EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Las estrategias compensatorias en el Español de la Salud

Marta Gancedo Ruiz
CIESE-Comillas y Universidad de Cantabria

Resumen

Los profesionales sanitarios que estudian español con fines profesionales buscan poder comunicarse de manera eficiente con sus pacientes y colegas. El agitado ritmo de vida profesional impide a menudo a este colectivo invertir un número de horas suficiente dentro del aula de español, lo que, unido a la vasta terminología del ámbito científico, motiva que se antoje fundamental desarrollar su autonomía como aprendientes de español y, por lo tanto, el desarrollo de la competencia estratégica. Ante ello, el objetivo principal de este trabajo es doble: por un lado, se pretende justificar la pertinencia de trabajar de manera explícita con estrategias de aprendizaje en el aula de Español de la Salud; por otro lado, se propone una serie de actividades orientadas al desarrollo de estrategias compensatorias que habiliten al alumno de español sanitario como hablante autónomo y resolutivo en la interacción con pacientes y colegas hispanohablantes. La propuesta permite concluir la efectividad del trabajo con estrategias en el aula de español sanitario, dado que incide de una manera positiva en el desarrollo tanto de la autonomía como de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Palabras clave: Español de la Salud, español sanitario, comunicación médico-paciente, competencia estratégica, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación.

1. Introducción

En los últimos años, como consecuencia de los procesos de inmigración y globalización, la demanda de cursos de Español de la Salud se ha visto incrementada (Andrés González y Lanzarote Rojo, 2009), pues cada día numerosos profesionales de la salud necesitan el español para comunicarse en sus contextos profesionales. Ante esta realidad, los profesores de español se han visto en la necesidad de diseñar e impartir cursos orientados a que los profesionales sanitarios (médicos, profesionales de la enfermería, fisioterapeutas, etc.) aprendan el conjunto de usos del español del contexto profesional sanitario (medicina, enfermería, fisioterapia, odontología, etc.) (Pérez García y Gancedo Ruiz, en prensa).

Para este colectivo, cuyo ritmo de vida a menudo le impide invertir un número de horas suficiente dentro del aula de español, unido a la vasta terminología del ámbito científico que deben manejar, es fundamental desarrollar su autonomía como aprendientes de español y, por lo tanto, el desarrollo de la competencia estratégica. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es doble: en primer lugar, se pretende justificar la necesidad de desarrollar la dimensión estratégica en el aula de Español de la Salud y, en segundo lugar, proponer una tipología de actividades dirigida al desarrollo de estrategias que habiliten al alumno de español sanitario como hablante autónomo y resolutivo en la interacción en su contexto profesional. Específicamente, la propuesta didáctica se orienta al trabajo de estrategias compensatorias, es decir, al trabajo explícito con aquellos recursos lingüísticos que ayudan al hablante a suplir problemas que surgen en la comunicación.

Para lograr tales objetivos, el trabajo se articula de la siguiente manera: en la sección 2 se abordará desde un punto de vista teórico y pedagógico qué son las estrategias de aprendizaje y cómo inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de español en general; a continuación, descendiendo al ámbito específico de los estudiantes de español de la salud, se defenderá la pertinencia de trabajar de manera explícita en el aula las estrategias de aprendizaje en general y las compensatorias en particular. En la tercera sección se presentan dos secuencias didácticas: en la primera se desarrolla una cadena de actividades para el desarrollo de estrategias de comunicación en situaciones en las que se desconoce un término específico; en la segunda, se plantean ejercicios destinados al trabajo de estrategias de comprensión de léxico especializado a través del desarrollo de la conciencia morfológica. Por último, se cierra el trabajo presentando las conclusiones alcanzadas tras el desarrollo del estudio.

2. Las estrategias de aprendizaje en el aula de Español de la Salud

2.1. Bases teórico-pedagógicas para el desarrollo de la competencia estratégica

Con la consolidación de los métodos comunicativos en la didáctica de segundas lenguas, se erigió como meta fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de español el desarrollo de la denominada *competencia comunicativa* (Hymes, 1971) del estudiante.

