

# JEFE-Vi III: Contribuciones a las Terceras Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena

Ministerio  
de Educación  
y Formación Profesional

Viena, abril 2021



Catálogo de publicaciones del Ministerio: [sede.educacion.gob.es/publiventa](https://sede.educacion.gob.es/publiventa)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](https://publicacionesoficiales.boe.es)

Consejería de Educación en Suiza y Austria  
[educacionyfp.gob.es/suiza](https://educacionyfp.gob.es/suiza)

Coordinadora:  
Pilar Pérez Cañizares

Editores:

Belén Álvarez García  
Lionel Magnacco  
Johannes Schnitzer

Asesor de la Consejería de Educación en Suiza y Austria:  
Belén Álvarez García (Suiza)  
Juan Fernández-Mayoralas Palomeque (Austria)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa  
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Diciembre 2021

NIPO: 847-21-283-X (electrónico)

ISBN: 978-3-9504826-2-1

# ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>Johannes Schnitzer</b> – <i>Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena, Austria</i>	2
<b>INVESTIGACIONES</b>	
Las wikis y su impacto sobre la adquisición de léxico especializado en un entorno universitario en Austria	5
<b>Eva Díaz García</b> – <i>Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena y Universidad de Ciencias Aplicadas del BFI de Viena, Austria</i>	
La relevancia de las competencias lingüística y cultural en las relaciones comerciales entre España y Austria	18
<b>Elisabeth Kölbl</b> – <i>Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena, Austria</i>	
La escritura profesional a partir de fuentes en español como lengua extranjera: del proceso al producto	33
<b>Mariëlle Leijten, Nina Vandermeulen, Lieve Vangehuchten y Almudena Basanta</b> – <i>Universidad de Amberes, Bélgica</i>	
<b>EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS</b>	
Las estrategias compensatorias en el Español de la Salud	55
<b>Marta Gancedo Ruiz</b> – <i>CIESE-Comillas y Universidad de Cantabria, España</i>	
El español jurídico: aproximación didáctica integradora a partir de una sentencia de divorcio	66
<b>Javier Gutiérrez Álvarez</b> – <i>Universidad de Passau, Alemania</i>	
De la pizarra a Instagram: aprender español para el turismo mediante proyectos	88
<b>Ana León-Manzanero</b> – <i>Latvian Academy of Culture, Letonia</i>	
Diseño de un curso de español específico muy específico: español para una caravana médica en Ecuador	99
<b>Paloma Moscardó Vallés</b> – <i>Princeton University, EE. UU.</i>	



# **INTRODUCCIÓN**

Cuando, a finales de 2019, llegaron las primeras noticias sobre un nuevo virus detectado en China, muy poca gente en Europa parecía preocuparse. Demasiadas veces se nos había alertado ya de distintos tipos de gripe que nunca habían tenido ningún tipo de consecuencia en nuestro día a día. Además, Wuhan parecía muy lejos. Cuando, ya entrado el año 2020, la COVID-19 comenzó a extenderse mucho más en Europa, sobre todo en Italia, y poco después en España, durante bastante tiempo aquí en Viena todavía pensábamos que nos íbamos a escapar, que iba a ser cuestión de un par de semanas y superaríamos la pandemia. Cuando en el segundo trimestre del año se prolongaron una y otra vez las medidas para contener el virus, nos dimos cuenta de que las restricciones y confinamientos no eran cosas de solo algunos días. Empezaron a cancelarse los congresos, uno tras otro, y viajar era cada vez más difícil. En esta situación, nos planteamos seriamente por primera vez cómo debíamos seguir con la organización de la tercera edición de las *Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena (JEFE-Vi)*. Pero el 2021 quedaba lejos, el verano iba a traer un descanso en la pandemia. Al final, el 31 de agosto publicamos el llamamiento a contribuciones y cerramos el mensaje con la frase: “Si algo no nos falta es optimismo, así que esperamos poder recibirlos en Viena el próximo mes de mayo.” En las dos semanas siguientes recibimos varios mensajes de esta tónica: “estamos todos bastante hartos de encuentros a través de pantallas”; “el mundo es de los que se atreven, ¡habéis hecho genial!”; “gracias por vuestro optimismo, buena falta nos hace”. Sin embargo, el número de contagios iba en aumento y a finales de mes explotó. Y me acuerdo muy bien de que en una ocasión les dije a mis compañeras: “No sé si agradecemos el optimismo no es una forma educada de decirnos: *estáis locos*”.

Al final no hubo más remedio, tuvimos que tomar la decisión de organizar las terceras jornadas JEFE-Vi en línea. Esto, desde la perspectiva de hoy, puede parecer sencillo. Sin embargo, en ese momento y para nosotros no lo era en absoluto: el sistema que usábamos en la WU se reveló como inadecuado para un congreso con un gran número de participantes ajenos a la institución. Así que tuvimos que aprender a usar otro distinto, no sin cierto pánico a no ser capaces de solucionar posibles fallos técnicos. De hecho, fue esta preocupación acerca de si ponentes y moderadores iban a desenvolverse bien en este entorno virtual la que nos hizo ofrecer “sesiones de prueba” en las que, las personas que así lo desearan, podían probar sus equipos y ensayar sus presentaciones. Esta idea de las “sesiones de prueba”, por cierto, resultó una de las decisiones más acertadas, no por lo técnico, sino por lo social. Todavía me acuerdo de las largas y amenas conversaciones con compañeras en Marruecos, Chile y Estados Unidos.

Y esta fue una de las consecuencias más positivas de la modalidad en línea: se les dio la posibilidad de participar y de hecho participaron personas que, por distintas razones, no pueden desplazarse tan fácilmente hasta Viena, especialmente aquellos que viven en otros continentes. Pienso que sus aportaciones han sido muy interesantes y han introducido nuevas perspectivas que, sin su contribución, no habrían tenido cabida. Sinceramente ¿quién en Europa se ha visto en la necesidad de ofrecer un curso de ELE para bomberos? O, ¿quiénes habían pensado en la asistencia médica como motivo y estímulo para la clase de español, para dar solo un par de ejemplos? Independientemente

de la realización concreta de cada trabajo, el mero planteamiento enriquece el abanico temático y las perspectivas tratadas en nuestras jornadas.

Este volumen presenta ocho artículos seleccionados dispuestos en dos secciones. La primera contiene los resultados de tres investigaciones. En primer lugar, el artículo de Eva Díaz se centra en destacar el impacto positivo de una herramienta colaborativa como la wiki en el aprendizaje de léxico especializado. La contribución de Elisabeth Kölbl constituye un análisis de necesidades respecto a los conocimientos de español de estudiantes universitarios desde la perspectiva de empresas austríacas con intereses comerciales en España. Por último, el trabajo de las investigadoras de la Universidad de Amberes Mariëlle Leijten, Nina Vandermeulen, Lieve Vangehuchten y Almudena Basanta presenta los resultados de un estudio realizado a partir del examen de procesos de escritura de 209 estudiantes de máster con el objetivo de dar recomendaciones prácticas acerca de cómo incorporar estrategias que mejoren el desempeño en la escritura académica.

La segunda sección contiene cinco trabajos que constituyen la presentación de experiencias didácticas que ya se han llevado a cabo, como es el caso de los trabajos de Ana León-Manzanero y de Paloma Moscardó, que abordan, respectivamente, una propuesta para promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural basada en la metodología del aprendizaje basado en proyectos y la preparación de un grupo de estudiantes para apoyar el trabajo de oftalmólogos voluntarios en Ecuador. Dos trabajos más se centran en campos tradicionales de la enseñanza para Fines Específicos como el Español para la Medicina y el Español Jurídico. Marta Gancedo propone basarse en las estrategias compensatorias para abordar la adquisición de vocabulario médico y Javier Gutiérrez Álvarez propone el uso de una sentencia de divorcio como punto de partida para combinar la práctica de las competencias comunicativa y profesional de los futuros profesionales del Derecho. Por último, la contribución de Margarita Robles constituye una propuesta didáctica para el aprendizaje del Español para la Diplomacia, un ámbito de las lenguas de especialidad al que hasta ahora no se le ha prestado demasiada atención.

Esperamos que esta selección de trabajos refleje la variedad de perspectivas abordadas durante las jornadas, así como su calidad.

Johannes Schnitzer, *Wirtschaftsuniversität Wien*

*Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena*

# **INVESTIGACIONES**



# Las wikis y su impacto sobre la adquisición de léxico especializado en un entorno universitario en Austria

Eva Díaz García

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena y Universidad de Ciencias Aplicadas del BFI de Viena, Austria

## Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son cada vez más utilizadas en el aula de lenguas extranjeras. A pesar de eso, el efecto de las herramientas digitales sobre la adquisición de léxico especializado casi no ha sido determinado. Por esta razón, se ha llevado a cabo un estudio que mide el impacto del uso de las wikis en la adquisición de léxico especializado entre estudiantes de español de los negocios (ENE) en la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena (WU). Para ello, se elaboró una prueba evaluativa de léxico de los negocios y se le presentó a un grupo experimental, que había creado una wiki con el vocabulario meta del curso, y a un grupo de control. Los resultados de esta prueba permitieron concluir que el grupo experimental tuvo un rendimiento superior, probando que esta herramienta colaborativa puede beneficiar tanto a profesores como a alumnos de ENE, al acelerar la mejora de la competencia léxica.

**Palabras clave:** conocimiento léxico, competencia léxica, léxico especializado, tecnologías de la información y la comunicación, wiki, Español para Fines Específicos, Español de los Negocios.

## 1. Introducción

El pedagogo estadounidense John Dewey decía en 1916 (p. 167): “Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer, les robamos el mañana”. En un mundo en el que las nuevas tecnologías han ganado un protagonismo capital, esta afirmación está más de actualidad que nunca. En este sentido, las TIC han entrado con fuerza en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, si bien los estudios relativos a sus efectos en el español general son cada vez más numerosos, no sucede lo mismo en lo que respecta al ENE.

Este artículo versa sobre la tecnología en el aula de ENE, concentrándose en una herramienta considerada como uno de los mejores exponentes de los principios de la web 2.0 (O’Reilly, 2004), al basarse en el aprovechamiento de la inteligencia colectiva: la wiki. Se presentará un estudio inédito realizado en la WU, en el que se analiza si una wiki creada por estudiantes siguiendo un curso de ENE de nivel B2 (Consejo de Europa, 2002) en esta institución ha podido favorecer el proceso de adquisición de léxico de especialidad. A tenor del impacto positivo constatado, se identificarán asimismo los aspectos que han contribuido a que la herramienta haya funcionado de manera adecuada y se establecerá su incidencia sobre la competencia comunicativa.

## 2. Marco teórico

### 2.1. *El ENE como campo diferenciado dentro del EFE*

Partiendo de la definición de Hoffman (1998) del lenguaje de especialidad, podemos afirmar que el EFE se refiere al conjunto de usos del español empleados en un ámbito comunicativo que se puede delimitar con respecto a la especialidad y que asegura la comprensión entre los distintos actores que interactúan en tal entorno. Dentro de la gran familia del EFE, hallamos el ENE, el lenguaje de especialidad que despierta un mayor interés en la actualidad (De Tomás, 2008; Long y Uscinski, 2012) y que, por consiguiente, ha podido desarrollarse más en ámbitos como la investigación o la publicación de manuales.

El ENE tiene un objetivo y unas características claramente diferenciadas. Se circunscribe a un ámbito concreto y, en este sentido, tiene el propósito de desarrollar las estrategias lingüísticas necesarias para que el hablante pueda desenvolverse en el entorno empresarial del mundo hispanohablante (Mesa, 2011). Por su parte, Álvarez (2011) estudia sus características y se percata de sus peculiaridades, entre las que se hallan el uso de terminología especializada, el empleo de unidades léxicas características, fraseología y colocaciones, y la presencia de una gran cantidad de siglas, adjetivos y términos procedentes del inglés.

Todo esto justificaría una didáctica del ENE diferenciada en la que el léxico especializado tendrá un papel preponderante, pues permitirá desarrollar la competencia comunicativa del discente.

## ***2.2. La enseñanza del léxico de especialidad***

El vocabulario aporta precisión al discurso al mismo tiempo que enriquece el lenguaje (Rodríguez y Bernardo, 2011). Por esta razón, es clave en cualquier curso de ENE, donde se busca que los aprendientes puedan valerse en situaciones comunicativas en las que se necesita una transmisión exacta y precisa de información (Gómez Molina, 2003).

A la hora de abordar la enseñanza del vocabulario especializado, parece adecuado tener en cuenta los postulados clásicos de Nation (2001), que dejan claro que conocer una palabra va más allá de saber qué significa. A estos pondrán incorporarse principios pedagógicos como los de Rufat y Jiménez (2019), que hacen gran hincapié en la selección de léxico aplicando criterios bien definidos.

Por tanto, parece fundamental que se proceda a delimitar el *input* de nuevo léxico, lo que se realizará a través de un análisis de necesidades e intereses. Esta es una tarea de gran importancia para la que, sin embargo, el docente cuenta todavía con escasos recursos, entre los que destaca el Plan curricular de español de los negocios de la Fundación Comillas (Martín Peris y Sabater, 2010). Este instrumento no se halla plenamente desarrollado, por lo que no proporciona aún un inventario detallado de las unidades léxicas especializadas, pero propone directrices para su construcción y especifica distintos campos léxicos dentro del ENE.

## ***2.3. Las wikis como propuesta del desarrollo léxico de especialidad***

Las TIC han transformado el panorama educativo y, en concreto, la enseñanza-aprendizaje del ELE y del ENE. El léxico especializado no se ha quedado atrás y, si bien las aplicaciones que permiten la creación de listas de palabras y los diccionarios son todavía las herramientas tecnológicas más usadas, cada vez se extienden más las herramientas de gestión de contenidos, entre las que se hallan los blogs y las wikis.

La elección de las wikis como herramienta en este estudio está motivada por sus características, que las hacen particularmente adecuadas para el desarrollo de actividades significativas que posibilitan el desarrollo léxico. Godwin-Jones (2003) nombra, entre ellas, su clara estructura, su carácter colectivo y el objetivo de convertirse en depósitos compartidos de conocimiento ampliables en el tiempo. Además, cabe destacar otras particularidades de las wikis: 1) son fáciles de usar, 2) poseen una estructura flexible, 3) están en cambio constante, 4) poseen un historial en que el conjunto de contribuciones puede visualizarse, y 5) resultan idóneas tanto para la educación a distancia como presencial (Martínez Carrillo, 2007).

Son numerosos los estudios que investigan el papel de las wikis en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Aydin, 2014). Sin embargo, su efecto específico sobre la adquisición de nuevo léxico ha sido mucho menos estudiado, pudiéndose hallar únicamente trabajos elaborados en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, Blazková (2014), Hajebi, Taheri, Fahandezh y Safari (2018) y Hussain

(2018) concluyen que las wikis influyeron positivamente en la adquisición léxica. Sin embargo, hasta la fecha no existen investigaciones centradas en el léxico especializado.

Dada esta falta de literatura, se han buscado estudios alternativos relativos al impacto de las wikis en la producción escrita. Podemos suponer que, en estos casos, aunque de manera tangencial, si la wiki mejora la producción escrita, debería asimismo acelerar la adquisición léxica vía el aprendizaje incidental. Kuteeva (2011) y Kassem (2017) reseñan un impacto positivo de las wikis en la producción escrita en cursos de inglés para fines específicos. En el mismo sentido van los estudios de Lee (2010) y Elola y Oskoz (2010) centrados en el español general.

Existen igualmente investigaciones que miden el impacto de las wikis en la producción escrita en inglés como lengua extranjera. En la primera columna de la tabla 1 aparecen reflejados los estudios que han reseñado un impacto positivo sobre la expresión escrita y, por tanto, sobre la adquisición léxica. En la segunda columna se aprecian aquellos estudios, mucho menos numerosos, que han obtenido resultados poco concluyentes.

<b>Impacto positivo</b>	<b>Resultados poco concluyentes</b>
Higdon (2006)	Mak y Coniam (2008)
Kessler (2009)	Alshalan (2010)
Lin y Chien (2009)	Wang (2012)
Wheeler y Wheeler (2009)	Alshalan (2016)
Miyazoe y Anderson (2010)	Hudson (2018)
Wichadee (2010)	
Lee (2010)	
Alshumaimeri (2011)	
Ansarimoghaddam, Tan, Yong y Kasim (2012)	
Isa (2012)	
Çelik (2016)	
Akbari y Erfani (2018)	

Tabla 1. Estudios sobre el impacto de las wikis en la expresión escrita de los aprendientes en grupos de inglés como lengua extranjera

Fuente: Díaz García, 2020

Lo que resulta claro es, sin embargo, que no existen trabajos previos relativos al ENE y al léxico de especialidad, lo que justifica la presente investigación.

### 3. Presentación y objetivos del estudio

Este estudio se enmarca en la voluntad de cubrir el vacío investigativo con respecto al papel que pueden tener las wikis en la mejora de la competencia léxica de especialidad. Por lo tanto, su objetivo principal es el de medir el impacto del uso de una wiki en la adquisición de léxico especializado por estudiantes universitarios de ENE en Austria. Además, busca fomentar la adquisición de este tipo de léxico en entornos colaborativos y explorar modos de explotar las wikis en el aula de ENE.

Un trabajo de tales características podría tener interés para los profesores de ENE, que tendrán a su disposición una herramienta suplementaria en la enseñanza de léxico especializado, y para sus estudiantes, que podrán desarrollar su competencia léxica y comunicativa a través de las wikis. También podrá interesar a creadores de cursos y de materiales de ENE, que tendrán la posibilidad de integrar la herramienta al planificar un curso o nuevos materiales, y a formadores de profesores, que necesitarán conocer las posibilidades de las wikis con el objeto de acrecentar la competencia digital docente (Redecker y Punie, 2017) de los profesores de ENE.

## **4. Metodología**

### **4.1. Contexto y muestra**

La investigación tuvo lugar a lo largo del primer semestre del año académico 2019-2020, justo antes del comienzo de la pandemia del coronavirus, en la WU. En concreto, se trabajó con dos grupos, uno experimental y otro de control, asistiendo al curso *Fremdsprachliche Wirtschaftskommunikation III – Spanisch (Comunicación Económica en Lengua Extranjera III – Español)*, correspondiente a un nivel de competencia B2 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Esta asignatura consta de 25 horas divididas en dos unidades didácticas, dedicadas a la empresa y a los negocios internacionales. En el curso se trabaja por tareas, metodología enmarcada dentro del enfoque comunicativo, y se hace gran hincapié en el léxico especializado trabajando 28 temáticas diferenciadas, que van desde la contabilidad hasta el *marketing* pasando por el comercio exterior o la bolsa. Como materiales del curso, se utilizan un manual de léxico especializado (Schnitzer y Martí, 2007) y un cuadernillo que aúna diverso material diseñado por los docentes de la institución.

El grupo experimental contaba con 14 universitarios, mientras que en el de control se encontraban 19. Los jóvenes adultos, aunque no todos eran austriacos, compartían como lenguas el alemán, el inglés y, en menor medida, el español.

### **4.2. Tipo de investigación e instrumentos**

En el estudio, el grupo experimental creó colaborativamente una wiki de términos especializados, mientras que el de control, no lo hizo, siendo este el único factor diferencial. Al final del curso, los dos grupos realizaron la misma prueba evaluativa de léxico. Este instrumento sirvió para obtener los datos necesarios para desarrollar esta investigación y determinar si la wiki tuvo un impacto positivo sobre la adquisición de léxico especializado o no.

Teniendo en cuenta que los datos son susceptibles de expresarse numéricamente, el paradigma de la investigación es claramente cuantitativo. El diseño es cuasiexperimental buscando confirmar una hipótesis de partida: la wiki tiene efectos

positivos sobre la adquisición de vocabulario especializado por parte de estudiantes universitarios de ENE en Austria. Se trabaja además con dos grupos que ya existían en el contexto natural de la universidad.

### 4.3. Fases previas a la recogida de datos

Antes de presentar el proyecto a los estudiantes, se seleccionaron las 206 unidades léxicas destinadas a formar parte de la wiki a través de un análisis de necesidades. Los términos se clasificaron con respecto al capítulo del manual del léxico de referencia y se distribuyeron entre los estudiantes. Por lo tanto, cada estudiante recibió entre 12 y 15 términos para los que tuvo que crear una página en la wiki.

El proyecto se presentó en la primera sesión del curso. Para ello, se transmitieron las instrucciones para la creación de la wiki tanto oralmente como por escrito, se mostró a los estudiantes dónde hallar la wiki dentro de la plataforma MyLearn de la WU y, por último, se enseñó cómo crear las páginas de la wiki para cada unidad léxica.

Como se puede apreciar en la figura 1, cada entrada de la wiki debía incluir como mínimo la siguiente información: definición de la unidad léxica, traducción al inglés y al alemán y contextualización de la unidad léxica ayudándose, por ejemplo, de revistas especializadas. Además, a los estudiantes se les dio la posibilidad de incluir cualquier otra información que les resultara relevante y, con el fin de promover el trabajo colaborativo, se les animó a editar no solo sus páginas, sino también las de sus compañeros. Finalmente, se les permitió crear páginas adicionales para otros términos que pudieran ser de su interés.

## Canal de distribución, el - EJEMPLO

### 12. Las formas de entrada en mercados exteriores

El **canal de distribución** es el camino que recorre un producto o servicio desde que es producido hasta que llega al consumidor final.

EN: *Distribution channel*

DE: *Vertriebskanal*

El principal **canal de distribución** de Santalucía AM será la red comercial del Grupo, utilizando además canales complementarios como plataformas, así como la *web* de la gestora. (Fuente: [Expansión](#))

**Advertencia** El canal

Figura 1. Ejemplo de página en la wiki

Fuente: WU MyLearn. Curso WIKO III. Díaz García, 2020

Con respecto a la prueba evaluativa creada para dar respuesta a esta investigación, se eligieron unidades léxicas que el grupo experimental había creado en la wiki y se hizo desde una perspectiva de igualdad, de modo que se seleccionó el mismo número de ítems

procedentes de la lista de cada alumno. En la prueba se incluyó un número alto de unidades léxicas, exactamente 50, garantizando su fiabilidad y consistencia interna.

Tal y como muestran las figuras 2 y 3, la prueba constó de dos partes diferenciadas centradas en el tamaño del vocabulario, teniendo en cuenta a Meara (1996), y al conocimiento productivo, siguiendo a Nation (2001). En la primera parte de la prueba, solo se requería una traducción, mientras que, en la segunda, los ítems aparecían contextualizados y tenían cierto grado de integración, formando el léxico parte de un constructo mayor. Por otra parte, se aseguró la fiabilidad de la evaluación, ya que las respuestas de la prueba admitían pocas variaciones.

**a) Completa la tabla con el término equivalente en español.**

Umsatzerlös	
indossieren	
Anschaffungswert	
Polizze	
Klausel	

Figura 2. Extracto de la primera parte de la prueba evaluativa de léxico especializado  
Fuente: Díaz García, 2020

**b) Los siguientes extractos de noticias contienen palabras incompletas. Complétalas asegurándote de que los textos tienen sentido.**

1) La empresa se creó con un c\_\_\_\_\_ i\_\_\_\_\_ de 6.000 euros, pero según el R\_\_\_\_\_ M\_\_\_\_\_, acaba de realizar una a\_\_\_\_\_ de c\_\_\_\_\_ con una ap\_\_\_\_\_ de 594.000 euros, por lo que el total suscrito actualmente es de 600.000 y se ha multiplicado por cien.

Figura 3. Extracto de la segunda parte de la prueba evaluativa de léxico especializado  
Fuente: Díaz García, 2020

**4.4. Recogida de datos y diseño**

En tanto que la primera prueba en el grupo experimental tuvo lugar el 7 de octubre de 2019, la segunda en el grupo de control se realizó el 27 de noviembre del mismo año. La corrección de las pruebas, en la que se prestó especial interés en la homogeneidad de criterios, permitió obtener los datos necesarios para este estudio.

Una vez en posesión de estos, se trataron haciendo uso del programa estadístico R Commander. Primeramente, se realizó un resumen estadístico descriptivo de los datos obtenidos tanto por el grupo experimental como por el grupo de control. A continuación,

se estudió la normalidad (distribución normal de los datos) y la homocedasticidad (igualdad de varianzas de las muestras). Al no cumplirse estos requisitos, se optó por un contraste no paramétrico, en concreto el test de Wilcoxon para muestras independientes, es decir para muestras sin ninguna relación establecida previa al análisis estadístico.

## 5. Resultados y análisis de datos

A partir de los datos obtenidos en las pruebas por los 14 estudiantes del grupo experimental y los 19 del grupo de control pudo realizarse un resumen estadístico descriptivo, consultable en la tabla 2. Este proporcionó información con respecto a la centralización (media), la posición (cuartiles) y la dispersión (desviación estándar y rangos) de los datos de cada muestra. Entre los estadísticos cabe destacar la media de las calificaciones, que arroja un valor claramente superior para el grupo experimental. Sin embargo, para llegar a una conclusión concluyente, se procedió a construir un contraste de hipótesis.

n	Wiki	Control	Distribución wiki	Recuento	Porcentaje	Media	43,14286
1	47	37,5	(34,36)	1	7,14	Desviación estándar	3,655494
2	43,5	38	(36,38)	1	7,14	Cuartiles y rangos 0%	35,5
3	40,5	37	(38,40)	0	0	25%	41,125
4	41	17	(40,42)	3	21,43	50%	43,5
5	35,5	30	(42,44)	3	21,43	75%	45,875
6	43	36,5	(44,46)	3	21,43	100%	48
7	48	19,5	(46,48)	3	21,43	Tamaño de la muestra	14
8	45,5	47	Total	14	100		
9	37,5	39					
10	47	41,5	Distribución control	Recuento	Porcentaje	Media	38
11	43,5	44	(15,20)	2	10,53	Desviación estándar	8,005207
12	46	46	(20,25)	0	0	Cuartiles y rangos 0%	17
13	44,5	40,5	(25,30)	1	5,26	25%	37,25
14	41,5	38,5	(30,35)	0	0	50%	39,5
15		44,5	(35,40)	8	42,11	75%	43,25
16		39,5	(40,45)	6	31,58	100%	47
17		43,5	(45,50)	2	10,53	Tamaño de la muestra	19
18		39,5	Total	19	100		
19		43					

Tabla 2. Variable “calificación” y estadísticos para el grupo experimental y el grupo de control

Fuente: Díaz García, 2020

En el contraste se trabajó con la siguiente hipótesis nula: no existen diferencias significativas entre las calificaciones del grupo experimental y las calificaciones del grupo de control. La aplicación del test de Wilcoxon para muestras independientes permitió rechazar esta hipótesis y concluir que efectivamente la wiki influyó positivamente en la adquisición de léxico especializado.

El estudio estadístico se realizó igualmente para los dos partes de la prueba evaluativa por separado, llegando al mismo resultado.



## 6. Conclusiones

La primera conclusión de este estudio es clara: se ha evidenciado el impacto positivo de las wikis sobre la adquisición de léxico especializado por estudiantes universitarios de ENE en Austria.

Cabe destacar que en la investigación llevada a cabo en la WU se prestó gran atención a ciertos aspectos, que contribuyeron a que la herramienta funcionara adecuadamente y produjera el efecto deseado: 1) la planificación de los contenidos a partir de un análisis de necesidades estimuló la creación de páginas en la wiki y un aprendizaje significativo, 2) la estructura lógica de las unidades léxicas de la wiki, agrupadas con respecto al capítulo en el manual de referencia, facilitó su consulta posterior, 3) la presentación clara del proyecto fue clave para que los estudiantes usaran la herramienta, 4) la flexibilidad en el proceso de creación de las páginas, en el que los estudiantes tenían total libertad para añadir cualquier información que consideraran relevante, contribuyó a que los alumnos se sintieran protagonistas, 5) la contextualización del léxico fomentó la fijación de las unidades léxicas, y 6) la dicotomía entre el trabajo autónomo, en el momento de crear la página de la wiki, y el trabajo colaborativo, al editar las páginas de compañeros o cuando se generaron debates en el aula en torno a algunos de los términos de la wiki, incrementó la motivación. Adicionalmente, la atención prestada en la concepción y en la corrección de la prueba evaluativa permitió obtener datos fiables.

Los resultados de esta investigación también evidencian la importancia de continuar con el uso de las wikis a fin de promover la mejora de la competencia léxica en el campo del ENE. Este desarrollo, que deberá impulsarse de forma paralela al del resto de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, incidirá directamente de manera positiva sobre la competencia comunicativa.

## Bibliografía

Akbari, F. y Erfani, S. S. (2018). The Effect of Wiki and E-portfolio on Writing Skill of Iranian Intermediate EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(3), 170-180. Recuperado de <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/4285/3363>

Alshalan, A. M. (2016). *The Effects of Wiki-Based Collaborative Writing on ESL Student's Individual Writing Performance* [tesis doctoral]. Wayne State University, Detroit.

Alshalan, R. F. (2010). *The effects of wikis and process writing on the performance of Saudi female EFL secondary students in writing* [trabajo fin de master]. King Saud University, Riyadh. Recuperado de <https://www.awej.org/images/Theseanddissertation/ReemFahadAlshalan/reemfahadalshalanfullthesis.pdf>

Alshumaimeri, Y. (2011). The effects of Wikis on Foreign Language Students Writing Performance. *WCETR*, 28, 755-763. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/81200233.pdf>

Álvarez, C. (2011). Estudio del lenguaje de especialidad económico: el lenguaje del comercio internacional. *Entreculturas*, 3, 279-290.

Ansarimoghaddam, S., Tan, B. H., Yong, M. F. y Kasim, Z. M. (2012). Recent Development of Wiki Applications in Collaborative Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 2035-2044.

Aydin, S. (2014). Wikis as a Tool for Collaborative Language Learning: Implications for Literacy, Language Education and Multilingualism. *Sustainable Multilingualism*, 5, 207-236. Recuperado de <http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm/article/view/78/67>

Bkazková, M. (2014). *Wikis and Vocabulary Learning* [trabajo fin de máster]. Universidad Masaryk, Brno. Recuperado de [https://is.muni.cz/th/sejy6/Diplomova\\_prace\\_Marketa\\_Blazkova.txt](https://is.muni.cz/th/sejy6/Diplomova_prace_Marketa_Blazkova.txt)

Çelik, S. (2016). Wiki Effect on English as a Foreign Language Writing Achievement. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 6, 218-227. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573959.pdf>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MCED y Anaya. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

De Tomás, J. M. (2004). La enseñanza del español comercial. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*. pp. 541-556. Madrid: SGEL.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Free Press.

- Díaz García, E. (2020). *Impacto del uso de una wiki en la adquisición de léxico especializado por estudiantes universitarios de ENE en Austria* [trabajo fin de máster]. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/171520>
- Elola, I. y Oskoz, A. (2010). Collaborative Writing: Fostering Foreign Language and Writing Conventions Development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51–71. Recuperado de <https://www.lltjournal.org/item/2700>
- Godwin-Jones, R. (2003). Emerging Technologies. Blogs and Wikis: Environments for Online Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12–16. Recuperado de <https://www.lltjournal.org/item/2425>
- Gómez Molina, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos. En V. de Antonio *et al.* (Eds.), *II Congreso internacional de español para fines específicos*, Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia e Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0009.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf)
- Hajebi, M., Taheri, S., Fahandezh, F. y Salari, H. (2018). The Role of Web-based Language Teaching on Vocabulary Retention of Adult Pre-intermediate EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 9, 372–378. Recuperado de <http://academypublication.com/issues2/jltr/vol09/02/20.pdf>
- Higdon, J. (2006). Wikis in the Academy. En S. Mader (Ed.), *Using Wiki in Education*. pp. 72–75. Recuperado de [https://wiki.uiowa.edu/download/attachments/174547287/UsingWikiInEducation StewartMader.pdf?version=1&modificationDate=1382555863660&api=v2](https://wiki.uiowa.edu/download/attachments/174547287/UsingWikiInEducation_StewartMader.pdf?version=1&modificationDate=1382555863660&api=v2)
- Hoffman, L. (1998). *Llenguatges d'especialitat*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Hudson, J. (2018). Using Wikis for collaborative writing in the ELT classroom. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2, 413–426. Recuperado de <https://jurnal.uns.ac.id/ijpte/article/view/22906/17710>
- Hussain, Z. (2018). The effects of ICT-based learning of students' vocabulary mastery at the junior high schools in Bandung. *International Journal of Education*, 10(2), 149–156. Recuperado de <https://ejournal.upi.edu/index.php/ije/article/view/7592/pdf>
- Isa, F. H. O. (2012). *The effect of using wikis on improving Palestinian 9th graders English writing skills and their attitudes towards writing* [trabajo fin de master]. The Islamic University of Gaza, Gaza.
- Kassem, M. A. M. (2017). Developing Business Writing Skills and Reducing Writing Anxiety of EFL Learners through Wikis. *English Language Teaching*, 10(3), 151–163. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/28be/c3236218dcd11331ae17819c87212a73e7c9.pdf>
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79–95.

Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer–reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30(1), 44–57.

Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27(2), 260–276.

Lin, G. y Chien, P. (2009). An Investigation into Effectiveness of Peer Feedback. *Journal of Applied Foreign Languages Fortune Institute of Technology*, 379(3), 79–87. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506179.pdf>

Long, M. y Uscinski, I. (2012). Evolution of Languages for Specific Purposes programs in the United States: 1990-2011. *Modern Language Journal*, 96(1), 173–189.

Mak, B. y Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *Science Direct*, 36(3), 437–455.

Martín Peris, E. y Sabater, M. L. (2010). *Plan curricular del español de los negocios de la Fundación Comillas*. Comillas: Fundación Comillas.

