

Universidade de Lisboa



***EL LÉXICO ESPECIALIZADO PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN
ESCRITA***

Maria José Garcia Henriques Pereira

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor
José Rovira**

2015

A mi marido por su paciencia y apoyo.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a mis compañeras de máster, Sónia y Sandra, por sus sugerencias, opiniones y por su apoyo en los momentos críticos.

A mis profesores de máster, sobre todo a la profesora María Fondo y al profesor León Acosta por sus opiniones en los momentos de duda.

Al profesor Rovira, mi tutor, por sus críticas, sugerencias y revisión del trabajo a lo largo de todo este proceso y por mostrar confiar en mí.

A mi amiga Sandra C., a mis padres Lucília y José y a D^a Ana, por su apoyo, comprensión y mensajes de ánimo.

A mi marido e hijos, por su apoyo incondicional y paciencia porque, a veces, no les di la atención merecida. El resultado de este trabajo no habría sido el mismo sin su colaboración.

A todos ellos, gracias.

ÍNDICE

RESUMO	xi
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
I. ENCUADRAMIENTO TEÓRICO	5
I. 1. Presentación.....	7
I. 1.1. ¿Lenguas de especialidad o lenguas con fines específicos?.....	7
I. 1.2. Orígenes de la enseñanza de lenguas de especialidad (LE)	13
I. 1. 3. La demanda del español con fines específicos.....	15
I. 1.4. La enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos.....	18
I. 1.5. Recursos de apoyo en la enseñanza-aprendizaje del español de la gestión deportiva	22
I. 2. Presentación	33
I. 2. 1. Aportaciones del enfoque léxico.....	34
I. 2.2. El concepto y tipología de colocación.....	38
I.2.3. Aplicaciones didácticas- Propuestas de actividades para trabajar el léxico en el aula.....	44
I.2.3.1. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel receptivo: comprensión oral y escrita	47
I.2.3.2. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel productivo: expresión oral y escrita	48
I. 3. Presentación.....	50
I. 3.1. La destreza de la producción escrita y su evaluación.....	50
I.3.2. Procesos de composición textuales.....	58
II. APLICACIÓN DIDÁCTICA	63
II.1. TRABAJO EN LA ESCUELA.....	65
II.1.1. El espacio físico y social.....	65
II.1.2. El grupo.....	67

II. 2. TRABAJO EN EL AULA	76
II.2.1. Unidad didáctica.....	76
II.2.2. Metodología de enseñanza adoptada	77
II.2.3. Metodología de planificación adoptada.....	86
II.2.3.1. Esquema general de la unidad didáctica.....	86
II.2.4. Observaciones a las clases.....	95
II.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	105
II.3.1. Consideraciones previas	105
II.3.2. Producción inicial.....	109
II.3.3. Producción final.....	112
II.4. Cambio y reestructuración de creencias.....	119
CONSIDERACIONES FINALES	122
BIBLIOGRAFIA	124
APÉNDICES.....	154

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Cuestionario general aplicado a los alumnos y análisis de datos.....	158
Anexo II: Cuestionario específico aplicado a los alumnos y análisis de datos....	170
Anexo III: Cuestionario aplicado al profesor cooperante.	181
Anexo IV: Plantilla de la sala.....	183
Anexo V: Diario de clases.....	184
Anexo VI: Pedido de permiso para el blog.	185
Anexo VII: Pedido de autorización para grabar y sacar fotos.....	186
Anexo VIII: Tabla de registro de las presentaciones de los compañeros.....	187
Anexo IX: Plantilla de observación de los alumnos.....	188
Anexo X: Indicadores para la expresión oral.....	190
Anexo XI: Tabla de registro de los resultados de la expresión oral de los alumnos.....	192
Anexo XII: Indicadores para la expresión escrita.....	193
Anexo XIII: Producción inicial de los alumnos (textos copiados y digitalizados).	197
Anexo XIV: Tabla de registro de los resultados de la PI de los alumnos.....	202
Anexo XV: Producciones finales de los alumnos (ejemplares digitalizados).....	203
Anexo XVI: Tabla de registro de los resultados de la PF de los alumnos.....	212
Anexo XVII: Tabla de comparación de la PI y PF de los alumnos.....	213
Anexo XVIII: Guión para la visita de estudio.....	214
Anexo XIX: Registro fotográfico da la visita de estudio.....	216
Anexo XX: Ejemplares de fichas de autoevaluación rellenas por los alumnos...	218
Anexo XXI: Ejemplares de los resultados de la evaluación del trabajo de la profesora.....	220
Anexo XXII: Powerpoint “El deporte y la salud”.....	222
Anexo XXIII: Secuencia didáctica.....	227
Anexo XXIV: Tipología de actividades.....	250
Anexo XXV: Unidad didáctica.....	259

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de relación entre lengua general y lenguas de especialidad.....	11
Figura 2: La competencia comunicativa según Vázquez.....	19
Figura 3: Tipos de blogs de ELE.....	29
Figura 4: Etapas de la escritura	58
Figura 5: Procesos de composición de un texto escrito.....	59
Figura 6: Escuela donde tuvieron lugar las prácticas.....	66
Figura 7: Marco para la programación de una unidad didáctica por tareas.....	79

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respuestas del alumnado sobre “Para que quieres aprender español: expressão escrita”.....	69
Gráfico 2: Respuestas del alumnado sobre las dinámicas que les gustan.....	70
Gráfico 3: Respuestas del alumnado sobre la temática a explotar.....	71
Gráfico 4: Respuestas del alumnado sobre la tipología de textos preferida en el aprendizaje del español.....	74
Gráfico 5: Resultados de la producción inicial.....	110
Gráfico 6: Resultados de la corrección ortográfica.....	110
Gráfico 7: Puntuación obtenida relativamente a la información presentada.....	110
Gráficos 8 y 9: Resultados de la coherencia- secuencia presentada.....	111
Gráfico 10: Resultados del uso de organizadores de discurso y conectores.....	111
Gráfico 11: Resultados del uso de los recursos lingüísticos necesarios para una descripción.....	112
Gráfico 12: Resultados del uso del léxico.....	112
Gráfico 13: Resultados de la producción final.....	113
Gráfico 14: Resultados de la corrección ortográfica.....	114
Gráficos 15 y 16: Resultados de la coherencia- secuencia presentada.....	114
Gráfico 17: Resultados del uso de organizadores de discurso y conectores.....	115
Gráfico 18: Resultados del uso de los recursos lingüísticos necesarios para una descripción.....	115
Gráfico 19: Resultados del uso del léxico.....	115

Gráfico 20: Comparación de los resultados de la PI y de la PF.....	116
Gráfico 21: Comparación del uso del léxico en la PI y en la PF.....	117
Gráfico 22: Comparación de los resultados respecto a la adecuación al tema.....	117
Gráfico 23: Comparación de la corrección ortográfica en la PI y en la PF.....	118
Gráfico 24: Comparación del recurso a los organizadores de discurso y los conectores.....	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Ámbitos de especialidad.....	16
Tabla 2: Clasificación estructural de las colocaciones léxicas.....	40
Tabla 3: Tipos de escritura.....	53
Tabla 4: Características del discurso escrito.....	55

RESUMO

Neste relatório apresentamos o trabalho levado a cabo no Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, onde tivemos oportunidade de pôr em prática uma unidade didática numa turma de 11º ano de escolaridade de Espanhol de nível A.2, de um curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. Como alvo de intervenção didática, centrámos o nosso trabalho em torno do tema “Deportes y gestión”, privilegiando o ensino do espanhol com fins específicos e a motivação para a aquisição de léxico especializado. Para esse efeito, nas atividades realizadas ao longo de seis aulas, num total de 540 minutos, tratámos assuntos relacionados com o desporto e a gestão desportiva, a saber, modalidades desportivas, funções do gestor desportivo, tratamentos de manutenção de piscinas e relvados, campos de futebol, etc. Na verdade, procurámos indagar se um trabalho incidente sobre este tipo de textos, com alunos de nível intermédio de LE, lhes permitia progredir na aquisição de léxico específico para o desenvolvimento do seu discurso escrito. Os resultados obtidos na descrição técnica final, por comparação com aquela que produziram inicialmente, revelam uma progressão significativa dos alunos. A diversificação de atividades, a criação de um blog para a turma, a consolidação progressiva dos saberes em trabalho cooperativo dentro e fora da sala de aula, propiciando contextos de comunicação reais, foram as estratégias de lecionação implementadas, tendo em vista o fomento da motivação e da autonomia dos alunos. A avaliação formativa e sumativa adaptada aos catorze elementos da turma demonstram uma indubitável evolução de treze discentes, o que revela, claramente, que o ensino do espanhol com fins específicos deve ser preconizado em turmas de cursos profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: espanhol com fins específicos, léxico especializado, cursos profissionais, expressão escrita, motivação.

RESUMEN

En este informe se presenta el trabajo llevado a cabo en el *Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos*, donde hemos tenido la oportunidad de poner en práctica una unidad didáctica de nivel A.2 en un grupo de 11º año de la asignatura de Español, del curso profesional de Técnico de Apoyo a la Gestión Deportiva. Como objeto de nuestra intervención didáctica, hemos enfocado nuestro trabajo en torno al tema “Deportes y gestión”, privilegiando el español con fines específicos y la motivación para la adquisición de léxico especializado. En las actividades realizadas a lo largo de las seis clases de la intervención lectiva, en un total de 540 minutos, hemos tratado aspectos relativos al deporte y a la gestión deportiva, dicho en otros términos, modalidades deportivas, funciones del gestor deportivo, tratamientos de las piscinas y del césped, reglas del fútbol, etc. Así que, intentamos averiguar si un trabajo sistemático sobre este tipo de textos y la realización de actividades de léxico, con alumnos de nivel intermedio de ELE, les hacía progresar en la adquisición de léxico específico para el desarrollo de la expresión escrita. Los resultados obtenidos en el informe final, comparativamente a los textos producidos al inicio, han revelado una notable progresión de los alumnos. La diversificación de las actividades, la creación de un blog para la clase, la consolidación progresiva de los saberes en trabajo cooperativo dentro y fuera del aula, propiciando contextos de comunicación reales, han sido las estrategias de enseñanza implementadas para fomentar la motivación y la autonomía de los alumnos. La evaluación formativa y sumativa, adaptada a los catorce elementos de la clase demuestra la indudable evolución de trece discentes lo que revela, claramente, que la enseñanza del español con fines específicos debe ser objeto de una mayor atención en las clases de Español en lo que atañe a cursos profesionales.