Desde la reformulación de este concepto por parte de Canale y Swain (1996), quienes entienden que la competencia comunicativa se integra por diferentes subcompetencias que se complementan, ha sido foco discreto de atención la denominada *competencia estratégica* del estudiante. Esta ha sido definida como "la capacidad de la persona para servirse de recursos verbales y no verbales, con el fin de conseguir una comunicación eficaz, compensando las dificultades que impiden esta comunicación, bien por desconocimiento de la lengua u otras limitaciones" (Aguirre Beltrán, 2012, p. 21).

La consideración de la competencia estratégica como parte de la competencia comunicativa ha propiciado la inclusión de las estrategias como contenidos curriculares de las clases de español. Así, siguiendo la definición de Cohen (2011, p. 7), las estrategias son "pensamientos, comportamientos y acciones, conscientes y semiconscientes, realizados por el estudiante para mejorar el conocimiento, entendimiento y manejo de la lengua" y, por lo tanto, son contenidos susceptibles de ser trabajados en el aula.

Debido a la diversidad de estrategias de aprendizaje identificadas, los teóricos han desarrollado diferentes clasificaciones: según su propósito (Cohen y Weaver, 2006), según la función que cumplen: cognitiva, metacognitiva, afectiva o social (O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990), según las habilidades lingüísticas que contribuyen a desarrollar (Cohen 1990, 2011; Paige *et al.* 2006), etc. En este trabajo, por su aceptación y difusión, se toma como base la clasificación de Oxford (1990), quien en un primer estadio diferencia entre estrategias directas e indirectas. Dentro de las estrategias directas, en las que hay una manipulación directa de la lengua y una activación de procesos mentales, diferencia las estrategias memorísticas, cognitivas y compensatorias; dentro de las estrategias indirectas (aquellas que encuadran y sostienen el aprendizaje), diferencia Oxford entre estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Para la propuesta didáctica aquí planteada, dado que se pretende un trabajo explícito con estrategias, se han seleccionado las estrategias directas, concretamente las compensatorias, es decir, aquellas que facilitan al alumno solventar obstáculos en la comunicación propiciando su desarrollo como hablante autónomo y resolutivo. Este tipo de estrategias se orienta especialmente a ayudar a los estudiantes a comprender el sentido de nuevos términos y enunciados (partiendo de claves lingüísticas y extralingüísticas) y a superar carencias comunicativas apelando, por ejemplo, a la paráfrasis, al cambio de código, a la comunicación no verbal, a la recurrencia a sinónimos, etc.

2.2. La necesidad de trabajar estrategias en el aula de Español de la Salud

Si bien el trabajo explícito con estrategias de aprendizaje es deseable en todo curso de español, podría afirmarse que es aún más necesario en el aula de Español de la Salud. Esto se debe tanto a las características lingüísticas de la lengua de especialidad de las ciencias sanitarias como al perfil profesional de estos estudiantes.

La terminología asociada al campo sanitario es muy vasta; de hecho, el *Diccionario de Términos Médicos* (Real Academia Nacional de Medicina Española, 2011) recoge más de 52000 términos y se estima que un estudiante de medicina debe aprender, ya solo durante

sus años de formación universitaria, unos 20000 términos específicos (Baños y Guardiola, 2014). Esta magnitud del vocabulario, unida al continuo cambio y crecimiento de este, cuyo desarrollo va paralelo al de la ciencia, convierte en inabarcable no solo el trabajo de la totalidad del léxico sanitario, sino incluso una parte significativa de este. Por ello, resulta de especial interés dotar al alumno de estrategias de adquisición de nuevo léxico que le permitan dirimir significados de términos específicos más allá de las paredes del aula de español.

En segundo lugar, la naturaleza de la comunicación sanitaria requiere habilidades especiales de comunicación (Hardin, 2012). Los profesionales de la salud se enfrentan a diario a situaciones comunicativas cargadas de gran tensión, por lo que deben ser resolutivos en intercambios donde la inmediatez y la claridad resultan cruciales para el éxito de la comunicación que, a su vez, es el vehículo para el éxito clínico.

