

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS, PRAGMÁTICAS Y FUNCIONALES DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

ANA BLANCO CANALES
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Abstract. In order to teach any language of speciality, a good knowledge of its linguistic, pragmatic and functional features is required. This will be essential for programming goals and contents, as well as for ascertaining more effective didactic and methodological criteria. Hoping to make this easier for a teacher, we have developed a general description that aims to provide the most relevant linguistic and pragmatic data on language for special purposes teaching. However, these data should also be relevant to foreign language teaching, because the main goal of this project is to highlight the didactic implications and consequences of those features discussed as characteristic.

Keywords: *Linguistic characterization, Languages for specific purposes, Spanish as a foreign language, Methodology.*

1. Introducción

Uno de los primeros aspectos que llama la atención al acercarnos a las lenguas de especialidad es la gran cantidad de términos con los que referirnos a ellas: lenguas con o para fines/propósitos específicos, lenguas especiales, lenguas/lenguajes de especialidad, lenguajes profesionales, discursos profesionales.¹ Según López Ferrero (2002: 196), estas denominaciones son reflejo de los cambios de enfoques y cambios en las herramientas de análisis en el estudio de estas modalidades lingüísticas. Pero también reflejan una de las dificultades fundamentales de esta área de trabajo: la de delimitar y dar nombre a una realidad muy compleja y cambiante, de la que todavía queda mucho por investigar, a pesar de los notables avances. Realidad, por otra parte, que va ampliándose, pues actualmente, ya no se refiere solo a los discursos lingüísticos que transmiten conocimiento de especialidad, sino que incluye todos aquellos que se generan en el ejercicio de una profesión u oficio.

Otra de las cuestiones con la que chocamos también de manera inmediata es la relacionada con la definición y delimitación. No parece posible trazar límites claros entre las lenguas de especialidad y la lengua general, de ahí la falta de descripciones pormenorizadas sobre las características propias de las primeras (no se puede caracterizar lo que no se tiene acotado). Pero, al margen de los límites, ¿qué relación existe entre la lengua general y la de especialidad? ¿Se pueden considerar *variedades* distintas? En este sentido, existe consenso entre los lingüistas al señalar que las LFE forman parte de la lengua común, que emplean sus mismos recursos lingüísticos y comunicativos, aunque con una frecuencia de ocurrencia específica, por lo que se da una relación de complementariedad y no de oposición.

Cabe destacar, asimismo, como dificultad la multiplicidad de perspectivas y enfoques que han ido adoptado los estudios en torno a las lenguas de especialidad, y que va desde aquellos que se han centrado simplemente en el léxico, hasta los más recientes, orientados a cuestiones pragmáticas y sociocognitivas. Una revisión de la bibliografía revela que el interés de los primeros estudios se manifestó de manera especial en la terminología: se pretendía elaborar las listas de términos que delimitaban los distintivos ámbitos científicos, pues se consideraba

¹ Una explicación de las distintas denominaciones puede verse en Cabré y Gómez de Enterría (2006: 10-12).

que eran los únicos elementos claramente definidores (Bueno Lajusticia 2003). Por otra parte, fijar los términos de una rama de la ciencia contribuía también a acotarla, definirla o estabilizarla como área de estudio e investigación. Se pasó después a analizar, además de las léxicas, las peculiaridades morfosintácticas, con objeto de descubrir rasgos propios, si bien se vio pronto que casi ninguno de estos rasgos es exclusivo, pues lo que caracteriza los textos de especialidad es la confluencia en un mismo discurso de unos rasgos sintácticos y morfológicos determinados, así como su alta frecuencia de aparición en comparación con la lengua general. El paso siguiente se situó en el nivel textual, analizándose tanto la superestructura de los textos especializados como las microestructuras, así como sus relaciones retóricas (véase Mann y Thompson 1988; Marcu 2000). En otros casos, ha llamado la atención no tanto los textos en sí mismos como los procesos de producción y comprensión, las habilidades que se ponen en marcha a la hora de construir estos discursos (véase Geisler 1994; Trimble 1985). En los trabajos más recientes se aprecia un gran interés por el estudio de las lenguas de especialidad desde la heterogeneidad que las caracteriza y desde su diversidad discursiva. En ellos se trata de identificar y definir los géneros discursivos a partir de sus rasgos pragmáticos (tenor interpersonal, tenor funcional y modo de comunicación; véase Sager, Dungworth y McDonald 1980; Loffler-Laurian 1983) y de sus rasgos sociocognitivos (esquemas de conocimiento, papel de los profesionales en la sociedad, relaciones dentro del grupo; véase Gunnarsson 2000).

2. Definición de *lengua de especialidad*

La definición de *lengua de especialidad* debe partir de una perspectiva amplia e integral del polisémico concepto de *lengua*. Podemos basarnos, para ello, en la propuesta de Rona (1974: 204), quien plantea tres concepciones de *lengua*: L1 → lengua opuesta a habla; L2 → lengua opuesta a sus dialectos y patois; y L3 → lengua con sus dialectos y patois. Para nuestros fines, nos interesa la llamada L3, que se estructura en tres ejes: el de la diatopía, el de la diastratía y el de la diacronía. Este planteamiento coincide con el de Coseriu (1986: 118), quien habla de la lengua como *diasistema*, y diferencia dentro de él dos planos: el plano de la *lengua funcional*, que es homogéneo y en el que funcionan las mismas oposiciones, y el plano de la *arquitectura de la lengua*, que afecta a las diferencias dialectales, sociales y estilísticas. Partimos, por tanto, de la concepción de lengua como suprasistema lingüístico que incluye distintos subsistemas; estos se han originado como consecuencia de la variación inherente al lenguaje. Las lenguas especiales tendrían su origen concretamente en la variación social. Partiendo de esto, Lázaro Carreter (1953) las definió como la lengua de un grupo social bien caracterizado. Rodríguez (1981: 41-43), en un intento de concretar algo más, propuso dividir el criterio sociológico en dos: criterio sociológico vertical y criterio sociológico horizontal. A partir del primero se obtiene la lengua de los distintos grupos socioculturales que componen una comunidad, mientras que el segundo permite diferenciar modalidades lingüísticas profesionales. De esta forma, se incluyen dentro de las variedades verticales (o *sociolectos*, según la terminología sociolingüística) todas aquellas que resultan de la división en función de la edad, el sexo, el nivel sociocultural, mientras que bajo la denominación de *lengua especial* (o variedades horizontales) se considerarían, por ejemplo, los lenguajes, burocrático-administrativo, económico-financiero, político, periodístico, deportivo, publicitario, médico-farmacéutico, humanístico...

