencia de editoriales españolas en la publicación de materiales de enseñanza de la terminología científico-técnica, jurídico-administrativa o mercantil para extranjeros ha sido casi nula hasta esta última década... . Este panorama ha mejorado sustancialmente estos últimos diez años.

Yo espero que no mejore el panorama. No creo que sean deseables manuales para la enseñanza de la terminología del "español de especialidad", tal como dice el autor un poco antes. Este tipo de afirmaciones procede de unas ideaciones que asocian la especificidad profesional con una especificidad puramente léxica. Es obvio que este tipo de aproximación proviene de una formación más relacionada con el mundo de la traducción y la interpretación que la relacionada con la didáctica de las lenguas. Es una concepción de la lengua que quizás sirva para confeccionar listados terminológicos y diccionarios pero que difícilmente puede contribuir a un aprendizaje lingüístico para fines específicos de uso normal, es decir social. Es por eso que me parece muy importante que se celebren encuentros como éste en el que se puedan debatir estas cuestiones.

Los primeros trabajos que afectaron la enseñanza de una lengua segunda para fines específicos –que podemos encajar en nuestras ideaciones actuales– se centró en el inglés para fines académicos, y si dejamos a parte los trabajos de M. West, para favorecer la comprensión lectora, tendremos que referirnos a los trabajos sobre registros que llevaban a cabo autores como Barber que se dedicaron a estudiar, ya en 1962, las características lingüísticas –gramática y léxico– de la prosa científica. Dividió los textos en tres grupos, según su grado de abstracción o de dificultad intelectual: de nivel alto (artículos especializados de revista), de nivel medio (manuales universitarios) y de nivel bajo (textos de divulgación para el público en general).

Analizó los componentes sintácticos, estableciendo un orden de frecuencia en el uso de los tiempos verbales, estudió la estructura de las oraciones, considerando su longitud media y estudió la frecuencia de los "conectores". También analizó el componente léxico y estableció tres categorías de palabras que conforman el discurso científico: las palabras altamente especializadas, el léxico semi-técnico o semi-científico y el léxico correspondiente al registro formal requerido en el discurso científico general, (citado en Swales, 1985).

Correspondía a la fase de desarrollo de la LpFE que Jordan ha analizado como de Análisis de Registro: Partiendo del principio de que cada especialidad científica o técnica constituye un registro diferenciado, el objetivo de este tipo de análisis era conseguir identificar características gramaticales y léxicas mediante análisis estadísticos de frecuencia que permitieran elaborar listados de usos específicos para cada ámbito. Asociados al concepto de "registro" en ESP, Jordan (1997, pp. 228-240) cita a Halliday, McIntosh y Strevens (1964), entre otros. El análisis del registro funcionaba casi exclusivamente al nivel de palabra y de frase. Pero, rápidamente, el objetivo del análisis evolucionó para estudiar segmentos más largos que la frase, coincidiendo con el desarrollo de la lingüística general y aplicada, (M.F. Martínez, 2000).

El enriquecimiento de lo que se entendía por lengua provino de la influencia de la antropología en la lingüística: La aportación de Malinowsky sobre la importancia del contexto de situación había ejercido una poderosa influencia en Firth, quien, aunque no publica grandes investigaciones sobre este asunto, ejerció un ascendente sobre los conceptos de lengua en uso que Mitchel y después Halliday llegan a desarrollar. La tradición etnográfica que desarrollan autores como Sacks, Bateson, Gumperz, Hymes, proveniente de Sapir, alcanza un nivel de influencia suficiente para desplazar una visión estructuralista demasiado simplificadora y desarrollar la necesidad de ofrecer modelos de discurso oral que no fueran demasiado idealizados.

Allen, J.P.B. & Widdowson, H.G. (1974), por su parte, mantenían que existía un discurso académico universal, con independencia del idioma en el cual se expresara y, por lo tanto, que no tenía en cuenta las variedades retóricas fruto de diferentes condicionamientos culturales. Extremos que desmiente Swales (1990, p. 26) cuando afirma que:

> A discourse community has developed (...) discoursal expectations leading to the development and use of distinctive tex-types involving specialised terminology, appropriacy of topics, the form, functioning and position of discoursal elements, and the roles texts play in the operation of the discourse community.

Y que por supuesto coincide con aportaciones como las que hacen Scollon y Scollon (1995) sobre como surge el discurso científico en inglés, y que se fija en el XVIII, en las que se demuestran que este discurso es perfectamente tributario del ambiente y valores de los intelectuales y filósofos de la Royal Society of Sciences.

Se trataba (siguiendo a M.F. Martínez, 2000)

> de examinar los contextos comunicativos que inciden en el uso del lenguaje y analizar los diferentes elementos que intervienen en la organización del discurso para determinar patrones organizativos del texto y sus exponentes lingüísticos, así como aspectos de cohesión y su relación con los marcadores del discurso utilizados. El texto científico, por ejemplo, se encuadra bien en un tipo de marco conocido como «problem-solution pattern».

Marco que responde al patrón organizativo de situación, problema, respuesta, evaluación (Jordan, 1997, pp. 229-230). Los grandes nombres asociados a este enfoque son Widdowson (junto con Allen, 1973-78), Candlin y Murphy (1977) (eds.), Bates y Dudley-Evans (1976-85) y Jordan (1997).

La etapa actual de la investigación en LpFE, que se inicia en los años ochenta, se centra en el análisis del género textual. La definición de género («genre») considerada clásica es la de Swales (1990, p. 58):

> A genre comprises a class of communicative events, the members of which share a set of communicative purposes. These purposes are recognised by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constraints choice of content and style. Communicative purpose is both a priviledged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. (...).