Además, a estas dos características que se derivan de la comunicación en el ámbito sanitario, hay que unir el vertiginoso ritmo de vida tanto profesional (para aquellos que ya ejercen la medicina, enfermería, etc.) como académico (para aquellos que están en su etapa universitaria) de este colectivo. Ello motiva que los sanitarios no dispongan de suficientes horas para estudiar español. Con frecuencia, los cursos de Español de la Salud se reducen a un semestre universitario, en el caso de cursos extensivos, o a apenas 6-10 semanas en los cursos intensivos. Esta situación imposibilita que se traten todos los recursos lingüísticos (gramaticales y, especialmente, léxicos) que requerirían para el desempeño óptimo de su labor profesional en español. Así, las intensas jornadas en los hospitales, así como la gran carga lectiva que este colectivo debe soportar, dificultan que puedan dedicar horas al estudio de español de manera independiente al margen de las horas del aula.

Uno de los objetivos de todo curso de español debe ser el desarrollo de la dimensión de hablante como aprendiente autónomo ya apuntada por el *MCER* (2002) y por el *PCIC* (2006), que permita que el estudiante, una vez finalizado el estudio formal de español, pueda continuar incrementando y desarrollando su competencia comunicativa en esta lengua. En los cuestionarios de análisis de necesidades realizados a sus estudiantes, Gancedo Ruiz y Pérez García identifican el deseo de los alumnos de:

> adquirir estrategias tanto de aprendizaje como de comunicación de modo que puedan actuar de una manera independiente como usuarios de la lengua en contextos profesionales compensando dificultades, así como una vez finalizado el curso puedan continuar potenciando su capacidad de expresión y comprensión de una manera autónoma. (2019, p. 182).

Así pues, con base en el ritmo de vida de los sanitarios y en la naturaleza tanto de la lengua de especialidad como de los intercambios comunicativos del ámbito clínico, parece evidente la conveniencia de trabajar estrategias de aprendizaje en el aula de Español de la Salud.

3. Propuesta didáctica para el trabajo con estrategias compensatorias

A la luz de lo anteriormente expuesto, se plantea una propuesta didáctica para el trabajo explícito con estrategias en el aula de Español de la Salud. Partimos del supuesto de que trabajar con estrategias facilita, agiliza y optimiza el desarrollo de la autonomía del alumno (Martín Leralta, 2006), y para el planteamiento didáctico seguimos a Nunan (1996, p. 41), para quien las clases de segundas lenguas "deben tener un enfoque doble, no solamente enseñar el contenido del lenguaje, sino también desarrollar los procesos de aprendizaje". En esta ocasión, el trabajo se centra en las estrategias compensatorias que, dado el perfil del estudiante de español sanitario, son aquellas que se han estimado más rentables tanto para su actuación profesional como para el desarrollo de su conocimiento terminológico.

3.1. Secuencia 1: el trabajo con descripciones

En primer lugar, se plantea una secuencia orientada a suplir carencias en la competencia terminológica de los estudiantes, la cual puede ser adaptada desde un B1 hasta un C1 en función del nivel del grupo.

La secuencia parte de la proyección de imágenes de instrumentos sanitarios, preferiblemente algunos cuyos nombres difieran significativamente del término en inglés o de la lengua materna de los estudiantes (*escalpelo armónico endoscópico, pinzas para cálculos biliares de desjardin, gancho disector monopolar con punta en J*, etc.). Para asegurarnos de que el estudiante identifica el instrumental, lo idóneo es que pertenezcan a su especialidad, para lo que habremos necesitado realizar un análisis de necesidades adaptado antes de comenzar el curso (Gancedo Ruiz, en prensa). En este caso, las actividades están indicadas para facultativos especialistas en medicina interna o aparato digestivo. Una vez que las imágenes están proyectadas, la secuencia se desarrolla de la siguiente manera:

- *¿Reconoces estos instrumentos quirúrgicos? ¿Cómo se llaman en español?*
- *Imagina que necesitaras estos instrumentos de manera inmediata en el hospital, pero no sabes su nombre, ¿cómo los pedirías?*

En este momento, es previsible que los estudiantes acudan al término en inglés o en su lengua materna y a la comunicación no verbal para tratar de explicarlo. Con esta puesta en común, se están aportando ya algunas estrategias compensatorias para poder facilitar la comunicación a pesar de desconocer un término específico. Después de compartir los recursos que cada estudiante utiliza en la comunicación con hispanohablantes cuando desconoce un término, el profesor prosigue con la clase para trabajar las descripciones con oraciones de relativo como estrategias compensatorias:

- *Muchas veces necesitamos utilizar un término preciso, pero o no lo conocemos o en ese momento no lo recordamos. Para poder seguir con la comunicación, podemos recurrir a las descripciones para transmitir a nuestro interlocutor lo que queremos decir:*

- Necesito el objeto que sirve para cortar y para cauterizar simultáneamente el tejido.
- ¿El ESU? No, el que utiliza vibraciones ultrasónicas en vez de corriente eléctrica.