Podemos, entonces, definir las lenguas especiales como las variedades lingüísticas surgidas en virtud de la división social horizontal de una comunidad. No obstante, la definición continúa siendo poco clarificadora, pues es necesario acotar, al menos, el contexto en que se usan (un médico, por ejemplo, se vale del lenguaje de la medicina sólo en una situación determinada: la profesional). Esto ha sido puesto de manifiesto por Vendryes (1967: 118) en su

definición: *Se entiende por lengua especial aquella que no es empleada más que por grupos de individuos colocados en circunstancias especiales.*

Como vemos, todas las definiciones de lenguas especiales se apoyan en elementos extralingüísticos y comunicativos, ya que resulta difícil delimitar el concepto en términos puramente lingüísticos. Partiendo de esta consideración, Cabré (1993: 155) llega a la conclusión de que se trata de conjuntos *especializados* bien por la temática, la experiencia, el ámbito de uso o los usuarios; señala que se presentan como un conjunto con características interrelacionadas, no como fenómenos aislados y que mantienen la función comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias.

3. Características de las lenguas de especialidad

Las diferentes concepciones que existen sobre las lenguas especiales ofrecen, como es obvio, caracterizaciones también distintas. Según el criterio lexicalista, una lengua especializada es básicamente una lista terminológica y algunas particularidades sintácticas. Frente a esto, la teoría funcionalista considera la lengua especial como un subsistema lingüístico que desempeña una función muy específica en la comunicación. Cada uno de estos subsistemas posee unas estructuras y unas formas lingüísticas propias pero también otras que son compartidas. Tanto unas como otras caracterizan el lenguaje especializado.

Desde la pragmática se ha definido como el conjunto de todos los medios lingüísticos que se usan en una esfera de comunicación delimitable según materias para garantizar el entendimiento entre las personas que trabajan en esas materias. A partir de esta premisa y desde una perspectiva un poco ecléctica, Bungarten (1990: 886-887) propone un conjunto de indicadores que revelan cuáles son las formas particulares, las estructuras y las funciones de los lenguajes especializados. Estos indicadores obedecen a criterios muy heterogéneos (sociológicos, psicológicos, de la teoría de la información, de la ciencia de la comunicación) y, como señala el autor, permiten deducir condiciones particulares y normas de uso en la comunicación especializada. Según estos indicadores, podemos caracterizar los lenguajes especializados de la siguiente forma:

- los términos de los distintos lenguajes especializados son homógrafos y/o homónimos;
- existe una amplia tipología textual;
- el lenguaje especializado se adquiere en una etapa posterior a la lengua común;
- un proceso de comunicación satisfactorio sólo está garantizado entre expertos en la materia específica;
- el lenguaje especializado es prestigioso y, por ello, lo son también los actos comunicativos en que participa;
- existe una correlación específica entre los distintos elementos que intervienen en el proceso comunicativo, es decir, un discurso especializado sólo tiene lugar en una situación determinada y con un emisor y receptor determinados y relacionados directamente con la situación;
- el objeto de la comunicación es siempre específico, esto es, nos valemos del lenguaje especializado para satisfacer unos intereses y unas necesidades muy determinadas;
- la realidad a la que se hace referencia es igualmente específica.

Se puede concluir a partir de estas consideraciones que, al hablar de lengua específica, estamos, en realidad, refiriéndonos a un concepto mucho más amplio que lo que tradicionalmente se ha venido entendiendo, y que es el de *comunicación específica*. La caracterización debe atender, por lo tanto, a todos los factores que intervienen en el proceso de comunicación: es necesario

definir sociológicamente al emisor/receptor, explicitar el contexto y la situación, determinar el canal, acotar el universo referencial, analizar los condicionantes sociocognitivos, describir el código. Como ya veremos, todos estos aspectos serán de enorme importancia a la hora de plantearnos cuestiones metodológicas y didácticas.

4. Clasificación de las lenguas de especialidad

De las numerosas formas de clasificación que se han propuesto, nos interesa aquí la de Rodríguez (1981: 54) por su sencillez y su fácil adecuación a la didáctica de las lenguas de especialidad. Según este autor, podemos distinguir, por un lado, las *jergas o argot*, que son las variedades utilizadas por grupos sociales marginados (mejor diríamos estigmatizados) que se valen de ellas con finalidad críptica; por otra parte, los *lenguajes sectoriales*, esto es, las lenguas de las distintas profesiones, que no tienen como finalidad la ocultación del mensaje. En tercer lugar, tenemos los *lenguajes científico-técnicos*, que son las variedades lingüísticas que aparecen en los diferentes dominios de la ciencia y, que al igual que el argot, poseen carácter críptico.

El argot es la lengua de un grupo social y funciona no sólo como connotador del grupo sino como identificador del mismo. Lo estrictamente específico del argot es el hecho de que su incomprensión dentro de la sociedad está en función de las peculiaridades sociales del *sujeto*, frente a los lenguajes científico-técnicos, cuya incomprensión viene dada por el *objeto* (carácter críptico en sentido estricto). Hay que señalar también como característica del argot que es una lengua eminentemente oral, pues incluso en situaciones de escritura (foros informáticos, chat...), refleja el uso oral. Se incluyen dentro de este grupo, por ejemplo, las jergas de oficios ambulantes, las jergas estudiantiles, las de aficionados a la informática y a internet, las de la marginalidad. En unas y en otras aparecen las tres características fundamentales del argot: son un *signum social*, poseen carácter argótico, son orales.