Martínez Carrillo, M.C. (2007). El uso de wikis en la clase de E/LE y la evaluación integrada de destrezas. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *XVIII Congreso internacional de la ASELE*. pp. 414–418. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0414.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0414.pdf)

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malmkjaer y J. Williams (Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. pp. 35–53. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf>

Mesa, E. (2011). *La enseñanza del léxico de la banca española: el léxico disponible y los manuales de ENE*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:268f833c-3ddf-4548-a6a2-12250e64dd0d/2012-bv-13-31mesa-pdf.pdf>

Miyazoe, T., y Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185–199.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.

O'Reilly, T. (2004). Qué es web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *Boletín de la sociedad de la información: tecnología e innovación*, 3, 1–31. Recuperado de <https://analfatecnicos.net/archivos/97.QueEsWeb2.0.pdf>

Redecker, C. y Punie, Y. (Eds.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>

Rodríguez, M. P. y Bernardo, N. (2011). La importancia del léxico y su didáctica: Introducción al aprendizaje de refranes y expresiones. *VIII Encuentro práctico de español como lengua extranjera (EPELE)*. pp. 162–176. Nápoles: Instituto Cervantes de Nápoles.

Recuperado de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2011/16\\_paz-bernardo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2011/16_paz-bernardo.pdf)

Rufat, A. y Jiménez, F. (2019) Vocabulario. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. pp. 229–242. Nueva York: Routledge.

Schnitzer, J. y Martí, J. (2007). *Wirtschaftsdeutsch*. Múnich: Oldenbourg.

Wang, C.M. (2012). An investigation of using wikis as a collaborative tool for teaching in a non-western tertiary education classroom. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 5(1), 63–76. Recuperado de

<https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=jetde>

Wheeler, S. y Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 1–10.

Wichadee, S. (2010). Using wikis to develop summary writing abilities of students in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(12), 5–10. Recuperado de

<https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/951/935>

# La relevancia de las competencias lingüística y cultural en las relaciones comerciales entre España y Austria

Elisabeth Kölbl

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena (WU)

## Resumen

Ante el progreso de la globalización y la extensión del inglés como lengua franca en muchos ámbitos, el objetivo de esta contribución, basada en la tesis de maestría con el mismo título, es la investigación de la relevancia de las competencias lingüística y cultural en las relaciones comerciales entre España y Austria. Se realizaron entrevistas cualitativas a personas pertenecientes a compañías con un nexo con los países hispanohablantes o a representaciones de interés en las relaciones comerciales entre empresas austríacas y españolas. A través de la interpretación de los testimonios se elaboraron implicaciones con respecto al papel actual que juegan el castellano y la competencia cultural en las empresas, la cuestión de la estandarización lingüística y la enseñanza del español de los negocios en la WU Viena. Entre los resultados destacan las habilidades lingüísticas y culturales como factores que facilitan el inicio y mantenimiento de relaciones comerciales con socios hispanohablantes, la relevancia del español en cuanto a las oportunidades comerciales en América del Sur, así como la demanda del fomento de la expresión oral y la competencia negociadora y cultural en la enseñanza universitaria.

**Palabras clave:** análisis de necesidades, Español de los Negocios, competencia cultural, competencia lingüística, enseñanza-aprendizaje

## 1. Introducción

El español merece su lugar indudablemente entre los tres idiomas de comunicación más importantes del mundo por el número elevado de hablantes nativos, globales y alumnos que lo estudian como lengua extranjera, por su peso y potencial económico y su naturaleza internacional (Fernández Vítóres, 2019, p. 5).

Sin embargo, la omnipresencia del inglés como lengua franca en muchos ámbitos (Rupérez y Vítóres, 2012, p. XIII; Bargiella-Chiappini y Nickerson, 2003, p. 4; European Commission, 2006, p. 6) incluyendo la economía pone en duda la necesidad del mantenimiento de prácticas multilingües y se refleja en la tendencia de introducir el inglés como idioma corporativo en las grandes empresas multinacionales (Lesk *et al.*, 2017, p. 274). En la práctica, la realidad se presenta de una manera más compleja para la mayoría de las empresas, sobre todo en el caso de las PYMES (European Commission, 2006, p. 7), por lo cual se impone no solo la cuestión de la estandarización o no-estandarización lingüística, sino también la de la relevancia de la competencia cultural en las relaciones comerciales internacionales y el rol que se les asigna a las universidades en la formación de los futuros graduados en estos aspectos.

### 1.1. Objetivos

A través de la descripción cualitativa de la relevancia de las competencias lingüística y cultural en la iniciación y el mantenimiento de relaciones comerciales entre empresas austríacas y españolas, el objetivo de este estudio es, por una parte, la determinación del papel actual de la comunicación económica internacional en español en la vida cotidiana de las empresas. De ahí, en un segundo paso, también una elaboración de implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza del español económico en la WU Viena, basada en las necesidades de las compañías.

Lesk *et al.* (2017, pp. 278) sugieren algunos ejemplos de preguntas de investigación relevantes en este ámbito. De entre ellas, en este trabajo se pretenden contestar las siguientes:

- ¿Qué idiomas y variedades realmente se usan en el mundo de los negocios, quién los usa, con quién, en qué situaciones y a través de qué medios?
- ¿Cómo solucionan las compañías y organizaciones el problema de las necesidades lingüísticas y del uso de lenguas?

Con el objetivo realizar una aportación a la teoría existente entorno al debate sobre la estandarización y la convergencia gradual de culturas y lenguas, se focalizará en las relaciones comerciales entre empresas austríacas y españolas. A partir de ellas, se arrojará luz sobre las necesidades actuales de las empresas y las implicaciones que estas tienen en la enseñanza del español para los negocios en la WU Viena.

## ***1.2. Metodología***

La investigación se basa en entrevistas cualitativas por dos razones. En primer estas permiten un análisis más profundo que un enfoque cuantitativo, de este modo será posible elaborar implicaciones significativas para el diseño de la enseñanza del español para los negocios. En segundo lugar, el método es también apropiado debido al número relativamente limitado de empresas en Austria candidatas a ser estudiadas. Un método cualitativo permite además captar con profundidad las percepciones de los entrevistados sobre la práctica y las necesidades en cuanto a los idiomas y los conocimientos interculturales en su institución. También facilita la investigación de algo tan complejo como lo es la competencia cultural. Adicionalmente, un enfoque cualitativo complementa los trabajos de Rheindt (1997) y Bors (2004), que trataron temas relacionados en sus tesis, empleando, sin embargo, un método cuantitativo con algunas preguntas abiertas incluidas que obtuvieron una tasa de respuesta muy baja.

Por tanto, la evaluación de la relevancia del español en las relaciones comerciales entre España y Austria se realizó mediante entrevistas cualitativas y su consiguiente interpretación. En concreto, se entrevistaron cinco personas que bien forman parte de una empresa española establecida en Austria, bien de una empresa austríaca establecida en España o bien con intereses comerciales en España. Para complementar las entrevistas con las personas de empresas específicas, y para evitar un enfoque demasiado subjetivo y limitado al entorno organizacional de los entrevistados, se incluyeron los testimonios de cuatro personas que actúan como mediadores entre empresas austríacas y españolas. Como los entrevistados de esta categoría ayudan en la formación o el mantenimiento de relaciones comerciales entre España y Austria de diferentes maneras, aportan informaciones más amplias y generales.

## **2. Marco teórico**

### ***2.1. El valor económico del español***

La importancia de una lengua está estrechamente vinculada a datos macroeconómicos y demográficos, como el número de hablantes o la internacionalidad de un idioma (Fernández Vítóres, 2019, p. 38), así como a factores como la cultura, el ocio y la comunicación diaria (Lavríc *et al.*, 2017, p. 255). Partiendo del índice de poder de lenguas de Chan (2016) que considera factores como el peso económico, la importancia que un idioma tiene en la comunicación, la relevancia que tiene para la transmisión de conocimientos y en los medios y el peso que tiene para la diplomacia, el español es el cuarto idioma más poderoso del mundo, detrás del inglés, el chino y el francés (Fernández Vítóres, 2019, p. 36).

Otros factores como el PIB de todos los países hispanohablantes, el poder adquisitivo de todos los hablantes del español (Fernández Vítóres, 2019, p. 36) y su



importancia como lengua vehicular en el futuro (Delgado *et al.*, 2012, p. 15) contribuyen al valor económico elevado del español.

## ***2.2. Las competencias lingüística y cultural en las relaciones comerciales internacionales***

Aunque muchas empresas traten de reducir la complejidad de su entorno laboral a través del establecimiento del inglés como lengua franca para la comunicación interna, la eficiencia y el éxito de esta solución depende de muchos factores y hay una variedad de casos en los que el mantenimiento de varios idiomas es necesario (Lesk *et al.*, 2017, pp. 281). Como destacó Lazear (1999, p. 95), el hecho de compartir un idioma fomenta el comercio entre individuos y facilita el establecimiento de una relación comercial (Jiménez y Narbona, 2007, p. 2). El español, como cualquier lengua, forma parte de los recursos intangibles de una empresa (Delgado *et al.*, 2007, p. 23) y no se debe subestimar como tal, ya que la falta de habilidades lingüísticas puede suponer no solo obstáculos en la comunicación general, sino también la pérdida de negocio para una compañía (European Commission, 2006, p. 5).

A la competencia lingüística se suma la competencia cultural, caracterizada por la habilidad de percibir y ser consciente de diferencias culturales y saber manejarlas. Esta competencia cultural impacta a las relaciones comerciales internacionales hoy en día más que nunca, dado que el crecimiento inmenso de las actividades internacionales en los negocios requiere una comunicación eficaz y beneficiosa para ambas partes (Zheng, 2015, p. 198). A pesar de que la globalización trae consigo una convergencia cultural gradual, la habilidad de conocer y poder adaptarse a diferencias culturales se considera esencial (Johnson *et al.*, 2006, p. 530) y es de gran importancia fomentar en los estudiantes una aptitud adecuada (Calvi, 2003, p. 120), ya que también afecta a la identificación de oportunidades comerciales internacionales (Zahra, 2005).

## ***2.3. La influencia del entorno organizacional y la globalización en la práctica lingüística***

Existen dos corrientes opuestas en cuanto a la relación entre la globalización y el uso de lenguas. Prolifera, por un lado, la concepción de que la extensión del inglés y de otras lenguas globales pone en peligro la diversidad lingüística. Por otro lado, está la visión de que los flujos culturales globales fomentan el desarrollo de pautas comunicativas nuevas y el multilingüismo.

La globalización le otorga un papel más relevante a la actividad internacional de empresas y con ello surgen cuestiones lingüísticas ligadas al objetivo de coordinar plantillas multinacionales que implican una variedad de idiomas (Marschan-Piekkari *et al.*, 1999). Para reducir las desventajas de la diversidad lingüística como la alta complejidad y eficiencia baja de la comunicación y documentación interna, establecer el inglés como lengua franca es la solución aplicada en muchas empresas europeas que, dependiendo del

contexto específico de cada compañía, puede o no causar complicaciones adicionales (Neeley, 2012; Hjarvard, 2004, p. 76).

Asimismo, el entorno organizacional, que se ve afectado por las normas locales fijadas a un nivel superior al de la empresa, como a nivel nacional o regional, influye en la fijación de prácticas lingüísticas (Lesk *et al.*, 2017, p. 288). En la Unión Europea, con 27 países miembros y unas sociedades fuertemente multilingües, las directivas lingüísticas propuestas por el Consejo de Europa suelen tener carácter obligatorio y determinan hasta cierto grado las realidades lingüísticas en las que operan las empresas, ya que afectan al sistema educativo y las habilidades de los graduados (Jones y Saville, 2009, p. 52). En un intento de crear un sentimiento de solidaridad entre los estados miembros, cada uno caracterizado por su propia cultura y su propio idioma, los esfuerzos de los órganos institucionales de la Unión Europea han tendido a fomentar idiomas con potencial de lengua franca internacional como el inglés y el francés, poniendo en peligro la diversidad lingüística y al mismo tiempo implicando la inferioridad de ciertos idiomas y sus dialectos (Phillipson, 2003, p. 5; Rogerson-Revell, 2007, p. 105). Existen varias maneras de afrontar los problemas derivados de las exigencias lingüísticas del entorno multicultural en el que se encuentran las empresas, como el reclutamiento de hablantes nativos, la adaptación de la página web o la formación de los empleados (European Commission, 2006, p. 5).

#### ***2.4. El español como lengua extranjera en Austria y el análisis de necesidades en la enseñanza del español para fines específicos***

El español ocupa el cuarto puesto entre las lenguas estudiadas como lengua extranjera detrás del inglés, el chino mandarín y el francés y el número de personas que aprenden el español en la educación primaria y secundaria ha ido en aumento en la Unión Europea (Fernández Vítóres, 2019, p. 21). Este también es el caso en Austria y denota cierto aumento de su relevancia como lengua extranjera.

En Austria, a pesar de la presencia de idiomas de minorías como el turco, el serbio o el húngaro en la vida cotidiana, las lenguas extranjeras que se suelen enseñar en las escuelas son el inglés, el italiano, el francés y el español (Archan y Dornmayr, 2006, p. 16; Tritscher-Archan, 2008, p. 175). En la actualidad, el español es la cuarta lengua más estudiada en Austria en la educación primaria y secundaria. A pesar de seguir aún detrás del italiano y el francés en la lista de lenguas extranjeras más estudiadas en Austria, el número de aprendientes de español casi se triplicó entre los años escolares 2001/02 y 2016/17 (Statistik Austria; Der Standard, 2019). Asimismo, la demanda en las universidades está aumentando y el español ha llegado a superar a otras lenguas que cuentan con una larga tradición en Austria. Del lado empresarial una encuesta de 2008 reveló que el 10% de las empresas austríacas necesitaban el español como idioma de comunicación (Ministerio de Educación y Formación Profesional; Tritscher-Archan, 2008, p. 173).

El Consejo de Europa hace tiempo que incluye las políticas lingüísticas en su ámbito de actividad y asume un papel reglamentario en los países europeos. La definición

de necesidades lingüísticas que se encuentra en la página web del Consejo de Europa es la siguiente:

... los recursos que los aprendientes necesitan adquirir para manejar con éxito las formas de comunicación en las que se verán involucrados a corto y medio plazo (Council of Europe, 2015).

Mientras que la encuesta entre los aprendientes constituye una de las herramientas principales para el análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos (Tano, 2017, p. 122; Riutort Cánovas, 2019, p. 5; Council of Europe, 2015), este trabajo se centra en el análisis a través del procesamiento de datos recogidos de partes influyentes externas al proceso de aprendizaje, como lo son las empresas y las representaciones de interés o terceros en las relaciones comerciales. Los objetivos del análisis de necesidades en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos son, por un lado, la identificación de necesidades en la formación actual y, por el otro lado y como consecuencia, la elaboración de un programa formativo coherente que afronte las necesidades y limitaciones identificadas (Delahaye, 2006, p. 138). Mediante las entrevistas que suponen un análisis situacional que se focaliza en las expectativas de la empresa se trata de llegar a un diseño de los cursos de español de los negocios que logre que los alumnos consigan un nivel adecuado de las competencias necesarias para desempeñarse en el entorno empresarial (Basturkmen, 2006, citado en Riutort Cánovas, 2019, p. 11).

### **3. Las entrevistas y su análisis**

Las nueve entrevistas se llevaron a cabo a partir de finales de febrero hasta mediados de mayo de 2020. De los cinco entrevistados pertenecientes a empresas, uno forma parte de una empresa austríaca con sucursales en España, tres de empresas españolas con filiales en Austria, así como uno de una empresa austríaca con intereses comerciales en España. El factor primordial y decisivo en la selección de las empresas fue la presencia del español dentro de la organización en un grado significativo. En cuanto a los entrevistados de representaciones de interés y terceros se escogieron instituciones y personas con un enfoque claro en las relaciones comerciales entre España y Austria.

Las guías para las entrevistas (véase Anexo 1) contienen cuestiones relacionadas con la competencia lingüística y con la competencia cultural española, así como preguntas sobre las habilidades lingüísticas y culturales deseadas de los graduados de la WU Viena. Se añadieron además preguntas más generales para darle la oportunidad a la persona entrevistada de expresar observaciones generales, detalles o relatar anécdotas que pudieran ser relevantes para el objeto de investigación.

### ***3.1. La importancia de las habilidades lingüísticas***

La mayoría de los entrevistados no le da un papel indispensable en las operaciones diarias de la empresa al castellano, a pesar de tener un vínculo demostrado con el mundo empresarial hispanohablante. El inglés, como era de esperar, destacó como lengua franca en asuntos internacionales en todas las compañías. Sin embargo, el dominio de la lengua materna del socio siempre es ventajoso y facilita la iniciación y el mantenimiento de relaciones comerciales, sobre todo en los países europeos del sur como Italia y España, donde además aporta al ritual muy valorado de, en un primer paso, crear confianza entre los socios.

Factores que influyen en la importancia de las habilidades lingüísticas son el grado de internacionalización y la etapa empresarial de la casa matriz o empresa socia. Asimismo, el empleo del español como lengua de comunicación y su importancia en una relación comercial dependen del tamaño y del poder respectivo de las dos partes. En este sentido, va a ser la empresa más poderosa la que determine el idioma vehicular hasta cierto punto, como se puede deducir de la siguiente cita de una de las entrevistas:

En términos lingüísticos, esto depende del tamaño de la empresa, una pequeña o mediana empresa probablemente no podrá prescindir del español. Para una gran empresa, el español sería una ventaja, pero no es imprescindible. Porque en realidad ya se habla inglés debido a la estructura del grupo, entonces el hecho de hablar otro idioma es algo bueno, pero no hace la diferencia. Es más una cuestión de tamaño de la empresa, porque como una gran empresa tienes una cierta reputación y puedes permitirte el lujo de exigir el inglés. (Entrevista 5)

Frente a la expresión escrita, gran parte de los entrevistados insistió además en la importancia de la fluidez en la expresión oral, que se valora por encima de una gramática perfecta, y los conocimientos de una terminología específica básica como habilidades deseadas de los graduados de la WU Viena. Se mencionó que esas destrezas pueden ser indispensables en la interacción directa, ya que tampoco suele ser frecuente el empleo de traductores. Poder comunicar en la lengua materna del socio permite la transmisión de detalles que, según la complejidad del producto o servicio, pueden ser esenciales para el éxito de la relación comercial. Cabe constatar, además, que la posibilidad de delegar tareas escritas y el progreso rápido de los programas de traducción automáticos gratuitos tienen como consecuencia el declive de la necesidad de saber redactar en español.

Otro fenómeno observado es que el dominio del castellano a menudo afecta a la posición social y al poder relativo de los empleados dentro de la empresa. En el propio proceso de reclutamiento, sin embargo, el dominio del español por parte de los solicitantes parece tener carácter decisivo para un número muy limitado de puestos. En cuanto a los sectores económicos, donde más necesidad de conocimientos lingüísticos se detecta según las entrevistas es en los sectores industriales, mientras que, en las áreas orientadas hacia la exportación, el inglés es bastante común. De cara al futuro, aunque se estima que el nivel de inglés de las futuras generaciones será cada vez mejor, la

importancia del castellano como lengua de comunicación dependerá también del inmenso potencial de negocios sin explotar en los países latinoamericanos. Ahí, los conocimientos de inglés generalmente todavía no llegan a los niveles de los españoles y la distancia cultural generalmente más extensa le otorga un papel más importante aún al español como idioma de comunicación común (EF EPI, 2019, p. 6).

### ***3.2. La importancia de la competencia cultural***

En las entrevistas, a pesar de que pueda parecer banal, se resaltó el peso que puede tener la competencia cultural en el inicio y el mantenimiento de relaciones comerciales internacionales. De este modo se mencionó que, aparte de poder seguir una conversación en castellano y participar en ella, la habilidad de llegar a un acuerdo y asegurar que lo acordado se cumpla por parte de los socios se valora mucho. De ahí se deduce que un “vale” pronunciado por un español no necesariamente significa una declaración definitiva o consentimiento en un asunto, lo cual tiende a ser la interpretación lógica por parte de un austriaco.

Diferencias culturales también se perciben a menudo en el valor que se le otorga al ámbito personal en las relaciones comerciales y en los modales, donde los austriacos suelen ser más distanciados y enfocarse mucho más en la eficiencia y en datos concretos. Otros factores problemáticos resaltados son la puntualidad y los horarios laborales, así como las jerarquías organizacionales más rígidas en las empresas españolas, que a veces dificultan el desciframiento de responsabilidades, autoridades y competencias respectivas, como expresa la siguiente cita de una entrevista:

La segunda cosa que me llama la atención es que la cultura española es, sorprendentemente, una cultura muy jerárquica, esto sin duda está moldeado históricamente, y en las empresas también condicionado por la estructura jurídica. Esto significa que una empresa española no tiene un consejo de administración, como es común en Austria, con responsabilidades compartidas, sino que al final del día es “el presidente” quien es el responsable de todo. Y esto es realmente asombroso, que España es muy jerárquico, e incluso si uno piensa que se ha discutido algo con una u otra persona a cargo, que también es relativamente alta en su jerarquía, esto tiene poca validez hasta que el voto final por “el presidente” realmente llega. Creo que esto también ha provocado una gran confusión aquí, y era un tema importante que teníamos que seguir señalando: podemos discutirlo sin problema, pero hasta que el presidente no haya dado su aprobación, al final, no significa nada. (Entrevista 7)

En cuanto a las iniciativas de formación de los empleados, cursos de español parecen ofrecerse con más frecuencia que cursos de contenido cultural, aunque se perciba la necesidad de formación en este ámbito. De ser posible, se intenta contratar personal que ya aporta las habilidades necesarias, dado que suele ser más complicado conseguir

que un empleado que ya esté incorporado en la empresa se apunte a cursos de formación. Entre las necesidades formativas detectadas, conocer y saber manejar las diferencias culturales entre austríacos y españoles se destacó como sumamente importante, incluyendo las diferencias regionales que se manifiestan dentro de España.

#### 4. Discusión de los resultados

A pesar de que el inglés mantiene su posición como lengua franca en gran parte del mundo empresarial, las compañías que tienen contactos y socios en España enfatizan que el dominio del español facilita mucho el inicio y el mantenimiento de las relaciones comerciales. Hablando del debate entre las ventajas de la estandarización y la preservación de la variedad lingüística, durante una de las entrevistas se introdujo un argumento que apuesta por no basar el aprendizaje de un idioma solamente en la utilidad, sino también en lo valioso que es conocer y hablar una lengua junto con su cultura:

... creo que en este momento hay una tendencia a decir que con el inglés todo está hecho y todo lo demás son tonterías y si aprendes un idioma adicional, entonces hay que aprender algo útil como el chino, por ejemplo. Yo no basaría el aprendizaje del idioma en la utilidad... (Entrevista 5)

Una prioridad en la investigación que se impone en este debate es el estudio empírico de qué lenguas se emplean y las circunstancias bajo las que estas se usan en el entorno empresarial (Lavric *et al.*, 2017, p. 272).

En cuanto al tema extenso de la competencia cultural, las diferencias abordadas por los entrevistados se reflejan en los perfiles de ambos países en las dimensiones culturales determinadas por Geert Hofstede (1984). En la dimensión de distancia jerárquica, la diferencia más acentuada entre los dos países, España obtiene un número mucho más alto que Austria, lo cual explica las complicaciones por parte de los austríacos a la hora de determinar quién es el responsable entre los socios españoles (Hofstede Insights). El valor más alto de España en el control de incertidumbre implica la presencia de reglas más explícitas que se respetan y contribuye a las diferencias en los estilos de negociación y la manera de tomar decisiones (Hofstede, 1984, p. 92). La masculinidad y la orientación a largo plazo, que son más altas en Austria, fomentan la tendencia a centrarse en los resultados y en los logros a alcanzar, en vez de en el desarrollo de relaciones duraderas. Al mismo tiempo, en la dimensión llamada “indulgencia versus retención”, la indulgencia más alta de Austria se refleja en el valor que tiene el tiempo libre y la separación de la vida laboral y la vida profesional.

En el análisis cruzado con los trabajos complementarios de Rheindt (1997) y Bors (2004), titulados “La importancia de la lengua española en las empresas austríacas” y “El papel de la lengua española en la vida profesional” respectivamente, se detectaron varias coincidencias respecto a la enseñanza del español específico de los negocios en la WU

Viena. De esta manera, Bors (2004, p. 120) reportó el deseo de un tratamiento más amplio y profundo de temas culturales entre los estudiantes de la WU Viena. Bors (2004, p. 121) afirma, además, citando a Rheindt (1997), que conocimientos sobre la mentalidad y los usos comerciales de un socio forman una base esencial para una relación comercial. Asimismo, se menciona la importancia de la expresión oral (Rheindt, 1997, p. 244), la relevancia del español por su estatus de lengua oficial en gran parte de América del Sur (Bors, 2004, p. 122) y que, en el reclutamiento, el español suele ser decisivo en un número limitado de casos (Rheindt, 1997, p. 242; Bors, 2004, p. 123).

## **5. Implicaciones y conclusión**

De las entrevistas se deduce que, aunque el español no tenga el peso del inglés como lengua internacional y parece más bien una habilidad adicional y no fundamental en la búsqueda de trabajo, para las empresas austríacas que tienen un vínculo con España significa una ventaja competitiva significativa y una facilitación de la comunicación considerable. De cara al futuro, el continente de América del Sur con sus muchos países hispanohablantes y oportunidades comerciales en espera es un argumento fuerte para la persistencia de la importancia del español como lengua de comunicación. La preservación de la diversidad lingüística y los beneficios que acarrea el aprendizaje de un idioma y de una cultura, independientemente de su utilidad, apoyan el mantenimiento de la enseñanza del español en las universidades. Aspectos en los que la enseñanza del español específico para los negocios en la WU Viena se debe enfocar especialmente según los entrevistados son la competencia oral, la fluidez cultural y con ella la habilidad negociadora.

## Bibliografía

Archan, S. y Dornmayr, H. (2006). *Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen*. Recuperado el 30 de junio de 2020 de <https://ibw.at/bibliothek/id/204/>

Bargiela-Chiappini, F. y Nickerson, C. (2003). Intercultural business communication: A rich field of studies. *Journal of Intercultural Studies*, 24(1), 3–15

Bors, M. (2004). *El papel de la lengua española en la vida profesional*. Universidad de Economía y Ciencias Empresariales de Viena. [Tesis de licenciatura].

Calvi, M. V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. En *Actas del II Congreso Internacional del Español para Fines Específicos*, pp. 107–122.

Chan, K. L. (2016). Power language index. *Which are the World's Most Influential Languages*. Recuperado el 30 de junio de 2020 de [http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan\\_Power-Language-Index-full-report\\_2016\\_v2.pdf](http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf)

Council of Europe (2015). *Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe / Language Policy Unit Strasbourg. Recuperado el 30 de junio de 2020 de <https://rm.coe.int/0900001680494481>

Delahaye, P. (2006). De l'analyse de besoins à l'évaluation Un exemple: le Diplôme de Compétence en Langue. *Synergies Pays Riverains de la Baltique. Revue du GERFLINT (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale)*, 129–142.

Delgado, J. L. G., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2007). *Economía del español: una introducción*. Ariel. Recuperado el 30 de junio de 2020 de [https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/30/?utm\\_source=publicaciones&utm\\_campaign=valoreconomicoespanol11142016&utm\\_medium=invitacion#openModal](https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/30/?utm_source=publicaciones&utm_campaign=valoreconomicoespanol11142016&utm_medium=invitacion#openModal)

Delgado, J. L. G., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2012). *Valor económico del español*. Ariel. Recuperado el 30 de junio de 2020 de <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/valor-economico-del-espanol/183/>

Der Standard. (2019). *Fremdsprachenunterricht: Spanisch auf Vormarsch, Französisch baut ab*. Recuperado el 20 de junio de 2020 de <https://www.derstandard.at/story/2000096512644/fremdsprachenunterricht-franzoesisch-baut-ab-spanisch-legt-zu>

EF EPI (2019). *EF EPI. EF English Proficiency Index. A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills*. Recuperado el 30 de junio de 2020 de <https://www.ef.com/wwen/epi/>

European Commission (EC) (2006). *Effects on the European Union economy of shortages of foreign language skills in enterprise (ELAN)*. Recuperado el 30 de junio de 2020 de [https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf)

Fernández Vitores, D. (2019). El español: una lengua viva. Recuperado el 30 de junio de 2020 de [https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf)



Hjarvard, S. (2004). PLENARY SESSION III. Media, Globalization and Identity. The Globalization of Language: How the Media Contribute to the Spread of English and the Emergence of Medialects. *Nordicom Review*, 25(1-2), 75–98.

Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1(2), 81–99.

Hofstede Insights. *Dimensions of National Culture*. Recuperado el 30 de junio de 2020 de <https://hi.hofstede-insights.com/national-culture>

Jiménez, J. C. y Narbona, A. (2007). El idioma común como determinante del comercio internacional: el caso del español. *X Encuentro de Economía Aplicada. Universidad de Alcalá. España*.

Johnson, J. P., Lenartowicz, T. y Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37(4), 525–543.

Jones, N. y Saville, N. (2009). European language policy: Assessment, learning, and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51–63.

Lavric, E., Lesk, S. y Stegu, M. (2017). Multilingualism in business: Language needs. En G. Mautner y F. Rainer (Eds.), *Handbook of business communication: Linguistic approaches*, 13, pp. 249–268. Berlín: de Gruyter

Lazear, E. P. (1999). Culture and language. *Journal of Political Economy*, 107(6), 95 –126.

Lesk, S., Lavric, E. y Stegu, M. (2017). Multilingualism in business: Language policies and practices. En G. Mautner y F. Rainer (Eds.), *Handbook of business communication: Linguistic approaches*, 13, pp. 269–314. Berlín: de Gruyter.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Español como lengua extranjera*. Recuperado el 30 de junio de 2020 de [http://www.educacionyfp.gob.es/austria/de\\_AT/estudiar/en-austria/espanol-lengua-extranjera.html](http://www.educacionyfp.gob.es/austria/de_AT/estudiar/en-austria/espanol-lengua-extranjera.html)

Neeley, T. (2012). Global business speaks English. *Harvard Business Review*, 90(5), 116–124.

Phillipson, R. (2003). *English-only Europe?: Challenging language policy*. London, Inglaterra: Routledge.

Rheindt, S. (1997). *La importancia de la lengua española en las empresas austriacas*. Universidad de Economía y Ciencias Empresariales de Viena. [Tesis de licenciatura].

Riutort Cánovas, Antonio. (2019). *El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios. Teoría y práctica*. Taiwan: Kaun Tang International Publications Ltd.

Rogerson-Revell, P. (2007). Using English for international business: A European case study. *English for Specific Purposes*, 26(1), 103–120.

Rupérez, J. y Vítóres, D. F. (2012). El español en las relaciones internacionales. Ariel. Recuperado el 30 de junio de 2020 de [http://www.fiile.org.ar/uploadsarchivos/el\\_espanol\\_relaciones\\_internacionales.pdf](http://www.fiile.org.ar/uploadsarchivos/el_espanol_relaciones_internacionales.pdf)

Statistik Austria. *Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2017/18*. Recuperado el 30 de junio de 2020 de [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html)

Tano, M. (2017). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques: le cas des formations françaises d'ingénieurs*. [Tesis doctoral, Paris 10].

Tritscher-Archan, S. (2008). *Fremdsprachen für die Wirtschaft: Analysen, Zahlen, Fakten*. Recuperado el 30 de junio de 2020 de [https://ibw.at/forschung/tertiare-bildung/page/8/field/research/key-area/research\\_5/](https://ibw.at/forschung/tertiare-bildung/page/8/field/research/key-area/research_5/)

Zahra, S. A. (2005). A theory of international new ventures: a decade of research. *Journal of International Business Studies*, 36(1), 20–28.

Zheng, M. (2015). Intercultural competence in intercultural business communication. *Open Journal of Social Sciences*, 3(03), 197.

## **Anexo 1 – Guías de entrevista**

### **Guía de entrevista para empresas españolas con filiales o intereses comerciales en Austria**

#### ***Introducción***

Describa las relaciones comerciales entre su sucursal y España. ¿Desde cuándo y en qué medida existen?

#### ***Habilidades lingüísticas***

¿Para qué se utiliza el español en su empresa? (Si no se utiliza el español, ¿qué idioma se utiliza para la comunicación con los socios comerciales españoles/austriacos?)

¿Cuáles son tareas comunes para las que el dominio del español es importante en la vida cotidiana de los negocios?

¿El español se utiliza más para documentos escritos como contratos y la correspondencia con los clientes/socios comerciales o más para la interacción directa como en conferencias, presentaciones o para llamadas telefónicas?

¿Son relevantes los conocimientos de español para ciertos puestos en su empresa cuando se solicita un trabajo y se ponen a prueba? Si es así, ¿cómo?

¿En qué áreas de la empresa es necesario el conocimiento del español?

¿Existen puestos de trabajo en su empresa para los que un buen conocimiento del español es absolutamente esencial?

¿Cree que la importancia del español como lengua de comunicación en las empresas aumentará o disminuirá en el futuro?

#### ***Competencia cultural***

¿Qué papel juega la competencia cultural en el inicio o mantenimiento de relaciones comerciales con socios comerciales españoles/austriacos?

¿Existen iniciativas para la formación continua de la competencia lingüística y/o cultural española/austriaca en la empresa? Si es así, ¿cuáles?

¿Cómo se suelen manifestar las diferencias culturales en general y qué es lo que hace falta saber en cuanto al comportamiento etc.? ¿Se le ocurren anécdotas o ejemplos concretos?

#### ***Cierre***

¿Hay alguna habilidad en particular que esperaríamos de o desearíamos que tuviesen los graduados de la WU?

¿Se le ocurre algo de lo que no hayamos hablado y que le parezca importante?

## Guía de entrevista para representaciones de interés/terceros

### *Introducción*

Describa su enfoque de las relaciones comerciales entre las empresas austríacas y españolas. ¿Cuál es exactamente su actividad en el trabajo diario y con quién coopera?

### *Competencia lingüística*

¿Qué idiomas se utilizan en la comunicación entre las empresas españolas y austríacas (y en qué situaciones)? ¿Existen pautas prototípicas de comunicación, como que los españoles siempre usan el español, los austriacos siempre usan el alemán o que el inglés en general se usa como idioma de comunicación?