En este momento, en función del nivel de lengua del grupo, el profesor procede a explicar o repasar las oraciones de relativo. En el caso de un B2-C1, pueden explicarse las siguientes estructuras:

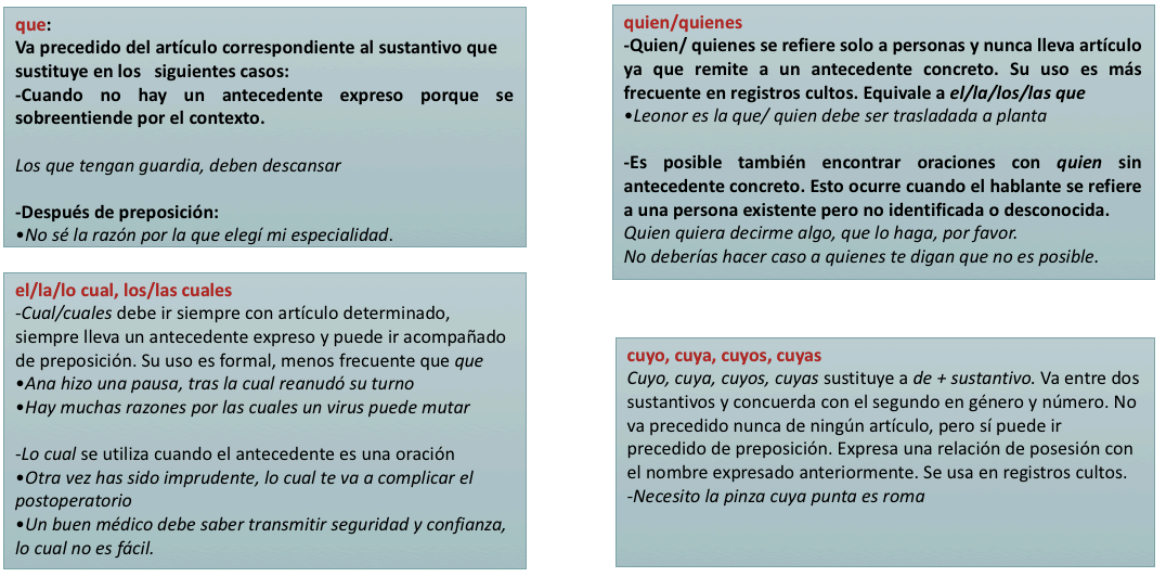


Imagen 1. Ejemplo de estructuras que pueden ser explicadas

Una vez explicadas las estructuras lingüísticas, se procede con una práctica semicontrolada. Los estudiantes tendrán que construir descripciones utilizando las estructuras trabajadas sobre otros términos que resulten útiles en el contexto profesional del sanitario. En este caso, dada la especialidad de los estudiantes, se trabaja con *gastroenterólogo*, *aspirador irrigador laparoscópico* y *gancho disector monopolar con punta en J*.

A continuación, para trabajar el empleo de esta estrategia en la interacción inmediata y con las condiciones de inmediatez que requiere la comunicación entre profesionales sanitaros en ciertos contextos, se plantea una actividad basada en el juego del Tabú. Se divide la clase en parejas o en pequeños grupos, dependiendo del número de estudiantes y se reparten tarjetas como la siguiente:



Imagen 2. Ejemplo de tarjeta para la actividad "Tabú"

En cada tarjeta, en la parte superior, aparecerá un término que el estudiante conocerá (habrá sido trabajado en sesiones anteriores) pero que no podrá pronunciar, y que tendrá que definir a sus compañeros para que estos puedan identificarlo; en la parte inferior de la tarjeta aparecen palabras que el estudiante no puede utilizar en sus explicaciones. También sería posible sustituir el término principal que se debe definir por una imagen. Así, con esta secuencia, los estudiantes trabajarán la construcción de oraciones de relativo descriptivas para que, en un contexto de tensión en su trabajo donde la inmediatez comunicativa pueda ser clave, no sufran problemas de comunicación ante el desconocimiento u olvido de un término específico.