Los lenguajes sectoriales hacen referencia a la posición central del *continuun* lingüístico constituido por las lenguas especiales cuyos polos son el argot, por un lado, y el lenguaje científico-técnico, por otro. Con ambos comparte elementos en las amplias y difusas zonas de transición. Al encontrarse en esa posición central, se incluyen dentro de esta categoría hechos lingüísticos muy heterogéneos que no tienen cabida en otro lugar. Así, podemos considerar como lenguaje sectorial elementos del argot cuyo uso se ha extendido tanto que han perdido su carácter secreto inicial, unidades científico-técnicas que han pasado a formar parte de la lengua común, además de todas aquellas lenguas profesionales que carecen de finalidad críptica. Establecer una relación de todas las áreas del lenguaje que integrarían este último grupo -el más amplio- ofrece cierta dificultad debido a esa posición intermedia a la que hemos hecho referencia; sólo podemos señalar una serie de casos: la lengua de fontaneros, albañiles, carpinteros, electricistas, mecánicos, agricultores, pescadores, mineros, etc.; el lenguaje periodístico, político, administrativo, comercial, deportivo, de la tauromaquia, de la caza, etc.; el lenguaje jurídico, filosófico, económico, financiero, sociológico, psicológico, etc.

Los lenguajes científico-técnicos son las modalidades más claramente especializadas, y por tanto, las que más se alejan de la lengua común. Siguiendo a Cabré (1993: 133) podemos definir las como *códigos de carácter lingüístico, diferenciados del lenguaje general, que constan de reglas y unidades específicas*. Desde una perspectiva pragmática Hoffmann se refiere a ellas como “A complete set of linguistic phenomena occurring within a definitive sphere of communication and limited by specific subjects, intentions and conditions”.² Dada la importancia que tienen dentro del conjunto de las lenguas de especialidad, conviene detenerse en ellos y profundizar en sus características.

² La cita en T. Cabré (1993: 133) y en T. Bungarten (1990: 884).

5. Los lenguajes científico-técnicos

Entre las características más destacables de los lenguajes científico-técnicos cabe señalar el hecho de que en ellos opere el principio de consustancialidad cualitativa, lo que significa, por un lado, que el signo lingüístico se concibe como una entidad con dos caras -la del significado y la del significante- entre las que existe una correspondencia biunívoca; por otro, que la arbitrariedad del signo científico-técnico es relativa; en tercer lugar, que en los lenguajes científico-técnicos no se dan los fenómenos de polisemia y sinonimia, así como que carecen de valores connotativos y, por consiguiente, de creatividad lingüística; en cuarto lugar, que los lenguajes científico-técnicos desempeñan básicamente la función referencial del lenguaje (en algunas situaciones comunicativas pueden surgir las restantes, con excepción de la poética, cuya presencia puede apreciarse sólo en la escritura).³ Este predominio de la función referencial afecta, como señala Cabré (1993: 155), a los recursos sintácticos y textuales, pues se busca de manera especial dar una información objetiva y despersonalizada. A esto se debe que se recurra con frecuencia a fórmulas como la descripción, la definición, la clasificación, la argumentación, la enumeración, el razonamiento, el cálculo. Por el contrario, no aparecen otras como la narración, el diálogo, la exhortación, la exclamación. La despersonalización, por su parte, se manifiesta a través de elementos como verbos en presente, uso de la 1ª persona del plural de cortesía, ausencia de redundancia, presencia abundante de fórmulas impersonales, predominio de los sintagmas nominales. Por último, el mencionado principio de consustancialidad cualitativa implica también que, en los procesos comunicativos en los que se ven implicados estos lenguajes, la *situación* y el *contexto* son elementos que carecen de valor.⁴

Es también característico de los lenguajes científico-técnicos la abundancia de préstamos, que proceden en su mayoría de lenguas cuyos países se sitúan a la cabeza en el desarrollo científico y tecnológico (Gómez de Enterría 1992). Las numerosas formas de adaptación de todos estos préstamos deben constituir un área de atención para el profesor de ELE.

Otro rasgo muy importante tiene que ver con su menor dificultad en la traducción, dado su carácter interidiomático; en el caso del léxico, muchas veces la traducción se limita a una adaptación/sustitución de los significantes sin que esto afecte, en ningún caso, a los significados, ya que en todas las lenguas es idéntico. Frente a esto, los lenguajes científico-técnicos presentan una mayor complejidad sintáctica, que se manifiesta preferentemente en la mayor frecuencia de adjetivación y de subordinación oracional. Predomina la adjetivación especificativa y postpuesta; hay una presencia notable de sustantivos y de verbos en tiempos de presente, con los que se imprime al texto un carácter de universalidad.

Por último, en cuanto a las condiciones de uso, cabe señalar, además del mencionado carácter críptico, que sus usuarios son siempre especialistas en la materia científica y/o técnica, que se valen de estas variedades lingüísticas en situaciones formales para desarrollar temas científico-técnicos.

6. Tipología textual de los lenguajes científico-técnicos

Una de las divisiones que con más frecuencia encontramos es la que se basa en el contenido del mensaje. Así llegamos al lenguaje de las *matemáticas*, de la *física*, de la *química*, de la *medicina*,

³ Distintos ejemplos de cómo se dan las funciones del lenguaje en J. Gómez de Enterría (1996: 485).

⁴ El contexto y la situación son elementos importantes para la definición de lenguaje científico-técnico pero carecen de valor como unidades significativas en la comunicación. Es de destacar la relevancia de este hecho como elemento diferenciador entre lengua común y lenguaje especializado. Asimismo, es fundamental poner de relieve sus implicaciones para la enseñanza.

de la *aeronáutica*, de la *biología*... en fin, tantos lenguajes como subdivisiones puedan establecerse en el dominio científico. Esta visión tiene en cuenta solo la presencia en los textos de una u otra lista terminológica.