PALAVRAS-CLAVE: español con fines específicos, léxico especializado, cursos profesionales, expresión escrita, motivación.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, no cabe duda, el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es la competencia comunicativa. Durante muchos años la gramática fue lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE) al revés del léxico que era presentado de forma descontextualizada. No obstante, para desarrollar la competencia comunicativa, conocer palabras es tan o más importante que dominar la gramática puesto que, sin vocabulario, la comprensión se vuelve difícil.

Por tanto, en el aprendizaje de una LE la adquisición de vocabulario, o sea, el desarrollo de la competencia léxica, es considerado fundamental para el progreso de la competencia comunicativa oral y escrita en dicha lengua. Con todo, a nuestro juicio, dicho aprendizaje envuelve más que aprender léxico, pues se trata de saber qué léxico.

En este punto, cabe subrayar la labor del profesor como mediador, facilitador e impulsor del aprendizaje, papel que enfatizan las nuevas tendencias en psicología cognitiva. Desde esta óptica, nadie duda de la complejidad que suponen las diversas variables en la adquisición de la LE, por lo que otro aspecto resaltado es el de la motivación. Desde la perspectiva psicosocial se han desarrollado varios modelos y se ha llegado a probar la existencia de una relación estrecha entre la motivación y el aprendizaje. Al profesor cabe, así pues, y según Arnold (2000: 159), la promoción de la autonomía de los aprendices, es decir, “la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje”. Por ello, el docente debe tener consciencia de que cada alumno es un individuo completamente diferente de los demás. Por añadidura, debe proporcionar un *input* rico y variado porque la motivación puede crecer, consolidarse, retraerse y sucumbir según la influencia de la intervención pedagógica.

En este sentido, nos parece imprescindible hablar de la inclusión de materiales de lengua de especialidad que, como el nombre lo indica “español con fines específicos” es un español que está enfocado en una dirección concreta y basado en las necesidades de un grupo específico. La lengua para fines específicos, es decir, aquella que se centra en el ámbito de la comunicación especializada está “dirigida a potenciar una habilidad concreta, la que solicita el aprendiente” como afirma el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El interés que nos suscita el tema de la enseñanza de las lenguas de especialidad proviene, en primer lugar, de haber sido nuestra principal ocupación como profesor en cursos de formación profesional. En esta experiencia, hemos aprendido que hay múltiples combinaciones de variables que hacen de cada grupo y cada ámbito de enseñanza algo único. Otro aspecto que nos ha enseñado la práctica es que, a muchos de los estudiantes, les interesa la adquisición del léxico especializado, además de considerar fundamental dominar las reglas formales inherentes al contexto profesional, sobre todo en lo que refiere al aprendizaje de la escritura que, como lo sabemos, es un proceso formal y lento.

En cuanto a metodologías, las hay variadas. Sin embargo, parece consensual que las más eficaces son aquellas que buscan combatir, entre otros aspectos, la desmotivación del alumnado y que buscan involucrar al discente en un aprendizaje significativo. Conque el enfoque por tareas parece eficiente ya que implica la participación activa del aprendiz y, más concretamente, la de todos los alumnos en la comprensión, expresión, producción e interacción en la LE, además de tener como meta el desarrollo de la capacidad individual de cada alumno. En cuanto a los factores socio-afectivos, cabe mencionar el desempeño de la afectividad en el desarrollo y la práctica de autonomía del discente; de ahí que, la comunicación no verbal también sea, para nosotros, un aspecto crucial para generar un clima propicio para el aprendizaje.

Teniendo en consideración todas estas ideas, hemos preparado el presente informe sobre la práctica profesional desarrollada, a lo largo de este año, en una escuela secundaria de la enseñanza pública portuguesa. El grupo de estudiantes que atañe a este trabajo ejemplifica algunas de estas dificultades y cuestiones. Se trata de un 11º año de nivel A2, más exactamente, un curso profesional de técnico de apoyo a la gestión deportiva, en el que están matriculados 14 alumnos. Por consiguiente, la unidad didáctica en este trabajo presentada “Deportes y gestión”, combina la adquisición de léxico inherente a la gestión deportiva con aquella común a los deportes, también presente en los cursos de ELE más generales.

Los objetivos de las clases a impartir, 540 minutos distribuidos en 6 clases de 90 minutos, son alcanzar un nivel A2 en formación general de lengua española y, obviamente, conseguir una cierta familiarización con el español técnico de la gestión deportiva en cuanto al léxico para el desarrollo de la expresión escrita.

En la parte I, hacemos el encuadramiento teórico de nuestra temática, a saber, la importancia de las lenguas con fines específicos como un instrumento crucial para que los profesionales lleven a cabo, de forma eficiente, su trabajo diario. Tal como lo vemos nosotros, el léxico es igualmente crucial para la comunicación profesional, por lo que debemos poner énfasis en su tratamiento como objetivo concreto en la enseñanza del español con fines específicos. Para terminar, respaldamos una escritura *a través del currículum*, mejor dicho, una que rompa los límites de la asignatura de lengua. Por consiguiente, en un primer momento hay una fase de estudio, en la que el alumnado sumerge en el tema y, en la segunda etapa, la final, el alumno recoge información y prepara sus ideas para un texto escrito (Cassany, 1990: 78).

En la parte II, se caracteriza brevemente el centro de enseñanza, se da cuenta de nuestra presencia en la escuela, se describe la unidad didáctica, así como las observaciones a las clases. Es más, se aclaran algunos aspectos relativos a las producciones realizadas por el alumnado, a su evaluación y se analizan los resultados obtenidos. Por último, se hacen algunas consideraciones conclusivas y, como apéndices y anexos, se dejan todos los materiales y recursos utilizados en las clases.

Para terminar nos gustaría añadir que hemos pensado en la enseñanza desde el aprendizaje y el interés del alumno, además de tener muy en cuenta la dimensión afectiva de la que intentamos impregnar las clases.

Um excelente educador não é um ser humano perfeito,
mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.
(Cury, 2006 :17)

Capítulo I

ENCUADRAMIENTO TEÓRICO

I. 1. Presentación

Las lenguas de especialidad son “subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas” (Gómez de Enterría, 2009a: 20), utilizadas, mayoritariamente, por profesionales al hablar o transmitir conocimiento especializado (Lerat, 1995) y que poseen características únicas y propias entre las que destacamos la precisión metalingüística, como refiere Gómez de Enterría (2009b: 44):

Entre las características más destacadas de las lenguas de especialidad hay que señalar ante todo la precisión y la exactitud metalingüísticas, ambas imprescindibles para la realización de la comunicación rigurosa que exige cualquier ámbito profesional.

Uno de los rasgos más relevantes de las LE es el poder ultrapasar todas las fronteras ya que identifican a los usuarios como pertenecientes a una comunidad científica o profesional, mejor dicho, que tienen la lengua como elemento de identificación (Gómez de Enterría, 2009a).

I. 1.1. ¿Lenguas de especialidad o lenguas con fines específicos?

A lo largo de los últimos años muchos autores han intentado delimitar las distinciones conceptuales y terminológicas, pero los que han logrado mayores aciertos fueron, tal como lo vemos nosotros, Cabré & Gómez de Enterría (2006). Esto se debe al hecho de que estas lingüistas consiguieron establecer tres importantes diferencias: el uso de *lenguaje/lengua*, el uso del adjetivo *especializado* frente a los sintagmas de especialidad o para propósitos/fines específicos y, para terminar, el uso de la expresión en singular o plural (Alcalá & Antuña, 2009: 910).

En lo concerniente a la dicotomía lenguaje/lengua cabe matizar que ya Saussure (1916) presentó una distinción entre ambos términos, que fue posteriormente adoptada por Lerat (1997: 17), a saber, la de que la lengua es el producto social del lenguaje. En otras palabras, la facultad de lenguaje es algo natural, en tanto que la lengua es algo adquirido, exterior al individuo, ya que no puede modificarla, ni crearla y es necesario un aprendizaje para conocer su funcionamiento.

En cambio, para Cabré & Gómez de Enterría (2006: 41), el lenguaje es entendido como «el conjunto o sistema de recursos discursivos y gramaticales específicos que permiten distinguir sistemas distintos».

Compartiendo las objeciones hechas por Cabré (2004: 20) al uso excesivo del concepto lenguaje, al que introduce la expresión *textos especializados* y *discursos especializados*, Ciapuscio (2002: 40) aboga por el término *textos especializados*. Matizaciones semejantes han sido proporcionadas por otros autores, aunque desde diferentes campos lingüísticos, en relación a esta problemática terminológica.

En cuanto al adjetivo *especializado*, compartimos la posición de Cabré & Gómez de Enterría (2006: 11) que distinguen lenguajes especializados o de especialidad añadiendo una distinción más, que para este trabajo consideramos muy pertinente y que pretendemos adoptar, el término *específicos*:

los *lenguajes especializados* o *de especialidad* como «el conjunto de recursos de una lengua, complementados con los procedentes de otros sistemas, utilizados en una situación específica», relegando el término *lenguajes para propósitos específicos* para denominar al mismo conjunto de recursos en el contexto de la enseñanza de lenguas.

Por último, en lo que se refiere al uso del término, en singular o plural, las lingüistas conciben que la diferenciación es apenas conceptual, lo que también así entendimos.

En los más variados estudios sobre las lenguas de especialidad y la enseñanza de una lengua extranjera con fines específicos hay una indudable proliferación de conceptos que se refieren al mismo campo semántico y que ponen de manifiesto múltiples denominaciones posibles de recoger en la bibliografía y que presentamos, resumidamente, a continuación : *lenguas de especialidad* (Gómez de Enterría, 2009a), *lenguajes de especialidad* (Cabré, 1993), *lenguas especializadas* (Lerat, 1997), *lenguajes especializados por la temática* (Sager, 1980), *lenguas especiales* (Rodríguez Díez, 1979), *lenguaje de la ciencia y de la técnica* (Gili Gaya, 1964), *tecnolecto* (Haensch, 1987), *lengua técnica* (Quemada, 1978), *microlengua* (Balboni, 1982), *lengua de minoría* (Hernán Ramírez, 1979), *lenguajes con fines específicos* (Beaugrande, 1987), *lenguajes específicos*, *lenguaje científico* (Gutiérrez Rodilla, 2005)...

Siguiendo la reflexión de Alcalá & Antuña (2009: 908) en su proyecto de investigación, hay que preguntarse ¿Constituyen todas estas denominaciones variantes de un mismo término o designan nociones y realidades diferentes? Para responder a esta cuestión, el propósito de este primer capítulo es el de analizar las

investigaciones hechas en lo que atañe a dicha distinción terminológica y sus repercusiones didácticas.