3.2. Secuencia 2: el trabajo de la competencia morfológica

En esta secuencia se trabaja con la competencia morfológica de los estudiantes, entendida esta como la consciencia de las estructuras morfémicas de las palabras y las habilidades para comprender y manipular dichas estructuras (Vega Rodríguez *et al.* 2017, p. 453). Se pretende que, trabajándolas de una manera explícita, los estudiantes desarrollen estrategias de comprensión de términos especializados cuando en la comunicación se desconozca alguno.

La secuencia comienza con la siguiente actividad de trabajo con el texto:

- *Señala los términos relacionados con el corazón:*

La práctica de deportes de alto rendimiento produce adaptaciones en el aparato cardiovascular que se manifiestan a través de diversos cambios clínicos electrocardiográficos y ecocardiográficos, los cuales se detectan en el examen del atleta. El cardiólogo del deporte está cumpliendo una función muy importante, no solo en el control del deportista con cardiopatía, sino en las evaluaciones de salud y aptitud para el deporte. Su inserción en la preparación del atleta ha permitido que se cuente con un profesional capacitado en la comprensión de los distintos procesos

involucrados en el entrenamiento y los estímulos necesarios para maximizar el rendimiento en las diferentes áreas metabólicas (Extraído de Peidro, 2003)

En este caso, sin apenas dificultades (dada la cercanía con sus equivalencias en inglés y con el conocimiento generalizado sobre el significado del prefijo cardio-), los estudiantes señalarán *cardiovascular*, *electrocardiográficos, ecocardiográficos, cardiólogo, cardiopatía.* En este momento, el profesor comenzará una serie de preguntas para activar la reflexión explícita sobre la conciencia morfológica:

- *¿Cómo los has identificado? ¿En qué parte de las palabras te has fijado?*
- *¿Qué otros prefijos y sufijos relacionados con terminología médica conoces?*

A continuación, el profesor procede a realizar una pequeña lista en la pizarra con las palabras que conozcan los estudiantes con cada morfema mencionado. Después se trabaja con morfemas específicos. Con esta actividad se pretende que los estudiantes, cuando desconozcan un término médico formado por morfemas cultos, puedan identificarlos y a partir de la suma de significados de sus formantes, deducir el significado del término completo:

- *Observa las siguientes palabras. ¿Cuáles se relacionan con una extracción? ¿Y con una exploración? ¿Qué significa el prefijo "hister"?*

  Histerotomía
  Histeroscopia
  Histerotomía
  Gastrohisterectomia
  Colpohisterectomía



Imagen 3. Ejemplo de esquema de descomposición de término médico

Por último, la secuencia se cierra con una actividad de *role-play* con pacientes. En este caso, la actividad se orienta a facilitar la comunicación con el paciente. A través de la explicación del significado de términos complejos a partir de su disección en morfemas, se facilita la comprensión del término por parte de personas no profesionales del ámbito sanitario:

- *Conocer el significado de los morfemas en español estándar puede facilitar la comunicación con el paciente cuando debamos explicarles términos especializados. Observa el siguiente diálogo y practica con las siguientes palabras:*

Doctor: Tendremos que realizarle una colpohisterectomía
Paciente: ¿Y eso qué es?
Doctor: Una histerectomía es una intervención que consiste en la extracción del útero a través de la vagina. También existen las gastrohisterectomías; en ellas, extraemos el útero a través del abdomen.

Disnea, colecistectomía, hiperglucemia, displasia, toracocentesis

4. Conclusiones

Con el presente trabajo nos hemos propuesto cumplir dos objetivos principales: justificar la necesidad de desarrollar la dimensión estratégica en el aula de Español de la Salud y proponer una serie de actividades que desarrollen la competencia estratégica compensatoria de los estudiantes.