¿Cuáles son tareas comunes para las que el dominio del español es importante?

¿Se usa mucho la comunicación escrita o más la comunicación oral y cuáles son los puntos conflictivos en cuanto a la materia lingüística?

¿Se recurre mucho a la ayuda de traductores y asume usted también un papel de traductor a veces? ¿Qué importancia tiene que las partes entiendan español/alemán en este contexto?

(¿Qué importancia tiene el estar familiarizado con el vocabulario legal/técnico en español para los empleados de su institución?)

¿Hay sectores económicos/áreas en los que un buen conocimiento del español es absolutamente esencial y más importante que en otros?

¿Cree que la importancia del español como lengua de comunicación en las empresas aumentará o disminuirá en el futuro?

### *Competencia cultural*

¿Qué papel juega la competencia cultural en el inicio o mantenimiento de las relaciones comerciales con los socios comerciales españoles?

¿Cuáles son las principales diferencias culturales y qué se necesita saber sobre el comportamiento, etc.? ¿Recuerda anécdotas o ejemplos concretos?

### *Cierre*

¿Hay alguna habilidad en particular que espera o le gustaría que tuviesen los graduados de la WU en términos de lengua española y competencia cultural?

¿Hay algo de lo que no hayamos hablado y que le parezca importante?

# La escritura profesional a partir de fuentes en español como lengua extranjera: del proceso al producto

Mariëlle Leijten, Nina Vandermeulen, Lieve Vangehuchten y  
Almudena Basanta  
Universidad de Amberes (Bélgica)

## Resumen

Este estudio investiga cómo estudiantes de máster (N = 209) incorporan las fuentes en tareas de escritura de síntesis en su L1 (neerlandés), L2 (inglés) y LE (francés y español). Los procesos de escritura y el uso de las fuentes se registraron mediante el programa de grabación de escritura *Inputlog*.

Para mostrar la complejidad que caracteriza el uso de las fuentes, presentaremos un estudio de caso de dos estudiantes en español como lengua extranjera. Después lo vincularemos con los resultados de un análisis factorial que señala qué variables son indicadores de la forma en la que los estudiantes de máster tratan las fuentes durante el proceso de escritura. En la L1 existiría una correlación entre el tiempo de lectura inicial y la interacción con las fuentes, por un lado, y la calidad del escrito, por otro; asimismo, el tiempo de consulta de las fuentes comparado con el tiempo de escritura es considerablemente mayor en la LE que en la L1 y la L2.

A partir de estos hallazgos, elaboraremos estrategias para promover las habilidades de escritura basada en fuentes en un idioma extranjero. Nos centraremos en la elaboración de una retroalimentación del proceso que promueva la reflexión y la autorregulación.

**Palabras clave:** escritura a partir de fuentes, proceso de escritura, grabación de escritura, estrategias de retroalimentación, autorregulación.

## 1. Introducción

En una época caracterizada por la facilidad de acceso a la información sobre casi cualquier tema, los escritores –desde los estudiantes hasta los escritores profesionales– no suelen partir de cero, sino que integran la información de múltiples fuentes en un nuevo texto que, preferiblemente, es coherente, relevante y correcto (Leijten *et al.*, 2014). Por lo tanto, los textos escritos en la era actual siempre estarán, en cierta medida, basados en fuentes externas.

Manejar bien las fuentes se convierte en una habilidad fundamental al escribir con fines profesionales. Integrar la información de múltiples fuentes en un nuevo texto coherente no resulta una tarea fácil: la inmensa carga de información escrita se ofrece de diferentes maneras y en muchos idiomas, no siempre con un contenido fiable y puede abordar el mismo tema desde diferentes perspectivas, lo que pone a prueba las habilidades de lectura y escritura (Cumming *et al.*, 2016; Leijten *et al.*, 2017, 2019; Van Weijen *et al.*, 2019). El proceso de integración, que abarca la conexión de las ideas de los diferentes textos fuente, organizándolas y estructurándolas en torno a un tema central del texto meta constituye la clave de la escritura de síntesis (Solé *et al.*, 2013; Spivey y King, 1989). Por lo tanto, para escribir un buen texto que sintetice coherentemente los conceptos de múltiples fuentes, los escritores deben asumir alternativamente tanto el papel de lector como de escritor (Mateos *et al.*, 2014). Además, deben realizar varias operaciones mentales, como analizar los textos fuente, compararlos y contrastarlos, juzgarlos, planificar el texto meta y, finalmente, escribirlo (Popescu y Cohen, 2014). A muchos estudiantes les supone un gran reto, lo que no es de extrañar dada la naturaleza cognitivamente exigente de esta tarea (Martínez *et al.*, 2015; Mateos *et al.*, 2008; Solé *et al.*, 2013).

En consecuencia, resulta necesario contar con buenas destrezas lingüísticas y cognitivas para ser capaz de seleccionar la información más relevante de múltiples fuentes, integrarla de manera ética y elaborar con ella un texto coherente y adecuado para el público al que va dirigido (Leijten *et al.*, 2017, 2019). La escritura basada en fuentes en una segunda lengua y en una lengua extranjera<sup>1</sup> acrecienta la complejidad cognitiva: el conocimiento léxico y gramatical del escritor se encuentra menos desarrollado en esa lengua (Doolan y Fitzsimmons, 2016; Hinkel, 2003), lo que influye no solo en la lectura y la comprensión de las fuentes, sino también en la redacción del texto. Efectivamente, Schoonen *et al.* (2009) explican en su Hipótesis de la Inhibición que debido a la exigencia cognitiva de variables de competencia tales como la fluidez léxica y la corrección gramatical, la atención hacia aspectos más globales de la escritura, por ejemplo, el desarrollo del contenido y la revisión puede verse inhibida.

Este estudio se propone investigar cómo estudiantes de máster incorporan los textos fuente en tareas de escritura de síntesis en su L1 (neerlandés), L2 (inglés) y LE (francés y español). 209 estudiantes de máster produjeron un texto de síntesis en su lengua materna y en la L2 o LE al principio y al final del curso. Los procesos de escritura y el uso de las fuentes se registraron mediante el programa de grabación de escritura *Inputlog* (Leijten y Van Waes, 2013) que determinó cuánto tiempo dedicaban a leer las

fuentes, en qué momentos lo hacían, cuáles consultaban más y con qué frecuencia cambiaban entre los diferentes tipos de fuentes. A continuación, se evaluó comparativamente la calidad de los textos mediante el programa *Comproved* (Van Gasse *et al.*, 2019).

Para mostrar la complejidad que caracteriza el uso de los textos fuente, presentamos primero un estudio de caso de dos estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Después lo vinculamos con los resultados de un análisis factorial que señala qué variables son indicadores descriptivos de la forma en que los estudiantes de máster tratan las fuentes durante el proceso de escritura en la L1 y L2 (Leijten *et al.*, 2019).

Desde estos resultados proponemos estrategias de enseñanza eficaces para promover las habilidades de escritura a partir de fuentes en un idioma extranjero. Específicamente nos centramos en la elaboración de una retroalimentación del proceso, basada en los datos de grabación, que promueva la reflexión y la autorregulación (Vandermeulen *et al.*, 2020).

## **2. La escritura a partir de textos fuente en L1, L2 y LE: estado de la cuestión**

La mayor parte de la investigación sobre la escritura a partir de fuentes se ha centrado hasta ahora en el inglés (bien como L1, bien como L2; Cumming, Lai y Cho, 2016; Gebril y Plakans, 2016; Neumann *et al.*, 2019). Concretamente en español y francés (sea en L1, L2 o LE) apenas ha sido estudiada, con la excepción, hasta donde sabemos, de los trabajos de Ruiz-Funes (por ejemplo, 1999), Kuiken y Vedder (2008) y Rivard (2001).

En nuestra investigación diferenciamos entre el neerlandés, el inglés, el español y el francés, precisamente porque el dominio lingüístico de estas lenguas difiere entre nuestros estudiantes. Según la bibliografía, el dominio lingüístico (L1 vs. L2/LE) influye en el proceso de escritura. La versión bilingüe de Ullman (2001) del modelo declarativo/procedimental del léxico mental y la gramática sugiere que los estudiantes de L2 almacenan inicialmente estructuras sintácticas completas en su memoria declarativa. A medida que su dominio de la L2 aumenta, confían cada vez más en los procedimientos basados en reglas, similares a los de los nativos, para el procesamiento gramatical en la L2. Dado que los estudiantes flamencos dominan más el inglés que el español y el francés, probablemente presenten diferencias respecto a la complejidad de las tareas de escritura y también difieran los procesos cognitivos que guían la producción lingüística.

Por consiguiente, en este estudio primero pretendemos conocer mejor los procesos cognitivos subyacentes por los que pasan los escritores para tratar la información de las fuentes en sus textos de síntesis, ya sea en la L1, en la L2 o en la LE, con el objetivo de ofrecerles una retroalimentación específica para mejorar la técnica de elaboración de la información de textos fuente. En la bibliografía se proponen varios enfoques para calificar la interacción con las fuentes (McGinley, 1992; Lenski y Johns, 1997). Estos estudios muestran estrategias similares para consultar las fuentes: bien un enfoque lineal o secuencial, bien un enfoque recursivo. Con el primero la información de los textos fuente apenas logra integrarse en un conjunto nuevo. Este proceso de escritura

se puede considerar por tanto como la mera narración de conocimientos leídos (Bereiter y Scardamelia, 1987). En los procesos recursivos, sin embargo, los escritores superan este nivel y consiguen integrar con éxito la información de las fuentes en un texto nuevo y coherente. Esto se denomina proceso de transformación o elaboración de conocimientos (Kellogg, 2008).

La literatura especializada muestra que los estudiantes reciben relativamente poca instrucción sobre la escritura a partir de fuentes, aunque la necesitan (para una revisión, ver Solé *et al.*, 2013). Sin una instrucción dirigida explícitamente a este tipo de escritura, las estrategias espontáneas tienden a limitarse a leer las fuentes una vez para adoptar de forma bastante directa esta información en los propios textos (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; Lenski y Johns, 1997; McGinley, 1992; Solé *et al.*, 2013). Por lo tanto, podemos concluir que actualmente la enseñanza de la escritura a partir de fuentes carece de estrategias basadas en la investigación para gestionar el proceso de escritura y así mejorar el producto. Sin embargo, existe bastante investigación sobre cómo mejorar las habilidades de escritura en los estudiantes en general (López *et al.*, 2018), por ejemplo, sobre estrategias de autorregulación y escritura en géneros particulares (para una visión general, véase Fidalgo *et al.*, 2018), pero ninguno de estos estudios se centra específicamente en la escritura a partir de fuentes y el uso de las mismas, ni en el proceso de escritura propiamente dicho. El estudio piloto de Ranalli *et al.* (2018) y el proyecto LIFT (Vandermeulen *et al.*, 2020) nos constan como las únicas excepciones. El primero proporciona retroalimentación de proceso sobre la propia escritura de los estudiantes y el segundo sobre el momento adecuado para consultar fuentes a lo largo de dicho proceso.

### **3. Preguntas de investigación, metodología y datos**

En este trabajo pretendemos avanzar desde el estudio de casos a la investigación cuantitativa exploratoria a partir de indicadores clave para conocer el uso de las fuentes durante los procesos de escritura. Proponemos un esquema descriptivo que utilizaremos como base para esta investigación exploratoria. En este esquema abordamos el proceso de escritura no solo desde la perspectiva de la actividad del escritor en el propio texto (Figura 1; derecha) sino también desde las actividades de apoyo fuera de él, es decir, la "lectura de las fuentes" (Figura 1: izquierda). En otras palabras, situamos el proceso de escritura de la síntesis junto al proceso de lectura de las fuentes. Para ello, distinguimos entre el "tiempo de lectura inicial", es decir la duración la fase de lectura que precede a la escritura y cómo se organiza, y "el tiempo de lectura durante la escritura" que se refiere a la interacción con las fuentes durante la escritura. En la "escritura de la síntesis" consideramos tanto el "tiempo de escritura activa" destinado a la producción fluida del texto como el "tiempo de pausa" para la planificación o revisión del texto.



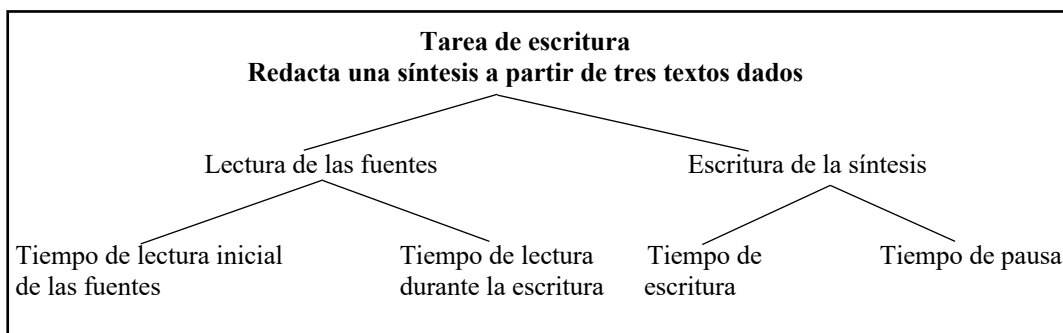


Figura 1. Distribución de las actividades durante la redacción de una síntesis a partir de fuentes

Esto conduce a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se consultan las fuentes externas cuando los estudiantes escriben textos de síntesis en su L1, L2 y LE?

¿En qué medida existe una relación entre la manera de usar las fuentes y la calidad del texto de síntesis en la L1, L2 y LE?

A partir de las respuestas a las preguntas anteriores, surge una nueva: ¿qué estrategias de escritura podemos recomendar respecto al uso de las fuentes en la L1, L2 y LE?

Exploramos estas preguntas desde un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo: estudiamos primero dos casos cualitativamente, presentamos después los resultados de los análisis cuantitativos y, basadas en ambos análisis, formulamos estrategias de retroalimentación dirigidas a mejorar el proceso de escritura.

El conjunto de datos del experimento consiste en tareas de escritura redactadas por las cohortes 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018 del Máster en Comunicación Profesional Multilingüe de la Universidad de Amberes. 209 estudiantes, todos hablantes nativos de neerlandés (L1), participaron en el experimento. En este programa de máster la mayoría de las asignaturas se imparten en neerlandés y una o dos lenguas no nativas, por ejemplo, el inglés (L2) y/o el francés (LE) y/o el español (LE).

El experimento tuvo lugar tanto al principio como al final del curso académico. Los alumnos realizaron sendas tareas similares: redactar dos textos de 200 a 250 palabras basados en tres fuentes digitales sobre un tema determinado relacionado con las actividades de la UE (energías renovables, cambio climático, ayuda humanitaria y derechos de los animales), uno en la L1 (neerlandés) y otro en la L2 (inglés) o en la LE (francés, español). Para cada texto se disponía de 40 minutos. Cada uno trataba un tema diferente, basado en tres fuentes digitales dadas. Los alumnos disponían de libertad para consultar Internet para obtener más información sobre el tema y utilizar herramientas en línea como diccionarios, bases de datos especializadas y programas de traducción. Las fuentes de base se crearon específicamente para este experimento. Se dividieron en tres géneros: un informe, un artículo de periódico y un texto web. Los informes se apoyaron en los proporcionados por la UE disponibles en línea en las tres lenguas, modificados ligeramente para este experimento. Los textos de los demás géneros se basaron en textos modélicos. Estas fuentes presentan diferentes características textuales, por ejemplo, en

cuanto a densidad de contenido, registro y complejidad de las oraciones (véase la Tabla 1).

<b>Informe</b>	<b>Artículo de prensa</b>	<b>Página web</b>
Información específica	Información relevante al principio	Información general
Tono formal	Estilo periodístico	Lenguaje sencillo
Promedio de: 20 palab./orac.	15 palab./orac.	9 palab./orac.

Tabla 1. Descripción de los rasgos principales de los textos fuente

En total, se compusieron 48 textos fuente: tres géneros para cada uno de los cuatro temas en cada una de las cuatro lenguas. En cada lengua nos aseguramos de que, dentro de cada género, las fuentes sobre los cuatro temas dispusieran de una dificultad similar en cuanto a la longitud media del texto, el número medio de palabras por oración y la frecuencia media de palabras. Las diferencias en la longitud y la estructura del texto se debían a las características morfológicas y sintácticas de cada lengua.

Todos los datos se registraron con el programa de grabación de escritura *Inputlog*. Este programa registra e indica el tiempo de todas las pulsaciones del teclado, los movimientos del ratón y las actividades de Windows (Leijten y Van Waes, 2013; inputlog.net).

Los textos se evaluaron utilizando *Comproved*, un software desarrollado específicamente para la evaluación comparativa de competencias (Van Gasse *et al.*, 2019). Todos los textos escritos por los alumnos se contrastaron mostrando dos textos (Texto A y Texto B) a evaluadores cualificados y ofreciendo la opción de elegir uno de ellos como la "mejor elaboración de la tarea" de entre ambos (Texto A o Texto B).

#### 4. Estudio de casos (análisis cualitativo)

Presentamos una comparación de dos casos de escritura a partir de fuentes en español como lengua extranjera que producen textos con una calidad textual contrastada. Esta comparación nos permitirá descubrir cómo los datos de la grabación de la escritura reflejan la dinámica y las interacciones con las fuentes durante procesos de escritura más o menos satisfactorios. Para el análisis de ambos casos partimos del gráfico de la tarea que ofrece una representación visual del proceso de escritura completo. Analizamos los casos mediante el uso de estadísticas descriptivas sobre la producción y el comportamiento relacionado con las fuentes (basadas en varios análisis ofrecidos en *Inputlog: Summary Analysis, Fluency Analysis, Pause Analysis and Source Analysis*).

Seleccionamos a dos escritoras -a las que llamaremos Emma y Lisa- que realizaron una tarea de escritura basada en fuentes similar, pero produjeron textos de diferente calidad. Concretamente, Emma obtuvo una puntuación situada en el cuartil más bajo de todos los textos, mientras que la puntuación de Lisa aparecía en el cuartil más alto. Las

visualizaciones (Figura 2) muestran que su enfoque del proceso de escritura difiere significativamente y cómo los datos sobre su producción y su comportamiento en cuanto al uso de las fuentes lo confirman (Tabla 2).

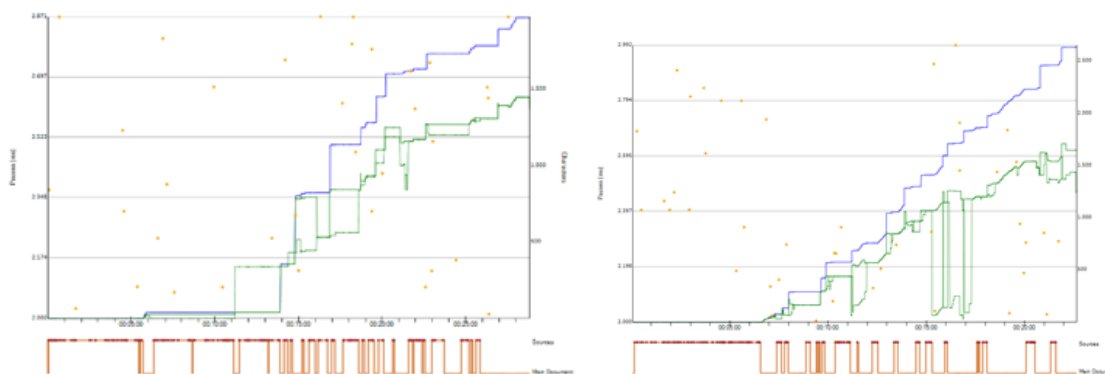


Figura 2. Gráfico del proceso de dos estudiantes escritores: Emma (izquierda) y Lisa (derecha)

	<b>Emma (texto de baja calidad)</b>	<b>Lisa (texto de alta calidad)</b>
Tiempo de proceso	00:28:50	00:22:39
Fluidez	14	36
Fluidez int1	7	9
Fluidez int2	13	50
Fluidez int3	21	49
Tiempo de pausa (proporción)	0.458	0.245
Número de pausas	108	83
Tiempo medio de pausas	7.332	4.017
Tiempo medio de brotes P	9.944	13.074
Promedio de caracteres en brotes P	2.752	11.663
Número de pausas int1	39	40
Número de pausas int2	33	17
Número de pausas int3	36	26
Tiempo medio de pausas int1	9.408	4.766
Tiempo medio de pausas int2	6.119	3.442
Tiempo medio de pausas int3	6.196	3.240
Tiempo en síntesis int1 (proporción)	0.082	0.120
Tiempo en síntesis int2 (proporción)	0.308	0.691
Tiempo en síntesis int3 (proporción)	0.680	0.823
Tiempo en fuentes int1 (proporción)	0.839	0.853
Tiempo en fuentes int2 (proporción)	0.6	0.309
Tiempo en fuentes int3 (proporción)	0.258	0.147
Cambios entre fuentes int1	0.747	0.137
Cambios entre fuentes int2	0.214	1.093
Cambios entre fuentes int3	0.320	0
Cambios fuentes-síntesis int1	0.427	0.273
Cambios fuentes-síntesis int2	1.601	3.006
Cambios fuentes-síntesis int3	1.503	1.388
Tiempo en diccionarios int1	0.031	0
Tiempo en diccionarios int2	0.086	0
Tiempo en diccionarios int3	0.063	0
Cambios diccionario-síntesis int1	2	0
Cambios diccionario-síntesis int2	7	0

Cambios diccionario-síntesis int3	6	0
Cambios diccionario-fuentes int2	7	0
Cambios diccionario-fuentes int3	4	0

Tabla 2. Datos relacionados con la producción y la consulta de fuentes del proceso de escritura de Emma y Lisa

Ambas alumnas dispusieron del mismo tiempo para trabajar en la tarea, sin embargo, la autora del texto de mejor calidad, Lisa, dedicó menos tiempo a la tarea (22 minutos y 39 segundos) que Emma (28 minutos y 50 segundos). Al analizar el proceso global de escritura se constata una fluidez de la producción (expresada en pulsaciones por minuto) notablemente inferior en el caso de Emma, que presenta una media de 14 pulsaciones por minuto frente a las 36 pulsaciones por minuto de Lisa. En relación con la fluidez consideramos también la proporción de tiempo dedicado a las pausas: Emma les dedicó casi la mitad del tiempo del proceso (0,458) mientras que Lisa sólo dedicó una cuarta parte de su tiempo a las pausas (0,245). Además, las pausas de Emma son más frecuentes (108 pausas a lo largo de todo el proceso) y durante más tiempo (la duración media de las pausas es de 7,332 segundos) que las de Lisa (83 pausas con una duración media de 4,017 segundos). Los datos de los brotes P, periodo de escritura activa entre dos pausas, reflejan asimismo diferencias respecto a su duración y a su producción: más cortos durante el proceso de escritura de Emma, 9,944 segundos, en comparación con los 13,074 segundos de Lisa y 2,752 caracteres producidos por Emma durante un brote P ante los 11,663 de Lisa.

Para registrar con precisión los patrones de escritura y su evolución cada proceso de escritura se dividió en tres partes o intervalos iguales: principio (intervalo 1), medio (intervalo 2) y final (intervalo 3). Respecto a la fluidez de la escritura observamos una mayor variación en Lisa a lo largo de los tres intervalos: mientras que en el primer intervalo sólo produjo 9 pulsaciones por minuto, escribió con bastante fluidez en el segundo (50 pulsaciones por minuto) y en el tercer intervalo (49 pulsaciones por minuto). La fluidez de Emma muestra menos variación, ya que es baja en los tres intervalos. También al comparar la variación del comportamiento de las pausas en los tres intervalos se encuentran diferencias entre ambas. El proceso de escritura de Lisa se caracteriza por la variación en las pausas: realiza muchas (40) al principio del proceso de escritura, pocas a la mitad (17) y al final del proceso (26) vuelve a subir la frecuencia, aunque bastante menos que en el intervalo inicial. De nuevo Emma muestra poca variación a lo largo de los tres intervalos y presenta regularidad en el número de pausas de cada uno: 39 pausas en el intervalo 1, 33 en el intervalo 2 y 36 en el intervalo 3.

Para analizar y comparar los patrones de uso de las fuentes durante el proceso de escritura de estos dos casos se consideró el tiempo dedicado a las fuentes, las alternancias entre las distintas fuentes y las alternancias entre las fuentes y el texto de síntesis.

En primer lugar, observamos la proporción de tiempo que las escritoras dedicaron respectivamente al texto de síntesis y a las fuentes proporcionadas de tres géneros diferentes: artículo, texto web, informe. Aunque ambas escritoras dedicaron en el primer intervalo la mayor y en el último intervalo la menor proporción de tiempo a las fuentes, existen diferencias considerables en su uso de las fuentes. Efectivamente, en ambos casos

el inicio del proceso de escritura se caracteriza por una gran cantidad de tiempo en las fuentes: Emma el 84% del tiempo del primer intervalo y Lisa el 85%. Sin embargo, en la mitad del proceso de escritura, Lisa sólo dedicó el 31% de su tiempo a consultarlas, frente al 60% en el caso de Emma. También al final del proceso de escritura constatamos una gran discrepancia en el tiempo dedicado a las fuentes entre ambas escritoras (0,258 para Emma, 0,147 para Lisa). Lisa aparece más centrada en la producción de su propio texto de síntesis durante el segundo y tercer intervalo del proceso de escritura con mayor proporción de tiempo que Emma.

En segundo lugar, los datos de la grabación de la escritura en relación con las alternancias entre las distintas fuentes muestran un patrón diferente entre ellas. Emma se movió significativamente más entre las fuentes en el primer intervalo (0,747 cambios por minuto), mientras que Lisa cambió significativamente más de una fuente a otra en el segundo (1,093 cambios por minuto).

En tercer lugar, recogimos que la alternancia entre las fuentes y el texto de síntesis que se estaba escribiendo tuvo lugar predominantemente en la mitad del proceso de escritura para ambas escritoras. Sin embargo, Lisa cambió casi el doble que Emma (3,006 cambios por minuto frente a 1,601 cambios por minuto).

Como las escritoras podían utilizar fuentes adicionales, comprobamos sus consultas de fuentes relacionadas con la lengua. Emma buscó palabras en un diccionario online en los tres intervalos, concretamente dedicó un 3,1% del tiempo en el primer intervalo a verificar un diccionario online, un 8,6% en el intervalo 2 y un 6,3% en el intervalo 3. Utilizó el diccionario tanto mientras leía (7 interrupciones en el intervalo 2, 4 en el intervalo 3) como mientras escribía su texto de síntesis (2 interrupciones en el intervalo 1, 7 en el intervalo 2 y 6 en el intervalo 3). En cambio, los datos muestran que Lisa no realizó ninguna consulta de este tipo.

## 5. Estudio factorial (análisis cuantitativo)

Uno de los objetivos centrales de esta investigación es proporcionar una visión diversificada del uso de las fuentes y su interacción con el texto de síntesis. La cuestión es determinar la existencia de una estructura subyacente en el gran número de variables que pueden utilizarse como indicadores del uso de fuentes durante la escritura. Precisamos reducir la gran colección de variables a un conjunto controlable y manejable que nos permita explicar lo mejor posible la variación en el uso de las fuentes, lo que nos lleva a analizar los datos a nivel de texto y no a nivel de persona. Una herramienta adecuada es el análisis factorial o análisis de componentes principales (ACP). Al aplicar este análisis paso a paso y de forma iterativa, evaluamos sistemáticamente la factorización de las variables seleccionadas, comprobando hasta qué punto se encuentran correlacionadas. A este respecto señalamos que solo se consideran las variables de proceso relacionadas con la consulta de las fuentes (Leijten y Van Waes, 2013).

Leijten *et al.* (2017) determinaron tres factores para describir el uso de las fuentes en L1 en relación con la calidad del producto: el tiempo de lectura inicial de las fuentes,

la interacción con las fuentes y la varianza en el uso de las fuentes. Estos tres factores son responsables del 75% de la variación de los datos. Al analizar su impacto en la calidad del producto constatamos como los buenos textos se relacionaron con un tiempo de lectura inicial relativamente largo, con una alternancia entre fuentes relativamente baja y, durante el proceso de escritura, con un número relativamente alto de consultas de fuentes. Los datos explorados por Leijten *et al.* (2019) mostraron resultados similares para la L2. Un hallazgo sorprendente fue que, aunque los factores de competencia lingüística desempeñan un papel menos importante en la L1 que en la L2, la escritura basada en fuentes también supone un problema para la mayoría de los estudiantes en la L1. Estos resultados sugieren que los desafíos en la escritura basada en fuentes provienen no sólo de factores lingüísticos, particularmente en L2 y LE, sino de otros factores como la capacidad de la memoria de trabajo del escritor.

Los estudios exploratorios de Leijten *et al.* (2017, 2019) se centraron principalmente en la L1 y la L2, aunque también se recogieron datos sobre la LE (francés y español). Su análisis ha mostrado diferencias en el uso de las fuentes entre escritores de L1, L2 y LE. Como se puede ver en la Figura 2, a la derecha aparecen los procesos de escritura relacionados con la actividad de escritura en sí, es decir, la escritura y las pausas durante la escritura y, a la izquierda, se reflejan las actividades de apoyo como la lectura de fuentes externas (Leijten *et al.*, 2017, 2019).

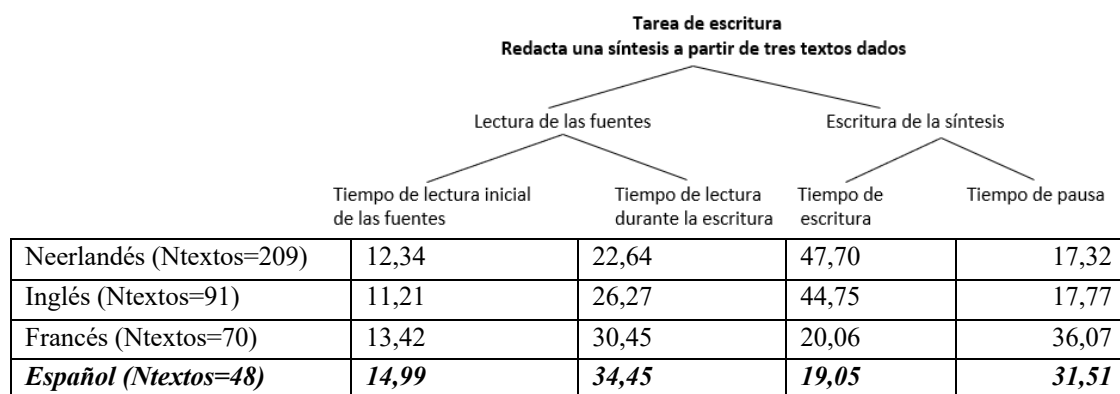


Figura 3. División de las actividades de escritura en porcentajes durante la redacción a partir de fuentes en L1, L2 y LE

Los datos en la Figura 3 muestran que en la escritura basada en fuentes en LE se usa relativamente más tiempo para la lectura de las fuentes que en L1 y L2, principalmente durante el proceso de escritura del texto. Además, los escritores dedican más tiempo a las pausas mientras escriben en LE que en L1 y L2.

Lo que hacen los escritores tras la lectura inicial de las fuentes difiere asimismo entre L1 y L2, por un lado, y LE, por otro. De la Figura 4 se desprende que, en comparación con la L1 que constituye la línea de base, los escritores en L2, pero sobre todo en LE, precisan mucho más tiempo para consultar las fuentes dadas y otras fuentes (por ejemplo, diccionarios), mientras que el tiempo que dedican a escribir el texto es relativamente menor. Estos indicadores evidencian que el uso de las fuentes difiere según se escribe en L1/L2 o LE, debido probablemente a una menor competencia lingüística,

concretamente a unas habilidades de lectura menos desarrolladas en LE, lo que supondría una carga adicional para la memoria de trabajo.

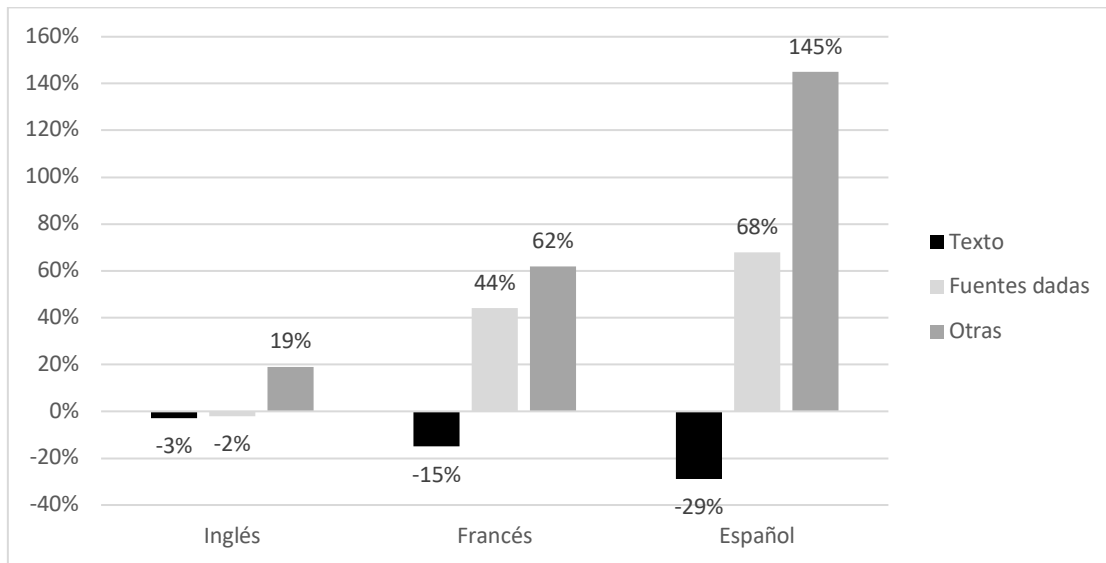


Figura 4. Distribución del tiempo dedicado a la escritura vs. la consulta de fuentes en L2 y LE con L1 como línea de base

Además, la exploración de los datos muestra que en la escritura a partir de fuentes en LE (francés y español) se dedica más tiempo a la lectura y a la reflexión sobre las formulaciones que a la redacción misma (Figura 5). No se observó ninguna diferencia estadísticamente significativa entre L1 y L2 ( $F(4, 415)=1,071$ ;  $p=.371$ ;  $\eta^2= .010$ ), pero sí se reveló significativa la diferencia entre L1/L2 frente a LE ( $F(8, 904)=11,881$ ;  $p<.001$ ;  $\eta^2= .095$ ).