La propuesta que presenta Loffler-Laurian (1983) es muy coherente desde el punto de vista teórico y con amplias posibilidades de aplicación en la enseñanza. Su tipología se establece a partir del proceso de comunicación, considerando la situación, las características del emisor y del receptor y la naturaleza del soporte del mensaje. En la figura 1 aparece resumida:

	EMISOR	MENSAJE	RECEPTOR
Discurso científico especializado	- investigador científico - técnico	- revistas especializadas	- investigador científico - técnico
Discurso científico de semi-divulgación	- investigador científico - periodista	- revistas que tratan de múltiples aspectos	- individuos con formación universitaria
Discurso científico de divulgación	- periodista	- revistas que tratan de múltiples aspectos	- el gran público
Discurso científico pedagógico	- docente	- manuales de enseñanza de un dominio científico	- alumnos - estudiantes en vías de especialización
Discurso tipo tesis, memoria	- estudiantes (que serán especialistas) - especialistas	- documentos reprografiados que cubren campos precisos	- jurado - especialistas - docentes
Discurso científico oficial	- investigador y/o equipo administrativo	- formularios fijos - textos funcionales	- instancia oficial

Figura 1: Tipología de discursos científicos

Cada uno de estos tipos de discurso, puede, asimismo, caracterizarse lingüísticamente a partir de la presencia de lo que se denominan *enunciados definidores*. Se pueden distinguir cinco grandes categorías definidoras en el discurso científico:

- 1- Denominación: la marca lingüística por la que se reconoce esta categoría es la presencia de verbos del tipo LLAMARSE (*llamarse, denominar, designar, etc.*).
- 2- Equivalencia: se establecen fundamentalmente mediante el verbo SER, pero son también posibles con otros verbos de comportamiento copulativo como CONSISTIR EN. Igualmente, ciertos signos de puntuación (comas, paréntesis) pueden desempeñar esta función.
- 3- Caracterización: la adjetivación nominal es el recurso más frecuente; las marcas lingüísticas típicas son los relativos y algunos signos de puntuación, que vienen a establecer la misma relación con respecto al nombre que los relativos.
- 4- Análisis: los elementos lingüísticos característicos son COMPRENDER, CONTENER, COMPONERSE DE, CONSTITUIRSE DE en su forma pasiva o pasivo-refleja.
- 5- Función: se reconoce esta categoría definidora por la utilización de verbos del tipo PERMITIR (*emplear para, utilizar para, conducir a, ser capaz de...*).

Es posible igualmente caracterizar las variedades científico-técnicas atendiendo a las operaciones discursivas predominantes, lo que lleva a Eurin y Henoa (1992) a diferenciar entre dos tipos de discurso: discurso interactivo y discurso expositivo. El primero se caracteriza por

las marcas lingüísticas de implicación del emisor y por las interrelaciones entre el emisor y el receptor. Esto se pone de manifiesto en el empleo de distintos pronombres personales e impersonales, la presencia de modalidades apreciativas (énfasis, esquematización, generalización, caracterización selectiva), la presencia de ciertas modalidades lógicas, del tipo *es posible, tal vez, puede ser que*, cargados de un valor de falsa modestia. En el discurso expositivo, los aspectos más destacados son la ausencia de enunciadores, que se marca por el empleo de unidades y giros impersonales y de nominalización; la ausencia de modalidades apreciativas; la presencia de ciertas modalidades lógicas del tipo *es posible, puede ser que* con valor de posibilidad, duda o probabilidad; la utilización del presente con valor atemporal; la presencia de partículas y estructuras hipotético-deductivas; la presencia, muy notable, de marcadores de causa, articuladores lógicos y marcadores temporales y espaciales.

Independientemente de los criterios que se sigan a la hora de fijar modalidades discursivas, estamos con Cabré (1993: 139-140) cuando habla de la existencia de dos parámetros de variación que determinarán las características del discurso: por un lado, el grado de abstracción, que viene dado por la temática, los usuarios y las funciones comunicativas; por otro, los propósitos comunicativos, que determinan tipos de textos en función del objetivo que se persiga.

7. De los textos científicos a los textos divulgativos: la reformulación

Si hay un rasgo que caracteriza de manera especial las lenguas profesionales es la abundancia de procesos de reformulación. Hablamos de *reformulación* para referirnos al resultado del trabajo sobre la información de un texto científico-técnico con el fin de adaptarlo a un tipo determinado de destinatario y en función de una acción precisa (Pétroff 1984: 53). En un sentido amplio, la reformulación existe desde el mismo momento en que a una realidad científica se le atribuye un nombre. Asimismo, toda nueva formulación científica no es sino una reformulación en tanto en cuanto se apoya en un estado anterior. Se puede decir, por ello, que los procesos de reformulación están presentes en todos los tipos de discurso de los que hemos hablado (con excepción del tipo administrativo), si bien adquieren una relevancia especial en los de semidivulgación y divulgación.

Los agentes de la reformulación pueden ser varios: el autor del texto, que intenta eliminar de su discurso cualquier posible ambigüedad, evitar equívocos, aclarar definiciones; un periodista, que, ante la demanda informativa hace llegar al gran público unos conocimientos a los que no tiene acceso dado el grado de dificultad; el profesor, que debe reelaborar el discurso científico para que sea comprendido sin dificultad y en todos sus aspectos por los estudiantes. Pero además, son agentes reformuladores todos los expertos de las distintas áreas de conocimiento y cualquier profesional, pues se ven continuamente en la necesidad de explicar o aclarar datos y, sobre todo, de transmitir la información de manera más sencilla, para que pueda ser entendida por los no expertos (piénsese, por ejemplo, en el médico y su paciente; en el abogado y su cliente; el informático y el usuario corriente de Internet...). No extraña, por tanto, la importancia que para los expertos ha cobrado el hecho de dominar los numerosos recursos de reformulación, pues es lo que les va a posibilitar una comunicación específica a nivel divulgativo y un adecuado desarrollo profesional.