Es evidente que en esta área de investigación se perfilan insuficiencias que tendrán que ir superando en el campo del discurso interactivo oral. Es obvio que si tomamos las actuaciones lingüísticas orales en campos determinados empiezan a surgir dudas sobre como interpretar diversas actuaciones. Se impone el estudio de los otros sistemas semióticos que acompañan el discurso oral. Pero de esto hablaremos más tarde.

Volviendo a los libros de texto como manifestación de las ideaciones de profesores de lenguas vemos que The Structure of Technical English se considera como el primer libro de texto significativo en la enseñanza de esta lengua para fines específicos, Herbert (1965). El título resulta significativo y tiene ecos de un libro de Standard Allen basado en la práctica de estructuras que tuvo mucha aceptación en el campo de la didáctica del inglés.

La aportación rigurosa y explícita de Mumby dejaba muy claro cómo debía ser una definición de objetivos que tuviera en cuenta las últimas aportaciones referidas al discurso y todo ello junto con las aportaciones de Widdowson, Strevens y Allen que se fueron reflejando en una serie de libros, denominados Focus, que se basaban en las funciones más frecuentes del discurso académico y científico escrito: Definir, clasificar, describir y hacer hipótesis. Estos fueron los primeros materiales que ya pueden empezar a llamarse Nocional-funcionales en la enseñanza de lenguas para fines específicos.

Así pues las directrices del Consejo de Europa que van surgiendo del proyecto nº 5 están afectadas por las aportaciones de la lingüística y al mismo tiempo ejercen una poderosa influencia en la didáctica de lenguas y los materiales didácticos. En estas directrices se propone que los cursos de lenguas se articulen alrededor de las necesidades comunicativas de los aprendices de lenguas extranjeras y no alrededor de la fonética, morfología y sintaxis de la lengua. Es decir que no se trataba de abarcar con la docencia el aparato formal de la lengua como espina dorsal del aprendizaje de la lengua, sino en aprender aquello que resultaba indispensable para desarrollar una actividad lingüística determinada. Este aprendizaje dinámico e interactivo podía redundar en un aprendizaje inconsciente de las reglas de la lengua como ocurre en la adquisición de L1, pero en principio estas reglas no formaban la parte central en la programación de la actividad en el aula.

Los materiales mencionados nos interesan sobre todo como señales, como huellas de las posiciones teóricas de los profesores. Es decir, de los conceptos e ideaciones que iban surgiendo a lo largo de una práctica docente informada que iba adoptando aportaciones que surgían en el campo de la lingüística aplicada. Hutchinson y Waters son los autores de numerosos trabajos (desde los ochenta) a los que hay que referirse inevitablemente. Creo que una de sus aportaciones es especialmente relevante: Sostenían que uno de los errores que ellos percibían en las prácticas didácticas y en los materiales era una excesiva preocupación por el producto final. Estaban demasiado centrados en los análisis de textos, en las comprensiones concretas de las conferencias, de los artículos científicos, en los vocabularios especializados, etc., es decir en las necesidades lingüísticas finales y sin embargo a menudo se tomaban en poca consideración las necesidades de destrezas de aprendizaje que podían contribuir a alcanzar los objetivos finales deseados.

Así, argumentaban que para poder entender bien una clase magistral en ciencias médicas, los estudiantes necesitaban sobre todo un dominio de lo implícito en la exposición del profesor, aquello que el docente da por supuesto. El alumno necesita entender las referencias al funcionamiento, por ejemplo, de electrodomésticos cuando explica la circulación sanguínea, entender todo el juego metafórico del discurso expositivo, como las metáforas de desplazamiento: “vamos a situarnos al principio”, “retomando el hilo”, “para no perdernos”, “estamos llegando al final de nuestra exploración”; o entender sistemas de representación mental que usan los hablantes nativos. Y que el alumno comparta conceptos tecnológicos del no especialista. Hoy en día, y en muchos discursos sobre el funcionamiento de la mente se recurre metafóricamente al lenguaje del ordenador y así escuchamos referencias a la velocidad de procesamiento, y a guardar en el disco duro, y hacer un insertar o archivar, etc.

Esta postura que evitaba la trampa de creer que en lengua el alumno aprende directamente lo que se le enseña, permitía tomar en consideración en la enseñanza de lengua para fines específicos aspectos que pudieran resultar interesantes y estimulantes y así desarrollar un dominio mucho más amplio de la lengua. Si un alumno debía desarrollar su comprensión lectora en un campo técnico, el hecho de desarrollar capacidades en la manera de pronunciar el vocabulario y el hecho de poder hablar, aunque fuera de manera reducida, sobre el tema, era obvio que le ayudaba a memorizar el

conjunto de aspectos lingüísticos que necesitaba. El texto por ejemplo es considerado como un vehículo de información y no como un objeto lingüístico a analizar. Los estudiantes por tanto tienen ante sí algo que deben comprender con toda la variedad de estrategias que sean capaces, como harían en la realidad fuera de clase. El desarrollar el uso de estas estrategias es considerado un objetivo tan importante como el aprendizaje lingüístico concreto que desarrollará con este texto.

Estas consideraciones posibilitaron el desarrollo de las actividades que empezaban a ser corrientes en clases de lengua extranjera y que ahora parecen corrientes en las clases de EpFE: El trabajo en grupo y por parejas; el uso de actividades centradas en la resolución de problemas, el desarrollo de actividades de aprender a aprender, el recurrir a conocimientos generales para resolver las tareas planteadas.