En verdad, nos vemos confrontados con diversos problemas en cuanto a la existencia de las lenguas de especialidad (LE). Esto ocurre porque no hay definiciones precisas por lo que su aceptación por parte de los expertos y lingüistas no es consensual. En un sentido amplio, empleamos la palabra “lengua” como sinónimo de “idioma”. Esta acepción es, según Aguado de Cea (2001), por cierto, la más corriente. Con todo, no podemos olvidar que

la lengua es una estructura compleja en la que se articulan diferentes sistemas de signos convencionales que permiten al hablante que conoce cómo funcionan esos sistemas y las reglas que los rigen emitir mensajes, según la situación comunicativa de que se trate. (Aguado de Cea, 2001: 5)

Por otro lado, el término *lenguaje* se refiere a nuestra capacidad de comunicarnos entre nosotros, por lo que no puede analizarse como una estructura formal y semántica, sino que debe ser analizado desde su vertiente social (Aguado de Cea, 2001: 5).

Por consiguiente, al hacer referencia a las lenguas de especialidad o al lenguaje de especialidad, hablamos de un subconjunto de sistemas con características únicas como la temática, la situación comunicativa y los interlocutores.

En efecto, definir las implica aceptar la existencia de rasgos comunes a todas ellas. No obstante, como sostiene Schifko (2001: 21) “Ahora bien, siendo los vehículos de comunicación sobre campos de especialización muy distintos, las LE son muy diferentes y es probable que existan más rasgos de diferenciación que de identificación de las LE”.

Por ello, hay diferentes especialidades como el caso de la economía y del lenguaje económico, del lenguaje jurídico, de las ciencias de la salud, del turismo. Así pues, las temáticas inherentes a estas especialidades son, indudablemente, diferentes e incomparables. Por consiguiente, no hay unanimidad relativamente a cuantas especialidades hay y, por lo tanto, nadie puede indicar su identidad y límites (Schifko, 2001).

Con todo, tal como lo vemos nosotros, pueden existir rasgos comunes en lo concerniente a su enseñanza ya que existen muchas intersecciones entre las LE (Schifko, 2001), es decir, inevitablemente, hay conexiones interdisciplinarias entre

dichas lenguas porque en un texto técnico podemos encontrarnos, por ejemplo, ante un lenguaje matemático y económico.

A pesar de todos los intentos en delimitar la frontera del término y partiendo de estos planteamientos, otras interpretaciones generaron dificultades, sobre todo en lo que atañe a la delimitación de las LE con respecto al lenguaje común. En este punto, cabe aclarar la estrecha relación entre la lengua común y la lengua de especialidad. Atendiendo a Schifko (2001: 4)

lo más inquietante es la relación entre lengua común y lengua de especialidad. La primera representa el núcleo del diastema de una lengua natural (...) la segunda es un instrumento para la comunicación sobre asuntos especiales entre expertos que poseen conocimientos especiales de ciertos sectores del mundo.

A semejanza del autor previamente mencionado, Lerat (1995) y Geist (1992) postulan la idea de que no existen las lenguas de especialidad sino usos específicos de la lengua común. Al revés, Kalverkämper (1996: 10) niega totalmente el concepto de 'lengua común' y prefiere referirse a diferentes grados de especialización de los textos.

En verdad, desde la década de los 70 existe una multitud de interpretaciones que, a nuestro juicio, poseen un carácter más complementario que divergente y que son vigentes aún en la actualidad. Tales interpretaciones discurren del hecho de haber autores que consideran las LE como puras variantes léxicas de la lengua común mientras que otros no.

En primer lugar tomemos la opinión de los autores que plantean que las LE son un sublenguaje más que comparte una base común, la del sistema de la lengua. En esta línea, se insiere el lingüista alemán Hoffmann (1987: 53) cuya posición concibe los lenguajes de especialidad como códigos lingüísticos distintos del lenguaje común por poseer reglas y unidades específicas, además de atender a la variación horizontal y a la variación vertical. La primera inherente a la temática tratada y, la segunda, relativa al nivel de especialización de un texto.

En segundo lugar, tenemos la postura de los lingüistas que proceden de la lingüística teórica o descriptiva, como es el caso de Rey (1976), Quemada (1978) y Rondeau (1984: 23) que las reducen a variaciones léxicas, o sea, cada lenguaje de especialidad es una simple variante del lenguaje general que se caracteriza "por una tendencia a la univocidad y por una serie de léxicos particulares –o terminologías-

determinados por el área de conocimiento de que se trate” (Agustín, 2000: 1254-1255).

En un tercer escenario, se sitúan los que entienden los lenguajes de especialidad como sub-conjuntos pragmáticos del lenguaje como Varantola (1986), Picht & Draskau (1985) y Sager (1980), cuyas variables son coincidentes: la temática, los usuarios y la situación de comunicación (Aguado de Cea, 2001: 6).

Todas estas interpretaciones conceptuales sobre la relación entre lengua general y lenguas de especialidad quedan esquematizadas en la siguiente figura de Ahmad *et alii* (1995), que resume las posturas existentes en tres modelos diferentes.

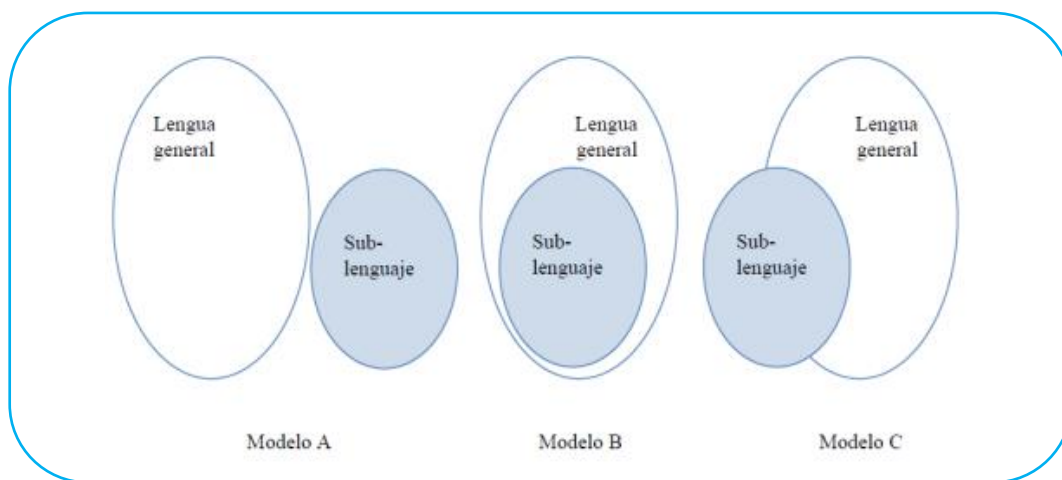


Figura 1: Modelo de relación entre lengua general y lenguas de especialidad.

Cabe mencionar que si tomamos en consideración a Saussure la lengua de especialidad por sí sola no existe, ya que la lengua común es la base para toda la comunicación especializada, lo que respaldamos vehementemente. Por otro lado, para el lingüista alemán Hahn (1983: 60-61) la diversidad de denominaciones resulta de la “poliedricidad del concepto” que, inequívocamente, puede generar una multiplicidad de enfoques. De modo que, para Hahn el término suele variar según el contenido, el emisor/receptor y la intención comunicativa.

Para Cabré & Gómez de Enterría (2006: 12) las lenguas de especialidad (LESP) son

subsistemas de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, usados en contextos que se consideran especializados por sus condiciones comunicativas, en tanto que las *lenguas para fines específicos* (LFE) constituyen el mismo conjunto de recursos, aunque desde el punto de vista del análisis de su uso en «ámbitos temáticos-funcionales precisos» y de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto significa que, para las autoras, en las LE predomina la especificidad de los recursos mientras que en las LFE (lenguas con fines específicos) se impone la situación y/o función comunicativa (Alcalá & Antuña, 2009: 918). Por ello, las autoras prefieren adoptar la terminología de LFE para la enseñanza de las lenguas, etiqueta esta por nosotros también preferida. Asimismo, Martín Peris (2007) ubica las LE en el marco de la L1, en cambio el marco de las LFE es la L2, ya que las primeras presentan aspectos formales cuyo número es más fácil de determinar, al paso que las segundas, por su enorme heterogeneidad, son de difícil delimitación. En este punto, hemos de afirmar que también compartimos la opinión del autor.

Para terminar, y siguiendo a Gómez de Enterría (2009a: 21), conviene no olvidar que las lenguas de especialidad comparten diversos rasgos con la lengua común, tales como la morfología o la formación del léxico. No obstante, son distintas del lenguaje común porque presentan términos propios, aspectos pragmáticos y funcionales que las diferencian (Cabré, 1993). En este sentido, nos parece que ambas lingüistas están correctas en sus afirmaciones.

De hecho, las LE están delimitadas a las circunstancias comunicativas de los hablantes por lo que sus características más distinguidoras de la lengua común son el léxico, mejor dicho, “vocabulario especializado y unidades fraseológicas especializadas” (Gómez de Enterría, 2009a: 21). Por lo tanto, no cabe duda de la diversidad de la situación comunicativa, atendiendo a que lo que caracteriza la lengua de especialidad es la terminología (Aguado de Cea, 2001: 4).

En suma, hemos de acordar que la lengua de especialidad es un instrumento de comunicación entre profesionales. No obstante, conviene distinguir que los emisores y receptores de aquellos no tienen que ser graduados o doctorados, o sea, se suelen utilizar con distintos grados de especialización. Como sostiene la autora (Aguado de Cea, 2001: 6) “Piensen por ejemplo, en el lenguaje que pueden emplear los arquitectos entre sí, el que utilizan con los ingenieros y el que emplean con el albañil o el que está a pie de obra”.

Tras lo expuesto, no cabe duda que las LE son un recurso de las LFE. En esta línea de pensamiento, estamos de acuerdo con Gómez de Enterría (2000: 52) que se muestra rotunda al afirmar que “no se trata tanto de enseñar una lengua de especialidad, sino de hacer una inmersión en un discurso especializado concreto, el de la lengua propia de una situación precisa, con un uso puntual y en un ámbito profesional determinado”.

Pero, ¿qué son tipos de fines específicos? Por un lado, según Hutchinson & Waters (1987: 21), la enseñanza de las LFE tiene como principal objetivo la satisfacción de las necesidades de un grupo concreto de estudiantes, es decir, se incluyen, además de los fines específicos, los grupos de aprendices con los que los docentes pueden interactuar. Por otro lado, para el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, la LFE

se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.

Dicho de otro modo, solo se tiene en cuenta los fines profesionales y académicos. Actualmente, no es fácil definir el número de finalidades específicas ya que estas varían en función de la demanda del entorno (Aguirre Beltrán, 1998: 15). Así pues, esta situación ha conllevado a que estudiosos de la temática preconicen la utilización de las etiquetas “Español con fines profesionales” y “Enseñanza de Español lengua de especialidad” (Gómez de Enterría, 2009a: 15-18) al tratarse de la enseñanza de la comunicación especializada en contextos puramente profesionales, cuyas especialidades se circunscriben a los ámbitos jurídico, de los negocios, del turismo o del medio ambiente (Gómez de Enterría, 2009a: 63-67).