El análisis de los elementos y marcas de reformulación sólo es posible a partir del texto en que aparecen, esto es, desde el punto de vista de la lingüística textual. Esto es así porque tales unidades no desempeñan la misma función ni tienen el mismo valor en una secuencia narrativa que en otra argumentativa (Adam 1989: 59). De esta forma, la relación que se establece mediante la reformulación no tiene sentido fuera del marco en que se crea: es una relación instituida por el discurso, por las necesidades del propio desarrollo de éste, y que no está fundamentada en una equivalencia de significación de la lengua (Charolles y Coltier 1986: 55).

Además de la función de facilitación del trabajo interpretativo, la reformulación desempeña un papel de cohesión textual: permite unir unidades léxicas pero, sobre todo, fijar el sentido (cohesión y coherencia) de un conjunto de proposiciones.

8. La terminología, un aspecto fundamental de las lenguas de especialidad

La terminología puede entenderse bien como una disciplina (*el conjunto de principios y de bases conceptuales que rigen el estudio de los términos*), bien como una metodología (*el conjunto de directrices que se utilizan en el trabajo terminográfico*), o bien como un vocabulario de temática específica (*el conjunto de términos de una determinada área de especialidad*) (Cabré 1993: 82). En esta ocasión, nos interesa de manera especial la tercera de las definiciones en tanto nos permite caracterizar los lenguajes especializados, pues el léxico constituye el elemento más diferenciador entre lengua común y lengua de especialidad.

La propiedad más relevante del término es su carácter denotador; en este sentido Coseriu (1986: 96) señala que los términos sí son los sustitutos de las cosas, pues su significado coincide con su designación. Por esta razón, el autor afirma que la terminología no está estructurada, que, a lo sumo, cabe decir que su estructuración *no corresponde a las normas del lenguaje, sino a los puntos de vista y a las exigencias de las ciencias y las técnicas respectivas, que se refieren a la realidad misma de las cosas*. Es por ello por lo que los cambios en su estructuración se producen con el progreso de la ciencia pero nunca debido al cambio lingüístico.

Muy diferente es el planteamiento de Cabré (1993: 170). Según la autora, los términos son unidades sistemáticas, es decir, forman parte de un sistema estructurado en el que ocupan un nivel y en el que establecen relaciones, tanto con unidades del mismo nivel como con otras de niveles distintos. La terminología es, entonces, una parte del sistema léxico de una gramática, lo que significa que los términos son unidades que se pueden analizar lingüísticamente desde una perspectiva formal y conceptual.

Al margen de estas cuestiones sobre planteamientos generales, hay una serie de hechos relacionados con la terminología, de carácter más concreto, que deben tenerse muy en cuenta. Por una parte, cabe señalar la frecuencia de ciertas unidades como las siglas, los acrónimos, las abreviaturas, los formantes cultos, las estructuras sintagmáticas, los préstamos, etc.; por otra parte, es de destacar la importante labor de creación neológica que tiene lugar en las lenguas de especialidad. La creación de nuevos términos se apoya en los recursos de formación de palabras de la lengua general a la que pertenece y sigue las mismas reglas de combinación y las mismas restricciones que ésta impone.

El conjunto de términos de un área del saber representa la estructura conceptual de esa materia, y cada término denomina un concepto de la red estructurada de la materia (Cabré 2006). Los conceptos son construcciones mentales que sirven para clasificar los objetos individuales del mundo exterior o interior a través de un proceso de abstracción más o menos arbitrario. Los conceptos hacen posible la agrupación de los términos: éstos no son unidades independientes, aisladas unas de otras, sino que forman parte de subsistemas donde cada elemento se relaciona con todos los demás. Estos subsistemas se denominan *campos conceptuales* o *campos nocionales*, y se constituyen en virtud de dos tipos de relaciones: las lógicas, que se basan en las semejanzas, y las ontológicas, basadas en la proximidad física de los objetos en la realidad. No cabe duda de la importancia de agrupar de forma adecuada y conveniente el léxico específico para su enseñanza.

9. Implicaciones para la enseñanza de las lenguas de especialidad como lengua extranjera/segunda lengua

La creciente importancia de las lenguas de especialidad en la sociedad actual como formas de comunicación social y de construcción y trasmisión de conocimiento va pareja (en realidad, lo ha desencadenado) a una mayor demanda de formación, tanto por parte de profesores de lenguas extranjeras como por parte de alumnos. Esta demanda se ve igualmente impulsada por las necesidades de una sociedad que, por un lado, apuesta fuertemente por el plurilingüismo y, por otro, basa parte de sus recursos económicos en la generación y transferencia de conocimientos.

Así pues, cada vez son más los profesores de español que se ven en la necesidad y obligación de enseñar lenguas de especialidad, labor que, en un principio, desarrollan con preocupación e incertidumbre. Su primera percepción ante la nueva situación educativa es que para enseñar un tipo de lengua de especialidad deberían ser expertos en esa materia, lo que les lleva a pensar que el trabajo va a entrañar muchísima dificultad. Sin embargo, deben ser conscientes de que su misión no es enseñar sobre esa área en cuestión (de ese conocimiento ya disponen los alumnos) sino enseñar a (o posibilitar el aprendizaje para) comunicarse de manera adecuada y eficaz en ese contexto especializado. No obstante hay que señalar que, como mediadores que son (no especialistas), han de tener cierto dominio conceptual de la materia en la que van a trabajar los procedimientos y recursos de expresión.

Pero lo que sí resulta del todo imprescindible para el profesor de una lengua con fines profesionales es conocer qué caracteriza y define a estas modalidades lingüísticas, su especificidad. Se trata solo de que profundice más en el conocimiento que tiene de la lengua, que la analice y estudie desde otras dimensiones, lo que le compete plenamente como experto que es en lengua. Esto le permitirá seleccionar con más acierto los contenidos, planificar adecuadamente las formas de uso de la lengua y las estrategias comunicativas, decidir sobre los tipos de discurso que se trabajarán, determinar los principios básicos metodológicos y elaborar propuestas didácticas coherentes y acordes a la situación y a la finalidad del aprendizaje.

A partir de la somera aproximación que hemos llevado a cabo en los epígrafes anteriores, podemos extraer algunas premisas de las que debe partir el profesor de lenguas extranjeras para fines profesionales, y que son consecuencia directa de sus rasgos definidores y de sus peculiaridades.