El desarrollo de materiales de Español para Fines Específicos ha surgido de necesidades concretas y no ha ido acompañado de un proceso de investigación rico y amplio. Muy a menudo resultan útiles los trabajos de lexicografía que distinguen entre lenguaje general y lenguajes especializados (Cabré, 1993) o tratados de términos de un campo determinado como puedan ser los de Felices y Ruiz (1998). Hay trabajos que han alcanzado escasa difusión, como el de Bosch y Sabater (1994) con el título de Diseño Curricular del Español de los Negocios y que apuntan hacia aspectos sin duda interesantes en este campo. Pero parece que nos movemos en un campo que necesita superar esta fase de preocupación tecnoléctica y ampliar las reflexiones y las indagaciones sobre cómo se construyen los discursos orales en los ámbitos que nos interesan, cómo reflexionan los profesores sobre su práctica, qué elementos sienten la necesidad de poder incluir tanto en los materiales didácticos como en las prácticas docentes.

Esta falta de indagación teórica no impide que haya materiales construidos a partir de las prácticas en clase que resultan interesantes; el de Sabater et al. (1992) representó una notable aportación al campo con una sólida reflexión sobre lo que significaba un tratamiento comunicativo y discursivo de la lengua, los libros de Prada y Bovet, del mismo año, que reflejan bien el ambiente y los procesos de formación de directivos de empresa, el de Fajardo et al. (1995) que continúa con una visión nocional-funcional bien elaborada y con aperturas hacia el desarrollo de destrezas de aprendizaje. Centellas (1997) propone una aproximación más radical al construir su texto sobre el desarrollo de un proyecto. Y recientemente han aparecido una serie de libros que empiezan desde un nivel principiante denominado Socios.

El primero que he mencionado, ya imposible de encontrar en el comercio, representó una adopción de elementos textuales, nocionales-funcionales y discursivos avanzados. Contenía elementos funcionales y léxicos bien delimitados junto con una excelente propuesta de actividades para ir trabajando aspectos gramaticales bien contextualizados. Este material, que en muchos aspectos es más avanzado que materiales publicados más tarde no trata –como muchos otros– conceptos que tienen que ver con aspectos socioculturales importantes. Así, al mismo tiempo que hay explicaciones excelentes para practicar el uso de tiempos en pasado usados en narraciones, en cambio no presta mucha atención a la manera como los hablantes se comunican mediante los sistemas semióticos no verbales.

Algunos de los materiales mencionados reflejan la aparición de trabajos como la gramática de F. Mate Bon (1992) o de los trabajos de Leonetti (1993) que anunciaban el empuje que iba a tener esta orientación hacia la lengua en uso, y que en efecto se manifestaba en las sucesivas entregas de Miquel y Sans, desde 1993, de Expolingua, en las que aparecían artículos que reflejaban este cambio en el concepto de lengua que empezaban a manejar los profesores y en el que destacan las aportaciones en el campo de la pragmática. La traducción del manual de Brown y Yule (1993), y las aportaciones de Escandell en 1993, pusieron las bases para fundamentar la aproximación discursiva a la lengua, la disponibilidad de los documentos de Canale, Hymes, Widdowson, Bachman y Spolsky en castellano acabaron de poner las bases para estos desarrollos teóricos (en Llobera et al 1995).

El plan curricular del Instituto Cervantes, publicado en 1994, empezaba a recoger esta forma de pensar la lengua en términos de discurso, y que Briz, en 1995 y 1998 ya empieza a presentar como un paradigma que influye toda la investigación lingüística. La aparición de los artículos básicos para entender el concepto de competencia comunicativa, en Llobera et al. (1995), la presentación de trabajos de investigación como pudieran ser las tesis de Yue Hong y Martín Peris, ambas con una concepción interaccional de la lengua desde el punto del aprendizaje o desde el punto de las actividades de la enseñanza de E/LE, contribuyeron a posibilitar la formación de las ideaciones sobre la lengua desde esta perspectiva.

Los trabajos de Pórtoles, Zorraquino y Montolío en 1988, y la aparición del libro de Calsamiglia y Tusón, 1999; así como la Gramática Descriptiva del Español, de Bosque y del Monte, que recoge muchas aportaciones desde una perspectiva de explicación pragmática hacen que las ideaciones de los profesores tengan que tomar en consideración esta aproximación a la lengua.

Y en parte, estas aportaciones se reflejan en los materiales que se van editando en el campo de EpFE. Pero a menudo resulta una adopción de estos conceptos algo mecánica. Si tomamos como ejemplo un pequeño manual sobre como mejorar las capacidades para mantener conversaciones telefónicas, publicado en 1998, nos damos cuenta que las muestras de lengua son totalmente nocional-funcionales: “excusarse y comunicar la causa, proponer alternativas, dejar constancia, etc.” y, sin embargo, hay algo que no corresponde totalmente a una orientación discursiva. Efectivamente, hay un componente que es obviado y este es uno de los elementos más característicos del discurso: la doble dimensión de obligatoriedad y de aleatoriedad. Las muestras de discurso son tersas. Nadie duda, nadie reformula, nadie se confunde, nadie rectifica, no hay pausas, ni por tanto rellenos de pausa; aunque afortunadamente hay peticiones de repetición y por supuesto peticiones para que el interlocutor aclare informaciones que no han quedado nada claras. En el título aparece una palabra contradictoria con una concepción discursiva “técnicas de conversación”. Y entonces nos encontramos ante unos de esos dilemas que solemos encontrar en otros materiales para fines específicos. La preocupación por la especificidad nos aparta de la preocupación por un lenguaje en uso plausible. La conversación nunca puede ser vista como una técnica. Ni aunque sea en ámbitos tan concretos como lo constituye la comunicación telefónica. El estudiante de español para el mundo de la empresa tiene que saber que una inflexión de voz puede tener repercusiones más serias que un error morfológico.