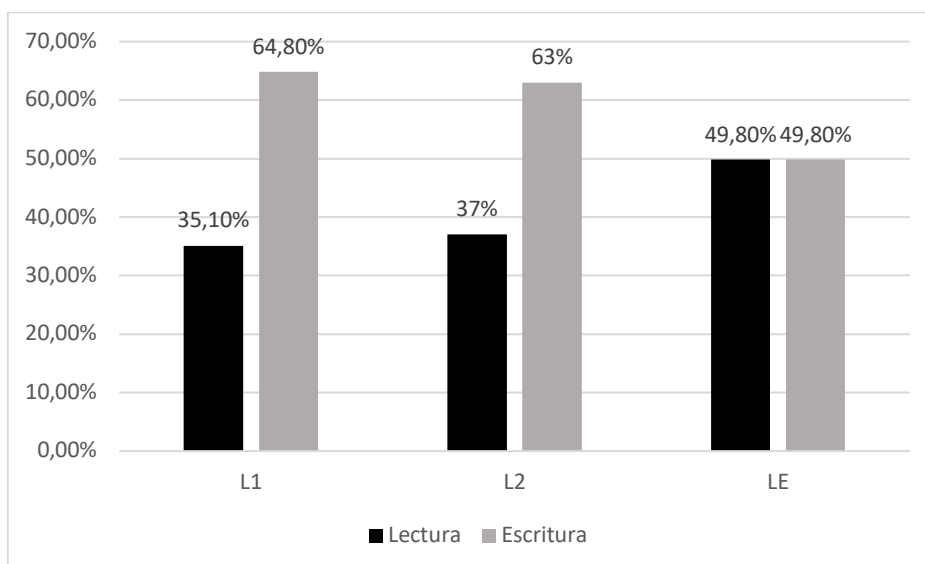


Figura 5. Distribución del tiempo de lectura y escritura en L1, L2 y LE

Por último, tanto en L1 como en L2 y LE se observó que el tratamiento del uso de las fuentes se mantuvo estable a lo largo de un año académico. Así el enfoque utilizado

en octubre no difirió significativamente del realizado en abril y ambos se caracterizaron de manera similar por una interacción de los tres componentes mencionados anteriormente: tiempo de lectura inicial, interacción con las fuentes y variación en el uso de las fuentes. Además, entre ambos momentos de medición la calidad del producto se mantuvo también estable para L1, L2 y LE.

## 6. Discusión

El uso de las fuentes resulta ser una competencia muy compleja que no todos los estudiantes tienen adquirida, incluso al finalizar un año de maestría (McGinley, 1992; Davis, 2013). Este estudio no constató ninguna mejora entre los dos puntos de medición, separados por seis meses, en cuanto al uso efectivo de la fuente y su relación con la calidad del producto. No obstante, durante el programa de máster en Comunicación Profesional, de un año de duración, los participantes en este estudio recibieron una amplia instrucción y formación para adquirir las competencias específicas necesarias para la redacción a partir de fuentes, tanto en su lengua materna (neerlandés) como en la L2 y LE. Se les enseñó a utilizar su dominio de alto nivel de las competencias generales de escritura (adquirido durante sus estudios de grado en lingüística [aplicada]) en varios trabajos de escritura de carácter profesional o académico. Tigchelaar y Polio (2017) tampoco observaron ningún progreso en su estudio: su curso de desarrollo de la escritura académica de inglés como segunda lengua, de un semestre de duración, no logró convertir a sus sujetos en "escritores autónomos, capaces de autocontrolar los errores lingüísticos y de editar su propio trabajo". Esto corrobora los principales resultados de los estudios de Baaijen *et al.* (2014), Baaijen y Galbraith (2018) y Limpo y Alves (2017), que demuestran que los alumnos que logran mejorar la competencia escrita son los que se centran en el logro de los objetivos de la tarea dada, por un lado, y la autoeficacia, por otro.

Limpo y Alves (2017, p. 97) encontraron un efecto divergente en su estudio de estas características, es decir, el papel mediador del logro de los objetivos y de la autoeficacia, al modelar la relación entre las estrategias de escritura y el rendimiento de la escritura. Estos resultados manifiestan la importancia de tener en cuenta las características individuales de los escritores al estudiar el efecto de los (sub)procesos de escritura o de las estrategias de escritura sobre la calidad de la escritura. Por lo tanto, consideramos que añadir las características personales como variables mediadoras al procedimiento de modelización es crucial en la investigación de seguimiento, ya que diferentes actitudes y perfiles de escritura podrían beneficiarse de distintas estrategias de uso de fuentes en las etapas del proceso de escritura de los escritores en L1, L2 y LE.

Asimismo, nuestra investigación confirma la importancia de las características individuales y la consecutiva necesidad de una retroalimentación del proceso capaz de ajustar el proceso de escritura mientras está en marcha y, por tanto, de apelar al potencial de autorregulación del escritor. Investigaciones recientes (Ranalli *et al.*, 2018; Vandermeulen *et al.*, 2020) muestran que la retroalimentación personalizada orientada al



proceso en la escritura basada en fuentes da como resultado textos de mejor calidad. El estudio de intervención desarrollado por Vandermeulen *et al.* (2020) sobre la retroalimentación del proceso a través de una nueva función en *Inputlog* mostró resultados positivos en la calidad del producto. Basándose en un archivo de registro XML, la función denominada "informe" genera automáticamente un archivo en formato pdf que recoge diferentes perspectivas del proceso de escritura: pausas, revisión, uso de fuentes y fluidez, presentadas de forma cuantitativa o visual con unos breves textos introductorios para explicar esta información. *Inputlog* proporciona un informe de retroalimentación por defecto, que los usuarios pueden personalizar (Figura 6).

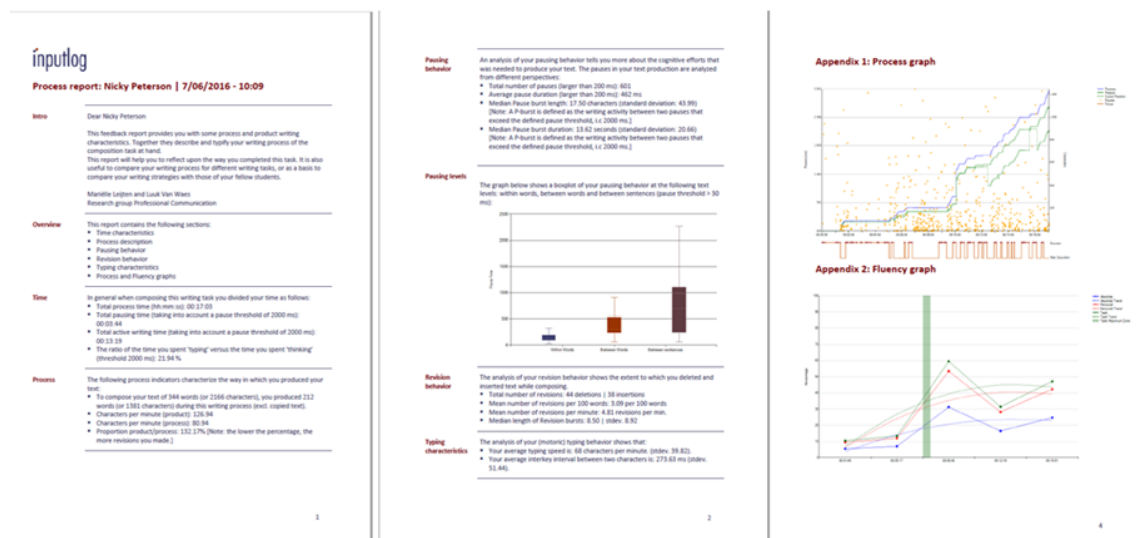


Figura 6. Ejemplo de un informe de retroalimentación generado con *Inputlog*

La retroalimentación del proceso se centra en la evaluación del producto y en el proceso de aprendizaje mismo. En este contexto de aprendizaje formativo la retroalimentación del proceso apoya a los estudiantes para tomar el control de su aprendizaje (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006). El objetivo principal de la retroalimentación es empoderar a los estudiantes para que comprendan el objetivo de aprendizaje, juzguen su proceso y elijan estrategias para reducir la diferencia entre el nivel de rendimiento actual y el objetivo. Para ello, los estudiantes deben ser capaces de monitorear su aprendizaje durante la producción misma (Sadler, 1989), lo que implica que la retroalimentación debe estar dirigida a promover el aprendizaje autorregulado (Graham y Harris, 2018).

Existen varios principios para una retroalimentación de proceso efectiva (Carless y Boud, 2018):

- Proporcionar a los estudiantes información concreta, comprensible y objetiva sobre su perfil personal (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006);
- Estimularles a reflexionar sobre su propia escritura para que sean capaces de autorregular su aprendizaje (Graham y Harris, 2018). No basta con proporcionar a los estudiantes una retroalimentación sobre su nivel y el nivel deseado; los estudiantes deben participar activamente en ella (Bandura, 2016; Carless y Boud, 2018; Nicol, Thomson y Breslin, 2014). Se obtienen resultados positivos con varias herramientas de base empírica

que como *AcaWriter* (Knight *et al.*, 2020), *Computer-Supported Argumentative Writer* (Benetos y Bétrancourt, 2020) y *Research Writing Tutor* (Cotos *et al.*, 2020) que proporcionan de manera automatizada e individual la retroalimentación para apoyar a los estudiantes durante el proceso de escritura. La reflexión también puede estimularse mediante preguntas del tutor, mediante un cuestionario y al facilitar el debate entre compañeros en clase porque los estudiantes comparan su proceso de escritura con el de sus pares basándose en las variables derivadas de sus datos registrados.

- Facilitar a los estudiantes retroalimentación basada en ejemplos, como los procesos de referencia de los textos con mejor puntuación. El aprendizaje por observación es una herramienta pedagógica de probada eficacia para aprender a escribir (Braaksma *et al.*, 2002; Fidalgo *et al.*, 2015). En un pequeño estudio de intervención con 67 estudiantes holandeses (Vandermeulen *et al.*, 2020), los participantes adoptaron un enfoque de lectura-escritura más equilibrado tras procesar la retroalimentación basada en el informe generado por *Inputlog* y la comparación con los ejemplarios.

- La enseñanza de la escritura centrada en estrategias tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a adoptar estrategias para alcanzar su objetivo y muestra explícitamente algunas para facilitar varias actividades que tienen lugar durante el proceso de escritura, como la planificación, la redacción de una primera versión y la revisión del texto (De La Paz y Graham, 2002; Fidalgo *et al.*, 2015). Doolan y Fitzsimmons-Doolan (2016) proponen una forma secuencial de enseñar la escritura basada en fuentes, ya que argumentan que una deficiencia de gran parte de la instrucción de resúmenes es que se centra exclusivamente en el resumen como objetivo final. Proponen incluir las técnicas de resumen y paráfrasis en tareas escritas de mayor envergadura, como los ensayos, para lo que es necesaria la combinación de escritura independiente e integrada.

Finalmente cabe destacar que el tema de esta investigación, el uso de las fuentes en la redacción de textos de síntesis nos obligó a elegir una tarea de escritura integrada que evidentemente requiere una comprensión previa del texto fuente antes de crear el nuevo texto. Como señala Cumming (2013) en un artículo de revisión sobre las tareas de escritura integradas, el problema de estas tareas es que la calidad de la escritura está influenciada no solo por factores relacionados con el proceso de escritura (consulta y procesamiento de las fuentes, actividades de planificación y revisión, entre otros), sino también por los factores que intervienen en la comprensión del material fuente (comprensión lectora, conocimiento previo del material fuente, etc.). Evidentemente los estudiantes con una deficiente comprensión del material de la fuente presentarán problemas para escribir su síntesis. Señalamos entonces que una posible estrategia adicional consistiría en enseñar a los estudiantes a utilizar de manera eficiente las herramientas en línea que promueven la comprensión del texto, es decir, el llamado uso directo de la fuente para cuestiones de contenido o aspectos lingüísticos (Gebril y Plakans (2013) y Neumann *et al.* (2019).

## 7. Conclusión

El objetivo de esta investigación es conocer cómo los estudiantes de máster consultan y procesan las fuentes externas en su proceso de escritura en L1, L2 y LE. A partir de un estudio de caso de dos escritores de calidad muy diferentes, por un lado, y de un análisis factorial, por otro, identificamos qué variables podrían servir como indicadores para describir y predecir el uso de fuentes en el proceso de escritura de una tarea de síntesis. De ahí surgieron tres componentes descriptivos. En primer lugar, el tiempo que los escritores dedican a leer las fuentes en la fase de planificación del proceso de escritura. En segundo lugar, la interacción con las fuentes: el número de fuentes consultadas y el número de cambios entre ellas. En tercer lugar, cómo el uso de las fuentes varía durante las diferentes etapas del proceso de escritura. Estos tres factores predicen el 75% de la varianza de los datos recogidos. Por lo tanto, para seguir investigando sobre el uso de las fuentes consideramos que estas variables constituyen una base sólida.

También examinamos si existe una relación entre la calidad del texto y el tratamiento de las fuentes. Dos de los tres componentes resultaron tener una importancia significativa. Los productos de escritura de mejor calidad se relacionan con la combinación de una lectura relativamente larga y exhaustiva de las fuentes antes de empezar a escribir el texto y con un cambio relativamente mayor entre las fuentes mientras se escribe. Esto significa que los estudiantes con una puntuación muy alta no sólo pasan relativamente más tiempo leyendo las fuentes al principio de su proceso de escritura, sino que también cambian menos entre las fuentes durante ese tiempo de lectura inicial. Asimismo, observamos que durante el proceso de escritura los estudiantes con una puntuación muy alta utilizan las fuentes de forma diferente: no consultan más fuentes relativamente, sino que alternan entre ellas con más frecuencia. Cabe señalar que los datos revelan claramente una diferencia entre L1/L2 y LE, dado que el tiempo medio dedicado a la redacción en LE es bastante inferior en comparación con L1/L2, debido, sin duda, a las dificultades de comprensión lectora por un lado y, por otro, a las de la producción escrita.

En consecuencia, los resultados permiten argumentar a favor de algunas estrategias orientadas específicamente a la escritura basada en fuentes en una lengua extranjera y centradas en proporcionar una retroalimentación del proceso. Para la enseñanza de la escritura en L2/LE aconsejamos a los profesores que conciencien a los alumnos acerca de la importancia tanto de la fase de lectura previa a la escritura como de los principales componentes durante el desarrollo de la escritura misma. En definitiva, los instructores deberían centrarse en la utilidad de la fragmentación deliberada de la secuencia de escritura compuesta por la lectura inicial, la planificación, la pausa, la revisión y el uso de las fuentes y desarrollar el potencial de autorregulación de sus alumnos mediante las estrategias citadas para que estos sean capaces de monitorear y ajustar su trabajo de escritura según su perfil individual.

---

## Notas

<sup>1</sup>Las lenguas extranjeras (LE) vienen definidas en la bibliografía como una lengua que no es ni la L1 del usuario ni la lengua dominante del contexto (Allen, 2018; Reichelt *et al.*, 2012). Nótese que en esta propuesta consideramos que el inglés es la L2 de los participantes. Aunque no sea oficialmente la lengua dominante del contexto (ya que el francés es oficialmente la L2 en Flandes), se reconoce “omnipresente en la vida pública: es la lengua extranjera número uno en la música, los juegos de ordenador y los programas de televisión. En consecuencia, los niños están ampliamente expuestos al inglés mucho antes de recibir su primera clase de inglés en la escuela” (Simon y Van Herreweghe, 2018) .

## Bibliografía

- Allen, W. (2018). Redefining writing in foreign language curriculum: a design approach. *Foreign Language Annals*, 51, 513–532.
- Baaijen, V. M. y Galbraith, D. (2018). Discovery Through Writing: Relationships with Writing Processes and Text Quality. *Cognition and instruction*, 1–25.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D. y de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33(0), 81–91.
- Bandura, A. (2016). The power of observational learning through social modeling. En R. J. Sternberg, S. T. Fiske y D. J. Foss (Eds.), *Scientists Making a Difference*, pp. 235–239. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316422250.052>
- Benetos, K. y Bétrancourt, M. (2020). Digital authoring support for argumentative writing: What does it change? *Journal of Writing Research*, 12(1), 263–290. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.09>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G. y Van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405–415. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.405>
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cerdán, R. y Vidal-Abarca, E. (2008). The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of educational psychology*, 100(1), 209–222. <https://10.1037/0022-0663.100.1.209>
- Cotos, E., Huffman, S. y Link, S. (2020). Understanding graduate writers' interaction with and impact of the Research Writing Tutor during revision. *Journal of Writing Research*, 12(1), 187–232. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.07>
- Cumming, A. (2013). Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, 10, 1–8. <https://doi:10.1080/15434303.2011.622016>
- Cumming, A., Lai, C. y Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic purposes*, 23, 47–58.
- Davis, M. (2013). The development of source use by international postgraduate students. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 125–135. <https://doi:10.1016/j.jeap.2012.11.008>

De La Paz, S. y Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>

Doolan, S. M. y Fitzsimmons-Doolan, S. (2016). Facilitating L2 Writers' Interpretation of Source Texts. *TESOL Journal*, 7(3), 716–745. <https://doi:10.1002/tesj.239>

Fidalgo, R., Harris, K. y Braaksma, M. (2018). *Design principles for teaching effective writing*. Leiden: Brill.

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. y Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.004>

Gebril, A. y Plakans, L. (2013). Toward a Transparent Construct of Reading-to-Write Tasks: The Interface Between Discourse Features and Proficiency. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 9–27. <https://doi:10.1080/15434303.2011.642040>

Gebril, A. y Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 78–88.

Graham, S. y Harris, R. K. (2018). An Examination of the Design Principles Underlying a Self-Regulated Strategy Development Study. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139–187. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.02>

50

---

Hinkel, E. (2003). Simplicity Without Elegance: Features of Sentences in L1 and L2 Academic Texts. *TESOL Quarterly*, 37(2), 275–301.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi:10.17239/jowr-2008.01.01.1>

Knight, S., Shibani, A., Abel, S., Gibson, A., Ryan, P., Sutton, N., Wight, R., Lucas, C., Sándor, Á., Kitto, K., Liu, M., Vijay Mogarkar, R. y Buckingham Shum, S. (2020). Acawriter: A learning analytics tool for formative feedback on academic writing. *Journal of Writing Research*, 12(1), 141–186. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.06>

Kuiken, F. y Vedder, I. (2008). Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 17, 48–60.

Leijten, M., y Van Waes, L. (2013). Keystroke logging in writing research: Using Inputlog to analyze and visualize writing processes. *Written Communication*, 30, 358–392.

Leijten, M., Van Waes, L., Hayes, J.R. y Schriver, K. (2014). Writing in the workplace: constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285–337.

Leijten, M., Van Waes, L., Schrijver, I., Bernolet, S. y Vangehuchten, L. (2017). Hoe schrijven masterstudenten syntheses teksten? Het brongebruik van gevorderde schrijvers in kaart gebracht. *Pedagogische Studiën*, 94(4), 233–253.

Leijten, M., Van Waes, L., Schrijver, I., Bernolet, S. y Vangehuchten, L. (2019). Mapping master's students' use of external sources in source-based writing in L1 and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 555–582.

Lenski, S. D. y Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Reading Research and Instruction*, 37(1), 15–38. <https://doi.org/10.1080/19388079709558252>

Limpo, T. y Alves, R. A. (2017). Written Language Bursts Mediate the Relationship Between Transcription Skills and Writing Performance. *Written Communication*, 34(3), 306–332. <https://doi.org/10.1177/0741088317714234>

López, P., Rijlaarsdam, G., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2018). How to report writing interventions? A case study of the analytic description of two effective revision interventions. *Journal of Writing Research*, 10(2), 299–349.

Martínez, I., Mateos, M., Martín, E. y Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275–302. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.03>

Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. y Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21(7), 675–697. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9086-6>

Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M. y Castells, N. (2014). Writing a Synthesis from Multiple Sources as a Learning Activity. En P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, y C. Gelati (Eds.), *Writing as a Learning Activity*. pp. 169–190. Amsterdam: Brill. Recuperado el 8 de julio de 2021 [http://booksandjournals.brillonline.com/content/books/b9789004265011\\_009](http://booksandjournals.brillonline.com/content/books/b9789004265011_009)

McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 226–248.

Neumann, H., Leu, S. y McDonough, K. (2019). L2 writers' use of outside sources and the related challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 106–120.

Nicol, D. y MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

Popescu, A. y Cohen, M. (2014). Synthesis writing in a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4367–4371.

Ranalli, J., Feng, H.-H. y Chukharev-Hudilainen, E. (2018). Exploring the potential of process-tracing technologies to support assessment for learning of L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.007>

Reichelt, M., Lefkowitz, N. y Schultz, J. (2012). Key issues in foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 45(1), 22–41.

Rivard, L. P. (2001). Summary Writing: A Multi-Grade Study of French-Immersion and Francophone Secondary Students. *Language, Culture y Curriculum*, 14(2), 171–186.

Ruiz-Funes, M. (1999). The process of reading-to-write used by a skilled Spanish-as-a-foreign-language student: A case study. *Foreign Language Annals*, 32(1), 45–58.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. y van Gelderen, A. (2009). Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research*, pp. 77–101. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Simon, E. y Van Herreweghe, M. (2018). *Media-induced Second Language Acquisition: Children's acquisition of English in Flanders prior to instruction*. Lannoo: Academia Press.

52

Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S. y Minguela, M. (2013). *Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task*. *Written Communication*, 30(1), 63–90. <https://doi.org/10.1177/0741088312466532>

Spivey, N. N. y Nelson, N. (1997). *The Constructivist Metaphor: Reading, Writing, and the Making of Meaning*. Academic Press.

Tigchelaar, M. y Polio, Ch. (2017). Language-focused peer corrective feedback in second language writing: Research, Theory, Applications, Implications. En H. Nassaji y E. Kartchava (Eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. An overview of inquiry and application*, Routledge, pp. 97–113.

Ullman, M.T. (2001). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 37–69. <https://doi.org/10.1023/A:1005204207369>

Vandermeulen, N., van den Broek, B., Van Steendam, E y Rijlaarsdam, G. (2020). In search of an effective source use pattern for writing argumentative and informative synthesis texts. *Reading and Writing*, 33(2), 239–266. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09958-3>

Vandermeulen, N., Leijten, M. y Van Waes, L. (2020). Reporting writing process feedback in the classroom: Using keystroke logging data to reflect on writing processes. *Journal of Writing Research*, 12(1), 109–140.



Van Gasse, R., Lesterhuis, M., Verhavert, S., Bouwer, R., Vanhoof, J., Van Petegem, P. y De Maeyer, S. (2019). Encouraging professional learning communities to increase the shared consensus in writing assessments: the added value of comparative judgment. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 269–285.

Tigchelaar, M. y C. Polio. (2017). Language-focused peer corrective feedback in second language writing. En H. Nassaji y E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, pp. 97–113. New York / London: Routledge.

van Weijen, D., Rijlaarsdam, G. y van den Bergh, H. (2019). Source use and argumentation behavior in L1 and L2 writing: a within-writer comparison. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(6), 1635. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9842-9>

# **EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS**

# Las estrategias compensatorias en el Español de la Salud

Marta Gancedo Ruiz

CIESE-Comillas y Universidad de Cantabria

## Resumen

55

---

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:

<p><b>que:</b> Va precedido del artículo correspondiente al sustantivo que sustituye en los siguientes casos: -Cuando no hay un antecedente expreso porque se sobreentiende por el contexto.</p> <p><i>Los que tengan guardia, deben descansar</i></p> <p>-Después de preposición: •<i>No sé la razón por la que elegí mi especialidad.</i></p>	<p><b>quien/quienes</b> -Quien/ quienes se refiere solo a personas y nunca lleva artículo ya que remite a un antecedente concreto. Su uso es más frecuente en registros cultos. Equivale a <i>el/la/los/las que</i> •<i>Leonor es la que/ quien debe ser trasladada a planta</i></p> <p>-Es posible también encontrar oraciones con <i>quien</i> sin antecedente concreto. Esto ocurre cuando el hablante se refiere a una persona existente pero no identificada o desconocida. <i>Quien quiera decirme algo, que lo haga, por favor.</i> <i>No deberías hacer caso a quienes te digan que no es posible.</i></p>
<p><b>el/la/lo cual, los/las cuales</b> -Cual/cuales debe ir siempre con artículo determinado, siempre lleva un antecedente expreso y puede ir acompañado de preposición. Su uso es formal, menos frecuente que <i>que</i> •<i>Ana hizo una pausa, tras la cual reanudó su turno</i> •<i>Hay muchas razones por las cuales un virus puede mutar</i></p> <p>-Lo cual se utiliza cuando el antecedente es una oración •<i>Otra vez has sido imprudente, lo cual te va a complicar el postoperatorio</i> •<i>Un buen médico debe saber transmitir seguridad y confianza, lo cual no es fácil.</i></p>	<p><b>cuyo, cuya, cuyos, cuyas</b> <i>Cuyo, cuya, cuyos, cuyas</i> sustituye a <i>de + sustantivo</i>. Va entre dos sustantivos y concuerda con el segundo en género y número. No va precedido nunca de ningún artículo, pero sí puede ir precedido de preposición. Expresa una relación de posesión con el nombre expresado anteriormente. Se usa en registros cultos. -<i>Necesito la pinza cuya punta es roma</i></p>

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 sanitarios 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:



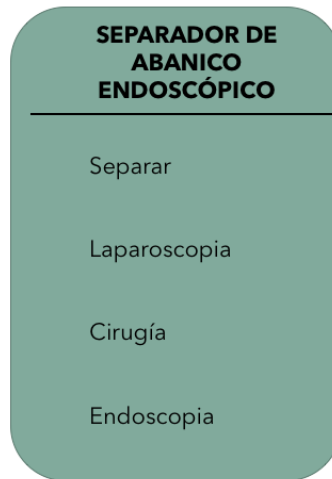


Imagen 2. Ejemplo de tarjeta para la actividad “Tabú”

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 morfélicas 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  
Gastrohisterectomía  
Colpohisterectomía

62



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 debemos 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: Instituto 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.

# El español jurídico: aproximación didáctica integradora a partir de una sentencia de divorcio

Javier María Gutiérrez Álvarez  
Universität Passau

## Resumen

Este artículo trata sobre el español jurídico como lengua de especialidad, como medio para el aprendizaje de la teoría del Derecho y como instrumento para el desarrollo de la competencia profesional y académica. Primero se delimita este lenguaje como lengua de especialidad y sus características diferenciadoras, y seguidamente se fundamentan teóricamente las aproximaciones metodológicas integradas en una propuesta didáctica: el método del caso y el enfoque por tareas o proyectos jurídicos. Ambas metodologías forman parte de la didáctica de procesos y del enfoque orientado a la acción.

En la segunda parte se presenta una unidad didáctica sobre el divorcio mediante una sentencia pionera sobre la custodia compartida en España. Se analizan las partes de la sentencia como género discursivo jurídico y se apuntan los diferentes tipos discursivos o macrofunciones presentes en el lenguaje jurídico. A partir del contenido teórico del caso se propone una negociación para la práctica de competencias comunicativas, profesional y estrategias de aprendizaje de los futuros profesionales del Derecho.

**Palabras clave:** español jurídico, lengua de especialidad, discurso profesional y académico, didáctica de procesos, enfoque por proyectos jurídicos, método del caso, sentencia de divorcio.

## 1. Introducción: el español jurídico

La adquisición y análisis del lenguaje jurídico conlleva el aprendizaje del Derecho. El conocimiento y estudio del Derecho implica la asimilación y dominio del lenguaje jurídico. Ambas dimensiones se presentan como inseparables. Asimismo, el desarrollo de la competencia profesional jurídica —la capacidad de llevar a cabo las tareas de los profesionales del derecho de manera eficiente— es imposible sin el progreso en la competencia comunicativa general y su especialización en el lenguaje jurídico.

A menudo la paridad entre la enseñanza/aprendizaje de la teoría jurídica y del lenguaje jurídico se desequilibra en función de la institución en la que se oferta el acto educativo del español jurídico: si se lleva a cabo en una facultad de Derecho o escuela de negocios prima el estudio y conocimiento de la teoría jurídica; sin embargo, si sucede en una institución centrada en las lenguas —academias de idiomas, centros de lenguas en universidades, Instituto Cervantes, etc.— prevalece la enseñanza del lenguaje jurídico. También depende del perfil profesional y académico del docente, aunque todos estos centros educativos buscan más a juristas que a lingüistas —filólogos o traductores— para la enseñanza del español jurídico (Calahorra Merino, 2015).

Este trabajo pretende ofrecer una aproximación y propuesta didáctica útil para las dos tendencias educativas, que facilite la labor del profesorado de español jurídico (juristas o lingüistas), y que integre el máximo número de destrezas lingüísticas, subcompetencias comunicativas, estrategias de aprendizaje y enfoques metodológicos.

### 1.1. *El español jurídico como lengua de especialidad*

Muchas lenguas de especialidad, lenguas especiales o lenguajes especializados se enseñan y aprenden en la universidad antes de que las personas que las asimilan las usen en su correspondiente ámbito profesional. En la universidad se analiza lo que ocurre en la profesión y se teoriza sobre los contenidos —jurídicos, en este caso— utilizados en la praxis profesional; ahí aparece su doble dimensión: académica y profesional. Alcaraz Varó y Hughes (2016) acuñaron la nomenclatura para estas lenguas: “español profesional y académico” o EPA. Existe un correlato en el ámbito del español para el *English for Academic Purposes* (EAP) —de larga tradición en los países anglosajones—: el llamado “Español con Fines Académicos”.

Las características que determinan la especificidad de las lenguas de especialidad (español de los negocios, jurídico, médico, del turismo, etc.) con respecto al español general, y que permiten ver las diferencias entre ellas cuando se procede a su ejemplificación, son tres: primero, una temática diferenciada y característica; segundo, el ámbito de uso o contexto sociolingüístico de ese ámbito profesional y académico; y tercero, el aspecto lingüístico (léxico, gramatical, estilístico o de géneros discursivos textuales) propio y característico —no siempre exclusivo— de esas disciplinas. Las lenguas de especialidad comparten con la lengua común toda la sintaxis, gramática y morfología, pero lo que las diferencia es su funcionalidad profesional, académica, científica o técnica y su pertenencia a un sistema concreto, en el caso del español jurídico

es el ordenamiento jurídico de cada país, que se integra dentro del ordenamiento jurídico internacional a nivel legislativo, administrativo, judicial y procesal.

Las características que determinan la especificidad del español jurídico son:

a) La temática: el Derecho se estructura en ramas: civil, penal, laboral, mercantil, constitucional, internacional público y privado, administrativo, canónico, etc.

b) El ámbito de uso: dónde se utiliza el lenguaje jurídico y quién lo utiliza:

Dónde: lugares en los que se usa el español jurídico de forma académica y, primordialmente, profesional; universidad, juzgados, tribunales, despachos de abogados, notarías, instituciones públicas, departamentos de personal en empresas, etc. Existe léxico específico que se utiliza a nivel doméstico: por ejemplo, las palabras ‘hipoteca’ o ‘contrato’.

Quién: en las profesiones jurídicas están los usuarios habituales: magistratura, judicatura, abogacía, fiscalías, procuradurías, secretarías judiciales, secretarías de ayuntamiento, notarías, etc., junto al profesorado y estudiantado universitario.

c) El lenguaje jurídico: la especificidad lingüística del lenguaje español jurídico viene determinada por:

c1) El léxico: ejemplos de palabras exclusivamente jurídicas; fiducia, corretaje, comodato o expresiones (latinismos) como *corpus delicti, iuris et de iure*, etc.

c2) Formas y construcciones gramaticales: son frecuentes, aunque no necesariamente exclusivas del lenguaje jurídico según Alcaraz Varó, Hughes y Gómez González-Jover, (2016, p. 103):

c2.1) Construcciones pasivas

c2.2) Cláusula ablativa o “ablativo absoluto”

c2.3) Futuro imperfecto de subjuntivo

c2.4) Sintagmas nominales largos

c2.5) Adjetivación valorativa de lo expresado en sintagmas nominales largos

c2.6) Futuro imperfecto de indicativo con valor prescriptivo, de mandato o de posibilidad

c2.7) Abuso del gerundio

c3) Géneros discursivos y productos textuales jurídicos: ley, sentencia, contrato, testamento, escritura de constitución, escritos notariales, etc.

Rodríguez-Aguilera (1969), Hernando de Larramendi (2001), Morales Pastor (2004), el grupo de investigación dirigido por Estrella Montolío, Estudios de Discurso Académico y Profesional (EDAP) de la Universidad de Barcelona (2011) y Alcaraz Varó, Hughes y Gómez González-Jover (2016), entre otros, coinciden en el oscurantismo y la opacidad del lenguaje jurídico como rasgos principales de estilo que dificultan su adquisición y enseñanza. Existen varias iniciativas para la modernización del lenguaje jurídico a nivel internacional hispanohablante (Montolío, 2011), europeo o anglosajón.