I. 1.2. Orígenes de la enseñanza de lenguas de especialidad (LE)

A lo largo de la historia las lenguas han sido asociadas al valor económico y político de los países que las hablaban (Robinson, 1996; Grin, 1996; Crystal, 1997; Aguirre Beltrán, 1998). Más recientemente, se ha incrementado el interés por las lenguas de especialidad. Alcaraz (2007: 4) enumera las dos principales razones de este interés. En primer lugar, el replanteamiento de la división tradicional del conocimiento. En segundo lugar, la curiosidad que se ha despertado en los lingüistas en investigar los rasgos definatorios de esas lenguas.

De ahí que, las lenguas de especialidad o lenguajes especializados asumen en la sociedad actual una gran importancia estando en pleno apogeo, resultado del reconocimiento del papel crucial que el lenguaje tiene en el plan académico y profesional. Esto es porque dichas lenguas son variantes de la lengua utilizada por los juristas, los médicos, los economistas, etc., en su labor diaria, en sus libros y revistas especializadas. Además, podemos desprender que son académicas porque, antes de su utilización en el entorno profesional, fueron diseñadas en la universidad.

Por lo anteriormente expuesto, se deduce y comprende la aparición de una lingüística aplicada al estudio de los lenguajes profesionales. Efectivamente, podemos decir que el estudio de dichas lenguas no es nuevo. La enseñanza de las LE ha sido clasificada en diversas etapas, las cuales Hutchinson & Waters (1987: 9) y Aguirre Beltrán (2004: 1112) señalan como siendo cinco.

La primera etapa tuvo lugar en los años años 60;(…) años 70, etapa centrada más en la descripción del discurso de especialidad(…); inicio de los años 80, (…) década dedicada al estudio (…) del discurso de especialidad, y, finalmente, años 90, momento de transición hacia un enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*) y no tanto en el análisis de la lengua y del proceso de enseñanza. (Alcalá & Antuña, 2009: 923)

Como sabemos, el interés por las LE con fines utilitarios remonta a la antigua Grecia y al Imperio Romano. No obstante, el estudio de la enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos tuvo su auge en la segunda mitad del siglo XX, cuando se empezó a estudiar el inglés que, como “lingua franca”, fue la lengua pionera en este campo. En verdad, cuando surgió la LE su principal objetivo era la enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos específicos (Lave & Wenger, 1991), mejor dicho, en el término original *English for Specific Purposes* (ESP), tanto al nivel académico como al nivel profesional

el mundo del trabajo da prioridad a la experticia multidisciplinaria por sobre la que está estrictamente acotada a una sola área de especialidad. Así, por ejemplo, los ingenieros encuentran mejores perspectivas de trabajo (…) la experticia multidisciplinaria facilita y mejora los procesos de comunicación.

Las causas que propiciaron este movimiento pedagógico, en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa, son variadas. Fundamentalmente, surgió a raíz de que hasta hace pocas décadas la lengua inglesa era la lengua dominante en la comunicación internacional. También suele señalarse que el ESP surgió en función de las necesidades comunicativas decurrentes del pos- guerra (Candlin, 1979: 6) porque se produjo un fomento en la actividad económica, en mucho debido al potencial económico de Estados Unidos que, en aquella época, se convirtió en una gran potencia mundial. Cabe añadir la demanda de profesionales que solicitaban aprender el inglés lengua de especialidad para satisfacer unas necesidades de comunicación muy concretas (Aguado de Cea, 2001: 2).

Hutchinson & Waters (1987: 8) estudiaron la lengua inglesa con fines específicos (ESP) y enumeran los tres factores que posiblemente incitaron la

demanda del ESP: la expansión de la demanda del ESP, el desarrollo del campo de la lingüística y el desarrollo del campo de la psicología pedagógica.

Posteriormente, este estudio se vio favorecido por los avances de la Lingüística y las teorías sobre la enseñanza de lenguas, lo que claramente conllevó a la introducción de programas multidisciplinarios (Bhatia, 2008: 161).

I. 1. 3. La demanda del español con fines específicos

La expansión del español y la demanda del aprendizaje del idioma se disparó de una forma vertiginosa en los años ochenta conllevando al requerimiento de profesores de español en una multitud de países como Brasil, Estados Unidos, China o Portugal. Ante esta demanda, nosotros como docentes de español lengua extranjera, debemos contemplar las necesidades de nuestro alumnado. Esto es porque las razones para aprender la lengua española son cada vez más de orden práctico, comparándose con los últimos años, tales como los viajes de negocios, el intercambio comercial, el turismo y la integración de los mercados Hispanoamericanos han convertido el español con fines específicos en algo necesario y de mayor interés.

Así pues, se viene observando en las últimas décadas un paulatino aumento de interés por el español como lengua para la comunicación profesional, siguiendo de cerca los pasos del inglés (Aguirre Beltrán, 2004: 1111).

En el panorama de la enseñanza de *Español para Fines Específicos* (EFE) suele situarse la década de los años ochenta como el momento en que instituciones académicas, editoriales y profesionales se interesan por el tema y tratan de satisfacer su demanda, que se vio incrementada a partir del ingreso de España en la Comunidad Económica Europea (actual Unión Europea) en 1986. (Alcalá & Antuña, 2009: 923)

Dicho interés se deberá, seguramente, a una combinación de múltiples factores entre los que destacamos, por un lado la evolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y, por otro, al perfil del ciudadano europeo multicultural y multilingüe (Aguirre Beltrán, 2004: 1109). Aún más, la relevancia que ha adquirido la especialidad en la sociedad actual fomentada por los movimientos globalizadores y, también, en el seno de la Unión Europea, a las posibilidades que ofrecen la libre circulación de mercancías y profesionales.

A estos hemos de añadir, en la actual coyuntura económica, los fenómenos migratorios y los análisis realizados por el Instituto Cervantes en sus Anuarios y el

Instituto Español de Comercio Exterior, que describen la lengua española como un recurso económico fundamental, en otras palabras, el español es un aspecto en alza en los sectores académicos y de servicios (Aguirre Beltrán, 1998: 6-7). Cabe subrayar que esta tendencia se ha visto reforzada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) que, indudablemente, considera prioritaria el área de las lenguas extranjeras, además de la incidencia en la formación de ciudadanos con un perfil plurilingüe.

Para una mejor comprensión de la enseñanza del español lengua de especialidad es necesario delimitar los ámbitos en que los que se imparte su enseñanza. En primer lugar, cabe destacar la citación de Gómez de Enterría (2009a: 65)

El ámbito relacionado con la gestión empresarial y comercial, así como también la gestión del turismo y del patrimonio cultural (español de los negocios, español del turismo)...ocupa todo lo relacionado con los aspectos legales (español jurídico). Estos ámbitos van seguidos a una cierta distancia, ya que la demanda es mucho menor, por el de la medicina y la enfermería (español de las ciencias de la salud)...

De hecho, se ha incrementado la enseñanza del español lengua de especialidad en los últimos años, también consecuencia de la globalización. Como ya hemos mencionado anteriormente, otra demanda que se ha generado de la lengua especializada es en el ámbito académico.

A propósito de la variedad de estos ámbitos de especialidad, recogemos, en la tabla a continuación, ejemplos propuestos por Gómez de Enterría (2009a: 68):

<i>Demanda de formación...</i>	<i>Dirigido a ...</i>	<i>Impartido por ...</i>
Enseñanza-aprendizaje de la lengua de especialidad del Derecho Mercantil.	Profesionales de la gestión comercial. Alumnos del último curso de la licenciatura en Ciencias Empresariales.	Profesores especializados en español de los negocios.
Enseñanza-aprendizaje de la lengua de especialidad de la Tecnología Electrónica.	Alumnos Erasmus y Sócrates procedentes de diversos países europeos.	Profesores especializados en español de la electrónica.
Enseñanza-aprendizaje de la lengua de especialidad de los negocios. Preparación para la obtención del Certificado Básico y del Certificado Superior de Español de los Negocios.	Profesionales de la gestión comercial. Profesionales de la empresa y finanzas. Alumnos Erasmus y Sócrates de la licenciatura en Ciencias Económicas y Comerciales. Alumnos procedentes de diversos países asiáticos, americanos, etc.	Profesores especializados en español de los negocios.
Enseñanza-aprendizaje de la	Técnicos en gestión turística.	Profesores

lengua de especialidad del Turismo. Preparación para la obtención del Certificado Básico y del Certificado Superior de Español del Turismo.	Alumnos Erasmus y Sócrates de la Diplomatura en Turismo. Alumnos procedentes de diversos países asiáticos, americanos, etc. Guías turísticos.	especializados en español del turismo.
Enseñanza-aprendizaje de la lengua de especialidad de la asistencia sanitaria. Preparación para la obtención del Certificado Básico y del Certificado Superior de Español de las Ciencias de la Salud.	Profesionales médicos y sanitarios. Alumnos Erasmus y Sócrates de Medicina. Alumnos Erasmus y Sócrates de Enfermería y Fisioterapia. Alumnos procedentes de diversos países asiáticos, americanos, etc. Guías turísticos.	Profesores especializados en español de las ciencias de la salud.

Tabla 1: Ámbitos de especialidad.

Aguirre Beltrán (2004: 1118) defiende que la lengua especializada es más que un discurso y vocabulario. Para la autora la LE es un sistema libre con recursos que engloban todos los planos de la lengua. Por ello, considera que hay tres tipos de lenguas de especialidad:

- Argots o jergas, lenguas de grupos sociales con finalidad críptica.
- Lenguajes sectoriales utilizados por profesionales en distintas actividades sin finalidad críptica.
- Lenguajes científico-técnicos, utilizados en los diversos campos de las ciencias para la descripción de sus objetos.

La diferencia entre ellas es que ambas presentan un léxico específico aunque el uso de la gramática suele ser general, pero con usos específicos.

Otras características a destacar en las LE son (Aguirre Beltrán, 2004: 1118):

- Las lenguas de especialidad suelen integrar palabras de otras lenguas.
- La comunicación es clara, concisa y objetiva.
- Suelen utilizar abreviaturas, siglas y anónimos.

Más aún, cada lengua con fines específicos puede presentar diferentes niveles. En un primer nivel el lenguaje es utilizado exclusivamente por especialistas. En un segundo nivel, se practica en contextos docentes como es nuestro caso. Por último, el tercer nivel comprende el de la divulgación pública hecha, por ejemplo, por los medios de comunicación.