Y ahí podríamos entrar en que esta concepción de la lengua tiene que ir en consonancia con una teoría, concepción, ideación o como queramos llamarla que sea consecuente. Si el discurso oral tiene como característica fundamental su necesidad de interacción y de 'negociación' del sentido de la acción comunicativa entonces nos movemos ante la necesidad de una formación de profesores que propicie estas dos actitudes. En el campo de la didáctica de lenguas, el Plan Curricular del Instituto Cervantes apuntaba hacia una práctica que cumplía estos requisitos. Los saberes e ideaciones de los profesores podían tender hacia estas líneas si se alimentaban de las aportaciones de García Santa Cecilia (1996) o de las de Ribe y Vidal (1996). La aparición de los trabajos de Nunan (1996) y Richards y Lockhart (1998) en español abundan más en esta línea. Y si nos fijamos en libros como los de Giovanninni et al. (1966) y el de Lladó y Llobera (1999) dirigidos a los profesores en formación vemos como en el ámbito del discurso de 'expertos' el cambio generalizado en los parámetros de la didáctica de la lengua que incluye los cambios en el concepto de lengua.

Pero ello no debe impedir mencionar alguna carencia importante. Por ejemplo no he visto muchos materiales EpFE que nos permitan prestar atención a elementos importantes de la comunicación entre interlocutores. Es cierto que en el caudal que llega al alumno –el input– está constituido en parte por material lingüístico controlado, el discurso aportado, y que en el discurso generado en el aula surgen muestras de como se organiza el discurso entre hablantes de esta lengua (Llobera, 1995). A menudo no se organiza la enseñanza de elementos lingüísticos que por pertenecer más a la lengua oral que a la escrita no se tienen en cuenta en la programación. Por ejemplo, si tomamos la partícula "si" casi siempre nos aparece en su función más común de condicional y sin embargo un uso muy frecuente (Montolío, 1999) como el que aparece en expresiones tales como "Cómo que no están preparadas, si están en tu mesa para la firma" o "si lo que quiero es no comer", o "pero si nunca te he dicho, etc." Y si bien han aparecido en algunos manuales, repeticiones de expresiones orales, del estilo "sí, sí" o "siéntate, siéntate" para invitar, o "luego, luego" en sentido temporal todavía no han sido tratados en las descripciones gramaticales más recientes y más extensas.

En numerosos libros aparecen los tratamientos en función vocativa "Sra. Gracía, Sr. López", o los consabidos "Don José", "Doña Teresa" etc., y es posible que algunos profesores expliquen el carácter residual que para ellos tienen estos tratamientos, o los vocativos según profesiones ("Oiga, ingeniero"; "Oiga, doctor"), o según los cargos o profesiones de la persona interpelada, pero seguro que un extranjero se preguntará por qué en la empresa hay un señor que tiene derecho a que le llamen Sr. Antonio o Sr. Manuel sin apellidos, por qué muchos otros tienen derecho a que les llamen únicamente por el apellido "Oye, Jiménez" y porque las señoras en cambio suelen tener nombre y raramente apellidos. El estatus que revelan estas formas y estos usos tendrán que tratarse si no queremos inventar unas muestras de lengua imaginarias. Es necesario por ejemplo que la presencia de elementos de cortesía se amplíe y no aparezca sólo el uso de modos de mayor elaboración: Es importante que se entienda la atenuación que significa "aquí no se fuma", en relación con "no fumes"; o el uso de la litotes como "el café no está demasiado bueno". Las maneras como reparamos conflictos relacionales a través de excusas, justificaciones, minimizadores o desarmadores y "cameladores", como las etiquetan Calsamiglia y Tusón tendrían que tener un tra-

tamiento más extenso en los libros de texto y por supuesto en los procesos de formación de profesores incluidos los de EpfE.

Llama la atención la importancia que hemos dado a los elementos lingüísticos de la comunicación en este ámbito de la enseñanza. Es decir a la parte lingüística de la semiótica de la comunicación y sin embargo a la escasa importancia que se ha dado a los otros sistemas semióticos que intervienen. Me parece oportuno citar un inicio de un trabajo de Poyatos (1996) que empieza así:

> Una discusión como esta debe empezar por identificar el instrumento de comunicación utilizado por cualquier hablante, lo cual exige ya una definición del discurso reconociéndolo como lo que hace veinticinco años empecé a llamar la triple estructura básica.

Es conocido que Fernado Poyatos (1996), que ha traducido y adaptado al español sus tres volúmenes dedicados a la comunicación no verbal, se refiere a la parte lingüística, a la paralingüística y a la kinésica de la comunicación humana. Si retomamos algunos ejemplos anteriores, a las señales lingüísticas de deferencia hacia personas que tienen un estatus más alto en una organización, a parte de los tratamientos y honoríficos, tendríamos que fijarnos en las modulaciones de voz y en los gestos y posturas. Así pues podemos considerar que es normal en organizaciones observar como los hablantes que se dirigen a una señora con el honorífico "Doña Pilar", no sólo usan un léxico más estándar sino que mantienen una cierta distancia, articulan de manera más cuidada los fonemas e incluso observan una distancia física determinada por su estatus. La relación de estatus, sin embargo no determina todas estas variantes; los elementos que se han descrito como "distancia" –conocido, desconocido, íntimo– o como "rol sexual" que desarrolla un hablante en relación con el otro también modificarán la actuación, como también lo harán los llamados "roles sociales" (Llobera, 1996) -y, para continuar con el ejemplo, "doña Pilar" según actúe de cliente o de vendedora modificará no sólo el discurso oral sino también muchos elementos semióticos que lo acompañan en su proceso comunicativo.