## ***1.2. Un enfoque orientado a la acción: la didáctica de procesos***

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso dinámico, no estático ni pasivo, que se produce en una sucesión de fases o etapas continuadas en el tiempo. Esta idea de



dinamismo se postula en el enfoque orientado a la acción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en adelante), en el que se presta especial atención a las tareas que los agentes sociales ejecutan en un contexto y circunstancias determinados, y en los que se sirven de estrategias comunicativas y cognitivas para su efectivo cumplimiento. El MCER no descarta otras aproximaciones o enfoques metodológicos más inactivos o discontinuos, pero sí considera óptimo ese proceder dinámico para el desarrollo integral de la competencia comunicativa, objetivo fundamental del MCER. Este enfoque invita a la práctica de todas las competencias y subcompetencias que conforman la competencia comunicativa, junto a la suma de las diferentes estrategias de aprendizaje y comunicativas, mediante el ejercicio de las distintas destrezas lingüísticas, tanto de expresión y comprensión como la interacción. Se trata de una aproximación integral y activa, en la que el aprendizaje es un proceso sumativo dinámico.

El MCER da una definición de proceso en su capítulo segundo (2002, p. 10): “Los procesos se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos o fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita”. En sentido jurídico el proceso consiste en el conjunto de actividades concatenadas llevadas a cabo por las partes y el órgano jurisdiccional, donde se utilizan los textos legales, y que culminan con la realización del Derecho mediante la aplicación de la ley o el “hacer justicia”. Morales Pastor (2004) ofrece una explicación pormenorizada sobre la didáctica de procesos jurídicos. En la unidad didáctica sobre el divorcio que se presenta en la segunda parte de esta colaboración, se sigue la didáctica de procesos jurídicos bajo el enfoque orientado a la acción, en la que se integran el enfoque mediante tareas o proyectos jurídicos y el método el caso.

### ***1.2.1. El enfoque mediante tareas o proyectos jurídicos***

Una tarea es una acción o serie de acciones que realizan uno o más individuos para conseguir un resultado. En ella intervienen distintas competencias y estrategias académicas y profesionales destinadas a la concreción del resultado deseado, en nuestro caso los productos o las simulaciones jurídicas. Según el enfoque mediante tareas se trata de que quien adquiere una lengua sea capaz de ir utilizando los recursos lingüísticos a lo largo del proceso de realización de esa o esas tareas jurídicas. Para la consecución de ese objetivo podría hablarse en el ámbito del español jurídico de la utilización de recursos lingüísticos (tareas “posibilitadoras”) como medios que posibilitan la realización de los productos jurídicos (tareas “comunicativas”). La finalidad de este enfoque consiste en que el estudiantado vaya evolucionando en su competencia comunicativa lingüística, sociolingüística y pragmática mediante el seguimiento y realización de un proyecto hasta que sea capaz de llevar a cabo productos jurídicos de manera eficaz, y así vaya desarrollando su competencia profesional.

Si estas tareas se llevan a cabo en grupos, la motivación tiene un componente humano y social que favorece las estrategias comunicativas y las competencias sociolingüísticas y pragmáticas. La interacción en un grupo puede convertirse en una

oportunidad para el trabajo en equipo —habilidad habitual en los ámbitos jurídicos profesionales y académicos—, estimulando de forma recíproca entre el estudiantado las estrategias de aprendizaje y comunicación propias del aprendizaje cooperativo. El papel del docente en estas tareas debería ser el de guía canalizador de las diferentes actividades, y procurar un ánimo favorable a la interacción del grupo, bajo un ambiente dinámico y motivador. También debería dosificar durante todo el proyecto los conocimientos nuevos, procurando la correcta recepción y contextualización de las situaciones comunicativas que se van sucediendo en el proceso, en una actitud positiva de ayuda, escucha activa y receptividad.

Como ejemplos de tareas (finales) jurídicas dentro del ámbito del Derecho tenemos: a) *Productos jurídicos*: contratos, recursos, escritos de demanda, convenios reguladores, convenios colectivos, escrituras de constitución de una sociedad, estatutos, cartas de despido, sentencias o fallos, etc., y b) *Simulaciones*: mediaciones, arbitrajes, asesoramientos, entrevistas, juicios orales, alegatos (de apertura o clausura), negociaciones de divorcio (convenio regulador) o convenio colectivo, reclamaciones, interrogatorios, etc.

### **1.2.2. El método del caso**

El origen del método del caso como método de enseñanza está en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard a finales del S. XIX. Desde entonces se utiliza en facultades de Derecho y en escuelas de negocios de todo el mundo, además de facultades y estudios de Medicina, Psicología o Sociología. Consiste en la resolución de una controversia jurídica, real o ficticia, con el objetivo de reforzar el conocimiento teórico de algún tema jurídico y del desarrollo de la competencia profesional del estudiantado de Derecho.

A partir de un caso o supuesto práctico se pide al estudiantado, de manera individual o en grupos, la búsqueda y aplicación de los conocimientos teóricos destinados a resolver la controversia jurídica, yendo así de lo particular a lo general. En los grupos se intercambian puntos de vista, se discuten y se llega a un posible acuerdo en la resolución del problema. Posteriormente se exponen las soluciones bajo la supervisión del docente en una sesión conjunta de toda la clase, reafirmando la adquisición cognitiva del contenido teórico. La interacción es progresiva y contribuye a la motivación e implicación del estudiantado, así como a la mejora de las estrategias de comunicación y subcompetencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas y la mejora de la competencia comunicativa es posible la integración de las diferentes destrezas lingüísticas: la comprensión lectora en la presentación del conflicto mediante documentos escritos de los distintos géneros jurídicos o la comprensión audiovisual con material audiovisual en la contextualización del caso, así como la expresión oral e interacción en el trabajo en grupo y la expresión escrita en la solución del caso a través de su plasmación en un texto legal.

Las sucesivas etapas en la resolución del conflicto permiten la puesta en práctica de varias habilidades y aptitudes profesionales: la capacidad de análisis multilateral y de

toma de decisiones, el desarrollo del juicio crítico, la práctica del trabajo en equipo o la superación de la subjetividad y la frustración. Al partir de uno o varios textos en los que se explica la situación problemática se activan distintos tipos de estrategias y destrezas para la resolución de conflictos: la identificación del problema con la información jurídica y legal suministrada, la calificación de los hechos, la valoración de las diferentes alternativas con sus pros y sus contras, la extracción de conclusiones, la toma de una decisión y su defensa mediante una argumentación persuasiva. Varias de estas capacidades son mencionadas en el MCER bajo la nomenclatura “macrofunciones” (argumentación, exposición, persuasión, presentación, etc.), y forman parte de la subcompetencia comunicativa pragmática. La contextualización y el trabajo grupal permite la inclusión de elementos sociolingüísticos, socioculturales y pragmáticos propios de situaciones reales habituales en las profesiones jurídicas: la capacidad de adaptar el registro, los formalismos o las normas de cortesía atendiendo a las personas presentes y a la situación procesal-judicial, así como la adecuación de la voz discursiva y el mensaje en función del género jurídico o el medio de comunicación (*on-line*, por ejemplo).

La interculturalidad puede estar presente ya que en los supuestos prácticos se encuentran tradiciones, culturas y sistemas jurídicos diferentes: estudiantado de Derecho no español, frente a sistema jurídico y docente españoles. La interacción debe ser constructiva en un contexto situacional y profesional diverso para el desarrollo de la competencia intercultural en sus dimensiones cognitiva, afectiva e interaccional (Vázquez y Lacorte, 2018).

## 2. Propuesta didáctica

La unidad didáctica integradora sobre el divorcio que se presenta a continuación está pensada para estudiantes no hispanohablantes de derecho español cuya competencia comunicativa sea del nivel C1, y consta de las siguientes partes:

<b>Esquema de la unidad didáctica sobre el divorcio</b>	
1. Objetivos	
1.1. Contextualización e introducción al tema: audio (entrevista), transcripción y preguntas de comprensión	
1.2. Planteamiento del caso	
2. Géneros discursivos jurídicos: la sentencia	
2.1. “Hechos probados”	
2.2. Negociación: plantilla con los aspectos a negociar	
2.3. Expresiones para la negociación: Plan Curricular Instituto Cervantes	
2.4. Fallo o “Parte dispositiva”	
2.5. Decálogo de “buenas prácticas”: “Fundamentos de Derecho”	
2.6. Tabla de tipos discursivos en el lenguaje jurídico	
3. Postarea: “Convenio regulador” de divorcio	
3.1. Competencia textual jurídica	
3.2. Corrección de la información	
3.3. Propuesta de redacción: texto expositivo	

Figura 1. Esquema de la unidad didáctica sobre el divorcio

## 2.1. Objetivos

### 2.1.1. Contextualización e introducción al tema: el divorcio en la legislación española

Para contextualizar el tema se puede comparar la reforma legislativa que se llevó a cabo en el año 2005 en España con la llamada ley de “divorcio exprés”, con respecto a la anterior ley de divorcio del año 1981. Para introducir al estudiantado en el tema del divorcio y el léxico más importante, se ha optado por la práctica de la comprensión auditiva a partir de una entrevista con un abogado, Albert García. En ella se explican los aspectos básicos de la regulación de este tema en el derecho de familia en España. El audio tiene una duración de 4:42 minutos, y está disponible en la [plataforma IVOOX](#).

A continuación, se incluye la transcripción del audio, cuya lectura en paralelo se aconseja a los estudiantes durante la segunda audición para facilitar la comprensión:

#### Transcripción de la audición “El divorcio, consultorio jurídico”



Figura 2. Pixabay (Public Domain)

**Entrevistadora:** Buenas tardes queridos radioyentes. Bienvenidos a nuestro consultorio jurídico en Radio 3. Estamos aquí hoy para hablar del divorcio. Con nosotros se encuentra Albert García, abogado especialista en separaciones, divorcios y nulidades matrimoniales. Buenas tardes, Albert.

**Abogado:** Buenas tardes, Gloria.

**Entrevistadora:** ¿Podrías explicarnos cómo transcurre un divorcio en nuestro país?

**Abogado:** En primer lugar, tenemos que diferenciar dos tipos de divorcio: el contencioso y el mutuo acuerdo. En ambos casos se tienen que presentar dos documentos en ambas demandas, que son; el certificado literal de nacimiento de los hijos y el certificado literal de matrimonio. Estos documentos deben presentarse siempre en los dos procedimientos.

Ahora pasaremos a detallar un poquito el divorcio de mutuo acuerdo. [En] el divorcio de mutuo acuerdo se presentan los documentos que he dicho anteriormente, y se anexa un Convenio Regulador. ¿Qué significa Convenio Regulador? Es un documento redactado por un abogado en el cual se establecen los pactos que debe seguir el

divorcio, como son: la patria potestad, la guardia y custodia, el régimen de visitas, la pensión de alimentos y pensión compensatoria. Ambos cónyuges están de acuerdo en estos puntos, los plasman en el Convenio Regulador, lo firman en nuestro despacho, se presenta la demanda en el juzgado, el juez nos da día y hora para ir al juzgado, ambos cónyug[u]es ratifican [de] dicho convenio y automáticamente el juez dictamina sentencia con el convenio que hemos presentado.

El segundo caso de divorcio es el divorcio contencioso. En este, una de las dos partes presenta una demanda en el juzgado y pide sus pretensiones, que son: patria potestad, guarda y custodia, uso [de] domicilio, régimen de visitas, pensiones de alimentos y pensión compensatoria. La otra parte contesta a esta demanda diciendo lo que él quiere de patria potestad, guarda y custodia, uso de domicilio, régimen de visitas, pensión de alimentos y pensión compensatoria. Automáticamente el juez fija un día para celebrar el juicio. En dicho juicio ambas partes van con sus testigos, con sus documentos y defienden sus pretensiones, y en base a dicha vista, el juez dictamina sentencia.

**Entrevistadora:** Muy bien. ¿Nos podrías explicar también qué aspectos aparecen en la sentencia del juez?

**Abogado:** Como he citado anteriormente, los aspectos esenciales que debe contener toda sentencia de divorcio son: la patria potestad, la guardia y custodia, el uso del domicilio familiar, el régimen de visitas en favor de los hijos habidos del matrimonio, la pensión de alimentos en favor de los hijos y la pensión compensatoria si se diera lugar.

**Entrevistadora:** De acuerdo. En caso de divorcio siempre aparece la palabra patria potestad y custodia. ¿Cuál es la diferencia entre ambas?

**Abogado:** La gran diferencia entre ambas es que la guardia y custodia es para una única persona y la patria potestad es para las dos personas. La guardia y custodia es para la persona que se queda con los hijos del matrimonio; como dice la palabra, “guarda” de los hijos. Y la patria potestad siempre es compartida entre ambos cónyuges y hace relación a las necesidades de los hijos, como pueden ser a qué colegio irá, [a] qué médico irá, qué excursiones tiene que hacer, que deben ser decididas entre las dos partes.

**Entrevistadora:** De acuerdo. Y por último, ¿nos podrías decir qué tipos de pensiones económicas existen?

**Abogado:** Existen dos tipos de pensiones: unas en favor de los hijos y otras en favor del cónyuge. Las pensiones en favor de los hijos son las pensiones alimenticias. ¿Cómo se calculan las mismas? Los gastos que tienen los menores durante el mes se dividen por dos. La persona que tiene la guardia y custodia representa que esta pensión la paga de su bolsillo con su ropa, con la comida, cuidando del menor, y la persona que no tiene la guardia y custodia la tiene que pagar en metálico a la otra persona que tiene la guardia y

custodia. En segundo lugar tenemos las pensiones en favor del cónyuge, que [son] la pensión compensatoria. Esta pensión está pensada para las mujeres, esencialmente, que durante el matrimonio han dejado de trabajar y se han dedicado única y exclusivamente al cuidado de la casa y de los hijos, por la cual cosa, cuando se produce el divorcio, se quedan en situación de desamparo, es decir, no tienen trabajo y no tienen ingresos. Por eso el cónyuge le pasa una pensión para que pueda tener unos ingresos fijos cada mes.

**Entrevistadora:** Pues muy bien, Albert. Gracias por atender las preguntas de nuestros radioyentes y esperamos que hayan aclarado un poquito más. Buenas tardes.

**Abogado:** Buenas tardes. Ha sido un placer entrevistarme por vosotros.

Texto 1. Transcripción de la audición “El divorcio, consultorio jurídico”

Algunas imprecisiones gramaticales, frecuentes incluso a nivel altamente cualificado y profesional, están marcadas entre corchetes [ ]. La palabra “guardia” de la expresión “guardia y custodia” a menudo se alterna con la palabra “guarda”. En el artículo 92 del Código Civil español, la expresión que se utiliza es “guarda”.

Preguntas de comprensión:

#### **Audio – Divorcio: entrevista al abogado Albert García**

- 1. ¿Qué tipos de divorcio existen en España?**
- 2. ¿Qué documentos que hay que presentar en las dos demandas de divorcio?**
- 3. ¿Qué pactos se establecen en el llamado “Convenio regulador”?**
- 4. ¿En qué se diferencian la “patria potestad” y la “guardia y custodia”?**
- 5. ¿Qué tipos de pensiones económicas existen?**

Texto 2. Preguntas de comprensión sobre el audio “El divorcio, consultorio jurídico”

#### **2.1.2. Planteamiento del caso**

Para la realización de esta unidad didáctica vamos a servirnos de la resolución judicial “Auto PROV\2010\257142 (Gijón - 22 de junio de 2010)”. Se trata de una resolución judicial dictada por el juez Ángel Campo, titular del juzgado de instancia número 8 de Gijón (Principado de Asturias, España), y es la segunda sentencia en la que este juez defiende el desarrollo de los sistemas de mediación familiar y la custodia compartida. La resolución judicial completa tiene una extensión de 8 páginas.

En los juzgados de familia normalmente se otorgaba a la mujer, en la gran mayoría de los casos, la guarda y custodia de los hijos de manera exclusiva en los procesos de divorcio. Sin embargo, en los últimos tiempos se tiende a establecer la llamada “custodia compartida”. La guarda y custodia exclusiva de los hijos en favor de la madre podría resultar en una desventaja para la mujer por dos motivos: primero, porque el hombre es despojado de parte de su responsabilidad como padre, lo que podría llevar a situaciones en las que el hombre se desentiende de sus hijos y no ayuda a la mujer en las tareas y obligaciones parentales propias de toda relación paternofilial. Y segundo, si la mujer dispone de menos tiempo para su vida independiente debido a su dedicación exclusiva a las obligaciones familiares, para ella es más difícil rehacer su vida desde el punto de vista profesional y si quiere encontrar una nueva pareja.

Además, en este auto el juez Ángel Campo persigue evitar el llamado “síndrome del niño maleta”, que sucede cuando los hijos se ven obligados a cambiar de domicilio alternándose cada semana entre la vivienda de la madre y la del padre. El juez establece la obligación de que sean los progenitores, y no los hijos, quienes se alternen en la utilización del domicilio familiar cada seis días. Así se protege a la parte más débil de la familia, que son los hijos, evitando que se sientan como una maleta con el ajetreo e inestabilidad causada por tanto cambio de domicilio. Asimismo, el juez incluye de forma novedosa un decálogo de consejos a los progenitores para que el divorcio no dañe la autoestima de los niños y les advierte que retirará la custodia al cónyuge que vulnere estas medidas. Se trata de buenas prácticas de obligado cumplimiento para que el régimen de custodia compartida sea eficiente y solicita a los cónyuges que tengan un comportamiento adecuado con los niños para hacerles saber que en ningún caso ellos son los culpables de la separación. El juez alude en su auto al “interés superior del menor”, principio rector de cualquier medida que afecte a un menor, conforme al artículo 3 de la “Convención de los Derechos del Niño” de la Organización de la Naciones Unidas (1989).

Presentaremos el caso a la clase explicando de forma muy breve y resumida la controversia que dio lugar a este proceso judicial. También vamos a dejar claro que vamos a trabajar con la sentencia; con los “Hechos probados”, con un extracto de los “Fundamentos de derecho” (decálogo) y con la “Parte dispositiva” o fallo. Pero no vamos a anticipar la decisión final del juez, ya que queremos que en grupos los y las estudiantes negocien sobre los distintos aspectos del “Convenio regulador”. Cuando termine la negociación veremos en una puesta en común la decisión que tomó el juez y se pedirá que rellenen el modelo de “Convenio regulador” que se puede ver en páginas posteriores.

## ***2.2. Géneros discursivos jurídicos: la sentencia***

Toda sentencia consta de tres partes:

a) “Antecedentes de hecho” o “hechos probados”. En esta primera parte se narran los acontecimientos que dieron lugar a la controversia jurídica. Se trata de un relato en el que se explica cronológicamente lo que sucedió, tanto procesalmente, es decir, las instancias

judiciales y recursos por los que ha pasado el caso hasta el momento de la sentencia actual, como fácticamente, es decir, la enumeración de las acciones y circunstancias que conforman el caso concreto. Los “Antecedentes de hecho” son más procesales, mientras que los “Hechos probados” son más sucesos o acontecimientos que el tribunal ha considerado acreditados y que en ocasiones están situados dentro de la sección b) “Fundamentos de derecho”. El tipo discursivo predominante en es el discurso narrativo, aunque también suele estar presente el discurso descriptivo (de situaciones, personas o lugares).

b) “Fundamentos de derecho”. Esta parte consiste en argumentar jurídicamente aludiendo a textos legales (leyes, jurisprudencia, contratos, etc.) o mediante razonamientos, deducciones, analogías, citas de autoridad, explicaciones lógicas o sistemáticas y fundamentaciones jurídicas. Suelen estar expresados en párrafos separados y numerados. El tipo discursivo predominante es el expositivo o argumentativo.

c) “Fallo” o “Parte dispositiva”. En esta parte la jueza o el juez resuelve la controversia jurídica aplicando la ley correspondiente y según el sentido de la justicia, conforme al Derecho y las pautas procesales. En ocasiones un juez puede corregir una ley manifiestamente injusta pues la ley y la justicia no son sinónimos. El tipo discursivo predominante en esta parte de la sentencia es el discurso dispositivo, puesto que una disposición equivale al mandato u orden por parte de quien tiene la autoridad para ello.

### **2.2.1. Hechos probados**

Para presentar el caso a la clase vamos a utilizar los “Hechos probados” (en este caso dentro de los “Fundamentos de derecho”) de la sentencia (Páginas 3 y 6):

**Auto PROV\2010\257142 (Gijón - 22 de junio de 2010)**

**HECHOS PROBADOS**

(...) A la vista de todo lo expuesto hasta ahora, y teniendo presente:

a) que ambos progenitores, en el acto de la vista, ha manifestado que el otro es un buen progenitor, que tiene buena relación con sus hijos, y que hasta la fecha el cuidado y atención de José María y María Cristina, lo hacían entre ambos, casi por un igual;

b) la disponibilidad horaria de ambos cónyuges, Hortensia tiene libres las tardes, y Doroteo de cada doce días descansa seis; es decir trabaja seis días y descansa otros seis, y los días de trabajo los hace por turnos de seis días de mañana, seis días de tardes y seis días de noche;

c) ambos tienen la ayuda de sus familias,

d) Doroteo se mostró conforme con la guarda y custodia compartida, al igual que el



Ministerio Fiscal; mientras que Hortensia se opuso a ella, sin dar causas justificadas para esa postura, salvo el llamado “síndrome del niño maleta”

e) el derecho de los hijos a estar el máximo tiempo posible, en caso de que sus progenitores dejen de vivir juntos, con el padre y con la madre, y

f) la edad de los hijos, que ya están escolarizados hasta las 17:15 h.

(...) Los hoy litigantes tienen en la actualidad a su disposición dos viviendas, una la vivienda familiar en la c/ Velásquez, y otra que es un apartamento privativo de la esposa, que se viene pagando ahora por ambos cónyuges. Ambos inmuebles con sus respectivas plazas de garaje y ambas libres de cargas.

(...) Además, son propietarios de dos vehículos: un Renault *Megane* y un Renault *Scenic*.

Texto 3. “Hechos probados” de la sentencia

### 2.2.2. *Negociación*

Con esta información sobre la familia de Hortensia y Doroteo, se divide la clase en varios grupos de abogados/as (de dos o tres estudiantes por subgrupo) para que negocien sobre los aspectos propios del convenio regulador de un divorcio. Un subgrupo representará a Hortensia y el otro a Doroteo. Deben intentar conseguir el máximo para su mandante o representado/a. Se proporciona a la clase esta “Plantilla para la negociación”:

77

#### **Caso Auto PROV\2010\257142 (Gijón - 22 de junio de 2010)**

Aspectos para negociar:

1. **Guardia y custodia de los hijos** (quién se queda con los hijos durante la semana/fines de semana/vacaciones)
2. **Gastos ordinarios** (quién los paga durante el tiempo en el que los hijos estén con cada progenitor)
3. **Gastos extraordinarios** (quién paga los libros, material escolar, ropa de deporte, actividades extraescolares, excursiones...)
4. Uso de los **coches** (Renault *Megane* y Renault *Scenic*)
5. Quién paga el **préstamo hipotecario** por el apartamento de la esposa, que se viene pagando por ambos cónyuges
6. Uso del **domicilio familiar**.

Texto 4. Plantilla para la negociación

### 2.2.3. Expresiones para la negociación

A continuación, se proporcionan a la clase tablas extraídas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* con expresiones propias de funciones comunicativas presentes en una negociación. Se pide al estudiantado que lea cada tabla, subraye las expresiones que no conocían hasta ese momento, e intente utilizarlas en la negociación. Para ejemplificar, se presenta la tabla “2.7. Preguntar si se está de acuerdo”:

<b>2.7. Preguntar si se está de acuerdo</b>	
<b>C1</b>	<b>C2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Ves bien / con buenos ojos / correcto / adecuado...? <i>¿Ve con buenos ojos el hecho de que se flexibilice la legislación sobre este asunto?</i></li> <li>• ¿Me equivoco? / Estoy en lo cierto? <i>Creo que se deberían buscar otras alternativas al petróleo. ¿Me equivoco?</i> <i>En mi opinión su actitud es completamente artificial. ¿Estoy en lo cierto?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hasta qué punto / En qué medida discrepas con / compartes...? <i>¿En qué medida comparte la opinión dada por la ministra?</i></li> </ul>

Figura 3. Plan Curricular. Instituto Cervantes. Funciones. Inventario C1-C2.

Se proporcionan a la clase las tablas con las funciones comunicativas: “2.8. Invitar al acuerdo”, “2.9. Expresar acuerdo”, “2.10. Expresar desacuerdo”, “2.11. Mostrar escepticismo” y “2.12. Presentar un contraargumento”, disponibles en la web del [Centro Virtual Cervantes](#).

El objetivo de la negociación es la interacción constructiva en un contexto situacional profesional para el desarrollo de la competencia intercultural, en sus dimensiones cognitiva, afectiva e interaccional. La interculturalidad está presente debido a las diferentes culturas jurídicas: la tradición jurídica del estudiantado — juristas alemanes — frente al derecho de familia y docente españoles.

Una vez terminada la negociación se hace una puesta en común sobre los acuerdos a los que ha llegado cada grupo negociador y se comparan. Se pueden apuntar en la pizarra los acuerdos de cada grupo sobre los seis aspectos a negociar para reforzar la comprensión y adquisición teórica de la clase.

### 2.2.4. Fallo o “Parte dispositiva”

A continuación, se presenta a la clase el fallo o decisión que tomó el juez en la sentencia:

**PARTE DISPOSITIVA**

A la vista de los artículos citados y demás de general y pertinente aplicación; S. Ilma. S<sup>a</sup>  
DISPONE:

Que procede acordar y acordaba la adopción de las siguientes medidas:

I.- Procede acordar un régimen de guarda y custodia compartida, por periodos alternos de seis días con cada progenitor. De tal forma que los hijos estarán con el padre, los periodos de seis días que descansa.

Así mismo se acuerda que el tercero o cuarto día, de esos periodos de seis días, los hijos estarán con el progenitor al que no le corresponda la guarda y custodia, desde la salida del colegio, donde lo recogerá hasta las 20,00 h en que los llevará al domicilio familiar.

El padre, quedará exento de este régimen los periodos en que trabaje de tardes.

Así mismo los periodos vacacionales, según el calendario oficial del Principado de Asturias, se distribuirán al 50 % entre ambos progenitores. Eligiendo el padre los años pares y la madre los impares; elección que deberá ser comunicado al otro con al menos tres semanas de antelación.

II.- Cada progenitor hará frente a los gastos ordinarios (ropa, comida, ocio, ...) que generen los hijos durante el tiempo que estén bajo su guarda y custodia.

III.- Ambos progenitores abonarán al 50 % los gastos extraordinarios del menor que se generen a partir de esta sentencia. Tendrá la consideración de gasto extraordinarios cualquier gasto escolar, realizado por ambos progenitores o por uno de ellos con autorización judicial (libros, material escolar, ropa de deporte, actividades extraescolares, excursiones...).

IV.- Se atribuye a la esposa el uso del Renault Megane y al esposo el Renault Scenic. Cada cónyuge, abonará los gastos derivados del uso de esos vehículos (viñetas, gasolina, reparaciones, seguros).

V.- El préstamo (del apartamento privativo de la esposa) seguirá siendo abonado por ambos cónyuges, en cuanto deuda ganancial que es.

VI.- Se acuerda que sean los hijos quienes se queden con el uso del domicilio familiar y ajuar doméstico, y sean los progenitores, quienes cada seis días tengan atribuido el uso, mientras conviven con sus hijos.

### 2.2.5. Decálogo de “buenas prácticas”

Se presenta a la clase este decálogo de “buenas prácticas” y consejos para el cumplimiento de la guarda y custodia compartida que el juez incluyó en la sentencia. En este caso se encuentra en la segunda parte “Fundamentos de Derecho”, página 4 de la sentencia.

Para el **buen cumplimiento de este régimen de guarda y custodia** establecido en interés del menor; se aconseja a los progenitores el cumplimiento del siguiente **decálogo**:

1. Nunca desacredite a su ex-cónyuge delante de sus hijos, ya que ellos se sienten "parte de su mamá" y "parte de su papá", con lo que la crítica puede dañar su autoestima.
2. No utilice a sus hijos como mensajeros entre usted y su ex-cónyuge. Cuanto menos se sientan ellos parte de la pelea entre sus padres, mejor entenderán la situación.
3. Tranquilice a sus hijos haciéndoles entender que ellos no tuvieron ninguna responsabilidad en la separación. Muchos de ellos asumen como propias las causas de la ruptura.
4. Anime a sus hijos a que vean con frecuencia a su ex-cónyuge. Haga todo lo posible por estimular las visitas.
5. En cada paso de su divorcio o separación, recuérdese a sí mismo que sus propios intereses no son los de sus hijos, por los que no debe incluirlos en ninguna negociación.
6. Sus hijos pueden ser estimulados a actuar como su "corresponsal" en la casa de su excónyuge. Trate de no pedirles que le cuenten nada que no sea del interés de ellos. Deje a sus niños ser niños.
7. Si usted siente que no puede asumir el trance de la separación con calma y responsabilidad, pida asesoramiento terapéutico urgente. Sus problemas pueden trasladarse a sus hijos, complicándoles aún más el poder enfrentar con éxito la situación.
8. Cumpla con sus obligaciones económicas, "alimentos" de su hijo, en forma mensual y sin interrupciones. Sepa que de no hacerlo, el perjudicado será su hijo, que además de tener que enfrentar una situación familiar compleja, deberá soportar faltas materiales, lo cual puede tener un efecto permanente por el resto de su vida.
9. Si usted es un padre/ madre responsable, y no está recibiendo los "alimentos" por parte del que tiene obligación, no traslade su enojo a sus hijos. Esto alimenta en ellos el sentimiento de abandono, y los pone en situaciones muy difíciles.
10. Dentro de lo posible, no efectúe demasiados cambios en la vida de sus hijos. Si además de soportar la separación deben cambiar de residencia y de escuela, tardarán mucho más en superar el trauma del divorcio de sus padres.

Texto 6. “Decálogo” de buenas prácticas

Se puede establecer un debate, en pequeños grupos o entre toda la clase, sobre su opinión acerca de este decálogo utilizando preguntas como: ¿Qué te parece que un juez

o una jueza dé este tipo de consejos a los progenitores? ¿No te parece una función más propia de un psicólogo, un terapeuta o un trabajador social? ¿Te parece bien que el juez quiera proteger a los hijos menores, la parte más débil de la familia, en un proceso de divorcio? ¿Qué consecuencias crees que puede tener en los hijos e hijas el llamado “síndrome del niño maleta”?

### 2.2.6. *Tabla de tipos discursivos*

Con la ayuda de esta tabla explicativa sobre los tipos discursivos existentes en el lenguaje jurídico, que en muchos casos coinciden con las macrofunciones del MCER, se pide a la clase que intente identificar el tipo discursivo predominante en este decálogo para el buen cumplimiento de la guarda y custodia compartida:

Discurso <u>narrativo</u>	Mediante la narración se relatan varios acontecimientos en orden cronológico, ej.: “antecedentes de hecho” en sentencias
Discurso <u>descriptivo</u>	Es la explicación con palabras de situaciones, lugares, objetos o personas, ej.: pruebas o descripciones de inmuebles
Discurso <u>expositivo (o argumentativo)</u>	La finalidad del discurso expositivo es abarcar las hipótesis, las presunciones o las deducciones mediante explicaciones lógicas y sistemáticas, ej. “fundamentos de derecho” en sentencias
Discurso <u>persuasivo</u>	Mediante la persuasión se persigue influir y convencer a quien escucha de determinadas ideas o teorías por medio de un mensaje caracterizado por la presencia de elementos emotivos, connotativos, lúdicos, etc.
Discurso <u>exhortativo</u>	Es la inducción a otra persona para que haga o deje de hacer algo mediante razonamientos, apelaciones o incluso ruegos, ej.: “ <u>Ruego</u> al tribunal...”, “Al juzgado <u>suplica</u> ...”
Discurso <u>dispositivo</u>	La disposición equivale al mandato u orden por parte de quien tiene la autoridad para ello, o sea, jueces, magistrados o tribunales, ej.: “Mando...” (en sentencias), “Dispongo...” (decretos)

<b>Discurso declarativo</b>	Una declaración es una manifestación de la voluntad, es frecuente en documentos jurídicos de expresión de la voluntad como contratos o testamentos, ej.: contratos "Ambas partes... y a tal fin EXPONEN"
<b>Discurso prescriptivo</b>	Prescribir es ordenar, fijar, imponer; es frecuente en el cuerpo normativo de los contratos (cláusulas), se caracteriza por tiempos verbales como el futuro imp. de indicativo, ej.: "el contrato <u>se regirá</u> por..."

Tabla 1. Tipos discursivos en el lenguaje jurídico. Alcaraz Varó, Hughes y Gómez González-Jover (2016).

### 2.3. Postarea

A continuación, vamos a introducir otro género discursivo jurídico: el convenio regulador. En primer lugar, se pide a la clase que intente completar los huecos que faltan con las palabras de la lista que aparece después de este modelo de convenio regulador (apartado 2.3.1.).