I. 1.4. La enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos

Como punto de partida, hay que tener muy presente que al plantearse la enseñanza de una lengua de especialidad es fundamental considerar una serie de aspectos tales como el ámbito de especialización y los contenidos a transmitir para que el alumnado obtenga la competencia lingüística necesaria al correcto desarrollo de su actividad profesional. Subrayando la opinión de Balboni (2000), en Gómez de Enterría (2009a: 71), “La adquisición de la competencia lingüística irá estrechamente unida a las destrezas y capacidades interculturales propias del ámbito de especialidad en el que se desea establecer la comunicación profesional”.

Por añadidura, es indudable que para una correcta implementación de una enseñanza con carácter tan específico cabe al profesor adoptar la mejor metodología posible. ¿Por qué? Sosteniendo a Gómez de Enterría (2009a: 71), consideramos necesaria la adopción de un método que “incluya tanto la perspectiva de la descripción lingüística como los aspectos pragmáticos y funcionales...”. Por tanto, el enfoque a adoptar, desde el punto de vista funcional, deberá ser un enfoque socio-pragmático. Tal como lo vemos nosotros, esta idea de Gómez de Enterría es perfectamente coherente y aceptable.

En realidad, en simultáneo al desarrollo de los aspectos especializados, el discente deberá, forzosamente, lograr las competencias lingüísticas propias de su ámbito de especialización, “Estas competencias se resumen en las siguientes: vocabulario, estructuras gramaticales y pronunciación” (Gómez de Enterría, 2009a: 72). Esto es, el dominio del vocabulario y de las estructuras gramaticales son elementos indispensables para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado que, evidentemente, será condicionada por la riqueza y diversidad lexical. De ahí que, la enseñanza del español con fines específicos debe plantearse teniendo en cuenta los contenidos gramaticales, discursivos y sociolingüísticos (Gómez de Enterría, 2000: 53; 2009a: 71), igual que el ámbito de la enseñanza del español lengua común.

No podemos olvidar que la enseñanza de una lengua extranjera, en un curso de carácter general, tiene como objetivo la obtención de la competencia comunicativa. No obstante, la enseñanza-aprendizaje de una lengua de especialidad visa alcanzar una competencia comunicativa distinta, es decir, una capacidad lingüística que logre una comunicación clara y precisa del aprendiz en el ámbito

socio-profesional en el que va a realizar su actividad profesional (Gómez de Enterría, 2009a: 74).

Dicho de otro modo, la enseñanza del español con fines específicos dará lugar al desarrollo de capacidades y destrezas específicas de un determinado ámbito profesional en concomitancia con aquellas destrezas inherentes a la enseñanza – aprendizaje del español lengua común. Sin embargo, el principal propósito de la enseñanza de lengua con fines específicos es fornecer al discente la competencia comunicativa necesaria para interactuar en los más variados contextos de ámbito profesional, en una lengua extranjera.

En realidad, la enseñanza del EFE ha vivido algunas transformaciones, siendo que

Uno de los cambios que se han producido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha determinado la orientación pragmática del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas con el fin de satisfacer las necesidades reales de comunicación de los estudiantes que aprenden una segunda lengua. (Aguirre Beltrán, 2001: 34)

A esto hemos de añadir el concepto de competencia comunicativa, previamente mencionado, propuesto por Hymes (1972). El lingüista consideraba que en el acto de habla intervienen una serie de factores, en otras palabras, la situación comunicativa implica considerar el momento de interacción y las reglas de uso de una lengua. Por tanto, cabe reforzar que la comunicación conlleva otros aspectos comunicativos, que se deben tener en consideración, tales como la comunicación verbal y no verbal.

Veamos, a continuación, los aspectos implícitos en la competencia comunicativa, defendidos por Vázquez (2000: 17):



Figura 2: La competencia comunicativa según Vázquez.

Un estudio anterior, igualmente importante, es el de Canale & Swain (1980: 82) que diferenciaron la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica, a saber, el dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal para compensar las deficiencias en la comunicación y para hacer la comunicación más eficaz.

Bajo nuestro punto de vista son estas competencias, descritas anteriormente por los tres autores supra citados, las que determinan la enseñanza/aprendizaje en la clase de español. Por consiguiente, postulamos que la comunicación humana engloba tres aspectos indisociables: el lenguaje verbal, el lenguaje no verbal y el paralenguaje. Este modelo antropológico de la comunicación humana es definido por Poyatos (1983: 130) como la Triple Estructura Básica de la Comunicación; en otras palabras, un continuo verbal-paralingüístico-kinésico. En esta línea de ideas, subrayamos Alcalá & Antuña (2009: 922) cuando mencionan

Toda situación comunicativa especializada conlleva que se tengan en consideración los procesos de comunicación tanto verbal como no verbal, la incorporación de las múltiples formas de las TIC, así como el contexto internacional (...) las normas de actuación de la cultura empresarial y de la cultura corporativa.

El concepto *comunicación* es una de las palabras punto clave de nuestra sociedad, puesto que la mayoría de la actividad humana implica comunicación. Entonces, ¿qué podemos entender por comunicar? En este punto estamos de acuerdo con Aguirre Beltrán (2001: 37) cuando refiere “Comunicar es conectar, atraer, pasar, servir de puente, abrir puertas (al comercio), relacionarse, informar, transmitir información, enseñar, compartir, participar de una lengua, de una cultura, de unas costumbres...”, por ello, tenemos que atender al hecho de que la comunicación no puede estar aislada de la cultura, dado que ambas constituyen un mismo fenómeno.

Por consiguiente, toda la programación de un curso ELE debe contextualizarse, mejor dicho, el profesor debe emerger lingüística y pragmáticamente en el ámbito de la especialidad para que pueda enseñar “a sus alumnos no solo los contenidos lingüísticos del programa sino también la carga cultural” (Gómez de Enterría, 2009a: 74).

Otro cambio significativo que se ha producido en el campo de la enseñanza de lenguas con fines específicos ha sido la orientación pragmática de la enseñanza de lenguas para la comunicación específica o profesional. Por pragmática entendemos la

lengua en acción, o sea, el uso de la lengua en un contexto concreto, subrayando la definición de Escandell (1996: 13)

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa como su interpretación por parte de un destinatario.

Entonces, este nuevo paradigma plantea el análisis de la lengua en acción. Además, su explotación didáctica hará que dichos contenidos sean más accesibles lo que proporcionará al alumnado elementos vitales puesto que, de acuerdo con González y Becerra (2011: 50), “en muchos casos, serán estos materiales los que formen la espina dorsal de su curso”.

La docencia de la lengua de especialidad, dentro de esta nueva corriente académica y profesional, le exige al profesor un continuo aprendizaje, por lo que compartimos la visión de Aguado de Cea (2001: 3) cuando defiende

el ritmo de la evolución científica y tecnológica, especialmente en las áreas relacionadas con las tecnologías de la información esa vertiginoso. Esta evolución, a la vez, ha contribuido a que las necesidades de comunicación del mundo actual estén marcadas por un carácter plurilingüe y por un nivel grande de especialización.

Esta tendencia requiere, así pues, una formación especializada por parte del profesorado, enmarcada en la denominación de la enseñanza del español como lengua con fines específicos (ELEFE) (Aguirre Beltrán, 2001:5).

El hecho de las lenguas de especialidad demostraren no solo aspectos idénticos a todas ellas sino otros específicos contribuye a una gran diversidad y variación cuando se trata de caracterizarlas. Así pues, a la hora de emplearlas, o sea, a lo largo del proceso de enseñanza del léxico o de los componentes sintácticos, el profesor debe tener en cuenta el nivel técnico del texto, la formación del receptor y el contexto comunicativo (Gómez de Enterría, 2009a: 64). En otras palabras, la comprensión del entorno socio-educativo es imprescindible para la programación de las actividades prácticas.

Aún más, la inclusión de materiales de español con fines específicos ha conllevado a la adaptación de dicho proceso a las necesidades reales, conectadas a la comunicación profesional de los aprendices, es decir, permite adaptar el currículo a las necesidades de un grupo concreto (González y Becerra, 2011), así como potenciar habilidades concretas, a saber, “la que solicita el aprendiente” como sostiene el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

I. 1.5. Recursos de apoyo en la enseñanza-aprendizaje del español de la gestión deportiva

Somos de la opinión de Hutchinson & Waters que proponen que los materiales deben cumplir determinados requisitos, que mostramos a continuación (1987: 107-108):

- Proporcionar el estímulo del aprendizaje. Por lo que deben de contener textos interesantes y actividades entretenidas que permitan (...) desarrollar sus capacidades y conocimientos;
- Los materiales deben ayudar a organizar el proceso de aprendizaje;
- Los materiales deben demostrar cómo se debe de utilizar el lenguaje de forma apropiada.

Para finalizar, queremos hacer hincapié en la importancia que tiene la elección de los materiales didácticos, destacando con más énfasis la importancia de la utilización de los siguientes recursos:

Uso del diccionario

En consecuencia del lenguaje especializado, que estará siempre presente, el diccionario será un instrumento crucial de consulta. Así que, en este contexto, el diccionario se volverá “una herramienta imprescindible para la enseñanza de las lenguas con fines profesionales” (Gómez de Enterría, 2009a: 90) en las actividades diarias del aula.

Uso de documentos especializados

El marco para la enseñanza de las lenguas con fines específicos se ubica en el campo de la Teoría Comunicativa de la Terminología, por lo que se hace necesario comprender la tipología de documentos del área temática propuesta.

Los documentos especializados son los textos específicos de cada área temática y necesarios para acercar el alumnado a la muestra de documentos característicos del área profesional para que, así pues, podamos lograr la inmersión en la situación comunicativa especializada (Cabré, 1993).

Por lo tanto, la documentación, es decir, los textos propuestos, deberán ser auténticos aunque puedan ser adaptados, como sostienen Mangiante & Parpette (2004) y bajo nuestro punto de vista, sobre todo cuando el nivel de comprensión que ofrecen aquellos es demasiado elevado comparándose con el nivel lingüístico que

presentan los estudiantes.

Efectivamente, también respaldamos a Gómez de Enterría (2000: 52) cuando refiere que los documentos auténticos “son un soporte didáctico que favorece la funcionalidad imprescindible en el aprendizaje de una lengua de especialidad”. En nuestra opinión y respaldando a la autora, al emplear los documentos auténticos, como soporte didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecemos dicho aprendizaje (2009a: 53). Por ello, es fundamental que dichos textos sean una amplia muestra de la lengua de especialidad, o sea, tienen que ser representativos de la lengua que proponemos enseñar porque gracias a ellos los alumnos van a vivir en contextos comunicativos reales.