En el aula, los elementos no verbales reflejan concepciones profesionales (Cerdán y Llobera, 1998). Cuando se ha preguntado a algunos profesores cuál era su misión principal como enseñantes nos encontramos con una cierta relación entre lo que ellos consideran como su papel principal y el tipo de comportamiento kinésico dominante. La profesora que manifestó que su labor central consistía en hacer que los alumnos aprendiesen, utilizaba una cantidad ingente de señales provenientes de gestos y expresiones faciales. Y su postura más representativa era estar inclinada hacia sus alumnos. En cambio, la profesora manifestó que su preocupación central era acabar el programa emitía una gran cantidad de discurso oral que iba acompañado de escasas manifestaciones kinésicas. El uso del espacio era significativo igualmente. Aparte del rol sexual que desarrollaban profesores y profesoras en su ocupación del espacio era claro que el profesor que declaraba que su principal preocupación era la educación integral de sus alumnos salía con mucha más frecuencia de su espacio, de su burbuja, para internarse en el propio de los alumnos.

Es muy probable que si tomamos un modelo de discurso en el que se contemplen

las manifestaciones de la relación de los participantes, la acción lingüística que desarrollan (organizados por actos de habla, acontecimientos de habla, conversaciones, etc.), la manera como la información está organizada en el discurso, y finalmente cómo se organizan las intervenciones, tendremos que modificar nuestra manera de articular prácticas en el aula de español para fines específicos. Los malentendidos sociales pueden ser mucho más desestabilizantes para las buenas relaciones que la ignorancia de algún término especializado, o algún error morfogramático.

Lars Fant ofrece excelentes ejemplos de la importancia de los elementos semióticos no-lingüísticos en las investigaciones que llevan a cabo sobre la organización del discurso en español, y si toma un elemento como es la mirada en una situación de negociación, da cuenta de un hecho diferencial:

> Verbal back-chanelling in Nordic conversations does the same basic job as is carried out by gaze in Hispanic conversations, namely confirming hearer's attention...Likewise, the gaze pattern typical of Hispanic conversation will, when transferred to a Scandinivian setting, tend to be interpreted as something other than attention back-chanelling, such as, for instance, the signalling of closeness or even as a means of claiming the floor (Fant, 1989, p. 259).

Y en cambio el interlocutor español podría entender los "ajás", y los "sí, sí" no como una repuesta fáctica indicando que su interlocutor nórdico le sigue prestando atención, sino como que el nórdico expresa que está de acuerdo.

Es evidente la relevancia que tienen estos estudios en el campo de EpFE y si se toman en consideración elementos cronémicos para el estudio del estilo comunicativo se ve que los españoles pueden llegar a emitir más de un tercio más de palabras que sus colegas mexicanos en el mismo espacio de tiempo, pero que en cambio en las situaciones de mayor tensión los mexicanos tienden a hablar más rápido y los españoles a lentificar su emisión oral (Fant, 1996).

Parece evidente la necesidad de recoger la información disponible en el campo de la investigación sobre la actuación comunicativa e incitar a continuar para poder de alguna manera integrar estos resultados en el campo de la didáctica de lenguas. No se trata, por supuesto, de una integración directa sino mediatizada para que las ideaciones de los profesores puedan tomar en consideración esta visión amplia y compleja de lo que significa desarrollar la competencia comunicativa, que he pretendido mostrar en este documento.

Si esta toma de consideración no se produce a fondo nos encontraremos, como ocurre hasta ahora, que al empezar a explorar de manera sistemática las creencias de profesores que decían que daban mucha importancia a trabajar la lengua oral, los investigadores encuentran que los docentes tanto en sus entrevistas como en sus actuaciones en clase volvían a las concepciones y prácticas centradas sobre los paradigmas morfológicos (Cambra et al., 2000).

Las repercusiones en la formación de profesores, si adoptamos esta perspectiva discursiva o semiótica lingüística, son complejas e inevitables. En vez de proveer y dis-

poner de un conjunto fijo de procedimientos, lo que cada vez se desarrolla más es la conciencia de los profesores sobre lo que hacen realmente en el aula, y que a menudo no coincide con lo que creen que hacen. Para ello mediante procesos de observación de clases, discusiones y, finalmente, desarrollando una indagación cualitativa centrada en lo que se lleva a cabo dentro de las aulas contribuyen a su autoformación: grabaciones, transcripciones, categorías para clasificar los datos obtenidos, dietarios de enseñantes y aprendices, dejan de ser únicamente procedimientos de los investigadores y pasan a convertirse en actividades normales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es, por tanto, una formación muy alejada de la que se promovía a partir de métodos cerrados cuyos procedimientos estaban totalmente ordenados y secuenciados, sin dar cabida a la duda y sin tener en cuenta la cuestión de las razones que hacían que los alumnos no aprendieran casi nunca lo que el profesor intentaba enseñar de manera integrada, no lo aprendieran al ritmo de la secuenciación que imponía el programa.

Todo ello nos lleva a formular las características de una formación de profesores de LpFE actual que "culturalizados" en el ambiente específico en el que se desarrolla la actividad lingüística puedan gestionar la actividad de aprendizaje mediante planes de organización pedagógica o secuencias didácticas que en el mundo de la enseñanza de lenguas trabajo por tareas se han denominado de manera diferente: en una primera formulación lapsos de información –information gaps–, (Candlin, Breen, Nunan), (Crookes, G. y M. Gass ed. 1993), simulaciones globales (B.E.L.C.), estructuras de docencia (Kagan, 1987), trabajo por proyectos (Ribé y Vidal, 1994) y tramas de aprendizaje.

Son procedimientos que están en principio libres de contenido y corresponde a profesores y alumnos ir dotándolos de los objetivos, los procedimientos que van a utilizar para alcanzarlos, las actividades que van a desarrollar cada individuo y cada grupo en los que se divide la clase; conjuntamente fijan los productos finales y la puesta en común y pública de los mismos. Por tanto, con la guía del profesor los contenidos se van definiendo mediante el proceso de alcanzar los objetivos que han fijado inicialmente y que pueden ser objeto de reformulaciones.