Vamos a centrarnos, en primer lugar, en los *contenidos lingüísticos*. Para llevar a cabo la programación de contenidos es importante atender a las características de la lengua en su plano léxico, el morfológico y el sintáctico. Por lo que respecta al léxico (términos y fraseología), aspecto determinante de las lenguas de especialidad, ha de tenerse en cuenta su carácter denotativo, referencial y homónimo, además del hecho de que muchos de ellos se originan a partir de bases griegas o latinas o proceden del inglés, lo que les confiere similitud formal y carácter interidiomático.⁵ Todo ello hace que la enseñanza-aprendizaje del léxico específico sea mucho más fácil para los alumnos que el del léxico común, en muchos casos, polisémico y absolutamente afectado por valores connotativos socioculturales. Normalmente, la traducción se limita a la sustitución de significantes, aunque no siempre existe una coincidencia absoluta, pues junto a los casos de equivalencia conceptual plena, encontramos también casos de intersección conceptual, de inclusión, de ausencia de equivalencia, y de *falsos amigos*. El profesor deberá prestar especial atención a estos casos en los que no existe plena equivalencia.

No obstante, no conviene exagerar la importancia de este parecido interidiomático, pues toda lengua de especialidad participa del sistema fonológico y morfosintáctico de la lengua a la

⁵ Cabré (2006) insiste en que los términos son menos homónimos de lo que se ha venido creyendo, pues es frecuente encontrar el mismo término que se utiliza en distintas áreas con significados diferentes. Pero, como ella misma reconoce, dentro de un campo de especialización preciso, cada unidad tiene un uso específico.

que pertenece, con lo que las semejanzas se atenúan cuando la unidad se inserta en un enunciado oral en el cual debe desempeñar, además, una función determinada (Gaultier y Masselin 1973: 113).

La enseñanza de los distintos niveles lingüísticos ha de ser integrada, de forma que el léxico objeto de estudio aparezca insertado en un discurso cuyas estructuras serán también practicadas. Esto no significa que el vocabulario, parte fundamental de la lengua específica, no pueda ser agrupado posteriormente para una mejor sistematización por parte del alumno; todo lo contrario: la creación de campos semánticos, campos nocionales, familias léxicas, etc. facilita enormemente la labor de aprendizaje.

La creación neológica, especialmente a través de procesos morfológicos, debe ocupar una parte importante en la programación de contenidos, aspecto este bastante olvidado en el caso de la lengua general. Su importancia para la enseñanza de una L2 es manifiesta en el caso de una lengua científica, donde la creación de términos es constante. Para el estudiante extranjero resulta mucho más rentable el aprendizaje y sistematización de los mecanismos de formación que el de listados terminológicos sin aparente estructuración.

Por lo que respecta a la morfosintaxis habría que priorizar en los programas académicos todos aquellos aspectos que caracterizan –cualitativa y cuantitativamente– las lenguas de especialidad, como puede ser el uso de la pasiva o la pasiva refleja, las estructuras que denotan impersonalidad, la enorme variedad de construcciones subordinadas, la presencia del presente y la ausencia de futuros y todos aquellos rasgos que hemos ido mencionado a lo largo de estas páginas. Es un lugar común dentro de la bibliografía señalar que no existen diferencias gramaticales significativas con la lengua general, pues las primeras se nutren de las reglas sintácticas de la segunda y, además, que no cuentan con ningún recurso expresivo propio y exclusivo. Efectivamente, esto es así, pero, como ya se ha señalado más arriba, hay una importante diferencia cuantitativa. La frecuencia es lo que convierte, por ejemplo, la voz pasiva en un contenido fundamental en lenguajes científicos, pero en contenido de bajo rendimiento en lengua general. El profesor, por lo tanto, tiene que calibrar bien el peso que cada contenido sintáctico debe tener en la programación, y ser muy consciente de que lo que es fundamental o de primera necesidad en un caso, puede no serlo en otro. Con ello no queremos decir que *solo* haya de trabajarse aquellos rasgos que son cuantitativamente significativos, pues las lenguas de especialidad se superponen a la lengua general y necesitan de todas sus reglas para construir discursos coherentes y gramaticalmente correctos. Se trata de valorar y priorizar los contenidos de manera que la lengua que están aprendiendo los alumnos satisfaga sus necesidades de comunicación.

Pasemos ahora a analizar lo relativo a los *contenidos pragmáticos y funcionales*. Debe tenerse muy en cuenta que las condiciones externas de uso de la lengua están establecidas a priori, es decir, que los rasgos de los participantes (emisor y receptor), la finalidad, las características de la situación y el contexto, los medios de transmisión, etc. se conocen previamente o, al menos, son bastante previsibles, por lo que no son elementos que aporten información fundamental al discurso o que modifiquen o alteren la interpretación. No ocurre así en situaciones comunicativas de lengua general, donde todos ellos son soportes importantísimos para producir o comprender un mensaje de la manera correcta. Por ejemplo, un enunciado como *El ácido acetilsalicílico o AAS (C₉H₈O₄) es un fármaco antiinflamatorio no esteroideo (AINE) de la familia de los salicilatos, usado frecuentemente como antiinflamatorio, antipirético y antiagregante plaquetario* tendrá siempre el mismo significado y valor, independientemente de quién lo diga, en qué situación, etc. Sin embargo, otro como *¡Vaya viaje!* adquirirá sentido pleno sólo cuando se interprete en relación al contexto, el emisor y el receptor, la intención, los referentes culturales... Este hecho simplifica de manera notable la comunicación entre los usuarios y facilita la práctica de la lengua a los estudiantes.