Es más, los textos que van a constituir la base documental de la programación didáctica, según Gómez de Enterría (2009a: 55), “pueden ser de especialización científica pero también de divulgación, según la mayor o menor especialización de los alumnos del ámbito meta a los que estarán destinados”.

En este sentido, Fernández & Rodríguez (2005: 43) identifican las características textuales y gramaticales del EFE, mejor dicho, el discurso de especialidad posee características textuales y gramaticales específicas, que pasamos a enumerar (2005: 43):

- Propiedad, corrección, claridad, sencillez sintáctica.
- Frecuentes nominalizaciones en la estructura sintáctica.
- Numerosas construcciones sintácticas impersonales.
- Uso del presente con valor atemporal.
- Abundancia de adjetivación específica.
- Ausencia de opiniones personales, diminutivos, epítetos.
- Uso de fórmulas lingüísticas que atenúan afirmaciones rotundas.
- - Léxico específico (cualitativo y técnico).
- Neologismos y extranjerismos, etc.

Se hace imprescindible que el profesional de la gestión deportiva sea capaz de dominar el discurso especializado que, en general, suele manejar en su lengua nativa. Entre los géneros discursivos de la gestión deportiva, generalmente inseridos en la categoría de textos técnicos-científicos, encontramos, entre otros, siguiendo la clasificación de Callut (1990) “el folleto técnico, la circular técnica, el contrato, el manual técnico, el pliego de condiciones, el informe técnico y la licitación” (Aleman Torres, 2010: 2), o presentando la gama de textos elegidos por Gómez de Enterría (2000: 51) “un artículo científico especializado hasta el currículum vitae o la carta comercial, además del artículo de opinión, entrevista de trabajo, memorándum,

informe, etc.” Así pues, los textos pueden, obviamente, ser recogidos de manuales, folletos, artículos de prensa especializada, documentos auténticos de la comunicación profesional, blogs de profesionales, etc. (Gómez de Enterría, 2009a: 60).

Sin embargo, antes de iniciar nuestro análisis, nos parece necesario detenernos en un concepto, previamente presentado y cuya comprensión es, sin lugar a dudas, fundamental a la hora de ubicar nuestro estudio en el campo de la enseñanza del español con fines específicos. Adoptando la pregunta de Alemán Torres (2010: 3), ¿a qué nos referimos cuando hablamos de discurso especializado?

Parodi (2007: 26) define “discurso especializado” como

un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una coocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas (...); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple.

A estas características añadimos, como el propio autor comenta, el empleo del léxico especializado. Así pues, entendimos el discurso especializado como un continuum en lo que incluimos tanto los textos académicos como los textos profesionales, es decir, el discurso académico y profesional. De esta manera, nos encontramos bajo el concepto de discurso profesional que podrá presentar un mayor o menor grado de complejidad y una o varias lenguas de especialidad.

Por consiguiente, debemos establecer la tipología de textos de especialidad para la programación de la enseñanza-aprendizaje del español de la gestión deportiva. Esto es porque el discurso especializado puede ubicarse, según Gómez de Enterría (2009b), en tres niveles. En primer lugar surge la especialización científica desarrollada en un entorno académico en lo que el grado del emisor y del receptor es de especialistas o investigadores científicos, por lo que los textos son muy especializados lo que requiere un conocimiento elevado de la LE.

El segundo nivel corresponde a un entorno de semi-divulgación científica. En este contexto el emisor presenta algún grado de especialización y se emplean en niveles de aprendizaje avanzado.

El tercer y último nivel, en lo que centramos nuestros textos, el de la divulgación científica en lo que el emisor presenta alguna especialización en el tema aunque no sea investigador. Por añadidura, el receptor es una persona interesada, pero no posee conocimientos especiales (Gómez de Enterría, 2000). Estos discursos,

de carácter divulgativo, podemos encontrarlos fácilmente en revistas o géneros similares y son muy útiles en el aprendizaje de la lengua de especialidad en un nivel más intermedio (Gómez de Enterría, 2000).

Moreno Fernández (1999: 8-10) destaca que los textos de especialidad poseen unos rasgos comunes que resume en cuatro puntos y que, a continuación citamos:

- ✓ sirven como instrumento de comunicación formal y funcional entre especialistas en una determinada materia;
- ✓ a nivel lingüístico, utilizan, (...) la gramática de la lengua común (...);
- ✓ a nivel estilístico, (...) los rasgos que expresan una mayor impersonalidad y una menor implicación afectiva;
- ✓ a nivel comunicativo, subordinan lo estético y lo expresivo a lo objetivo y a la eficacia comunicativa. De esta forma, se ven favorecidos los usos lingüísticos capaces de expresar orden, claridad, concisión; y desde el modo del discurso conceden un lugar preeminente al discurso escrito.

Del mismo modo, Gómez de Enterría (2000: 50-52) define que los textos científicos, técnicos y profesionales nos ofrecen determinadas características, algunas de las cuales exponemos a continuación, y cuya explotación en el aula debemos valorar:

- ✓ se estructuran en párrafos breves y frases cortas;
- ✓ emplean frecuentemente la primera persona del plural;
- ✓ utilización frecuente de la voz pasiva;
- ✓ suelen emplear los tiempos verbales de presente;
- ✓ ofrecen un glosario con los términos técnicos más empleados;
- ✓ pueden presentar información gráfica adicional;
- ✓ importancia de los sintagmas nominales: frecuentes nominalizaciones;
- ✓ constituyen listas cerradas;
- ✓ poseen estructuras lingüísticas fijas, o sea el componente léxico semántico es de carácter específico (fraseología especializada, terminología, sintaxis característica);
- ✓ solo se dan en el plano escrito;
- ✓ responden a patrones más o menos formales.

En lo concerniente a su naturaleza, según la autora (2000: 51), pueden ser

- ✓ descriptivos (se centran en el espacio);
- ✓ narrativos (siguen un hilo temporal);
- ✓ expositivos (tratan de desarrollar un concepto);
- ✓ argumentativos (resuelven la relación que se establece entre diversos conceptos);
- ✓ instruccionales (dan órdenes o instrucciones).

En este punto, creemos necesario, para nuestros propósitos, poner énfasis en el lenguaje científico-técnico que se distingue claramente del lenguaje común al nivel léxico. Además, y apuntando a Moreno Fernández (1999: 12) “en las unidades léxicas de este lenguaje se produce una circunstancia poco frecuente en el léxico

común o general: el significante y el significado de estos signos establecen una relación unívoca que impide la polisemia o la connotación.”

Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje del EFE presupone, tal como lo vemos nosotros y López Ferrero (2002), la inmersión del aprendiz en el metalenguaje propio de cada actividad profesional propuesta para, entonces, conseguir la aproximación pragmático-cognitiva en la que se debe situar la comunicación especializada (Gómez de Enterría, 2000: 56).

De ahí que, en el *corpus* textual elegido por nosotros predomina la explotación de textos escritos correspondientes al área temática que impone la demanda, en otras palabras, deportes y gestión deportiva, y que constituye una herramienta indispensable para la adquisición de las destrezas relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita, que es nuestro objetivo final.

Teniendo en cuenta estas características del género discursivo nos adentramos en el género que nos ocupa: el texto especializado. El material seleccionado, mejor dicho, el *corpus* compilado para nuestro estudio, ofrece variedad, ya que está compuesto por cinco propuestas representativas del uso lingüístico en el ámbito de los deportes y de la gestión deportiva.

La primera propuesta denominada “El perfil facebook de los centros deportivos” se trata de un documento cuyo objetivo es enmarcar la familiarización con las funciones de los centros deportivos. Este género discursivo recogido de la revista *Deporte y ocio*, se inscribe en los textos de naturaleza expositiva. El tipo de interlocutores al que está dirigido se encuentra conformado por personas interesadas en el tema aunque no sean necesariamente profesionales.

Al trasladarnos al segundo segmento textual, es decir, al discurso sobre “Los tratamientos químicos del agua, ventilación y problemas de salud en piscinas cubiertas”, se hace uso de la función descriptiva. Así encontramos a nivel léxico diversas expresiones nominales asociadas a conceptos químicos (bromo, cloro, peróxido de hidrógeno), médicos (urea, eczemas, asma, picor de ojos). A nivel morfológico, destacamos el uso de verbos en presente de indicativo y, en cuanto a las estructuras sintácticas, observamos algunos organizadores de discurso.

En el tercer y cuarto *corpus* textual “Césped natural” y “Césped artificial”, de naturaleza instruccional, verificamos cómo algunas de las características enumeradas anteriormente se mantienen y se añaden otras. En lo que atañe a la terminología, específica de las operaciones de mantenimiento preventivo del césped, nos

encontramos con términos propios de la especialidad (riego, fertilizante, resiembra, fosforo, abonado, siega, aireado) y colocaciones léxicas (aportación de nutrientes, mezcla de arena, inclusión de pinchos). Al nivel morfológico, se mantiene el uso del presente del indicativo, pero observamos también el recurso a las perífrasis de obligación y a la impersonalidad. Por lo anteriormente expuesto, no cabe duda que este género discursivo está dirigido a profesionales del área técnico-científica.

Por último, nos detendremos en el quinto segmento textual en lo que encontramos una riqueza léxica relacionada con las reglas del fútbol que contribuye a que el texto sea descriptivo. Por un lado, destacamos el uso de abundantes verbos de estado en el presente del indicativo y perífrasis de obligación (debe tener, debe haber, debe medir, debe ser) a las que se unen los organizadores de discurso (sin embargo, por otra parte). Está dirigido tanto a profesionales del fútbol (entrenadores, gestores, jugadores) como a periodistas específicos del área puesto que desarrolla una temática muy concreta.

Los textos seleccionados en los niveles intermedios de especialización nos van a proporcionar la densidad terminológica adecuada y además (...) favorecerá la presencia de un número muy considerable de semitérminos o léxico subtécnico del área de especialidad, que es imprescindible para cubrir los objetivos propuestos al diseñar el corpus textual. (Gómez de Enterría, 2000: 60)

En ellos, valoramos la densidad terminológica que oscila entre documentos de un nivel de especialización bajo junto con otros de especialización intermedio, prescindiendo del nivel de especialización más alto que, subrayando las palabras de Gómez de Enterría (2000: 60), se distanciará del nivel de aprendizaje de los alumnos. En suma, la amplitud textual (Pearson, 1998) permite la creación de un corpus equilibrado que proporciona datos lingüísticos muy concretos que facilitan la enseñanza-aprendizaje del discurso de especialidad.

Recurso a la traducción

Basando nuestras lecturas en la opinión de Gómez de Enterría (2009a; 2009b), no cabe duda que el recurso a la traducción suele estar siempre presente en las clases de español con fines específicos. Cuando el aprendiz de EFE se enfrenta con materiales de naturaleza tan concreta, es imperativo que los comprenda, es decir, que tras la comprensión lectora haga esfuerzos para una correcta adquisición de los contenidos.