<b>Convenio Regulador de Divorcio</b>	
En _____,	a _____ de _____ de 20 _____
<b>REUNIDOS</b>	
_____ (1), Don José Martínez Martínez, edad 44 años, vecino de Vic, C/ Valencia nº 37, y DNI 58932746	
y de otra, D <sup>a</sup> Dolores Gutiérrez Martín, edad 43 años, vecina de Vic, C/ Valencia nº 37, y DNI 68723541.	
<b>EXPONEN</b>	
PRIMERO. _____ (2) ambos comparecientes contrajeron entre sí matrimonio bajo la forma correspondiente a la religión católica, el día 13 de mayo de 1995 en la localidad de Vic; que se encuentra debidamente inscrito en el _____ (3).	
SEGUNDO. _____ (4) constante el matrimonio nacieron los hijos Carlos y María, respectivamente en fechas 4 de julio de 200? y 6 de septiembre de 200?, nacimientos oportunamente _____ (5) también en el Registro Civil de Vic. Como es de ver, ambos hijos son menores de edad a la fecha de otorgamiento de este documento.	
TERCERO. _____ (6) al no haber sido pactadas capitulaciones matrimoniales entre los cónyuges el _____ (7) es el correspondiente a la sociedad legal de	

gananciales, que en la actualidad, se halla integrada de los siguientes bienes y derechos, sin perjuicio de otros que, por error, hubieran podido ser omitidos:

BIEN INMUEBLE (piso, domicilio familiar) sito en Vic

BIEN INMUEBLE (apartamento) sito en Vic

VEHÍCULO AUTOMÓVIL, marca Renault, modelo Scenic, matrícula 5331 NMK

VEHÍCULO AUTOMÓVIL, marca Renault, modelo Megane, matrícula 2345 ABH

CUARTO. \_\_\_\_\_(8) deseando ambos cónyuges obtener la disolución de su matrimonio, de mutuo acuerdo, y de conformidad con el artículo 86 del \_\_\_\_\_(9), se proponen acudir a la \_\_\_\_\_(10) competente, formulando a tal efecto la presente propuesta de Convenio Regulador, a tenor de lo dispuesto en los artículos 81.1 y 90 del Código Civil, con arreglo a las siguientes,

### CLÁUSULAS

PRIMERA. Los cónyuges manifiestan expresamente su voluntad de obtener el divorcio.

SEGUNDA. Los cónyuges convienen mutuamente en autorizarse a fijar su residencia en domicilios distintos.

TERCERA. Los hijos menores habidos en el matrimonio, Sara y María, quedarán bajo la \_\_\_\_\_(11) de su madre, D<sup>a</sup> Dolores Gutiérrez Martín, manteniéndose la \_\_\_\_\_(12) compartida, estableciéndose en favor de Don José Martínez Martínez, el siguiente régimen de visitas:

Don José Martínez Martínez podrá tener en su compañía a los hijos menores fines de semana alternos, empezando a las 18 horas del viernes y concluyendo a las 20 horas del domingo, debiendo acudir a recoger a los niños y a reintegrarlos al domicilio de D<sup>a</sup> Dolores Gutiérrez Martín.

CUARTA. El uso de la vivienda y del ajuar familiar se \_\_\_\_\_(13), por el presente documento, a D<sup>a</sup> Dolores Gutiérrez Martín, por ser a quien se le atribuye la guarda y custodia de los hijos.

QUINTA. Con respecto a la liquidación de la sociedad legal de gananciales que ambos otorgantes integran se resuelve otorgar la propiedad exclusiva del saldo existente en la cuenta corriente número 5321753 a D<sup>a</sup> Dolores Gutiérrez Martín; y el vehículo modelo Renault, modelo *Scenic*, matrícula K 5331 NM a Don José Martínez Martínez.

SEXTA. Don José Martínez Martínez, procederá a abonar en concepto de \_\_\_\_\_(14) para cada uno de sus hijos menores la cantidad de 1.000,- € mensuales. Dicha cantidad \_\_\_\_\_(15) actualizada anualmente, en el mes de abril, conforme a la evolución que experimente el índice de precios al consumo publicado por el Instituto Nacional de Estadística.

SÉPTIMA. Que de acuerdo con lo establecido en el art. 97 del Código Civil, al producirse desequilibrio económico con la separación, a D<sup>a</sup> Dolores Gutiérrez Martín,

implicando un empeoramiento en su situación anterior al matrimonio, Don José Martínez Martínez le pasará una \_\_\_\_\_ (16) de 500,- € mensuales. Dicha cantidad será actualizada anualmente, en el mes de abril, conforme a la evolución que experimente el índice de precios al consumo publicado por el Instituto Nacional de Estadística.

Y en prueba de conformidad con cuanto antecede, expresión libre y espontánea de los que suscriben, firman a \_\_\_\_\_ (17), en lugar y fecha ut supra.

Firma de Don José Martínez Martínez  
Martín

Firma de D<sup>a</sup> Dolores Gutiérrez

Texto 7. Convenio regulador de divorcio.

### 2.3.1. Competencia textual jurídica

Se presenta esta lista de palabras y expresiones que faltan en los huecos del convenio regulador:

<b>CONVENIO REGULADOR DE DIVORCIO</b>			
Intente completar los huecos existentes en el “convenio regulador” con las palabras de esta lista según el sentido del texto:			
<b>a)</b> Registro Civil de Vic	<b>e)</b> Código Civil	<b>j)</b> Que	<b>n)</b> otorgan
<b>b)</b> inscritos	<b>f)</b> Que	<b>k)</b> será	<b>ñ)</b> pensión de alimentos
<b>c)</b> Que	<b>g)</b> De una parte	<b>l)</b> los efectos oportunos	<b>o)</b> guarda y custodia
<b>d)</b> régimen económico matrimonial	<b>h)</b> jurisdicción	<b>m)</b> pensión	<b>p)</b> patria potestad
	<b>i)</b> Que		

Figura 4. Lista de palabras para el ejercicio de huecos a rellenar en el convenio regulador

Se puede mencionar que un convenio regulador tiene la misma estructura que un contrato: título (tipo de contrato), lugar y fecha, elementos subjetivos (“Reunidos”), exposición y parte declarativa (“Exponen”), cuerpo normativo (“Cláusulas”), cierre (fórmula solemne) y firma.

### 2.3.2. Corrección de la información

Una vez completados los huecos del modelo del convenio regulador se pedirá al estudiantado que complete el lugar y la fecha, y que corrija las informaciones que no se corresponden con el caso visto en la sentencia: nombres de los progenitores, nombres



de los hijos, cláusula tercera (régimen de visitas), cláusula cuarta (uso del domicilio) y cláusula quinta (cuenta corriente y vehículos). Las cláusulas sexta (pensión de alimentos) y séptima (pensión compensatoria) se pueden ignorar ya que los temas principales de la sentencia son la guarda y custodia compartida, el régimen de visitas y el uso del domicilio.

### ***2.3.3. Propuesta de redacción***

Para finalizar se puede pedir a la clase que escriba un texto expositivo de unas 500 palabras explicando el caso de divorcio entre Hortensia y Doroteo, así como el contenido jurídico de esta sentencia pionera sobre la custodia compartida.

## **3. Conclusión**

Este trabajo intenta mostrar que la enseñanza/aprendizaje del español jurídico se puede llevar a cabo desde la integración del lenguaje jurídico, el aprendizaje del Derecho y el desarrollo de la competencia profesional. Para ello es aconsejable una aproximación progresiva a los géneros discursivos jurídicos en la que se integre el enfoque por tareas o proyectos jurídicos junto al método del caso en unidades didácticas inspiradas en la didáctica de procesos y el enfoque orientado a la acción, en las que se desarrollen las subcompetencias comunicativas —lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas—, las competencias generales y profesional, mediante la práctica de las cinco destrezas lingüísticas y distintas estrategias de aprendizaje y comunicativas. De esta manera se integran a su vez el enfoque por tareas, el enfoque por competencias, el enfoque estratégico y el enfoque intercultural.

## Bibliografía

- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Gómez González-Jover, A. (2016). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Calahorra Merino, E. M. (2015). *La enseñanza del español para fines específicos: el español jurídico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas del Consejo de Europa*. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado el 23 de agosto de 2021 de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- España. (1889). Real Decreto de 24 de julio de 1889, por el que se publica el Código Civil. En: *Gaceta de Madrid*, 206, de 25/07/1889. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia. Recuperado el 16 de agosto de 2021 de [https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/(1)/con)
- España. (1981). Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. En: «BOE» núm. 172, de 20 de julio de 1981, páginas 16457 a 16462 (6 págs.). Madrid: Jefatura del Estado. Recuperado el 16 de agosto de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/l/1981/07/07/30>
- España. (2005). Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio. En: «BOE» núm. 163, de 9 de julio de 2005, páginas 24458 a 24461 (4 págs.). Madrid: Jefatura del Estado. Recuperado el 16 de agosto de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/l/2005/07/08/15>
- Hernando de Larramendi, M. (2001). Propuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en E/LE. En: *Revista Culturele*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Instituto Cervantes. (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. (3 vol.) Madrid: Edelsa. Recuperado el 5 de agosto de 2021 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm)
- Montolío, E., García Asensio, M<sup>a</sup> Á., Gras, P., López Samaniego, A., Polanco, F., Taranilla, R. y Yúfera, I. (2011). *Estudio de campo. Lenguaje escrito. Comisión para la modernización del lenguaje jurídico*. Madrid: Ministerio de Justicia. Recuperado el 23 de agosto de 2021 de <http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1288775399001/MuestraInformacion.html>
- Morales Pastor, J. L. (2004). La enseñanza del español jurídico. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)*. pp. 1165–1184. Madrid: SGEL.
- ONU: Asamblea General. (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 noviembre de 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Recuperado el 8 agosto 2021 de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Rodríguez-Aguilera, C. (1969). *El lenguaje jurídico*. Barcelona: Bosch.

Sentencia del Juzgado de Primera Instancia nº 8 de Gijón, Auto de 22 de junio de 2010, Número Marginal: PROV\2010\257142. Recuperada el 06 de agosto de 2021 de <https://www.legaltoday.com/files/File/pdfs/custodia-compartida-hijos.pdf>

Vázquez, G. y Lacorte, M. (2018). Métodos y enfoques para la enseñanza. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. pp. 11–25. London/New York: Routledge.

# De la pizarra a Instagram: español para el turismo mediante el aprendizaje basado en proyectos

Ana León-Manzanero

Latvian Academy of Culture, Letonia

## Resumen

Este trabajo presenta una propuesta didáctica que persigue promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y español para fines específicos (EFE) a partir de los presupuestos metodológicos del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se implementó con las alumnas del Grado en Relaciones interculturales de la Academia de Cultura de Letonia y fue reconocida por el Ministerio de Cultura con el sello LV100, otorgado a las iniciativas que entre 2017 y 2021 han contribuido a dar visibilidad al país en el marco de la celebración del centenario de la proclamación de la República de Letonia. El artículo describe las distintas etapas del proyecto y da las claves para su realización en otros contextos de aprendizaje de EFE o ELE. Las principales conclusiones del trabajo son que el ABP fomenta tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de competencias, y evidencia la transferibilidad de lo aprendido en el aula al desempeño de una labor profesional. Además, la vinculación del ABP al uso de redes sociales como recurso didáctico influye de forma directa en el aumento de la motivación, según la valoración de las participantes.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en proyectos, competencia comunicativa intercultural, TIC, redes sociales en educación, EFE, ELE.

## 1. Introducción. El aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza de idiomas

El aprendizaje basado en proyectos (ABP, en adelante) forma parte de las metodologías activas y, si bien tanto por su origen como por su mayor campo de implementación no había estado tradicionalmente relacionado con la enseñanza de idiomas, son ya varias las décadas durante las que ha ido abriéndose camino también en este contexto (Camps, 1996). León-Manzanero y Hernández Ortega (2020, p. 19) se hacen eco de publicaciones que constatan el interés que ha despertado el ABP en el marco de la enseñanza de ELE y EFE en los últimos años, en tanto que permite crear productos con un trasfondo lingüístico que responden a una necesidad real y que tendrán una recepción fuera del aula. En este sentido el ABP encaja en la propuesta del Consejo de Europa sobre la enseñanza de lenguas mediante enfoques orientados a la acción:

The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures. [...] It implies that the teaching and learning process is driven by action, that it is action-oriented. It also clearly suggests planning backwards from learners' real-life communicative needs, with consequent alignment between curriculum, teaching and assessment (Council of Europe, 2020, p. 29).

Above all, the action-oriented approach implies purposeful, collaborative tasks in the classroom, the primary focus of which is not language. If the primary focus of a task is not language, then there must be some other product or outcome (such as planning an outing, making a poster, creating a blog, designing a festival or choosing a candidate) (Council of Europe, 2020, p. 30).

En el ámbito educativo los proyectos podrían ser definidos como un conjunto de tareas o actividades perfectamente organizadas y secuenciadas que dan como resultado final un producto auténtico dirigido a un destinatario real de carácter colectivo. Los proyectos integran contenidos del programa de la asignatura en la que se llevan a cabo, pero es frecuente que la trasciendan y adquieran un carácter interdisciplinar. La realización del proyecto requiere un periodo de tiempo relativamente amplio, en el que los miembros del grupo trabajan de manera colaborativa tanto dentro como fuera del aula. En este contexto de enseñanza-aprendizaje el papel del docente es el de facilitador (lo que suele implicar gestión de grupos, guía a lo largo del proceso y asesoramiento sobre fuentes/conocimientos), de modo que son los estudiantes los responsables de ir tomando decisiones consensuadas que les hagan avanzar hacia los objetivos establecidos en la planificación del proyecto, que incluye tanto la creación como la difusión.

En el campo de la enseñanza de idiomas para fines específicos, el ABP permite conectar de manera orgánica los contenidos del programa con situaciones comunicativas reales a las que se enfrentarán los alumnos en su desempeño profesional. Así mismo, ofrece la posibilidad de ponerlos en práctica durante el propio proceso de enseñanza-

aprendizaje más allá de la simulación en el aula, lo que convierte a los estudiantes en verdaderos agentes sociales, como reclaman el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y en consecuencia el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

Entre los beneficios que reporta la implementación del ABP, el más frecuentemente señalado es el crecimiento de la motivación y el compromiso de los alumnos (Alan y Stoller, 2005, p. 12; Ausín *et al.*, 2016, p. 32; Blumenfeld *et al.*, 1991; León-Manzanero y Hernández Ortega, 2020, p. 22). Alan y Stoller (2005, pp. 11-12) constatan también un aumento de los conocimientos (tanto en lo que se refiere a los contenidos de la asignatura y los recursos para su aprendizaje como a la lengua vehicular), junto a un desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades sociales y la toma de decisiones. En el contexto de la enseñanza de ELE, León-Manzanero y Hernández Ortega (2020) subrayan la aportación del ABP al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural tanto de manera explícita (centrando los proyectos en la creación de contenidos de dicho ámbito) como implícita, dado que la combinación de este enfoque con el uso de las TIC abre las puertas a la colaboración entre alumnado de varios países y permite establecer un grupo receptor del proyecto perteneciente a una cultura diferente a la del emisor.

## **2. El aprendizaje basado en proyectos en la clase de español para el turismo. Una experiencia en las aulas universitarias de Letonia**

90

---

Con el fin de mejorar su competencia lingüística e intercultural en el marco de la enseñanza formal de español para el turismo, se propuso a las alumnas del Grado en Relaciones interculturales de la Academia de Cultura de Letonia participar en una experiencia didáctica de implementación del ABP. De este modo las estudiantes crearon, desarrollaron y difundieron un proyecto en Instagram mediante el cual proporcionaban información referente a las artes, la naturaleza, la historia, las tradiciones, la gastronomía, etc. del país enfocada a potenciales turistas hispanohablantes. Su estructura homenajeaba al centenario del nacimiento de la República de Letonia (1918-2018): una publicación diaria cada uno de los cien días anteriores a la fecha de su celebración. El proyecto se creó en 2018, pero sigue de actualidad al haberle otorgado el Ministerio de Cultura de Letonia el sello LV100, con el que se reconocen las iniciativas que entre 2017 y 2021 han contribuido a dar visibilidad al país en el marco de la celebración del centenario de la proclamación de la República de Letonia.

A pesar de que el proyecto en sí mismo tiene una vinculación directa con la historia y la cultura del país en que fue realizado, el modelo es fácilmente exportable a otros contextos geográficos. En este sentido, conocer los aspectos principales sobre su origen, fases de desarrollo y proceso de difusión puede ser ilustrativo para otros docentes que deseen implementar el ABP, especialmente para quienes busquen introducir nuevos enfoques en la enseñanza de EFE o simplemente reflexionar sobre los beneficios del uso de las redes sociales como recurso didáctico.

## 2.1. Contextualización: el entorno del proyecto y sus protagonistas

El proyecto que se presenta a continuación fue desarrollado en el curso académico 2017-2018 en la Academia de Cultura de Letonia (Latvijas Kultūras akadēmija), institución pública de enseñanza superior situada en Riga en la que se imparten estudios de lengua y cultura española desde 1995 dentro de la especialidad Relaciones interculturales entre Letonia y España (cuatro años de duración) del Grado en Humanidades (León Manzanero, 2017, p. 275).

El proyecto formaba parte de la programación académica de la asignatura obligatoria *Relaciones interculturales entre Letonia y España en el contexto europeo*, que tiene asignados un total de 7.5 ECTS impartidos entre el tercer y cuarto año de estudios. En el tercer curso la asignatura se evalúa con la calificación “apto”/ “no apto”, y en el cuarto curso con una nota numérica de 0 a 10, según el sistema oficial de la Academia de Cultura de Letonia (León Manzanero, 2017, p. 280). Es en el segundo semestre del tercer curso cuando se incluye un módulo dedicado a las relaciones entre Letonia y España a través del turismo, en el que los estudiantes deben ampliar los conocimientos lingüísticos adquiridos en la asignatura *Español para fines específicos* impartida en el segundo curso (6 ECTS) y desarrollar su competencia intercultural mediante la creación y difusión de un proyecto realizado de manera colaborativa entre todos los estudiantes.

En el curso académico que nos ocupa el grupo estaba formado por 10 alumnas de edades comprendidas entre los 20 y los 22 años, que habían estudiado juntas durante 5 semestres. Todas ellas tenían nacionalidad letona y el letón era su lengua materna. Su nivel de competencia en español estaba oficialmente clasificado como B2, aunque la realidad es que en dos casos se encontraba más próximo al B1 y en un caso al C1. Ninguna tenía experiencia previa con el ABP.

La profesora que coordinó el proyecto las había acompañado en su proceso de aprendizaje de español desde los inicios de sus estudios universitarios, impartiendoles durante los dos años y medio anteriores tanto asignaturas de ELE como de EFE. Este conocimiento mutuo facilitó que las alumnas confiaran en el nuevo enfoque didáctico propuesto y se comprometieran con el proyecto, aspecto que debe tenerse muy en cuenta a la hora de decantarse por el ABP, ya que, a pesar de todas las ventajas didácticas que ofrece, ponerlo en práctica supone grandes retos para los docentes (León-Manzanero y Hernández Ortega, 2020, pp. 18-19). En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de que durante la implementación del ABP tendrá que enfrentarse a la gestión de las emociones de los alumnos con mayor frecuencia que durante la aplicación de enfoques más “tradicionales”. Esto se debe en buena medida a que se generará un entorno de enseñanza-aprendizaje en el que no solo el profesor tendrá un papel diferente al que suele desempeñar en el aula, sino también los propios alumnos: es frecuente observar que estudiantes que hasta entonces han pasado más “desapercibidos” en las clases empiezan a destacar debido a que poseen ciertas habilidades, capacidades y competencias que son cruciales en el desarrollo de este enfoque, pero que apenas tienen cabida en otros. Esta “desestabilización” del grupo será altamente enriquecedora, pero requiere de cierta

pericia por parte del profesor para que pueda ser percibida de manera positiva y que todos los participantes se beneficien de ella.

## ***2.2. Temporización y fases de elaboración del proyecto***

El tiempo asignado a la realización de un proyecto siempre dependerá del contexto de enseñanza-aprendizaje y de las circunstancias en que se desarrolle, pero es importante tener en cuenta que debe otorgársele la suficiente entidad para que su aplicación como recurso didáctico sea efectiva. En este sentido el proyecto debe considerarse el eje vertebrador de la asignatura o del módulo en el que se inserte, y evitar que sea percibido como una actividad para salir de la rutina o una tarea práctica con la que culmina un bloque teórico (Alan y Stoller, 2005, p. 11; Larmer y Mergendoller, 2011).

El módulo de español para el turismo en la asignatura *Relaciones interculturales entre Letonia y España en el contexto europeo* tenía una duración de 12 clases de 90 minutos impartidas a lo largo del segundo semestre (febrero-mayo). Aproximadamente un número de horas similar fue el que las estudiantes tuvieron que dedicar a trabajar en el proyecto fuera del aula, siempre en colaboración con varias compañeras y en comunicación abierta con el resto del grupo, que debía consensuar las propuestas y aprobar por mayoría los cambios o modificaciones respecto al plan inicial. Como veremos más adelante, el proyecto trascendió la propia asignatura y su última etapa (difusión) no coincidió con los límites temporales del curso.

Si bien este artículo se centra únicamente en las fases de creación y difusión del proyecto (“de la pizarra a Instagram”), mencionaremos que el instrumento de evaluación fue una rúbrica analítica en la que la profesora exponía con precisión los criterios a evaluar (mayoritariamente de carácter competencial) y las escalas de evaluación (en nuestro caso de tipo nominal) a través de descriptores cualitativos para cada nivel. Es importante aclarar que la finalidad de la rúbrica no era calificar el producto final, sino evaluar el desempeño de las alumnas a lo largo del proceso; en este sentido fomentaba la autonomía del aprendizaje en tanto que les permitía tener siempre presentes los objetivos a alcanzar y, en consecuencia, autoevaluar su trayectoria y reflexionar para mejorar.

Las tres fases de elaboración que presentamos a continuación detallando sus diferentes pasos, así como el subapartado referente a la difusión y valoración, toman como punto de referencia las sugerencias metodológicas de Alan y Stoller (2005) para la implementación del ABP.

### ***2.2.1. Primera fase***

La fase inicial estuvo centrada en determinar el objetivo del proyecto, concretar el tipo de producto que el equipo crearía, establecer quién sería su destinatario y decidir por qué vía se llegaría hasta él. Sin embargo, antes de delegar la responsabilidad de creación y difusión del proyecto en las alumnas (recordemos que el papel del docente en este



contexto de enseñanza-aprendizaje es el de facilitador), la profesora tuvo que hacer frente a un reto inherente a la implementación del ABP: ofrecer un input que interpelara a las participantes sobre la necesidad del proyecto y despertara su interés por realizarlo, para proceder a continuación a dirigir la formulación de la pregunta a la que se esperaba dar respuesta mediante el proyecto.

El *input* presentado en la primera reunión del equipo fue un vídeo publicado en YouTube por una empresa española de gestión cultural y organización de eventos (Discover Hispania, 4 de noviembre de 2014) en el que se formulaba una serie de preguntas sobre Letonia (capital, idioma, color de la bandera, moneda, deporte nacional, etc.) a un grupo de españoles adultos en un entorno laboral que, desde una óptica estereotipada, hacía pensar en un nivel cultural medio-alto. Sus respuestas y reacciones, que en la mayoría de los casos demostraban un profundo desconocimiento sobre el país, les resultaron muy divertidas a las estudiantes, por lo que se generó una atmósfera de trabajo distendida que fomentó el interés y la participación. En este contexto surgió la pregunta que nos acompañaría en el módulo de español para el turismo a lo largo de los próximos meses y guiaría nuestro proyecto: ¿sobre qué aspectos básicos recae el potencial de Letonia como destino turístico y cómo se le podría descubrir a los hispanohablantes?

Tras varias lluvias de ideas seguidas por valoraciones y debates, el equipo acordó que diseñaría un proyecto cuyo objetivo sería dar a conocer Letonia como destino atractivo para el turismo cultural y ecológico. A través de breves textos y fotografías originales documentarían e ilustrarían aspectos relevantes de la historia y el arte del país, mostrarían su riqueza gastronómica, la belleza de los entornos naturales, las peculiaridades de algunas fiestas y tradiciones, etc.

Aunque en principio se pensó en jóvenes hispanohablantes como destinatarios, finalmente se amplió el rango de edad a la población adulta y se incorporó también a los letones, ya que el proyecto podría servir para que la población local redescubriera su país a través del turismo nacional. De este modo el proyecto pasó a ser bilingüe y todos los textos fueron incluidos tanto en español como en letón.

En cuanto al canal de difusión, la decisión de acudir a las redes sociales estuvo presente desde el comienzo, y si bien se barajaron diferentes opciones como Facebook o YouTube, fue Instagram la que contó con más apoyos. Se acordó que las alumnas crearían una cuenta con un perfil grupal de cuya gestión todas serían responsables por turnos, insistiendo en que se trataba de una cuenta profesional sin vinculación con sus cuentas personales, lo cual supuso una interesante reflexión sobre el uso de las redes sociales en diferentes ámbitos y la responsabilidad ante los contenidos publicados. La cuenta actualmente sigue abierta (@tavalatvija\_tuletonia) y se puede acceder a los contenidos del proyecto realizado.

### ***2.2.2. Segunda fase***

Se centró en establecer un hilo conductor, determinar la duración del proyecto y concretar un plan de trabajo. La búsqueda del hilo conductor fue, sin lugar a duda, el

mayor obstáculo al que tuvieron que hacer frente las alumnas: para muchas de ellas se confundía con el objetivo y para otras era simplemente un aspecto que se podía obviar y, de ser imprescindible, volver a él más adelante. Esta situación resulta bastante frecuente, y el profesor deberá enfrentarse al reto de demostrar que un proyecto sin hilo conductor es como una novela sin trama: es necesario encontrar una narrativa que estructure y justifique el proyecto, motive a los participantes a crear los contenidos y contribuya a captar la atención del destinatario.

El debate sobre cuántas publicaciones aparecerían en Instagram y por qué esa cifra, así como si la fecha de cada publicación sería aleatoria o estaría vinculada a algún hito fue la clave para encontrar el hilo conductor: puesto que el 18 de noviembre Letonia celebraría el centenario de su nacimiento como Estado independiente, el proyecto podría considerarse un regalo de aniversario y constar de cien publicaciones, de las que la primera sería el 11 de agosto y la última el 18 de noviembre (es decir, la fecha de inicio se estableció contando cien días hacia atrás desde la efeméride). A partir de esta idea nació también el nombre del proyecto (“100 años, 100 días, 100 colores”) y se estableció el plan de trabajo: una vez elegidos en la siguiente sesión los temas de las publicaciones, entre los meses de marzo y mayo se crearían los contenidos, de manera que al terminar el curso todo estuviera listo para la difusión, que “por exigencias de guion” tendría lugar fuera del marco temporal de la asignatura. Resultó muy gratificante constatar que este hecho no suponía ningún problema para el grupo, tal era su motivación y grado de compromiso con el proyecto.

### ***2.2.3. Tercera fase***

Abarcó aproximadamente tres meses y consistió en la creación de los materiales: 100 textos en español y su correspondiente versión en letón de un máximo de 2 200 caracteres (cifra límite que permite Instagram) que acompañarían a la galería de fotos de cada publicación (en su mayoría realizadas por las alumnas ex profeso para el proyecto, si bien algunas de ellas formaban parte de su archivo personal).

La redacción de los textos se trabajaba en clase estableciendo un calendario por temática (bloque de historia y arte, bloque de naturaleza, etc.). Al inicio de cada bloque las alumnas elaboraban mapas conceptuales y léxico-semánticos mediante los que recuperaban conocimientos previos sobre cada tema y los ampliaban con ayuda de la profesora. A continuación, las estudiantes se dividían en equipos de trabajo (su configuración iba variando cada vez, pero siempre debían estar formados por un mínimo de tres personas) y procedían a esbozar el borrador del texto que les había correspondido. Una vez terminado, era revisado por otro equipo en el espacio virtual (recordemos que se trabajaba con documentos colaborativos en línea) y juntos consensuaban la versión final con el asesoramiento de la profesora.

Como ya se ha indicado, a pesar de que el marco en el que se desarrolló el proyecto era una asignatura impartida en español y en principio solo se había contemplado que los textos se redactaran en dicha lengua, las alumnas propusieron incluirlos también en letón,

de manera que el producto final tuviera una doble utilidad. Este hecho muestra hasta qué punto las estudiantes percibían el trabajo que estaban realizando no solo como una actividad útil para su formación, sino también y ante todo como una verdadera contribución a promocionar Letonia como destino turístico nacional e internacional. Finalmente la decisión se reveló como un acierto: al incluir a los hablantes de su lengua materna como potenciales receptores del proyecto la selección de los temas y el enfoque de las publicaciones ganó en calidad, dado que debían mostrar una visión del país que transmitiera su verdadera esencia, y no una imagen hecha a medida para las expectativas del turista extranjero. Por otra parte, la posibilidad de contrastar estructuras gramaticales entre las dos lenguas durante la redacción de los textos resultó muy enriquecedora desde el punto de vista didáctico.

### ***2.3. La difusión del proyecto a través de Instagram y su valoración***

La primera parte del título de este trabajo (*De la pizarra a Instagram*) alude al punto de partida y de llegada del proyecto: los primeros bosquejos fueron realizados en la pizarra del aula tanto por la profesora como por las alumnas, para pasar después a trabajar con documentos colaborativos y desembocar en la publicación del proyecto en Instagram, canal de difusión que no estaba predeterminado, sino que fue elegido por las propias alumnas tras valorar el posible uso de otras redes sociales, como ya se ha explicado. Todas las participantes contaban con un perfil personal en Instagram, sin embargo solo una de ellas manifestó ser seguidora de cuentas de empresas o instituciones académicas y culturales. En este sentido tuvimos un interesante debate sobre el uso de redes sociales en el ámbito personal y profesional, tras el que pudimos establecer ciertos códigos de comportamiento en el espacio virtual a la hora de gestionar la cuenta del proyecto.

Ya en la década de los 90 del siglo XX Blumenfeld *et al.* (1991, p. 384) destacaron la importancia de las tecnologías en el desarrollo del ABP no solo como herramientas para gestionar el proceso y generar el producto, sino también como factor motivacional. Publicaciones más recientes que recogen experiencias de implementación del ABP a través de las TIC en educación superior (Ausín *et al.*, 2016) o investigaciones sobre el uso de las redes sociales en la enseñanza de ELE (Concheiro Coello, 2016; Erdocia Iñiguez, 2012) coinciden en resaltar este hecho, mencionando también entre los beneficios la mejora de ciertas competencias, como la capacidad de los aprendices para gestionar recursos de manera autónoma o de cooperar con sus compañeros. Cada uno de los aspectos mencionados quedaron constatados en la valoración de los resultados realizada por las alumnas al término de nuestro proyecto (en respuesta a un cuestionario preparado por la profesora), si bien el aumento de la motivación ocupó el primer puesto. Todas asociaron el factor motivacional al uso de Instagram: mientras creaban los materiales tenían muy presente que serían compartidos a través de esta red social, donde recibirían valoraciones de sus seguidores.

### 3. Conclusiones

El ABP es un enfoque orientado a la acción que puede realizar grandes aportaciones a la enseñanza de ELE y EFE. Construyendo el proyecto el alumno adquiere los conocimientos y las competencias previstas en el currículo académico, al tiempo que toma conciencia de su aplicación práctica y transferibilidad al ámbito profesional. A esto se pueden añadir otros beneficios, como la experiencia del aprendizaje colaborativo, el aumento de la autonomía del aprendiente o el fomento del pensamiento crítico, es decir, el alumno desarrolla competencias que trascienden el ámbito lingüístico.

La implementación del ABP se recomienda a profesores con experiencia, ya que demandará un cierto dominio de la gestión del aula difícil de suplir con otras aptitudes. Por otra parte, conocer a los componentes del grupo y haber tenido con ellos una experiencia didáctica positiva con anterioridad juega a favor de una transición fructífera del profesor al papel de facilitador. En caso contrario, las especificidades de este enfoque podrían provocar que los alumnos cuestionaran las capacidades docentes y de liderazgo del profesor, o incluso interpretaran su imparcialidad como falta de compromiso con la asignatura.

La posibilidad de utilizar las redes sociales como canal de difusión de los proyectos ofrece numerosas ventajas. En primer lugar, facilita el acceso al destinatario y aporta naturalidad a la comunicación, ya que para los estudiantes el espacio virtual es uno de los contextos más frecuentes de interacción, especialmente en su lengua materna. Por otra parte, el poder complementar la información textual con contenido fotográfico o audiovisual incrementa la seguridad y confianza de los estudiantes a la hora de expresarse, debido a que no se sienten juzgados únicamente por el componente lingüístico. Por último, la conciencia de tener seguidores a la espera de sus publicaciones y el hecho de recibir su constante retroalimentación influye por encima de otros factores en el incremento de la motivación de los alumnos, según su propia valoración al término del proyecto.

## Bibliografía

Alan, B. y Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. *English Teaching Forum*, 43 (4), 10–21.

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9 (3), 31–38.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26 (3), 369–398.

Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43–57.

Concheiro Coello, P. (2016). Motivación y redes sociales en la enseñanza de ELE. *Mili mála*, 8, 43–69.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado el 4 de agosto de 2021 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado el 5 de agosto de 2021 de [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

Discover Hispania (4 de noviembre de 2014). *Discover Latvia* [Archivo de vídeo]. Recuperado el 7 de agosto de 2021 de <https://youtu.be/XszCmq0m7Dw>

Erdocia Iñiguez, I. (2012). *El aprendizaje autónomo a través de redes sociales*. (Trabajo fin de Máster, Universidad Internacional Menéndez Pelayo - Instituto Cervantes). Recuperado el 3 de agosto de 2021 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1748de71-80ad-43a4-9d77-d4beb307792c/2012-bv-13-45iker-erdocia-pdf.pdf>

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 4 de agosto de 2021 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2011). The Main Course, not Dessert. How are students reaching 21<sup>st</sup> Century Goals? With 21<sup>st</sup> Century Project Based Learning. Buck Institute for Education. Recuperado el 5 de agosto de 2021 de [https://www.cisd.org/cms/lib6/TX01917765/Centricity/Domain/162/Main\\_Course.pdf](https://www.cisd.org/cms/lib6/TX01917765/Centricity/Domain/162/Main_Course.pdf)

León Manzanero, A. (2017). Enseñar español en Letonia. En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*, pp. 271–287. Madrid: enClave-ELE. Recuperado el 2 de agosto de 2021 de <http://www.todoele.es/atlas-ele>

León-Manzanero, A. y Hernández Ortega, J. (2020). De estudiantes de español a hablantes interculturales mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Culture Crossroads*, 15, 12–25. Recuperado el 2 de agosto de 2021 de <http://www.culturecrossroads.lv/pdf/280/en>

# Diseño de un curso de español específico muy específico: español para una caravana médica en Ecuador

Paloma Moscardó Vallés  
Princeton University, EE. UU.