En las sesiones de clase tienen mucha importancia las actividades para: Desarrollar el sentido de pertenecer al grupo y desarrollar la confianza mutua, para desarrollar el sentido de la cooperación motivadora entre grupos, para desarrollar el sentido de la iniciativa, de la responsabilidad y de la toma de decisiones. Tener una actitud indagatoria demostrando que nadie lo sabe todo sobre casi nada, y mucho menos cuando tratamos algo tan complejo como la comunicación humana, aunque nos refiramos a un campo tan específico.

En sesiones como éstas, ricas y vivenciales, los factores afectivos (Arnold, 1999) juegan un rol clave y es necesario tomarlos en consideración. Y éste es precisamente uno de los factores que más he echado en falta en los estudios que he estado leyendo en el campo de ELPFE y el de EPFE, en particular. Los profesores que trabajan en estas líneas se caracterizan (Llobera, 1999) por:

a) Usar los libros de texto, si los hay, como bancos de recursos y promover que el alumno los use como material de consulta y estudio. Usan a menudo materiales reales no didactizados; es decir, textos de diarios, revistas, de anuncios, de narraciones y textos literarios no simplificados. Un ejemplo puede ser la organización de un curso para futuros economistas a partir de las noticias que se refieren a la marcha de la economía de un país determinado en la prensa y la televisión en español, lo que permite atender a aspectos interculturales (Kramsch, 1983; Byram y Fleming, 1998/2001), que tienen un peso determinante en el desarrollo de las competencias comunicativas en medios de comunicación profesional.

b) Preguntar a los alumnos qué saben o qué entienden de un tema determinado y de los conceptos acerca del mismo antes de comenzar a explicarlos o definirlos. Estas fases que consisten en movilizar los conocimientos redundan en una actitud positiva de predisposición.

c) Hablar, cuando se presentan las tareas, de actividades y no de ejercicios. Y en consecuencia pedir que lleven a cabo operaciones de recoger información, consultar, clasificar, analizar, predecir, crear, desarrollar, explorar, ordenar, resumir, usar palabras clave, etc.

d) Lograr que las reflexiones de los alumnos dirijan, en parte, las clases; y variar los planes de clase en función de la respuesta de los estudiantes y del interés del grupo. Esta apertura en el curriculum parece todavía más pertinente en el campo de EpFE puesto que los estudiantes son más conscientes de sus necesidades. Esta manera de organizar la clase resulta inevitable si se quiere favorecer la autonomía en el aprendizaje (véase un ejemplo de trabajo en el aula en Jauregui y Marcilla,1999).

e) Pedir a los alumnos que respondan de manera elaborada a las preguntas. Y por tanto que precisen, que sean más explícitos y que no respondan con un sí o un no escueto. Favorecer que los alumnos pregunten al profesor y a los compañeros de clase. Este tipo de interacción requiere dejar espacio y tiempo para que los estudiantes trabajen en grupo y colaboren entre sí. Todo ello permite generar maneras de expresión que pueden ayudar a alcanzar los objetivos que el profesor y los estudiantes establecen.

f) Salvaguardar la autoestima de los estudiantes al animarles a elaborar y a reelaborar en pequeños grupos los documentos y las exposiciones orales que tienen que presentar a toda la clase.

g) Involucrar a los alumnos en razonamientos y experiencias que pueden generar nuevos conocimientos y variar sus creencias sobre lo que significa aprender o estudiar una lengua para fines específicos. Esto conlleva fomentar un espíritu de descubrimiento y de crítica de las opiniones compartidas.

h) Desarrollar en los alumnos capacidades de observación para entender cómo desarrollan las transacciones lingüísticas los hablantes nativos para que puedan incorporar estas formas a su repertorio lingüístico y semiótico, en general, para hacer frente a situaciones de comunicación parecidas.

i) Promover una visión de la lengua y la cultura amplia, entendiendo los límites de la reflexiones etnocéntricas y las escasas posibilidades de que la conducta de otras sociedades se adapte a nuestras expectativas.

h) Procurar que los alumnos entiendan los criterios de evaluación, puedan evaluarse a sí mismos y participen en la definición de los criterios que fijarán el resultado final.

Y esto implica que los profesores tengan la formación necesaria para saber trabajar y poder disponer de materiales didácticos, que cubran bien las necesidades específicas, pero no marquen itinerarios prefijados (Breen, 1990) o presenten itinerarios con alternativas reales (Martín Peris, 1999; Lladó y Llobera, 1999); materiales que incluyan esquemas trabados y abiertos con una serie de procedimientos previstos pero listos para cambiarlos de una manera u otra en función del desarrollo de las actividades; libros de texto que sean a la vez una guía para el profesor menos experimentado o que faciliten la labor en condiciones de trabajo particularmente complicadas y de banco de recursos para las actividades interactivas en clase y de fuente de estudio y trabajo individualizado para los alumnos (véase Brooks y Gurundy, 1988 y Bosch, 1996).

Es esencial que los profesores y los estudiantes dispongan de abundante material audiovisual que dé cuenta de la variedad de voces, registros y dialectos que requiera cada tipo de enseñanza de EpFE. La necesidad de material visual ya sea en soporte vídeo o DVD resulta esencial para analizar y aprender los signos no lingüísticos que conforma el discurso, y este campo no puede ser improvisado por los profesores individualmente. Su diseño y el llevarlo a cabo requieren apoyo institucional y empresarial.

No voy a hablar del acceso a materiales en la red pero sí quiero insistir en la necesidad de disponer de instrumentos de auto-evaluación para los alumnos, como el que actualmente están poniendo a punto, en un vasto esfuerzo europeo, varias instituciones de evaluación e investigación europeas y de abundantes materiales de consulta tales como gramáticas, diccionarios, enciclopedias, etc.