En los discursos de especialidad se da un claro predominio de los registros formales, tanto en la modalidad oral como, lógicamente, en la escrita. Como consecuencia, hay numerosos recursos de cortesía, lingüísticos y no lingüísticos, que se ponen en marcha, y que el hablante debe saber dominar para un uso adecuado y eficaz. El profesor debe tener muy presentes cuáles son estos recursos e incluirlos de la manera correcta a lo largo de su programación. Como en el caso de la sintaxis, no estamos diciendo que en lengua general no aparezcan tales formas corteses de expresión, sino simplemente que conviven con otras informales, de cortesía menos marcada, que son, precisamente, las que se trabajan durante los primeros niveles de aprendizaje.⁶ La aparente dificultad de los elementos formales de relación social es lo que los relega a niveles superiores y lo que los hace algo prescindibles (siempre se puede recurrir a los propios de otros registros sin que la comunicación peligre en lo fundamental), pero esta situación no es trasladable a las lenguas de especialidad, donde las *reglas del juego* obligan a los usuarios a mantener unos principios de comunicación determinados, comúnmente aceptados por la comunidad de la que forman parte.

Otro aspecto fundamental que se debe tener en cuenta en la enseñanza de lenguas de especialidad es que no son sistemas ajenos a la *variación*.⁷ En la programación que se realice el profesor debe atender, cuanto menos, a la diversidad discursiva. Se debe preparar a los alumnos para que se enfrenten a los diversos tipos de discurso científico-técnico. Para ello, hay que establecer una programación en función del grado de dificultad y de especialización, de manera que los primeros que se pongan en práctica sean los más próximos a la lengua común –discursos de divulgación, en muchos casos, de carácter interactivo– para acabar con los de alta especialización. Esta progresión supone, asimismo, una mayor presencia de la actividad escrita a medida que vamos avanzando en la escala. De esta forma, para diseñar un curso de lenguas para fines específicos debemos partir del plano más próximo al de la lengua común e ir abandonándolo paulatinamente hasta situarnos en un plano bien diferenciado y alejado de lo que es la lengua general.

Muy relacionada con esta cuestión de la relación entre lengua general y lengua especializada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es la del *nivel de dominio* que deben poseer los alumnos, en el caso de las lenguas extranjeras. No resulta conveniente comenzar antes de haber logrado, al menos, un nivel A2 en lengua general (lo deseable sería haber alcanzado ya el nivel B1), de acuerdo con el proceso que se da de manera natural en las lenguas maternas: primero se adquiere una y después, y a través procesos instruccionales de naturaleza formal, se aprende la otra. Sin embargo, vemos que son numerosos los cursos y los materiales didácticos destinados a alumnos que carecen de los más mínimos rudimentos expresivos. Un análisis de los objetivos, contenidos y competencias que se desarrollan en estos casos revela que, en realidad, se trata de enseñanza de lengua general de nivel A1, en la que solo una parte del léxico que se trabaja (en torno al 20-25%) es de carácter específico (normalmente, poco especializado).

Para finalizar, es necesario señalar también las implicaciones que conllevan las características propias de las lenguas de especialidad en los *planteamientos metodológicos*

⁶ Se tiene la falsa idea de que los recursos de cortesía en registros informales o situaciones familiares son inexistentes o, al menos, más universales, mucho más fáciles de asimilar; sin embargo, sucede al contrario, pues en estos casos, se trata de recursos de naturaleza muy diversa (morfológica, fonética, gestual...), poco estudiados y nada sistematizados, mientras que los recursos más formales son, en su mayor parte, de carácter morfosintáctico (uso de determinadas oraciones subordinadas; uso del condicional; uso de fórmulas atenuantes del tipo *si es posible, siempre y cuando se pueda, en la medida de lo posible...*).

⁷ Moreno (1999) explica que las lenguas de especialidad están tan expuestas a los fenómenos de variación social, dialectal y estilística como cualquier lengua general y aporta numerosos ejemplos que así lo demuestran. No obstante, sólo en algunos casos estos hechos variables son inherentes a la propia naturaleza de la modalidad lingüística, pues en la mayoría de los casos, se explican por el origen geográfico o social.

que se adopten para su enseñanza. La decisión de aprender una lengua extranjera de especialidad está motivada por necesidades de comunicación impuestas por el contexto profesional (no personal), lo que hace que se demanden sistemas de enseñanza-aprendizaje que prioricen la eficacia comunicativa por encima del conocimiento e incluso corrección lingüísticos. Es por ello que en este, más que en ningún otro caso, la enseñanza debe estar orientada a la acción, en la medida en que ha de propiciar la realización de tareas, como indican el Consejo de Europa (2002) y el Instituto Cervantes (2006). Toda tarea supone la puesta en práctica de unas competencias dadas a fin de realizar un conjunto de acciones en un ámbito determinado, con una finalidad concreta y con un resultado. Además, pretende implicar al alumno en una comunicación real, tiene un sentido –habla, lee, escribe, escucha para algo–, es factible y tiene un resultado identificable. Asimismo, la tarea proporciona todos los elementos (lingüísticos, contextuales, culturales...) y las razones para llevar a cabo un proceso de comunicación, lo que la convierte en marco idóneo para un aprendizaje significativo, que favorezca la construcción de conocimiento y que incluya las experiencias personales y profesionales de los alumnos como elementos fundamentales del proceso, para, de esta manera, poder relacionar y transferir lo aprendido en el aula a las actividades realizadas fuera de ella y viceversa.

El aprendizaje debe ser dinámico y participativo, dando la oportunidad a los alumnos de descubrir de forma autónoma los contenidos; haciendo uso de técnicas inductivas y deductivas en lugar de las meramente memorísticas; desarrollando actividades creativas que permitan reflexionar sobre las consecuencias para la comunicación de usar unas formas u otras. Por lo tanto, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe sustentarse sobre actividades de comunicación que reproduzcan situaciones profesionales de la vida real y que hagan posible el intercambio de información no conocida, fomentado con ello una visión de la lengua como actividad en constante creación. Además, han de integrar contenidos comunicativos (lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos) y profesionales en el desarrollo, también integrado, de destrezas. Debe haber en ellas una presencia implícita y explícita de elementos socioculturales y han de estar abiertas a la individualidad del alumno, permitiendo su libertad de elección con respecto a qué dice, cómo lo dice y con qué instrumento.