## Resumen

Los viajes al extranjero para aprender idiomas que ofrecen además una experiencia de voluntariado tienen una gran popularidad en los Estados Unidos. Cuando se presentó una oportunidad para llevar a estudiantes de español de nuestra universidad a apoyar el trabajo de un grupo de oftalmólogos en Ecuador, no pude rechazarla. No obstante, estaba muy claro que debía crear un curso sólido que preparara a los estudiantes lo mejor posible no solo en cuanto a sus destrezas lingüísticas y pragmáticas, sino también, en el ámbito de la ética. Es frecuente que los participantes en viajes de voluntariado al extranjero no tengan una preparación adecuada y acaben sin saber nada de la población a la que van a visitar y sus necesidades reales. Todo esto tiene muy a menudo consecuencias negativas para la población autóctona. Incluso cuando las intenciones son buenas, el daño que se hace a los pacientes de estos voluntarios puede ser muy grave tanto en cuestiones concretas (negligencia profesional, malgasto de recursos), como en ámbitos más difíciles de cuantificar (perseverancia de racismo, relaciones neocoloniales de dependencia, etc.). Así pues, tras un viaje exploratorio para recabar información, vocabulario, y estrategias, diseñé un curso de español teniendo en cuenta todos estos aspectos. En este artículo, explicaré el proceso de creación del currículum y los contenidos del curso, así como algunos ejemplos de actividades realizadas. Concluiré con una reflexión sobre este modelo propuesto y los viajes de voluntariado de corta duración en las clases de español.

**Palabras clave:** español médico, voluntariado, experiencias en el extranjero de corta duración, diseño de cursos EFE, análisis de necesidades.

## 1. Introducción

### 1.1. Historia del proyecto

Desde hace más de 10 años, me encargo de la clase de español médico, un curso que, a pesar de estar en una universidad sin facultad de medicina, tiene mucha demanda. En el nivel pregraduado (4 años), un gran número de estudiantes escogen la opción llamada “pre med”, con una serie de materias obligatorias que les permiten, tras graduarse, acceder a la carrera de medicina. Muchos de ellos son conscientes de la importancia de hablar español con sus pacientes latinos en Estados Unidos y toman mi clase. Así mismo, desde hace años colaboro con el departamento de Salud Global (Global Health) ya que mi asignatura se puede usar como optativa para el certificado que ofrece este programa. Y es así como empezó todo, gracias a la directora del departamento de Salud Global que pensó en mi curso para llevar a cabo este proyecto. En 2016 me explicó que un exalumno de Princeton le había pedido ayuda para poner en contacto a un grupo de oftalmólogos<sup>1</sup> con estudiantes que tuvieran un buen nivel de español de nuestra universidad. La idea era que nuestros estudiantes acompañaran a los oftalmólogos norteamericanos en un viaje a los Andes ecuatorianos. Durante una semana, los doctores, en colaboración con una fundación basada en Riobamba<sup>2</sup>, visitan escuelas en lugares remotos y realizan la revisión oftalmológica de los niños en edad escolar. Una vez diagnosticados los problemas de visión existentes, los doctores prescriben tratamiento, en su mayoría gafas que la asociación se encarga de distribuir en las escuelas, tras fabricarlas a medida. Asimismo, la asociación organiza unas cuantas cirugías muy especializadas con pacientes diagnosticados en viajes anteriores o por los oftalmólogos de la propia clínica de Riobamba. Mis estudiantes podrían implementar el trabajo de los participantes encargándose de la revisión tras aprender el uso de los aparatos de medición y servirían de puente entre el personal norteamericano y ecuatoriano durante las caravanas. En las revisiones oftalmológicas, todas las tareas se pueden realizar sin necesidad de conocimientos específicos, sin riesgo para los niños, y con la ventaja de que mis estudiantes podían comunicarse directamente con ellos en español.

Obviamente, esta idea me entusiasmó desde el primer momento, ya que combinaba varios aspectos claves para mí a la hora de enseñar español, entre ellos, la enseñanza de español con fines específicos y el aprendizaje a través del servicio. En concreto, el servicio en este caso con componente de inmersión en el extranjero al trabajar con una asociación ecuatoriana sin ánimo de lucro. En este punto, quisiera hacer un inciso para comentar la importancia del objetivo de las caravanas médicas que llevan a cabo en Fibuspam: dentro de los numerosos problemas médicos en los países en vías de desarrollo, llama la atención el impacto que tiene tratar cuestiones de oftalmología. Si los niños en edad escolar no ven la pizarra o no pueden leer y escribir, al cabo de pocos años abandonan la escuela y se dedican a labores donde su visión no sea fundamental. Esos tipos de trabajo están por lo general peor pagados, sobre todo si tenemos en cuenta que la productividad de personas con visión reducida es mucho más baja. Además, muchos niños se enfrentan a otros problemas que son consecuencia de su visión



deficiente como: retraso en el desarrollo motor, del lenguaje, emocional, etc. En el plano de salud mental e integración social, muy a menudo sufren de discriminación e incluso acoso escolar.

## **1.2. ¿Un curso diferente?**

A pesar de que la idea inicial de la directora del departamento de Salud Global era incluir este viaje en mi curso de español médico, decidí que este proyecto debía formar parte de un curso diferente. ¿Por qué crear un curso independiente? Si partimos de los objetivos de ambos cursos, vemos que resultaría forzado incluir este proyecto en la clase de español médico general. Este es un curso introductorio al mundo de la salud latina estructurado en torno a la entrevista médica. Se incluye el vocabulario específico, las estructuras gramaticales necesarias y también los elementos culturales que pueden ayudar a tener una mejor interacción entre médico y paciente en el futuro o al menos, a despertar la sensibilidad de los estudiantes en cuanto a las necesidades específicas de esta comunidad.

En el caso del proyecto de Ecuador, solo sabía que el objetivo general era participar activamente con éxito en las caravanas, pero debía llevar a cabo un análisis de las necesidades basado en las tareas concretas que los estudiantes iban a realizar para poder establecer los objetivos específicos del curso. Ni los futuros estudiantes ni yo misma éramos conscientes de lo que íbamos a necesitar exactamente. Para poder averiguarlo, tuve la suerte de realizar un viaje exploratorio en el receso de primavera de 2017.

## **2. Viaje exploratorio**

Durante este viaje, acompañé a un grupo de oftalmólogos tanto doctores y técnicos como administrativos de la clínica Conestoga Eye de Lancaster, Pensilvania y a unas siete personas voluntarias más relacionadas con dicha clínica. El hecho de que cuatro estudiantes de Princeton nos acompañaran hizo que este viaje fuera todavía más relevante para mí, permitiéndome observar y discutir con ellos sus experiencias a modo de evaluación continua e *in situ*.

Los objetivos del viaje eran, pues, ver con mis propios ojos en qué iba a consistir exactamente la labor de mis estudiantes como parte de estas caravanas médicas. Pero también comprobar cómo estaban organizados los viajes, intentando descubrir si se trataba de proyectos éticos bien diseñados. Por otra parte, debía recoger toda la información que pudiera ser útil a la hora de diseñar el curso y crear los materiales. Así es como usé las fotos que hice durante el viaje para el vocabulario que debían aprender como, por ejemplo, los aparatos que usamos, los materiales, los servicios de la clínica o las diferentes estaciones de las revisiones, por nombrar algunos.



Figura 1. Ejemplos de vocabulario. Fuente: Elaboración propia

El viaje cumplió estos dos objetivos y me dio la convicción de que era una oportunidad única de aprendizaje para mis estudiantes dentro de un marco ético y responsable. Por otra parte, me permitió diseñar la idea general del curso basada en las destrezas que iban a ser necesarias para el desarrollo con éxito de las caravanas.

Quisiera aquí insistir en la importancia de, por una parte, hacer un análisis de los proyectos en los que van a participar nuestros estudiantes y, por otra, incluir este tipo de reflexión ética como parte de la preparación del curso. Como referencia, esta cita de Bauer (2017) sirve de guía para establecer los contenidos de un curso de este tipo:

students, residents, indeed anyone going abroad to train or learn must have adequate training that not only covers ethical issues, the causes of health disparities and anticipated cultural differences but also an understanding of vulnerable populations and, of course, solid technical skills. The overall framework should be one of transformative pedagogy and social justice orientation. (Bauer, 2017).

### ***2.1. Criterios éticos***

Aunque no es el objetivo principal de este artículo, mencionaré brevemente cuáles fueron los criterios que usé para determinar si este proyecto era ético. Estos criterios a su vez son parte del currículum como se verá más tarde.

En primer lugar, tanto las caravanas como las cirugías son elegidas y organizadas por la asociación Fibuspam. El personal de la clínica realiza sondeos en varias poblaciones para saber si los niños han recibido cuidado oftalmológico. Si la escuela o la comunidad lo desean, se organiza la caravana para ir a revisar a esos niños. En otras ocasiones, dada la fama de esta organización, las asociaciones vecinales de las comunidades se ponen en contacto con Fibuspam para solicitar las revisiones. Así pues, la decisión de dónde ir y de qué hacer no es nuestra sino de los propios interesados. Nuestro equipo cubre una necesidad que de otra manera no sería cubierta. Los casos que necesitan cirugía son elegidos por el personal de oftalmología de la clínica Fibuspam o, a veces, son casos que nuestro equipo descubrió en el viaje del año anterior. De cualquier manera, antes de las cirugías, nuestros doctores hacen una evaluación de cada caso para confirmar la necesidad

de operar. Además, hay que mencionar que en Ecuador no existe la especialidad de oftalmología pediátrica, con lo cual nuestros doctores no están quitando el trabajo a profesionales del país. Al contrario, otro de los objetivos de nuestra visita es formar a algunos oftalmólogos ecuatorianos que nos acompañan o asisten a las cirugías para aprender nuevas técnicas.

Uno de los problemas principales de las misiones médicas de corta duración es la falta de seguimiento de los pacientes, pero en nuestro caso, los doctores hacen una visita a los pacientes operados al día siguiente de la cirugía y, además, si fuera necesario, el resto del cuidado postoperatorio puede ser controlado por los doctores de la clínica.

Existe una relación de confianza y de continuidad: el equipo de Conestoga ha trabajado ya en muchas ocasiones con Fibuspam.

Todas las fichas de los niños que visitamos quedan registradas: una copia en papel se queda en Fibuspam y también se introducen en una base de datos informática que se puede consultar en cualquier momento. Este sistema permite localizar a niños con problemas específicos y hacer un seguimiento. También se pueden usar esos datos para realizar investigaciones que a largo plazo pueden resultar en una mejora de la situación para los pacientes de esta región.

## **2.2. *Análisis de necesidades***

Algunas herramientas usadas habitualmente para determinar las necesidades de un curso son encuestas, entrevistas a profesionales, análisis del corpus, etc. (Johns y Price-Machado, 2001, p. 49). En nuestro caso, fue mayormente la observación directa durante el viaje exploratorio lo que me permitió determinar cuáles son las necesidades para tener éxito en las caravanas médicas, objetivo último de este curso. Por ello, se pueden encontrar objetivos de aprendizaje de muy diversa índole, algunos lingüísticos, pero otros puramente prácticos. Desde un punto de vista de profesores de lengua para fines específicos esto no es único, pero sí es cierto que este curso es un curso muy específico y por ello, en el viaje pude hacer una lista de contenidos que solo se pueden aplicar a esta experiencia. La esperanza es que los estudiantes puedan extrapolar lo que aprenden a otras situaciones, pero obviamente, vamos a encontrar muchos objetivos hechos a medida.

## **3. Diseño del curso**

Así pues, comencé a desarrollar el curso siguiendo el modelo de seis pasos de Brown (1995): partiendo del análisis de necesidades podemos definir los objetivos de aprendizaje y con ellos en mente, crear el currículo. Los siguientes pasos, en los que no voy a detenerme en este artículo, serían crear los materiales y la metodología adecuada a nuestros objetivos. “La evaluación es un proceso continuo en el que se analizan y mejoran los cinco componentes previamente mencionados”, por tanto, este esquema es como

sugiere Brown (1995) un diseño “fluido, pero a la vez sistemático que toma en cuenta la naturaleza siempre en evolución del currículo”.



Figura 2. Esquema del diseño del curso. Fuente: autora según Brown (1995)

En el aspecto organizativo, la estructura de nuestro semestre permite tener seis semanas de preparación antes del viaje (que se realiza en el descanso de primavera), y seis semanas de reflexión e investigación en profundidad de algunos de los temas más relevantes, tras el viaje.

#### 4. Objetivos y contenidos del curso

Teniendo en cuenta todo lo anterior, elaboré una lista de necesidades para este proyecto que podríamos dividir en algunas de carácter más pragmático y otras más lingüísticas. En el siguiente cuadro, he incluido las necesidades y los contenidos que surgen de las mismas con algunos ejemplos de la metodología y los materiales usados.

NECESIDAD/OBJETIVOS	CONTENIDO	MATERIALES
Reflexionar sobre ética de voluntariado médico	Ética sobre voluntariado	Presentaciones Power Point, tareas de lectura, comprensión y reflexión

Analizar nuestro proyecto desde ese punto de vista	Ética sobre voluntariado: tabla comparativa	Reflexión después del viaje: comparación con los criterios estudiados
Conocer para respetar la cultura de la comunidad/país donde vamos a actuar	Temas: geografía/medioambiente, historia, economía, cultura indígena (medicina tradicional), sistema sanitario, enfermedades	Presentaciones de estudiantes en parejas Investigación en la segunda parte del semestre
Aprender qué papel juega La asociación FIBUSPAM en este proyecto	Información sobre la asociación	Videos y material de FIBUSPAM
Estudiar los problemas oftalmológicos que vamos a encontrar	Oftalmología	Presentaciones y tareas. Participación Dr. Silbert
Desenvolverse en las diferentes tareas de la revisión médica	Explicar las tareas Vocabulario	Presentaciones Power Point y tareas de comprensión y vocabulario
Interactuar con los niños (y padres, maestros)	Revisión mandatos, consejos. Algunas características del español andino ecuatoriano: formación de diminutivos, uso de usted Expresiones útiles para la conversación	Revisión gramatical y ejercicios Práctica de diálogos (dramatización)
Trabajar en equipo de forma eficiente, respetuosa y en condiciones a veces duras	Hablar de las condiciones y experiencias pasadas	Actividades de creación de grupo
Información práctica	Pasaportes, vacunas, ropa, horarios, distribución del trabajo, alojamiento, comidas etc.	Presentación, documentos FIBUSPAM, Servicios de salud de la universidad

Tabla 1. Contenidos del curso. Fuente: Elaboración propia

Para situar un poco estos elementos en el calendario, hay que explicar que durante las seis primeras semanas trabajamos temas de ética y voluntariado, tenemos alguna sesión de preparación práctica (documentos necesarios para el viaje, vacunas, etc.). Además, los estudiantes presentan temas sobre el país y la población con la que vamos a tratar. Contamos también con la visita del oftalmólogo principal, Dr. Silbert, que ofrece una sesión para hablar del trabajo que vamos a realizar en las revisiones. En la parte más lingüística, estudiamos vocabulario específico y estructuras útiles. Por último, a lo largo de estas semanas, hacemos alguna actividad de creación de grupo.

El viaje se realiza en la semana siete coincidiendo con el receso de primavera de la universidad. A la vuelta, llevamos a cabo una comparación sobre la ética de nuestro viaje con la teoría analizada en la primera parte del semestre. Asimismo, hacemos una reflexión sobre la experiencia a través de diferentes tipos de evaluaciones. Finalmente, los estudiantes eligen el tema de investigación y lo comparten en clase en una breve presentación.

A continuación, voy a analizar brevemente estos elementos en el orden en que se trabajan durante el semestre, teniendo en cuenta su naturaleza diversa.

#### **4.1. *Ética***

Preparar a los estudiantes para este proyecto concreto, ofrece la oportunidad de hacer una reflexión sobre los viajes de voluntariado en general. El llamado sector de “volunturismo”, combina los viajes al extranjero con experiencias diversas de voluntariado y es una industria que ha florecido inmensamente en los últimos años. Cifras de 2017 nos indican que este sector tiene un valor de unos 173 000 millones de dólares<sup>3</sup>.

Solamente el mercado norteamericano aporta aproximadamente un millón de estos “volunturistas” cada año<sup>4</sup>. Por ello, es muy probable que mis estudiantes vayan a participar en algún viaje semejante en alguna otra ocasión, en particular, durante los estudios de medicina. Así pues, me parecía muy importante incluir una parte en la que habláramos de las características de estos viajes y sobretodo nos detuviéramos en las cuestiones éticas que conllevan. Por otra parte, este conocimiento previo nos serviría para evaluar nuestra experiencia a la vuelta del viaje, y comparar los criterios teóricos establecidos con lo que vemos en la realización del proyecto. Además, la esperanza es que estos criterios, junto con la reflexión final, sirvan como herramientas para que los estudiantes puedan analizar los viajes o proyectos en los que participen en el futuro.

#### **4.2. *Conocer dónde vamos a trabajar***

Si siempre debemos tener en cuenta lo que afirman Gross y Vought “to be effective the study of LSP cannot be separated from the study of the culture and society in which the language is spoken” (1991, p. 183), en nuestro caso, esta afirmación cobra una dimensión

fundamental, pues el contacto con la población es clave para el desarrollo de nuestros objetivos.

Por otra parte, muy a menudo, la naturaleza misma de los viajes de voluntariado de corta duración no permite que los participantes estudien el lugar donde van a trabajar y el resultado es el desconocimiento total de las comunidades con las que interactúan, con el peligro que esto implica. Para que los estudiantes puedan entender lo que están haciendo y respetar la cultura de la comunidad con la que están trabajando, necesitan un mínimo conocimiento de esta. A través de presentaciones en parejas, los estudiantes investigan y analizan la geografía y el medio ambiente, la historia, la política, la economía, el sistema sanitario y las enfermedades más prevalentes en la sierra ecuatoriana. Las presentaciones siempre acaban con un pequeño intercambio con el resto de compañeros, a veces en forma de preguntas directas que animan al debate o simplemente de comentarios. La profesora complementa la información con datos recogidos en viajes anteriores. Es fundamental insistir en que los estudiantes entiendan los problemas de acceso a la atención sanitaria en estas comunidades. Debemos analizar este asunto desde diferentes puntos de vista: la discriminación que sufren las poblaciones indígenas, los problemas puramente de acceso por la geografía de la región, el sistema sanitario de Ecuador, la grave crisis económica, etc. Es decir, que debemos establecer conexiones entre las diferentes presentaciones para intentar dibujar una imagen más aproximada a la realidad de Ecuador y de nuestra participación en las caravanas.

Durante la segunda parte del semestre, los estudiantes deben escoger un tema que les ha llamado la atención durante el viaje para investigarlo y escribir un ensayo al final del semestre. Esta tarea permite que se profundice en algún aspecto que, en algunos casos, incluso ha despertado la curiosidad de los estudiantes de tal manera que han seguido investigando más allá de esta clase.

Destacaré aquí algunos ejemplos de los trabajos de investigación realizados por los estudiantes:

- el transporte médico de emergencias en Ecuador,
- nutrición infantil y adolescente en las escuelas de Ecuador,
- educación bilingüe en Ecuador,
- educación sexual en las escuelas ecuatorianas,
- sincretismos religiosos,
- enfermedades respiratorias en la Sierra ecuatoriana,
- medicina tradicional andina,
- la pobreza y la salud ocular,
- el rol de la investigación en las misiones médicas.

### **4.3. *Fibuspam***

Como parte de este conocimiento previo de la comunidad con la que vamos a trabajar, incluyo unos documentos escritos y audiovisuales para presentar la asociación Fibuspam, alma de este proyecto. Esto me permite también que los estudiantes comprueben algunos de los puntos de la ética del viaje, puesto que la asociación es la que organiza las caravanas y cirugías. Durante las caravanas trabajamos codo con codo con algunos de sus miembros, por ejemplo, personal bilingüe español/kichwa que se encarga de hacer las fichas de registro de los niños, el óptico que da a elegir el modelo de marcos para cada niño, y algunos voluntarios más que ayudan en otras tareas.

### **4.4. *Vocabulario***

Siguiendo las sugerencias de Springer (2000), el vocabulario y las estructuras elegidas para estudiar en este curso no se organizan en listas para memorizar, sino que, tras realizar el análisis de las necesidades, descomponemos “el contexto de uso en situación de comunicación” y de ahí sacamos los actos de lengua y de estos, los inventarios de contenido.

Tras el viaje en el que se observó lo que los estudiantes iban a necesitar, pudimos determinar que se trata de una mezcla de lenguaje especializado y de lenguaje general. El objetivo del léxico médico es que entiendan los términos especializados de oftalmología y sean capaces de comunicar con los doctores ecuatorianos. Además, una vez estudian las partes del ojo, enfermedades más comunes, tratamientos y cirugías en español, el contenido de este vocabulario les ayuda a comunicar en inglés con los oftalmólogos norteamericanos. Muy a menudo, los términos científicos son semejantes en las dos lenguas y si no es el caso, los estudiantes han adquirido las herramientas para explicarlo en su lengua. En esta categoría también entraría la mayoría de las palabras necesarias para aprender a desenvolverse en las diferentes tareas de la revisión: con la excepción de los nombres de los aparatos, que en su mayoría usamos en inglés (aunque la palabra general también se les ofreció en español).

Pero, además, los estudiantes necesitan vocabulario y estrategias para ser eficientes durante la revisión en las escuelas y comunicar con los niños. Por ejemplo, hacemos un repaso de los mandatos (ven, abre los ojos, siéntate) y practicamos conversaciones simples en forma de dramatizaciones. Para ello, ofrezco a los estudiantes a parte de vocabulario específico (aretes, anaco), algunas características propias del español hablado en los Andes ecuatorianos, como el uso de diminutivos (el manito, los ojitos) o la preferencia de la forma “usted” al hablar con niños. En este apartado incluyo algunas expresiones que vienen del kichwa como “guaga”, “guambra”, etc. En general, los niños aprenden todos español en las escuelas, independientemente de que es probable que hablen kichwa en casa, pero es importante acercarse a su cultura y aprender al menos alguna palabra común en su lengua. Como profesora de lengua me llegué a plantear la poca rentabilidad de estas palabras, pero resultan tan útiles que las mantengo en el



material del curso. Los propios estudiantes me agradecieron haberlas incluido como se puede ver en esta cita de la evaluación del curso que hizo un estudiante:

during the trip to Ecuador, I always spoke Spanish when working at the schools. Before the trip, Paloma gave us a sheet with common words used in Ecuador. This was extremely helpful because these were words that connected us to the people of Ecuador through language. We became more diverse in our Spanish this way.

Este estudiante pone de relieve la posibilidad de conectar mejor con la gente de Ecuador gracias a este vocabulario, lo cual me reafirmó en el valor de haberlas introducido en el material de clase.

Como se puede deducir de las explicaciones anteriores, el léxico y las estructuras gramaticales solo se estudian en función de su utilidad para el viaje. Obviamente, todo se incluye dentro del contexto de uso de las caravanas. Eso quiere decir que estudiamos un vocabulario muy específico que probablemente los estudiantes no vayan a volver a usar (a no ser que se conviertan en oftalmólogos) como, por ejemplo, la palabra “ptegirión”, pero también es posible que otras palabras menos especializadas como “bisturí”, “insumos”, etc., les vayan a ser de utilidad futuras situaciones.

Así mismo las estructuras gramaticales que se revisan en clase son únicamente aquellas que pueden ser útiles a la hora de interactuar en especial con los niños y también con algunos miembros de la clínica Fibuspam que nos acompañan, así como en menor medida, con algunos maestros y padres como mencioné anteriormente.

Me gustaría destacar aquí la importancia de que estos cursos de especialización se lleven a cabo con estudiantes que ya tienen un nivel como mínimo intermedio de español. En el caso de este curso en particular, debido al interés despertado, tengo que llevar a cabo un proceso de selección, lo cual me permite entrevistar a los estudiantes y elegir a los que pienso que cuadran mejor con el proyecto. Uno de los criterios es el nivel oral de español. No estoy hablando de hablantes nativos solamente, aunque hay alguno (y también varios hablantes de herencia), sino de la habilidad de interactuar de forma natural con los niños durante las clínicas. Por tanto, la fluidez es un criterio fundamental a la hora de elegir a los estudiantes: la velocidad de las revisiones hace imposible que estén pensando en qué tiempo verbal deben usar.

#### ***4.5. Creación de grupo***

Una necesidad difícil de categorizar en un curso de español con fines específicos sería la creación de grupo, pero esta necesidad se ve justificada por las condiciones a veces difíciles en las que realizamos nuestro trabajo. Los estudiantes deben estar preparados para trabajar en situaciones duras, cansados por el mal de altura y los largos viajes en autobús a las comunidades que visitamos. A veces se pueden producir fricciones entre ellos ya que existe mucha presión al intentar atender al máximo de niños en el tiempo

que tenemos. Por todo ello, el primer año en que impartí este curso, incluí en el currículo algunas actividades de creación de grupo. No tenían demasiado peso en comparación con otras partes del curso, pero en las evaluaciones, los estudiantes subrayaron cuán importantes habían sido para llegar a conocer a los compañeros y poder confiar en ellos durante los momentos más complicados. Además de algunas actividades específicamente diseñadas que llevamos a cabo en varias sesiones, durante el tiempo de clase, también intento crear un ambiente muy abierto y relajado en el que los estudiantes se sientan cómodos para hablar y compartir sus ideas y conocerse un poco mejor de esta manera.

#### 4.6. Informaciones prácticas

Por último, también se incluye en el curso una parte en la que se ofrecen informaciones puramente prácticas a los estudiantes como, por ejemplo, las vacunas necesarias, el recorrido del viaje, consejos sobre qué llevar, etc.

### 5. Evaluaciones

Cada curso de nuestra universidad pasa por un proceso común de evaluación. Los estudiantes contestan de forma anónima a una batería de preguntas y se obtienen puntajes para diferentes aspectos. En nuestro caso, veía necesario ampliar el alcance de esta evaluación y crear algo que incluyera los aspectos únicos de este curso. Así pues, los estudiantes se detuvieron en cuestiones más académicas en las evaluaciones de la universidad y en cuestiones más generales en la creada por mí.

#### EVALUACIÓN DEL VIAJE A ECUADOR

	1	2	3	4	5	COMENTARIOS
Preparación antes del viaje: clases						
Organización del viaje en general						
Trabajo de las revisiones médicas						
Observación cirugías						
Relación con el equipo de Conestoga Eye						
Relación con el equipo de Fibuspam						
Turismo						
Guías (Esteven/ Karla)						
Alojamiento						
Comidas						

Tabla 2. Ficha de evaluación. Fuente: Elaboración propia

En cualquier curso de lengua las evaluaciones deben servir como instrumento para eliminar sus lagunas o defectos y mejorar su eficacia. Como dice Nunan (1998) “una evaluación no es simplemente el proceso de obtener información, sino un proceso de toma de decisiones”. De esta manera, las evaluaciones de la universidad me permitieron reflexionar sobre algunos contenidos del curso. Por ejemplo, los comentarios de los estudiantes hicieron que, la segunda vez que enseñé este curso, insistiera más en actividades de formación de grupo como expliqué anteriormente. Otro ejemplo de cómo las evaluaciones determinaron algunos aspectos de mi curso es algo que también he nombrado en el apartado de vocabulario: los estudiantes confirmaron la importancia de usar palabras típicas de la Sierra ecuatoriana y por tanto dejé de lado mis dudas sobre su utilidad por ser palabras muy locales e ir en contra de la obsesión de los profesores de lengua sobre vocabulario rentable. Así pues, preparé mejor esta parte para el siguiente curso. Según varios de mis estudiantes, el estudio de este vocabulario tan específico les ofreció herramientas para comunicar mejor con la comunidad y además enriqueció su español haciéndolo más diverso.

Además de estas dos evaluaciones, el grupo de oftalmólogos de Conestoga Eye también pidió a los estudiantes que evaluaran cuestiones más específicas de su papel en las revisiones como el uso de ciertos instrumentos, y del desarrollo de las diferentes estaciones.

Como complemento a estas evaluaciones específicas, existen otros instrumentos de evaluación menos rigurosos a lo largo del semestre, como el resultado de las pruebas, discusiones en clase, comentarios fuera de clase, etc. Todo siempre es válido para llevarnos a modificar el contenido y a la metodología del curso y de esta manera acercarlo lo máximo posible a satisfacer las necesidades de los estudiantes y cumplir así los objetivos del curso.

## 6. Conclusiones

Para concluir quisiera insistir en que es posible hacer viajes de este tipo y, de hecho, pueden tener un impacto muy positivo en nuestros estudiantes. No obstante, es sumamente importante analizar con detenimiento el proyecto en el que vamos a participar. Asegurarnos muy bien de que se trata de una idea sólida, basada en las necesidades de la comunidad y no en las nuestras. En segundo lugar, como profesores, nuestro deber es preparar lo mejor posible a los estudiantes, no solo con destrezas lingüísticas, sino con un mínimo conocimiento del papel que van a tener y cómo es la comunidad en la que van a intervenir. Además, si el tiempo lo permite, estos proyectos deberían incluir una parte de reflexión posterior al viaje. La intención de este artículo era reflejar mi experiencia y proponer un modelo de curso que permite a los estudiantes sacar el mejor partido posible dentro de un proyecto ético de voluntariado. En resumen, lo más importante debería ser combinar el deseo de los estudiantes de aprender, con un impacto positivo para las comunidades que visitamos. La paradoja es que, en un mundo

ideal, este tipo de viajes deben contribuir a su propia desaparición, es decir, a que todos los países tengan un sistema sanitario decente y accesible a toda la población y por tanto no sea necesario organizar caravanas con personal extranjero. Aunque por ahora, desgraciadamente ese momento está lejos y, por tanto, espero que podamos continuar con este maravilloso proyecto en un futuro próximo, cuando hayamos dominado la pandemia que nos impide viajar.

---

## Notas

<sup>1</sup> Conestoga Eye de Lancaster, Pensilvania, con el doctor Silbert a la cabeza.

<sup>2</sup> La fundación se llama Fibuspam y tiene una clínica en la que se atiende de forma gratuita a ciudadanos sin seguro médico o sin los medios para pagar por los servicios. En la clínica hay diferentes especialistas y dos pequeños quirófanos. Fue fundada por un norteamericano, Paul Martell y un grupo de ecuatorianos y tiene su base en los Estados Unidos (PACH) donde consiguen la mayoría de los fondos para pagar al personal, los materiales, transportes, etc.

<sup>3</sup> Cifras extraídas del artículo de Suyan Pariyar.

<sup>4</sup> En 2014, la “Association of American Medical Colleges” reportó que un 36% de estudiantes de medicina había participado en alguna experiencia de voluntariado internacional antes de entrar en la facultad de medicina y el 29% de los estudiantes graduados en medicina habían participado en una rotación global o una experiencia de voluntariado durante sus estudios.

## Bibliografía

Basturkmen, H. (2020). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell.

Bauer, I. (2017). More harm than good? The questionable ethics of medical volunteering and international student placements. *Trop Dis Travel Med Vaccines* 3(5). Recuperado el 10 de agosto de 2018 de <https://doi.org/10.1186/s40794-017-0048-y>

Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Dudley-Evans, A. y St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: University Press.

John A. M. y Prince-Machado D. (2001). English for Specific Purposes (ESP): Tailoring Courses to Students Needs and to the Outside World. En Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or Foreign Language*. Londres: Heinle & Heinle.

Gross, C. U. y Vought, G.M. (1991). The Evolution of Languages for Specific Purposes in the United States. *Modern Language Journal*, 75(2), 181-195.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pariyar, S. *Annual \$173 Billion Worth of Volunteer Tourism Industry is Enough to Make a Change*. Recuperado el 11 de agosto de 2018 <https://thriveglobal.com/stories/annual-173-billion-worth-of-volunteer-tourism-industry-is-enough-to-make-a-change/>

Springer, C. (2000). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris: Ophrys.

Welling, D. R, Ryan, J. M, Burriss, D. G. *et al.* (2010). Seven Sins of Humanitarian Medicine. *World J Surg*, 34, 466–470.

WHO. (2021). *Blindness and Vision Impairment*. Recuperado el 20 agosto de 2019 de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

# El discurso diplomático: Propuesta de actividades para un curso de español dirigido a la Diplomacia y las Relaciones Internacionales

Margarita Robles Gómez  
Universidad de Salamanca, España

## Resumen

114

---

Partiendo de la idea de la existencia de una regla diplomática internacional no escrita que aconseja a los integrantes de una misión diplomática utilizar la lengua oficial de país de acogida por cuestiones de cortesía con él, este trabajo se enmarca dentro de la enseñanza de Español para Fines Específicos (EFE) dirigido a la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. El objetivo principal es establecer las características más comunes del lenguaje diplomático para la posterior creación de materiales de español para fines específicos dirigidos a este campo.

Para poder hacer un análisis de este discurso se ha investigado qué es una misión diplomática y cuáles son los medios de acción diplomática, para posteriormente averiguar qué tipo de actividades suelen realizarse en este ámbito en el idioma oficial del país de acogida. Dentro de los medios de acción diplomática la correspondencia escrita es muy frecuente y a partir de su análisis se han extraído las estructuras lingüísticas más características de estas cartas diplomáticas. Una vez realizado el análisis del discurso de los profesionales de este campo y detectadas las expresiones, el léxico, las estructuras gramaticales, los aspectos culturales, etc., se proponen varias actividades para que el aprendiz logre comunicarse con eficacia y consiga desempeñar sus funciones con éxito en español en este ámbito.

**Palabras clave:** Español para Fines Específicos, Español de la Diplomacia, tratamientos diplomáticos.

## 1. Introducción

Hoy por hoy encontrar información sobre la enseñanza de Español para Fines Específicos (EFE) de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales no es tarea fácil. Los materiales e investigaciones publicadas en este campo son escasos, aunque poco a poco van apareciendo trabajos sobre este campo.