En un primer momento, el estudiante aplicará su capacidad de deducción que

lo conllevará a la comprensión general del discurso especializado que tiene ante sí (Gómez de Enterría, 2009a: 162). Así pues, el aprendiz irá reflexionar, mejor dicho, poner en práctica el análisis semántico y léxico-morfológico.

La realización de la traducción implica hacer cambios de código lo que, indudablemente, requiere tomar notas o elaborar mapas conceptuales. Respaldo a la lingüista, la traducción en el aula de EFE deberá ser realizada a partir de textos auténticos del ámbito de la especialidad (2009a: 165-166) que resultan motivadores gracias a su actualidad.

Más aún, la proximidad lingüística con el portugués, lengua materna del alumnado, resultará un elemento motivador y ventajoso a la hora de encarar una traducción, pues facilita, de manera decisiva, la comprensión del texto en la L2.

Recurso a Internet

En la actualidad, las TICS son una herramienta muy útil para la enseñanza. Las TICS, en la enseñanza del español con fines específicos, hacen que dicho aprendizaje sea mucho más atractivo, mucho más motivador y mucho más auténtico.

Romero González (2010: 159) refiere que “Todo profesor, tiene que evolucionar al mismo tiempo que el progreso tecnológico y social y debería de aprender nuevas técnicas de programación y de enseñanza.”

Además, con el uso de las herramientas tecnológicas y digitales se potencian habilidades cognitivas como: la competencia representacional, las destrezas espacio-visuales multidimensionales, los mapas mentales, el descubrimiento inductivo, el despliegue atencional y la respuesta a estímulos inesperados.

En un estudio hecho por Fernández, Server & Carballo (2006: 1) se evidencia que, con la incorporación de TIC en la enseñanza, el alumno se transforma en participante activo y constructor de su propio aprendizaje. Por su parte, el profesor asume funciones de orientador, guía, motivador, estimulador, facilitador, acompañante (Valverde & Garrido, 1999: 554).

Todavía más, la metodología de enseñanza pasa de estar basada en el contenido a ser *skill-based* y *doing-based* (Prensky, 2001), es decir, a estar fundamentada en la práctica. Y, por último, hay que entender, como sostienen Herrera & Conejo (2009), que los aprendientes de la sociedad actual pertenecen a la *Generación 2.0*, cuyos pilares fundamentales son el crear, compartir y participar. Compartiendo opinión muy semejante surgen Oblinger & Oblinger (2005) que

afirman que la generación actual de estudiantes está formada por nativos digitales que usan las aplicaciones de la web 2.0 (blogs, wikis, Youtube, podcasts y redes sociales) en sus vidas diarias por lo que pertenecen a la *Net Generation*.

Por ello, internet y la llamada web 2.0 han supuesto un cambio social en el mundo de las comunicaciones. Como Cross (2007: 177) afirma “la red permite que personas de todo el mundo estén conectadas a una escala sin precedentes en la historia de la humanidad”.

Por todo esto, defendemos que el alumno debe aprender a hacer cosas en la sociedad objeto, ya sea a través de la sociedad física o en la sociedad digital para que, una vez acabado el curso, puedan, por su cuenta, seguir aprendiendo. En consecuencia de lo mencionado nos vamos a detener específicamente en el blog que hemos creado para la clase.

En cuanto a los usos de los blogs, en el terreno de la enseñanza de español, Torres Ríos (2007: 31- 32) diferencia entre los “blogs de ELE” y los “blogs sobre ELE”. En los primeros encontramos ejemplos de blogs académicos o de investigación de profesores, que permiten compartir experiencias entre ellos. Dentro de los segundos, se incluyen los blogs como herramientas didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español y donde se encuadra nuestro blog. Mostramos, a continuación, la clasificación de los tipos de blogs elaborada por Torres Ríos (2007: 31).



Figura 3: Tipos de blogs de ELE.

Aún sobre este tema se realizaron otros estudios, tomemos el ejemplo de uno posterior, el de Leslie & Murphy (2008) que presentan tres tipos de blogs que se adaptan a diferentes propósitos pedagógicos: el blog del profesor; el blog del estudiante, escrito de forma individual por cada alumno; y el blog de la clase, diseñado y escrito de forma colaborativa entre el profesor y los estudiantes. El blog de la clase es el más común de los blogs y el que nos ocupa aquí. Puede funcionar como diario de la clase, como lugar donde se dan las instrucciones precisas para determinado ejercicio, como enlace para páginas de apoyo (textos audiovisuales, ejercicios en línea, gramáticas, enlaces a foros de lengua, radios en español, etc.), como intercomunicación de información que consideren relevante entre los alumnos, como sumario de las clases, etc.

En cuanto al uso de los blogs en el aula y, a grandes rasgos, tomando los estudios de Blanco (2005), Lara (2006), Orihuela (2003), Richardson (2006), entre otros, podemos establecer el siguiente listado de ventajas, por nosotros resumido:

- ✓ Proporciona a los alumnos una audiencia real y da visibilidad a sus trabajos. Así pues, se puede hablar de un compromiso con la audiencia. El profesor deja de ser el único destinatario de la producción del alumno y pasa a ser uno más entre todos los potenciales lectores de esta plataforma digital.

- ✓ El hecho de publicar en un blog ayuda a desarrollar el sentimiento de autoría y responsabilidad en los estudiantes pues saben que están escribiendo para una audiencia real.

- ✓ Se adapta a distintos estilos de aprendizaje. Así que, puede servir de ayuda a los alumnos más tímidos o a aquellos que necesitan más tiempo para responder y que tienen más dificultad a la hora de participar en clase.

Según Cross (2007) y Blanco (2005), uno de los beneficios de los blogs es que resultan especialmente útiles en contextos donde la lengua meta es la lengua materna para parte de los estudiantes y lengua extranjera para otros. Veamos, a continuación, más ampliamente las ventajas del recurso al blog, aclaradas por Vaqueiro Romero (2004: 542):

- ✓ Proporciona material siempre actualizado y adaptado a las motivaciones e intereses del grupo meta.
- ✓ Convierte internet en un lugar de trabajo cooperativo en el que estudiantes y docentes utilizan el blog como una herramienta para comentar, opinar y en general practicar la lectoescritura.

- ✓ Implica un uso de la lengua meta con un propósito real, fomentando así un aprendizaje significativo porque los blogs ayudan a desarrollar la competencia sociopragmática en la lengua meta.

En definitiva, el uso de los blogs como herramienta pedagógica contribuye, bajo nuestro punto de vista y respaldando a Blanco (2005), a la reconsideración de la figura del estudiante como participante activo, crítico y colaborativo en su proceso de aprendizaje.

Realización de presentaciones orales, entrevistas y visitas de estudio

Trabajar la destreza de la interacción/expresión oral supone preparar a los alumnos para que consigan interactuar satisfactoriamente en situaciones reales de comunicación. El propósito de las clases de español con fines específicos es hacer que la distancia entre la clase y la realidad sea menos grande, o sea, lo más parecida posible a la comunicación que tiene lugar fuera del aula.

Hay recursos didácticos, muy motivadores, para la ejercitación y el desarrollo de la expresión oral y que los profesores de EFE suelen utilizar con mucho éxito: canciones de todo tipo, exposiciones preparadas, debates, tertulias, entre otras que ejemplificaremos a continuación.

De ahí que, para trabajar la comunicación oral hemos planificado tres tipos diferenciados de actividades que iremos describiendo y en las que hemos utilizado tres metodologías de aprendizaje significativo. A continuación pasamos a detallar las diferentes actividades diseñadas para fomentar esta competencia a lo largo de nuestra unidad didáctica.

En primer lugar, y tal como lo vemos nosotros, las presentaciones orales subordinadas a una temática específica son una buena forma de involucrar al aprendiente en el desarrollo de la destreza oral y constituyen un importante método de trabajo en la enseñanza de la lengua con fines específicos. Es más, forman parte de la actividad cotidiana en numerosos contextos laborales.

En realidad, trabajar la expresión oral conlleva la interacción conjunta de una serie de factores, puesto que los alumnos ponen en práctica no sólo los contenidos gramaticales o funcionales, sino también permite ejercitar la comunicación no verbal de forma natural.

Por tanto, somos de opinión que dentro de la programación de EFE uno de los puntos relevantes es el de las presentaciones orales. Con razón advierte el *Guía para*

la evaluación de la propia práctica docente en la enseñanza de la comunicación oral
(2006: 5) que afirma

La escuela debe propiciar situaciones significativas en las que la comunicación oral tenga un claro valor funcional y en donde se puede establecer un verdadero diálogo mediante la creación en las aulas de situaciones de comunicación reales, como las que se dan en la vida familiar y social. El aula es un excelente escenario comunicativo y todo lo que sucede en ella es susceptible de utilización para la comunicación oral.

Por lo demás, lo que pretendemos es que los alumnos comprendan que el cuerpo también es el mensaje y que sepan desenvolverse con cierta comodidad en situaciones profesionales, sobre todo en las de carácter público. En las presentaciones orales la pronunciación debe ser correcta, el léxico adecuado a la temática, además del registro y dominio gramatical. No obstante, para que dicha comunicación oral sea eficaz se deben tener en cuenta otros factores, a modo de ejemplo, la respiración adecuada, la postura, los gestos, la expresión facial, el volumen de la voz, la duración de las frases, la fluidez de las palabras y la duración de las pausas.

Si estamos preparando nuestros alumnos para que se muevan en el ámbito laboral, nosotros como docentes tenemos que ser conscientes que una comunicación sin vacilación y con fluidez se obtiene con la práctica. Por consiguiente, es necesario preparar el alumnado para que sepa enfrentarse a una audiencia, teniendo consciencia que los aspectos verbales y no verbales son indisociables.

En el *Marco Común Europeo*, la fluidez es uno de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada junto con la corrección, la interacción y la coherencia (Consejo de Europa, 2002: 32-33). La definición del término proporcionada por el Marco es “*La fluidez, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida*” (2002: 125). La fluidez, así pues, puede definirse como la habilidad de procesar la lengua con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos (Diccionario de términos clave de ELE).

En la actividad deportiva, los técnicos y entrenadores utilizan la táctica y la estrategia en la perspectiva del éxito. Asimismo, en la organización deportiva, los dirigentes y técnicos responsables, además de echar mano de estrategias administrativas y deportivas, no pueden dejar a un lado la herramienta comunicacional. En verdad, suelen utilizar la comunicación como componente estratégico para garantizar el éxito profesional de la institución que orientan.