Para un buen desarrollo del campo de EpFE es esencial disponer de profesores que sepan que las habilidades lingüísticas a desarrollar están relacionadas con a) las actividades de recepción habladas y escritas necesarias en su ámbito profesional; b) las actividades de interacción escritas (chats, emails, notas, mensajes cortos,) y habladas (conversaciones, negociaciones, reuniones formales, etc.); las actividades de mediar habladas y escritas (interpretación informal, y traducciones informales de documentos privados, traducciones profesionales y traducciones literarias); d) las actividades de producción escritas y orales (desde elaborar un informe hasta dirigirse a una audiencia) (ver Council of Europe, 1996).

Es decir que los profesores de EpFE no pueden únicamente centrarse en el vocabulario específico y los usos lingüísticos más característicos de un ámbito específico de la actividad profesional sino que deben procurar que los alumnos desarrollen, junto con el conocimiento procesual de la lengua y de los otros elementos semióticos que acompañan su uso, un conocimiento declarativo sobre el entorno donde se dan estos usos de la lengua referidos tanto a la realidad física como a la sociocultural e intercul-

tural (Blum-Kulka et al.,1989); así como su saber hacer concreto relacionado con la actuación y las dimensiones interculturales, saber estar en el contexto que acompaña los usos específicos de la lengua segunda y desarrollar la capacidad de percibir la realidad cultural y las formas de organización de la propia lengua y la de aprender a aprender (Council of Europe, 1996).

No voy pues a decir nada sobre cómo vamos a organizar un programa, ni siquiera general, de la enseñanza de LpFE, un campo en el que como bien os habéis dado cuenta no soy especialista. Pero sí que os he hecho partícipes de mis opiniones y de mis creencias más o menos fundadas en este campo, y de lo que creo que falta desarrollar en un plano no por teórico menos práctico.

Es obvio que no creo en una enseñanza de LpFE como algo angosto, sin otra dimensión que dotar de una terminología determinada a un hablante en una L2, sino que pienso que como toda enseñanza de lengua va tener una dimensión educativa, puesto que, y permitidme que acabe con una cita de Lledó:

> El lenguaje constituye la materia esencial sobre la que se levanta en nosotros la forma que vamos siendo, el abstracto sistema que nos sitúa en un determinado nivel de humanidad... La educación fue entendida en sus inicios como reflexión sobre el lenguaje, como mirada al fondo del espejo en el que se han recogido las pasadas experiencias. Pero la palabra no sólo trasmite... la experiencia del pasado sino que desde ella, se puede organizar el porvenir.

Esta es una responsabilidad que tenemos y compartimos todos los profesores de lengua.

Bibliografía

Allen, J. P. B., Widdowson, H. G. (1974) Teaching the Communicative use of English. *IRAL*. Vol.12,1.

Arnold, J. (1999) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press. (Traducción de A. Valero).

Bachman, L. F. (1991) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.

Barber, C. L. (1988) *Some measurable characteristics of modern scientific prose*. En Contributions to English Syntax and Philology, Reeditado por Swales (ed.).

Bates, M., Dudley-Evans, A. (1976) *Nucleus: General Science*. Londres, Longman.

Beaugrande, R. (1989) *Special purpose language as a complex system: The case of linguistics*. En Lauren y Norman (eds.) (1989:3-29).

Blum-Kulka et alt. (1989) *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, N. Ablex.

Bosch, M. (1996) *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona, Graó.

Bosch, M., Sabater, M. LL. (1994) *Diseño Curricular del Español de los Negocios*. (Publicación Interna) Barcelona. ICE, Universitat de Barcelona e Instituto Cervantes.

Bosque, I., Del Monte, V, (ed.) (1999) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Real Academia /Espasa.

Breen, M. P. (1990) Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación Lenguaje y Educación*. Núm.: 6-7.

Briz, A. et al. (1998) *Pragmática y gramática del Español Hablado*. Barcelona, Ariel.

Brookes, A., Grundy, P. (Eds.) (1988) Individualization and autonomy in language learning. *ELT Documents: 131*. Londres, Modern Language Publication and British Council.

Brown, G., Yule, G. (1993) *Análisis del Discurso*. Madrid, Ed. Taurus

Byram, M., Fleming, M. (1998) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Cambridge University Press. (Traductores. J. R. Parrondo y M. Dolan).

Cabré, M. T. (1993) *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Atlántida.

Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Parera, J., Llobera, M., (2000) Crencias y saberes de los profesores entorno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*. Vol. 17 y 18 pp. 25-40.

Cerdán, L., Llobera, M. (1998) Estilos de enseñanza y desarrollo de un modelo semiótico de transcripción del discurso de los profesores. *RESLA*. Vol. 12.

Calsamiglia, A., Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel.

Canale, M., Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Coomunicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics.* Vol 1.

Candlin, C. N., Murphy, D. F. (1987) (eds) *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, Nj., Prentice Hall

Candlin, C. N. (1990) Hacia la enseñanza de lengua basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*. Vol. 7-8.

Centelles, A. (1997) *Proyecto en español comercial*. Madrid, Edinumen.

Cole, P., Morgan, J. (eds) (1975) *Syntax and Semantics*. New York, Academic Press.

Corder, S. P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *IRAL* 5

Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage. Oxford*, Oxford University Press.

Crookes, G., Gass, S. M. (eds) (1993) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Avon. Multilingual Matters.

Council of Europe (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assesment. A common European Framework of Reference Draft 2*. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation.

Ek, J. A. van (1976) *A Threshold Level. Council of Europe*, Strasbourg.

Escandell, V. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.

Fajardo, M. et al. (1995) *Marca Registrada*. Madrid, Santillana.

Fant, L. (1989) Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian Communicative behaviour in negotiation settings. *Hermes*. Vol. 3, pp. 247-265.