La comunicación diplomática tiene una serie de estructuras propias, como veremos más adelante, que no aparecen reflejadas en los manuales de ELE. De ahí, la necesidad de un mayor número de investigaciones en este campo para crear materiales acordes a las necesidades más inmediatas de estos estudiantes de español.

El objetivo de este trabajo es el de presentar algunas propuestas de actividades para EFE de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. Para ello, el primer paso ha sido investigar qué es una Misión Diplomática y cuáles son los medios de acción diplomática, en qué consiste la labor diplomática y cuáles son las funciones de los diplomáticos. Para ello, se ha trabajado con manuales centrados en la labor diplomática y el protocolo diplomático.

Posteriormente, se presentará un listado de las estructuras más empleadas para saludar y despedirse en la correspondencia diplomática. Además, se pondrá de relieve el uso adecuado de los distintos tratamientos.

La comunicación escrita ocupa un papel muy importante dentro de las labores diplomáticas, por lo que en este trabajo se presentarán actividades sobre la comunicación escrita centrada en la correspondencia diplomática.

## 2. Metodología y objetivos

El objetivo de este estudio es la elaboración de materiales de EFE de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales para que los profesionales de habla no hispana de este ámbito puedan desarrollar unas habilidades comunicativas que les permitan comunicarse fluida y eficazmente en su campo de trabajo en la lengua extranjera. Para cumplir ese propósito debemos ofrecer a los estudiantes actividades con las que trabajar las cuatro destrezas y que les permitan descubrir cuestiones relacionadas con la comunicación no verbal y con la interculturalidad.

Para alcanzar estos objetivos se ha empleado una metodología analítica basada en la revisión de manuales especializados en la enseñanza de idiomas y en el campo diplomático, lecturas de bibliografía especializada, páginas web, etc., todo ello para identificar un poco mejor en qué consiste la labor de estos profesionales.

En cuanto a la labor diplomática, Galindo (2017, pp. 14-17) habla de las siguientes tareas que deben realizar estos profesionales a la hora de desempeñar sus funciones: negociar, informar, hacer gestiones, redactar acuerdos y documentos, organizar, administrar, establecer y mantener contactos y encargarse del trabajo consular. Muchas de estas actividades requieren establecer una comunicación con instituciones oficiales o privadas del país receptor, ya sea de manera oral o escrita.

De esta manera se han identificado las actividades que se pueden desempeñar en el idioma oficial del país de acogida y cuáles son las necesidades comunicativas más inmediatas para un estudiante de este curso. Cabe señalar que en nuestros días no existe un idioma diplomático único (Jara Rocanti, 1989, p. 201), a pesar de que el inglés y el francés son dos idiomas con gran peso en la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. Por su parte, la Organización de Naciones Unidas reconoce como idiomas oficiales de la propia organización el inglés, el francés, el español, el ruso, el árabe y el chino. El reconocimiento de estos seis idiomas como lenguas oficiales de la institución les aporta un gran valor internacional. Además, hay que añadir que teóricamente una misión puede elegir emplear el idioma oficial de la embajada en el país de acogida. Sin embargo, a la hora de enviar la correspondencia, esta llevará una traducción al idioma oficial del país receptor que indique “no oficial” (Jara Rocanti, 1989, p. 202). Asimismo, aunque no existe ninguna regla diplomática escrita que indique qué idioma utilizar en el país receptor a la hora de desempeñar las funciones diplomáticas, sí existe una regla no escrita que aconseja utilizar por cortesía el idioma oficial del país de acogida. Es por ello que habrá una documentación escrita redactada en el idioma oficial del país receptor, al igual que una comunicación oral en la lengua oficial, que en nuestro caso sería el español. Por último, hay que señalar que, en la práctica, hay idiomas considerados internacionales que dominan ciertas áreas geográficas y que exigen ser conocidos (Jara Rocanti, 1989, p. 201). Un ejemplo de ello es América Latina y el uso del español. Además, el español está también presente y es lengua oficial en otras áreas geográficas como España (Europa) y Guinea Ecuatorial (África). Por lo tanto, es un idioma con una fuerte presencia a nivel global. Además, es lengua oficial en las principales organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas, la Unión Europea, la Unión Africana o la Organización de Estados Americanos, entre otras.

### **3. Los medios de acción diplomática**

Entre los medios de acción diplomática Jara Rocanti –ya en 1989– habla de la correspondencia escrita y la diplomacia oral. Por el carácter de este trabajo solo vamos a centrarnos en la correspondencia escrita oficial y en aquellas acciones que puedan realizarse en el idioma oficial del país de acogida, en nuestro caso, en el idioma oficial del Reino de España, el español. Por lo tanto, en este trabajo nos centraremos en aquella correspondencia oficial que pueda darse entre una embajada X en España y el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, para que los estudiantes de un curso de EFE de este ámbito aprendan a redactar correctamente en español cada una de estas cartas. En función del tema a tratar en la carta se utilizarán unas estructuras específicas y su organización tendrá unas características propias.

La correspondencia diplomática con el país de acogida abarca toda una serie de textos: nota diplomática, nota verbal, nota reversal, nota colectiva, ultimátum, memorándum. En cuanto a la diplomacia oral, entre los actos que pueden desarrollarse



en el idioma oficial del país de acogida se encuentran los siguientes: entrevistas, debates, discursos, llamadas telefónicas, etc.

Por las características de este trabajo nos centraremos solo en la correspondencia escrita y el uso de tratamientos en esta. Sin embargo, habría que apuntar que los tratamientos en la comunicación oral son más sencillos que en la comunicación escrita.

### ***3.1. Tratamientos y estructuras sintácticas más comunes en la correspondencia escrita***

El objetivo de este apartado es el de identificar las estructuras y las características más relevantes de la correspondencia diplomática para crear actividades en base a los rasgos propios de cada una de ellas. Una vez identificadas, se elaborará una serie de actividades que permita cubrir la práctica de algunos aspectos de la lengua y fomentar las cuatro destrezas para que los estudiantes logren comunicarse eficazmente en su contexto laboral en la lengua extranjera.

Para identificar las estructuras lingüísticas más empleadas en la correspondencia diplomática se analizaron los diferentes modelos de cartas que aparecen en la obra de Jara Rocanti (1989). La temática de esta correspondencia es muy variada y utiliza una u otra estructura dependiendo de la función del contenido de la misma. No obstante, en todos los textos aparece un primer párrafo a modo de saludo y un último párrafo de despedida y con una cortesía final. Por otro lado, llama la atención el uso de ciertos tratamientos como: *Vuestra Señoría*, *Vuestra Excelencia* o *Excelentísimo Señor*, entre otros. Respecto a esta cuestión de los tratamientos, Panizo (2018, p. 68) comenta: “El uso correcto de los tratamientos es un aspecto esencial que hay que cuidar en la correspondencia diplomática y mantiene su uso con normas no escritas cuyo cumplimiento es importante”. Por consiguiente, a la hora de utilizar los tratamientos, deberemos tener en cuenta el cargo profesional, la titulación, los honores, etc. El buen uso de los tratamientos es un modo de demostrar cortesía, respeto o afecto hacia la persona con la que nos comunicamos (Urbina, 2005, p. 113). Por lo tanto, a la hora de utilizarlos deberemos tener en cuenta formas como *Ilustrísimo/-a Señor/-a*, *Excelentísimo/-a Señor/-a*, *Señor/-a*, entre otros tratamientos, y su uso correcto en función de la categoría profesional y del área de trabajo (embajada, fuerzas armadas, religión, los diferentes poderes, rectores de universidad, etc.).

En cuanto a las estructuras lingüísticas, en este trabajo nos centraremos de forma específica en los saludos y las despedidas, ya que son dos funciones necesarias en cualquier carta, independientemente del asunto tratado en la misma. La creación de una lista con estas estructuras tiene su origen en la necesidad de la creación de materiales para este campo de EFE. En la correspondencia diplomática se trata una gran variedad de asuntos y se utilizan estructuras muy características dependiendo de su función. Además, las estructuras utilizadas en estos escritos son muy particulares y no aparecen en manuales de ELE. Por lo tanto, necesitamos crear materiales nuevos que se adapten a las necesidades más inmediatas de estudiantes de habla no hispana de un curso de español de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. De esta manera podrán adquirir una

serie de estructuras lingüísticas propias del campo de trabajo y podrán comunicarse eficazmente en la lengua meta, evitando malentendidos o choques culturales.

Dependiendo del tipo de escrito epistolar, en el saludo normalmente se utilizará una de las estructuras siguientes:

- *La Embajada de ... saluda (muy) atentamente...*
- *Tengo el honor de saludar...*

En cuanto a las despedidas, las estructuras más comunes que suelen aparecer en estos escritos son:

- *Aprovecho la/esta oportunidad para reiterar las seguridades de su más alta y distinguida consideración.*
- *Me valgo de esta oportunidad para reiterar a ... las seguridades de su más alta y distinguida consideración. / Se vale de esta oportunidad para reiterar a ...*
- *Tengo el honor de expresarle las seguridades de mi más alta y distinguida consideración.*
- *Quiero aprovechar esta oportunidad para reiterar a ... las seguridades de mi más alta y distinguida consideración.*
- *Me honro al expresar a Vuestra Excelencia mis sentimientos de la más elevada consideración (y profundo aprecio).*
- *Se vale de esta ocasión para reiterar a ... las seguridades de su más alta y distinguida consideración.*
- *Hago propicia esta oportunidad para reiterar a Vuestra Excelencia las seguridades de mi más alta y distinguida consideración.*
- *Le ruego aceptar una vez más ... las seguridades de mi más alta y distinguida consideración.*

No obstante, las características de la correspondencia diplomática no se limitan a estas expresiones, sino que también entran en juego otras cuestiones protocolarias del escrito en sí. Algunos ejemplos de estas particularidades son:

- La estructura de la carta, entendida esta por dónde se coloca la información necesaria en un escrito concreto (a la derecha, al principio o al final, etc.), dependerá de la materia que se trate.
- La persona en que debe estar redactada, que deberá ser 1ª o 3ª del singular.
- El tratamiento requerido variará según el receptor y el emisor de la correspondencia.
- Tanto el encabezamiento como la cortesía final serán diferentes dependiendo del rango del destinatario.
- La información requerida para cada tipo de carta: fecha, sello, firma, etc.

Procedamos a un análisis más detallado de las cortesías finales, ya que no todos los cierres de carta son posibles. Las siguientes son posibles:

1. *mi más alta y distinguida consideración,*
2. *mi alta y distinguida consideración,*
3. *mi más distinguida consideración,*
4. *mi distinguida consideración.*

La mayoría de los ciudadanos de a pie reconoceríamos estas expresiones como fórmulas de cortesía, pero no distinguiríamos el grado profesional para cada una. Sin embargo, los diplomáticos sí distinguen el uso de unas u otras expresiones dependiendo del nivel del receptor en la escala diplomática. Así, Jara Rocanti (1989, p. 179) explica cómo interpretar estos cierres de cortesía. La expresión número 1 es utilizada para dirigirse a alguien de rango superior; en caso de que el nivel sea el mismo se utiliza la expresión número 2; si el receptor de la carta es de grado inferior, se emplea la expresión número 3 y, por último, si es muy inferior, la expresión número 4. Se trata, por tanto, de varias expresiones de cortesía similares que muestran respeto hacia la otra parte y que dicen mucho dentro del mundo diplomático, aunque esto puede no ser evidente para las personas ajenas a este ámbito profesional.

### ***3.2. Características de la nota verbal y de la nota diplomática***

Veamos dos ejemplos de lo anterior comparando una nota verbal y una nota diplomática. Hay que apuntar que estos ejemplos de correspondencia diplomática y las características de algunos de los escritos han sido extraídos de *La función diplomática* de Eduardo Jara Rocanti (1989) y de *Protocolo y ceremonial diplomático e internacional* de Julio M. Panizo Alonso (2018).

#### **NOTA VERBAL**

##### **Nº X /202X**

La Embajada de ... en *nombre de la ciudad* saluda atentamente al Ministerio de Asuntos Exteriores de *la República de/ el Reino de ... nombre oficial del país – Protocolo Diplomático–* y, en relación con la solicitud formulada por Nota Verbal nº XXX/2021 de ese honorable Ministerio, tiene el honor de adjuntar las listas con los datos correspondientes a ... *lo que se haya solicitado* de la Embajada de ... en XXX.

La Embajada de... a en XXX mucho agradece al Ministerio de Asuntos Exteriores –Protocolo Diplomático– tenga a bien tomar nota de esta información actualizada y aprovecha la ocasión para trasladarle las seguridades de su más alta consideración.

Ciudad, fecha de xxx de 2XXX

AL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES –PROTOCOLO  
DIPLOMÁTICO–  
NOMBRE CIUDAD

Las características de este escrito son las siguientes: Se trata de un escrito redactado en tercera persona dirigido por una embajada X al Ministerio de Asuntos Exteriores (o a alguna oficina de este) del país donde la embajada está acreditada, o también dirigida a las otras misiones diplomáticas acreditadas en el mismo país en que está esa embajada. Igualmente, el ministerio de asuntos exteriores del país en cuestión podría dirigirse a las misiones diplomáticas acreditadas en su territorio por medio de notas verbales.

Las notas verbales tienen numeración correlativa dentro de un mismo año, es decir, la primera nota verbal de 2021 tendrá el número 1/2021 y así, sucesivamente.

El asunto de las notas verbales es muy variado y su objetivo en la mayoría de los casos es el de informar. La temática de este tipo de escrito es múltiple y tan variada como sean las necesidades de comunicación. Se pueden dar los casos siguientes:

- Informar al Ministerio de Asuntos Exteriores de la fecha y la hora de llegada, así como el medio de transporte de llegada, del jefe de misión y de las personas que le acompañarán, además de solicitar fecha para la presentación de las Copias de Estilo de las Cartas Credenciales.
- Informar del cese (con un mes de antelación) y solicitar audiencia de despedida con el Jefe de Estado, con el Ministerio o con cualquier otra alta autoridad que se considere oportuno. El jefe de misión, antes de su salida, debe informar del nombre del encargado de negocios *ad interim* (a.i.) que se encargará temporalmente de sus funciones por nota verbal o nota firmada destinada al Ministerio de Asuntos Exteriores del estado receptor.
- Informar de la llegada de un nuevo miembro de una Misión a España. Su embajada lo comunicará a la Subdirección General de Cancillería de este departamento del Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Establecer las particularidades de los documentos de identificación y acreditación del personal acreditado y de sus familiares dependientes.
- Requerir la aprobación del nombramiento de los Agregados de Defensa (militares, navales y aéreos) de las Misiones Diplomáticas acreditadas en el país receptor.
- Informar de manera individual del cese de los funcionarios con estatuto diplomático.
- Informar del personal contratado.

Las notas verbales son firmadas por el jefe de misión, pero con su firma abreviada (normalmente sus iniciales estampadas de su puño y letra al final de la última frase). Las notas verbales se envían en el idioma oficial del país de la embajada junto con una traducción no oficial a la lengua del país de acogida y también en inglés.

A continuación se presenta otro ejemplo de escrito característico de este ámbito: la nota diplomática. Este escrito, en palabras de Jara Rocanti (1989, p. 178), “es la forma más solemne de correspondencia entre una embajada y un ministerio de relaciones exteriores o viceversa”. Aquí vemos un ejemplo de nota diplomática de un ministerio acusando recibo de la comunicación relativa a la ausencia transitoria de un Jefe de Misión (Jara Rocanti 1989, p. 328).

Lugar.....a .....de.....de.....

Señor Encargado de Negocios a.i.;

Tengo el honor de dirigirme a Vuestra Señoría con el propósito de acusar recibo de la Nota N°..., por medio de la cual el Excelentísimo señor Embajador don ..... me comunicó que se ausentará del país en uso de vacaciones.

He tomado nota que en tanto dura la ausencia del Excelentísimo señor Embajador, Vuestra Señoría quedará al frente de esa Representación Diplomática, en calidad de Encargado de Negocios a.i.

Me valgo de esta oportunidad para reiterar a Vuestra Señoría las seguridades de mi consideración más distinguida.

Firma del Director de Protocolo

Honorable señor.....

Encargado de Negocios a.i. de.....

Presente

Como se puede observar, se trata de una comunicación escrita redactada en primera persona, de carácter más solemne que la Nota Verbal y está firmada por el remitente (el jefe de una misión diplomática, un ministro de relaciones exteriores o por otra máxima autoridad en ese momento). Se trata del escrito más solemne de correspondencia entre una embajada o un ministerio de relaciones exteriores o viceversa. Se emplea para tratar asuntos de mayor trascendencia que los de las notas verbales. Algunos usos de estos escritos son, por ejemplo, el acuse de recibo (a una nota verbal) de la comunicación de la ausencia temporal de un Jefe de Misión y el consiguiente nombramiento del Encargado de Negocios (a.i.) durante de ausencia del primero, que asumirá la jefatura temporal de la Misión temporalmente.

Las partes principales de este tipo de escrito son:

- Lugar y fecha, que se colocarán al comienzo.
- Encabezamiento inicial. Dependiendo del destinatario se comenzará con *Señor* + el cargo del destinatario, *Señor Ministro*, *Señor Embajador*... o *Excelencia Reverendísima* en el caso de que el texto sea dirigido al Nuncio Apostólico.
- Tratamiento. Rango del destinatario con el que se designa al destinatario del cuerpo de la comunicación, normalmente *Vuestra Excelencia*.
- Contenido del escrito.
- Cortesía final o cierre de la nota, es decir, la fórmula con la que se termina el escrito. Varía dependiendo del rango del remitente y del destinatario. El cierre más común es *Aprovecho esta oportunidad para reiterar a Vuestra Excelencia las*

*seguridades de mi más alta y distinguida consideración, o Me valgo de esta oportunidad para reiterar a Vuestra Señoría las seguridades de mi consideración más distinguida.* Teniendo en cuenta el rango entre receptor y emisor, el final varía. Si el receptor es una persona de rango superior se optaría por *mi más alta y distinguida consideración*. Si emisor y receptor están en el mismo rango, *mi más distinguida consideración*. Por último, si es de rango inferior, *mi distinguida consideración*

- Firma completa del remitente.
- Destinatario. Se situará en la parte inferior izquierda de la primera página de la Nota Verbal, con el nombre completo, rango y cargo y ciudad. En el sobre se indicará la dirección completa en el idioma local.

#### 4. Justificación de la propuesta de actividades

El estudiante de un curso de EFE debe desarrollar una serie de habilidades comunicativas que le permitan desenvolverse eficazmente en su ámbito profesional. Para lograr esta meta, es aconsejable trabajar con un método comunicativo y con contenido propio del campo de trabajo. La elección del contenido en el proceso de aprendizaje y en la elaboración de materiales es imprescindible en estos cursos, ya que trabajar con materiales auténticos de la propia profesión del aprendiz favorecerá que este se sienta más motivado y tome una postura más animada y de confianza hacia el uso de la lengua extranjera. El motivo reside en que el discente aprende algo que considera útil (Sánchez, 2009, p. 171). Es decir, el aprendiz trabaja con materiales propios de su profesión y adquiere las estructuras comunicativas necesarias para desempeñar su labor profesional. No obstante, acceder a material real en el campo de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales es complicado, por lo que se deberá recurrir a la información y los materiales publicados en la red o en programas televisivos para suplir esa falta de material auténtico y que el alumno no pierda ni el interés ni la motivación durante el curso.

Una de las características más destacada de la correspondencia escrita es el uso de los tratamientos como forma de cortesía y del “saber hacer”. En el caso de español, el uso de los tratamientos entraña bastantes dificultades incluso para los hablantes nativos. ¿Cuándo utilizar *Excelentísimo Señor, Ilustrísimo, Magnífico, Señor*? ¿Cuándo utilizamos el tratamiento junto con el apellido o el nombre? ¿Cuándo utilizamos tratamiento y cargo? La primera letra del cargo, ¿se escribe con minúscula o con mayúscula?

El análisis del discurso de la correspondencia diplomática escrita ha permitido la extracción de una serie de estructuras sintácticas propias de estos textos. En ellas nos basaremos para que nuestros alumnos de español de la Diplomacia practiquen esta comunicación e interioricen las estructuras y los tratamientos en español que les permitan ejercer sus funciones eficazmente en el idioma extranjero.

#### **4.1. Propuesta de actividades**

El objetivo de las siguientes actividades es el de introducir los tratamientos de cortesía en la correspondencia diplomática y el trato que debe recibir cada cargo público. Es importante indicar que para su elaboración nos hemos fijado en los tratamientos oficiales de cortesía a las autoridades expuestos por Urbina (2005), que también comenta que el uso de los tratamientos es más sencillo en inglés y francés que en español.

Las actividades aquí propuestas están dirigidas a un nivel avanzado B2/C1. Se trata de que el estudiante adquiera unos conocimientos de la lengua de especialidad que le permita comunicarse eficazmente en la lengua extranjera en su ámbito de trabajo. Las actividades creadas están basadas en la propia actividad diplomática. Además, son de tipología variada y en ellas se trabajan diferentes aspectos de la propia tarea diplomática.

Nivel: B2/C1

Destrezas: comprensión y expresión escritas

Duración estimada de las actividades: 45 minutos

##### **4.1.1. Observaciones sobre las diferentes actividades propuestas**

La primera actividad (a) está formada por una tabla de siete columnas. Cada columna corresponde a un tratamiento diplomático escrito. En la parte superior de la tabla hay un cuadro con múltiples cargos públicos. El alumno deberá colocar cada cargo en la columna correspondiente dependiendo del tratamiento que reciba según el cargo que ocupe. Los estudiantes necesitarán tiempo para cumplimentarla, ya que probablemente no estén familiarizados con los tratamientos ni con los cargos públicos expuestos y, por lo tanto, tendrán que buscar información sobre ellos. Los objetivos de esta actividad son varios: por una parte, queremos que el estudiante conozca y trabaje con algunos de los tratamientos escritos en el ámbito diplomático y de las relaciones internacionales. Por otra parte, el ejercicio tiene como fin la adquisición de nuevos términos relacionados con los cargos públicos. Los cargos elegidos están relacionados con la monarquía, la educación, la cultura, la justicia, el ejército y el personal de embajadas.

Una vez introducidos los tratamientos, se trabaja y se pasa a la segunda actividad (b) cuyo objetivo es introducir las formas abreviadas de los tratamientos que aparecen en la misma. La presencia de estas es frecuente en los diferentes escritos (invitaciones, cartas, etc.).

Este tipo de actividad puede adaptarse para los tratamientos diplomáticos orales que reciben los funcionarios según el cargo que ocupan.

En la tercera (c) y cuarta (d) actividad se introducen diferentes tipos de correspondencia y se trabaja con una de ellas. El objetivo de las actividades es introducir y trabajar en español con diferentes cartas características de la diplomacia. Para ello, se plantea una primera actividad (c), en la que se define y se presentan las características propias de diferentes cartas diplomáticas. Para cada definición se presentan cuatro

opciones (tres falsas y una correcta) y el alumno deberá escoger la respuesta correcta para cada definición. Una vez realizada la actividad, se puede preguntar a los alumnos por otros tipos de correspondencia y su uso. Por ejemplo, podrían proponerse la nota de protesta y añadir las características o un memorándum, etc. Es un buen momento para, al menos, nombrar los diferentes escritos epistolares del mundo diplomático.

En estas actividades hemos introducido solo cuatro ejemplos de epístolas, sin embargo, pueden presentarse un par de ellas más. Es aconsejable no introducir muchas más porque la actividad puede convertirse en tediosa. Los restantes escritos se pueden introducir gradualmente.

Puede que el vocabulario de las definiciones resulte un poco complicado, pero debemos recordar que la actividad está propuesta para un nivel B2/C1 y que el aprendiz debe enriquecer sus conocimientos léxicos, sobre todo, en un campo como con el que estamos trabajando.

Una vez que se ha comentado y trabajado sobre estos escritos, ponemos en práctica la corrección de una nota diplomática. En la cuarta actividad, la (d) se presenta una nota diplomática con varios errores que los aprendientes deben corregir. De esta manera ponen en práctica la actividad previa. Debemos añadir que esta actividad es una actividad semidirigida para poner en práctica el contenido ofrecido en la actividad anterior, es decir, en el primer ejercicio se exponen las características de varios tipos de epístolas diplomáticas, mientras que el segundo ejercicio es semidirigido para encontrar los errores de redacción y saber si los estudiantes han prestado atención a las definiciones del ejercicio anterior, además de explicar dónde se coloca cada elemento del escrito.

Finalmente, se puede cerrar la práctica con un ejercicio de respuesta abierta en el que el aprendiz redacte una nota diplomática.

#### ***4.1.2. Actividades sobre correspondencia diplomática***

a) Son múltiples las ocasiones en las que se realizan escritos. Dependiendo del cargo que ostenta el receptor, utilizaremos un tratamiento u otro. A continuación tiene una serie de cargos públicos. ¿Sabría con qué tratamiento dirigirse a cada uno de los cargos públicos que se encuentran en el cuadro? Trate de organizar cada cargo con el tratamiento que recibe en la comunicación escrita.

Rector de Universidad – Rey y consorte – Princesa de Asturias y cónyuge – Infantes de España - Consejero de Embajada – Secretario de Embajada – Embajadores – Coronel y Teniente Coronel – General de los Ejércitos de Tierra y Aire y Almirante General de la Armada – Presidente del Gobierno – Ministros del Gobierno – Presidentes y Académicos de las Reales Academias centrales del Estado – Fiscal y Magistrados del Tribunal Supremo – Jefe de Protocolo del Estado – Jefes de Estado.
--



Soluciones:

Su Majestad/ Vuestra Majestad	Alteza Real/ Su Alteza Real	Excelencia/ Su Excelencia/ Vuestra Excelencia	Excelentísimo/a Señor/a	Ilustrísimo/a Señor/a	Magnífico y Excelentísimo Señor	Señor/a Don/Doña
Rey y consorte	Princesa de Asturias y cónyuge, Infantes de España	Jefes de Estado y cónyuge	Embajadores, General de los Ejércitos de Tierra y Aire, Almirante General de la Armada, Presidente del Gobierno, Ministros del Gobierno, Presidentes y Académicos de las Reales Academias centrales del Estado, Fiscal y Magistrados del Tribunal Supremo	Consejero de Embajada, Coronel y Teniente Coronel, Jefe de Protocolo del Estado	Rector de Universidad	Secretario/a de Embajada

b) Los tratamientos arriba expuestos tienen sus propias abreviaturas. Relacione los tratamientos de la columna de la derecha con su abreviatura correspondiente de la columna de la izquierda.

- |                            |                      |
|----------------------------|----------------------|
| 1. Excelentísimo/a Señor/a | a) S.A.R.            |
| 2. Ilustrísimo/a Señor/a   | b) Excmo. Sr./Sra.   |
| 3. Su Majestad             | c) Sr. D./ Sra. Dña. |
| 4. Su Excelencia           | d) S.M.              |
| 5. Señor Don / Señora Doña | e) V.M.              |
| 6. Su Alteza Real          | f) SS.MM.            |
| 7. Sus Majestades          | g) S.E.              |
| 8. Vuestra Excelencia      | h) V.E.              |
| 9. Vuestra Majestad        | i) Ilmo. Sr./Sra.    |

125

Soluciones: 1.b, 2.i, 3.d, 4.g, 5.c, 6.a, 7.f, 8.h, 9.e.

c) Como hemos comentado previamente, existen varios tipos de correspondencia diplomática. ¿De qué escrito se trata? Lea las siguientes definiciones de diferentes tipos de escritos propios de la actividad diplomática y elija la opción correcta.

Se trata un escrito en tercera persona dirigido por una embajada al Ministerio de Asuntos Exteriores (o a alguna oficina del MAE) del país donde la embajada está acreditada, o también dirigida a las demás misiones diplomáticas de otros países acreditadas en ese mismo país en que está. Igualmente, el Ministerio de Asuntos Exteriores del país en cuestión se dirige a las misiones diplomáticas acreditadas en su territorio por medio de éstas.

Tienen numeración correlativa dentro de un mismo año y, sucesivamente, se le irán dando número

El asunto de este escrito es variado y su objetivo suele ser el de informar.

Plácet	Nota verbal	Carta de gabinete	Nota reversal
--------	-------------	-------------------	---------------

Hace referencia a que el Estado receptor no se opone al nombramiento como Jefe de Misión a la persona propuesta para tal fin por parte del estado acreditante. Antes de aceptar dicho nombramiento ha recibido un escrito con la propuesta del mismo. Esta persona propuesta, normalmente, es aceptada por el país receptor.

Está redactado en tercera persona (de la Embajada al Ministerio de Asuntos Exteriores).

Lleva fecha, lugar y sello.

Plácet	Nota verbal	Cartas de gabinete	Ultimátum
--------	-------------	--------------------	-----------

Son dos notas similares, que versan sobre un mismo contenido. Son intercambiadas entre una embajada y un ministerio de relaciones exteriores, dando así comienzo a un acuerdo entre las dos partes. Este documento tiene lugar cuando las dos partes llegan a un acuerdo y quieren dejar constancia por escrito. El proceso de dicha correspondencia sigue unos pasos fijos: uno de los actores implicados tomará las riendas en el asunto y enviará una nota (propuesta) a la otra parte, ésta última deberá responder con otra (aceptación de la propuesta) en la que deberá hacer acuse de recibo. El objeto es el de comenzar un acuerdo entre dos Estados. Este acuerdo puede o no estar sometido a ratificación.

Exequátur	Nota verbal	Carta de gabinete	Nota reversal
-----------	-------------	-------------------	---------------

Se trata de una comunicación escrita redactada en primera persona. De carácter más solemne, está firmada por el remitente (el Jefe de una Misión diplomática, un Ministro de Relaciones exteriores o por otra máxima autoridad en ese momento). Se trata del escrito más solemne de correspondencia entre una embajada y un ministerio de Relaciones Exteriores o viceversa. Se emplea para tratar asuntos de mayor trascendencia que los de las notas verbales.

Cartas de gabinete	Nota verbal	Nota diplomática	Nota reversal
--------------------	-------------	------------------	---------------

Soluciones: Nota verbal, Plácet, Nota reversal o Acta de canje, Nota diplomática.

d) Lea la siguiente nota diplomática. Detecte y corrija los errores. ¿Podría enumerar las características de este escrito?

Excelentísimo encargado de negocios a.i.;

La Embajada del Reino de España tiene el honor de dirigirme a Vuestra Señoría con el propósito de acusar recibo de la Nota N°....., por medio de la cual el Embajador don..... me comunicó que se ausentará del país en uso de vacaciones.

Hemos tomado nota que en tanto dura la ausencia del Excelentísimo señor Embajador, Vuestra Señoría quedará al frente de esa Representación Diplomática, en calidad de Encargado de Negocios a.i.

Sin más reciba un cordial saludo

Honorable señor.....

Encargado de Negocios a.i. de .....

Presente

Errores: falta fecha al comienzo del escrito; Encargado de Negocios, se redacta en primera persona del singular (*Tengo el honor de dirigirme...*, *He tomado nota...*). En estos escritos para referirse al Señor Embajador es necesario utilizar la fórmula *Excelentísimo Señor Embajador*; es necesario un cierre más solemne; falta la firma del remitente.

Nota: las características de este escrito y un ejemplo del mismo han sido expuestos anteriormente.

## 5. Conclusión

El mundo de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales tiene unas características comunicativas propias basadas fundamentalmente en las tradiciones, usos y costumbres. Hay ciertas normas protocolarias que son compartidas internacionalmente, pero no todas.

Con este trabajo se ha pretendido reflexionar sobre lo complejo que puede resultar redactar una carta en este ámbito. No por la forma e información que implica la carta, sino por las estructuras lingüísticas que son utilizadas. Por una parte, como hemos visto, hay estructuras que son propias de este estilo, y que incluso, en el día a día los nativos del idioma apenas utilizamos.

Además, son estructuras que no suelen aparecer ni en los manuales ni en otros materiales de ELE. Por otra parte, también encontramos la complejidad del uso de los tratamientos en el ámbito diplomático en español.

Por lo tanto, estas particularidades nos hacen reflexionar sobre la necesidad de intensificar las investigaciones en el análisis del discurso diplomático para poder crear materiales acordes a sus necesidades. Bien es cierto, que conseguir materiales auténticos

para la elaboración de este y el acercarse un poco más al mundo diplomático para crear contenido es una tarea ardua, aunque parece que la diplomacia poco a poco se va acercando un poco más a la ciudadanía a través de la diplomacia pública. Puede que esta dificultad para acceder al mundo diplomático sea la que complica la existencia de publicaciones e investigaciones sobre este campo de EFE. Otros campos como el de la salud, el derecho, los negocios o el turismo son más próximos a nosotros y podemos acceder más fácilmente a las tareas de estos para crear contenido, corpus o un hacer un análisis del discurso más exhaustivo. Esto posibilita que haya un mayor número de investigaciones, materiales y publicaciones al respecto.

## Bibliografía

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza del Español con Fines Específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL

Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 34–44.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S.L.

Galindo, E. (2017). *La psicología aplicada a la Diplomacia*. Barcelona: UOC.

Gómez de Enterría, J. (2001). *La enseñanza / aprendizaje del español para fines específicos*. Madrid: Edinumen.

Gómez de Enterría, J. (2009) El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera. Conferencia Plenaria en el XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE). Volumen I, Comillas, pp. 41–64.

Gómez de Enterría, J. (2009). *El español de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros S.L.

Gómez Molina, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC) *Español para Fines Específicos. Actas II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, pp. 82–106.

Instituto Cervantes. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Círculo de Amigos del Instituto Cervantes.

Jara Rocanti, E. (octubre, 1989) La función diplomática. *Proyecto de Cooperación con los Servicios Exteriores de América Latina*. DT 5, 1–389.

Panizo Alonso, J. (2018). *Protocolo y ceremonial diplomática e internacional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Madrid: SGEL.

Urbina, J. A. de (2001). *El gran libro del protocolo*. Madrid: Temas de hoy.