Dado el perfil del alumnado (profesionales, expertos en algún campo científico-técnico, incorporados o en camino de estarlo al mundo del trabajo) la enseñanza de la lengua extranjera ha de favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje y, por ello, cierta autonomía como alumnos, por lo que se deben crear los contextos adecuados que les den oportunidad para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Tendiendo en cuenta estos principios, resulta sobradamente justificada la recomendación de la *simulación global* como marco metodológico para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Las bases metodológicas de la simulación global vienen a coincidir con los planteamientos fundamentales del *Marco de Referencia Europeo* (2002). Así, por una parte, contempla explícitamente los diferentes componentes y dimensiones que, según el documento europeo, intervienen en todo proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (estrategias, tareas, textos, competencias generales y comunicativa, actividades de lengua, etc.). Por otra parte, es fiel a su concepción sobre lo que supone el uso de una lengua desde un punto de vista cognitivo, comunicativo, sociocultural y profesional, y a las competencias que debe desarrollar el alumno. Cabe decir también que, en cuanto a su didáctica, coincide con las recomendaciones del *Marco* en tanto se articula en torno a tareas, fomenta un aprendizaje dinámico, reflexivo y autónomo y favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Hay que añadir, por último que la simulación se halla en clara consonancia con los fundamentos psicopedagógicos que subyacen a las teorías educativas actuales, en tanto se apoya en enfoques cognitivo-constructivistas del aprendizaje (véase Ausubel, Novak y Hanesian 1983; Coll 1993; Williams y Burden 1997), lo que se pone de manifiesto en

aspectos relativos a la concepción y naturaleza del proceso de aprendizaje, al papel del alumno y su implicación o a la labor del profesor. En la simulación funcional, el aprendizaje tiene lugar cuando se conecta la experiencia personal con los conocimientos previos, lo que se produce a través de la interacción con los contenidos, con los materiales, con el profesor, con los compañeros. En este sentido, podemos afirmar que el conocimiento es construido activamente, no recibido; en su construcción participan tanto contenidos como situaciones vitales, valores, actitudes, habilidades, destrezas (Van Lier 1996). Este conocimiento, por tanto, está relacionado con las diferentes dimensiones cognitivas del ser humano: el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber aprender. Al mismo tiempo, las propuestas de simulación son ejemplos evidentes de enseñanza centrada en el alumno, ya que los estudiantes son los verdaderos protagonistas, no solo porque el diseño, los contenidos, etc. respondan a sus necesidades, sino, sobre todo, porque ellos asumen la responsabilidad del aprendizaje y se convierten en *gestores* del proceso, junto con el profesor. Desempeñan un papel activo y crítico, con capacidad para abrirse al análisis y a la autonomía intelectual. Por su parte, el profesor se ve en la necesidad de negociar constantemente con ellos el desarrollo y el funcionamiento, de dialogar, evaluar y buscar caminos alternativos, más eficaces. Su papel fundamental es el de guía y el de facilitador pero, sobre todo, es el responsable de diseñar entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes el logro de los objetivos (Nunan 1997).

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. 1989. Aspects de la structuration du texte descriptif: les marques d'enumeration et de reformulation. *Langue Française* 81: 59-98.
- Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian. 1983 (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Bueno Lajusticia, M. R. 2003. *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*. Madrid: Proyecto Córydon.
- Bungarten, T. 1990. Lengua común y lenguaje especializado. Aspectos de una teoría del lenguaje especializado. *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX aniversario*. 881-895. Madrid: Gredos.
- Cabré, T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.
- Cabré, T. y J. Gómez de Enterría. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Charolles, M. y D. Coltier 1986. Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques. *Pratiques* 49: 51-67.
- Coll, C. 1993. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Coseriu, E. 1986. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Eurin, S. y M. Henao. 1992. *Pratiques du français scientifique*. Hachette/Aupelf.
- Gaultier, M. T. y J. Masselin. 1973. L'enseignement des langues de spécialité a des étudiants étrangers. *Langue Française* 17: 112-128.
- Geisler, C. 1994. *Academic Literacy and the Nature of Expertise*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Gómez de Enterría, J. 1992. Neología y préstamo en el vocabulario de la economía. *Anuario de Estudios Filológicos* 15: 97-105.
- Gómez de Enterría, J. 1996. Enseñanza interactiva del español para fines específicos: la simulación global. *Actas de las IV Jornadas de Lenguas para Fines Específicos*. 483-489. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Gunnarsson, B. L. 2000. Análisis aplicado del discurso. En T. A. Van Dijk (ed.), *El discurso como interacción social*. 405-441. Barcelona: Gedisa.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Lázaro Carreter, F. 2008 (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Loffler-Laurian, A. M. 1983. Typologie des discours scientifiques: deux approches. *Études de Linguistique Appliquée* 51: 8-20.
- López Ferrero, C. 2002. Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos* 35: 195-215.
- Mann, W. C. y S. A. Thompson. 1988. Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text* 8: 243-281.
- Marcu, D. 2000. *The Theory and Practice of Discourse Parsing and Summarization*. Massachusetts. Londres: The MIT Press.
- Moreno, F. 1999. Lenguas de especialidad y variación lingüística. In S. Barrueco, E. Hernández and L. Sierra (eds.). *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. 3-14. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Nunan, D. 1997. Getting started with learner-centred teaching. *English Teaching Professional* 4: 24-25.
- Pétroff, A. J. 1984. Semiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique. *Langue Française* 64: 53-67.
- Rodríguez, B. 1981. *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*: León: Colegio Universitario de León.
- Rona, J. P. 1974. Una visión estructural de la sociolingüística. In P. Garvin and L. Lastra *Antología de Estudios Etnolingüísticos y Sociolingüísticos*. 203-216. México: UNAM.
- Sager, J. C., D. Dungworth and P. F. McDonald. 1980. *English Special Languages. Principles and practice in science and technology*. Wiesbaden: Brandstetter.
- Trimble, L. 1985. *English for science and technology. A discourse approach*. Cambridge: CUP.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
- Vendryes, J. 1967. *El lenguaje*. México: UTEHA.
- Williams, M. and R. L. Burden. 1997. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.