Fant, L. (1996) *Regulación conversacional en la negociación: Una comparación entre las pautas mexicanas y peninsulares. En Kotschi, T.,* Oesterreicher, W., Zimmermann, K. (eds.).

Felices, A. M. (1999) El español de los negocios en España: visión esperanzada y crítica de una enseñanza aplicada a la terminología especializada. *Frecuencia L*. Vol.10, pp. 15-21.

Felices, A. M., Ruiz López, C. (1988) *Español para el comercio internacional. Términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios*. Madrid, Edinumen.

Fente, R. (1988) *Venturas y desventura de la enseñanza de la lengua para fines específicos. Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos*. Actas del 5º Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA).

Garcia-Santa-Cecilia, A. (1996) *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Giovannini, A. et alii (1996) *El Profesor en Acción*, 3 Volúmenes. Madrid, Edelsa.

Grice, H. P. (1975) *Logic and Conversation*. En P. Cole y J. Morgan (eds).

Halliday, M. A. K., Strevens, P., MacIntosch, A. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Halliday, M. A. K., Hassan, R. (1976) *Cohesion in English*. Londres, Longman.

Herbert, A. J. (1965) *The Structure of Technical English*. Londres, Longman.

Hutchinson, T., Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes.* Cambridge, Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972) *On communicative competence.* En Pride, J. B., Holmes, J.

Instituto Cervantes (1994) *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Plan Curricular del Instituo Cervantes. Alcalá de Henares.

Jaúregui, K., Marcilla, A. (1999) Comunicar, cooperar, aprender: Hacia la autonomía del estudiante a través del enfoque por tareas. *Frecuencia L*. Vol. 10, pp. 25-30.

Jordan, R. R. (1997) *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.

Kagan, S. (1994) *Cooperative Learning.* California, Kagan Cooperative Learning.

Kotschi, T., et alii (eds.) (1996) *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt, Vervuet.

Kramsch, K. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, O. U. P.

Leonetti, A. (1993) Implicaturas generalizadas y relevancia. *Revista Española de Lingüística*. Vol. 23-1.

Lightfoot, D. (1999) *The development of Language*. Oxford, Blackwell.

Lladó, J., Llobera, M. (1999) *Reflexions i propostes per al tractament de Llengües en el centres d'ensenyamen*. Palma de Mallorca, Editorial Moll.

Llobera, M. (1995, A) *Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En M. Siguán (Comp.).

Llobera, M. (1995, B) *Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras*. En Llobera et al.

Llobera, M. et al. (1995) *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

Llobera, M. (1996) *Discourse and foreign language methodology*. En N. McLaren y D. Madrid (eds.) pp. 375-393.

Llobera, M. (1999) *La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas*. En Zanón (ed).

Montolío, E. (1999) ¡Si nunca he dicho que estuviera enamorada de él! Sobre construcciones independientes introducidas por si con valor replicativo. *Oralia*. Vol. 2, pp. 37-69.

Malinowsky, B. (1923) *El problema del significado en las lenguas primitivas*. En Ogden, Richards, (1923) *El significado del significado*. Buenos Aires, Ed. Paidós. (Traducido por Eduardo Prieto).

Martín Peris, E. (1996) *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lenguaje extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona, UB.

Martín Peris, E. (1999) *Libros de texto y tareas*. En Zanón (Coord.).

Martín Zorraquino, M. A., Montolío, E. (1998) *Los Marcadores del Discurso. Teoría y Análisis*. Zaragoza, Ed. Pórtico.

Martínez Bartolomé, M.F. (2000) *El papel de la habilidad lectora y el conocimiento lingüístico en la competencia lectora, en el aprendizaje de L2 para finalidades académicas específicas*. Proyecto de Tesis presentado en el Dep. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Univ. de Barcelona. Sin publicar.

Mate Bonn, F. (1982) *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid, Difusión.

McLaren, N., Madrid, D. (eds.) (1996) *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Ed. Marfil.

Miquel, L., Sans, N. (1993, 94, etc.) *Didàctica del Español como lengua Extranjera*. Madrid, Ed. El Prado. (Actualmente recogidos en Edinumen).

Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989) (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. M. González Davis).

Pórtoles, J. (1997) *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel

Poyatos, F. (1996) La comunicación no verbal en el discurso y en el texto. *Analecta Malacitana*, *Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*. Vol. XIX, pp. 67-85.

Prada, M., Bovet, M. (1992) *Hablando de Negocios*. Madrid, Edelsa.

Pride, J. B., Holmes, J. (1972) *Sociolinguistics*. Hardsmondswoth, Penguin.

Ribe, R., Vidal, N. (1995) *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid, Alhambra Longman.

Richards, J. C., Lockhart, C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

Robinson, P. (1988) Academic Writing, Process and Product. *ELT Documents 129*. Londres, Modern Language Publications in Association with The British Council.

Sabater, M. L., Martín Peris, E., M., Bosch, M. (1992) *Hablemos de Negocios*. Madrid, Alhambra Longman.

Sánchez, A. (1992) *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.

Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10. Vol. 3.

Scollon, R, Scollon, S. (1995) *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford, Oxford Blackwell.

Sinclair, J., Coulthard, M. (1975) *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford, Oxford University Press.

Siguán, M. (Comp.) (1995) *Trabajo por Tareas*. Barcelona, Orsori.

Swales, J. M. (1990) *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, J. M. (ed.) (1988) *Episodes in ESP*. Hemel Hemsteed, Prentice Hall International.

Widdowson, H. G. (1978) *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press.

Wilkins, R. (1978) *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.

West, M. P. (1953) *A General Service List of English Words*. London, Longman.

Zanón, J. (coord.) (1999) *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid, Ed. Edinumen.