En cuanto al primer objetivo, ha quedado evidenciado que el perfil de los estudiantes de Español de la Salud requiere el desarrollo de su competencia estratégica. Por un lado, la vasta terminología médica la hace inabarcable para ser significativamente abordada en un curso de español. Además, el vertiginoso desarrollo de la investigación científica motiva que el vocabulario médico esté en constante crecimiento y evolución, lo que obliga a sus profesionales a estar en continua actualización. Asimismo, la inmediatez comunicativa exigida en diversas situaciones de la comunicación profesional sanitaria requiere que los estudiantes manejen estrategias compensatorias que les permitan ser efectivos en la interacción pese a no disponer de todos los recursos lingüísticos necesarios. Por el otro lado, los cursos de español sanitario, por lo general, duran algunas semanas si son intensivos o lo equivalente a un curso académico si son extensivos. Esto, unido a las intensas jornadas laborales de los profesionales de la salud, impide que puedan dedicar la cantidad de tiempo necesaria al estudio intensivo de español y, específicamente, al vocabulario médico. De este modo, el desarrollo de la competencia estratégica ha de ocupar un lugar importante en el aula, pues es fundamental el desarrollo de la faceta de aprendiente autónomo de español para que, una vez finalizado el curso, el estudiante pueda continuar ampliando su competencia en español.

En segundo lugar, el diseño y puesta en práctica de las actividades orientadas al trabajo explícito con estrategias compensatorias nos ha permitido constatar que generan un impacto positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y que fomentan su autonomía. De este modo, no solo se ve favorecida su dimensión de aprendientes autónomos, sino que aumenta su competencia como agentes sociales (en este caso, profesionales de la medicina) al dotarles de recursos para poder suplir carencias y obstáculos en los diferentes contextos de la comunicación sanitaria.

Bibliografía

Andrés González, P. y Lanzarote Rojo, J. (2009). Curarse en salud: enfoques para la enseñanza del español médico. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE),* pp. 1009–1054. Comillas: Fundación Comillas.

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.

Baños, J. E. y Guardiola, E. (2014). Lenguaje y labor docente universitaria: la situación en ciencias de la salud. En B. M. Gutiérrez Rodilla y F. A. Navarro (Eds.), *La importancia del lenguaje en el entorno biosanitario,* pp. 43–53. Barcelona: Fundación Dr. Antonio Esteve.

Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos,* 17, 56–61 y 18, 78–91.

Cohen, A. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers.* Nueva York, NY: Newbury House/Harper and Row.

Cohen, A. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge.

Cohen, A. y Weaver, S. J. (2004). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: lnstituto Cervantes-Anaya.

Gancedo Ruiz, M. (2017). La atenuación pragmática como estrategia de acercamiento en el Español de la Salud: propuesta didáctica, *Foro de profesores de E/LE*, 13, 85-95.

Gancedo Ruiz, M. (en prensa). Introducción a la didáctica del Español de la Salud. En M. Sanz (Coord.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Gancedo Ruiz, M. y Pérez García, R. (2019): El *Diccionario de Términos Médicos* como herramienta didáctica en el Español de la Medicina, *Les Cahiers du GERES*, 11, 179–188.

Hardin, K. (2012). Targeting oral and cultural proficiency for medical personnel: An examination of current medical Spanish textbooks, *Hispania*, 95 (4), 698–713.

Herrera-Pinilla, A. y Cohen, A. (2019). Estilos y estrategias de aprendizaje. En J. Muñoz-Basols *et al.* (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, pp. 38–51. Londres: Routledge.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* pp. 27–47. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Martín Leralta, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera, *ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 20, 233-257.

Merayo A., Bravo, E. y Gordón, F. (2014). *La comunicación con el paciente: Habilidades emocionales para los profesionales de la salud.* Barcelona: Elsevier España, S.L.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Nueva York, NY: Newbury House/Harper Collins.

Paige, R. M., Cohen, A., Kappler, B., Chi, J.C. y Lassegard, J. P. (2006). *Maximizing Study Abroad: A Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use.* Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Peidro, R. M. (2003). Cardiología del deporte, *Revista Argentina de Cardiología*, *71*, 126 y 137.

Pérez García, R. y Gancedo Ruiz, M. (en prensa). La integración del componente pragmático y lingüístico en el aula de Español de la Salud. En L. Santana Negrín (Ed.), *Contextos específicos de enseñanza de ELE.* Colección Ámbito ELE. Madrid: EnClave-Ele y UDIMA.

Real Academia Nacional de Medicina de España (2012). *Diccionario de Términos Médicos.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Vega Rodríguez, Y., Torres Rodríguez, A. M. y Campo Rivas, M. D. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Revista Signos*, *50* (95), 453 y 471.

VV. AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE.* Madrid: Editorial SGEL e Instituto Cervantes.