En segundo lugar, la realización de entrevistas, en el ámbito profesional, también surge como una manera estratégica de acercar el alumnado a la realidad profesional, cultural y lingüística de alguien.

Por último, hemos también recurrido a visitas de estudio. En el presente trabajo, por razones prácticas, creemos que ha sido la manera más realista, podemos incluso decir que ha sido un ejercicio esencial, para el perfeccionamiento de la conversación y desarrollo de la interacción oral.

Con estas reflexiones damos por finalizado el estudio de las lenguas de especialidad y, al mismo tiempo, damos por terminada la primera parte de nuestro encuadramiento teórico. Trataremos, a continuación, la segunda parte del trabajo, en la que expondremos la enseñanza del léxico especializado y el corpus de ejercicios que consideramos para el efecto.

I. 2. Presentación

Cuando nos planteamos la adquisición de léxico especializado nos preguntamos ¿qué actividades debemos realizar para que los alumnos aprendan y retengan el vocabulario especializado? A semejanza de Lahuerta & Pujol (1996: 118) pensamos que “el objetivo no es sólo enseñar cantidad de vocabulario para saber más sino ofrecer calidad en la enseñanza para conocer mejor y poder enfrentarse con buenos resultados a nuevas situaciones.”

Todo lo anterior justifica que el objetivo principal de este capítulo sea familiarizarnos con las teorías subyacentes al tratamiento del léxico y ofrecer una serie de actividades, que orientaron nuestra intervención didáctica, haciendo especial hincapié en la enseñanza de las colocaciones. A continuación, vamos a desarrollar algunas cuestiones básicas sobre el léxico que consideramos importantes como el concepto de colocación y las propuestas vigentes para trabajar el léxico en el aula.

En el ámbito del español como lengua extranjera, para el presente trabajo, y además de otros autores, nos hemos basado en especial en las premisas de los siguientes investigadores: Estaire (2004a, 2004b, 2009), Baralo (1997, 2001, 2005, 2007, 2009), Higuera García (1996, 1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008), Koike (2001), Corpas Pastor (1996) y Gómez Molina (1997, 2001, 2004a, 2004b, 2004c).

I. 2. 1. Aportaciones del enfoque léxico

Durante mucho tiempo “la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario han sido infravalorados en el campo de la adquisición de segundas lenguas” (Zimmerman 1997: 5), predominando la memorización de palabras descontextualizadas y completamente supeditadas a la gramática que era considerada el eje fundamental en el aprendizaje de una lengua (Álvarez Canavillas, 2006: 7).

Tras la introducción del concepto de *competencia comunicativa*, acuñado por Hymes (1972), se produce un cambio, verdaderamente importante, en el reconocimiento del valor del léxico en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas/ lenguas extranjeras lo que conlleva a un nuevo paradigma metodológico. En esta nueva etapa, que abarca la década de los años 80, el léxico se convierte en un recurso crucial para la comunicación y varios lingüistas cuestionan su papel en las clases de lengua extranjera.

Por ejemplo, el británico Wilkins se dio cuenta que (1972: 11) “without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed”, lo que, tal como lo vemos nosotros, representa el inicio de una nueva etapa y el fin de una tendencia. Posteriormente, Krashen (1987: 111) llegó a una conclusión semejante al poner de manifiesto que «when travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries». Ambas citas resaltan, indudablemente, que para uno comunicarse el léxico es fundamental.

Es más, a esto hemos de subrayar el hecho de que algunos lingüistas como Wilkins (1972), Nattinger & Decarrico (1992) empiezan a tener en consideración de que el vocabulario no puede aprenderse aisladamente sino en contexto, a saber, está organizado en relación con otras palabras. Por consiguiente, debemos tener en cuenta las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de las unidades léxicas.

En esta línea de ideas, totalmente revolucionarias, destacamos Michael Lewis, conocido lingüista británico que fomentó un cambio de paradigma al conceder más importancia a la enseñanza del léxico, al crear un nuevo método de carácter lexicalista: el *Enfoque Léxico*, como una evolución del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas. La taxonomía propuesta por Lewis (1997) expone, claramente, qué unidades se suelen trabajar en dicho enfoque, a saber, palabras simples o compuestas, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas. De igual modo, conviene resaltar que el proceso de aprendizaje del léxico

implica la reorganización del *lexicón mental* (Laufer, 1994, 1997) porque aprender léxico no es memorizar sino se trata de un proceso que da lugar al desarrollo del lexicón mental (Morante Vallejo, 2005).

Gracias a su enfoque léxico, Lewis (1993) ha impulsado el desenvolvimiento de la competencia lingüística mediante la adquisición de bloques de palabras, denominadas *chunks*.

En verdad, lo que Lewis (1993, 1997) propuso fue enseñar esos segmentos léxicos desde niveles iniciales para que los aprendices evolucionen en la LE ya que el enfoque léxico no solo respeta el proceso innato de aprendizaje en una lengua extranjera, sino también conlleva a la construcción de una red. Dicho en otros términos, el aprendiente asimila las nuevas unidades léxicas y las reorganiza en su *lexicón mental* (Laufer, 1997), como una red de palabras que se conectan entre sí permitiendo la creación de palabras nuevas a partir de las ya existentes (Cervero & Pichardo, 2000; Morante Vallejo, 2005).

Para definir el lexicón mental se usan sobre todo dos metáforas: el lexicón como red (Lahuerta & Pujol, 1996: 121; Morante Vallejo, 2005: 47; Gómez Molina, 2004a: 495) o como almacén inteligente (Higueras García, 2004: 13). Tal como sintetiza Higueras García (2006b: 13)

aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas [...] y para asociarla con las que ya se dominan.

Entonces, con este enfoque se pretende que los alumnos obtengan más naturalidad y fluidez al comunicarse. Por ello, es un paradigma revolucionario, aunque presenta la misma finalidad del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas: la competencia comunicativa.

En este punto, conviene llamar la atención sobre los principales principios del enfoque léxico: primacía de la enseñanza del léxico, atención al reconocimiento y memorización de segmentos, importancia de la organización sintagmática (contexto y co-texto) y, por último, pone énfasis en el aprendizaje incidental del léxico (Higueras García, 2006a: 10).

Puesto que el objetivo último es la competencia comunicativa, gracias al enfoque léxico hay un trabajo explícito de léxico en contexto. Así pues, no sólo los

estudiantes aprenden el significado de las palabras sino también el uso de cada unidad léxica. Conforme refiere Vidiella (2012: 7)

Puesto que el fin es la competencia comunicativa y esta se logra, según Lewis, gracias a la adquisición de diferentes segmentos léxicos, es conveniente dirigir la atención de los aprendientes a la adquisición de unidades léxicas complejas (colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas), más que a las palabras simples.

Por tanto, este enfoque se convierte en una forma de enseñar la gramática, aunque de modo indirecto. De hecho, según Lewis (1993: 51) “language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar”, es decir, que la lengua se convierte en segmentos léxicos que se conectan entre sí mediante las estructuras gramaticales.

Estaire (2009: 6) expresa la adquisición del léxico como «un proceso constructivo [...] que pasa de una fase receptiva a una productiva». Ainciburu (2008: 8) también describe que «presentar y reconocer una palabra no nos pone en condiciones de conocerla». Por ello, hay “que trabajar explícitamente el vocabulario en el aula de ELE, tanto en destrezas receptivas como en destrezas productivas, para que los aprendientes completen el proceso de aprendizaje de léxico de aquellas unidades léxicas que presentamos en el aula” (Vidiella, 2012: 13).

En consecuencia, creemos necesario combinar ambas destrezas, receptivas y productivas, a la hora de planificar tareas para trabajar el vocabulario porque así los aprendientes realizan dos tipos de actividades con el léxico, como señala Baralo (2009; 2005: 35):

- ✓ Actividad de interpretación: escuchar y leer, es decir, reconocimiento léxico;
- ✓ Actividad de codificación: hablar y escribir, o sea, recuperación léxica.

No menos importante son las líneas de orientación propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002: 126-128) al indicar que la competencia léxica se compone de elementos léxicos y gramaticales. En concreto, el MCER (2002) también hace eco de las premisas destacadas por Baralo (2009), en cuanto a la adquisición del léxico, haciendo hincapié del papel del vocabulario en cada destreza, receptiva y productiva y, definiendo la competencia léxica como (MCER, 2002: 108) “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”. En este sentido, nos parece oportuno decir que, claramente, la competencia léxica implica la gramatical, por lo que no hay escisión entre ellas.

Del mismo modo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006: 305-311) ofrece una visión conforme al postulado por el enfoque léxico. De ahí que, el concepto “vocabulario” se designa “noción”. Basta con conocer que las nociones del Plan Curricular (2006: 306) se subdividen en dos categorías:

- NOCIONES GENERALES: las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación
- NOCIONES ESPECÍFICAS: las que tienen que ver con detalles más concretos y [...] se relacionan con temas determinados.

Ahora bien, a continuación, vamos a emplear el término unidad léxica para dejar constancia de que cuando empleamos el término léxico no nos referimos a una palabra simple.

Veamos, entonces, qué se entiende por unidad léxica. Tomando la definición de Gómez Molina (2004c: 27-28) comprendemos que las unidades léxicas son elementos mínimos a los que solemos recurrir para la comunicación y que pueden ser palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, formulas sociales que vehiculan la cultura de la lengua estudiada, en este caso el español.

Para otros autores (Laufer, 1994; Marconi, 2000; Tréville, 2001) las unidades léxicas “son signos lingüísticos que representan fenómenos gramaticales, referenciales, discursivos, socioculturales y estratégicos; de ahí que actúan como instrumentos de desarrollo de la competencia comunicativa” (Miguel García, 2004: 2).

Por ello, coincidimos con ellos cuando refieren que cabe al profesor elegir el tipo de unidades léxicas más adecuadas para, así pues, desenvolver las subcomponentes constituyentes de la competencia léxica: palabras, colocaciones, locuciones, paremias, rutinas, etc. (Consejo de Europa 2002; Gómez Molina 2004b, 2004c).

Igualmente, Lewis en sus estudios (1993, 1997 y 2000) delimitó las clases de palabras que debemos tratar al enseñar el léxico: “palabras, multipalabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semifijas” (Gómez Molina, 2004c: 28). Asimismo, Navajas Algaba (2006: 34) coincide con Lewis cuando arguye que “las colocaciones deben trabajarse desde un nivel inicial”.

Por su parte, McCarthy (1999: 238-247) declara que

El vocabulario esencial o básico (core vocabulary) está formado por diez tipos de unidades léxicas, todas ellas igualmente importantes como componentes básicos de la comunicación; éstas son: modalizadores, verbos

de régimen, palabras interactivas, marcadores de discurso, sustantivos básicos, deícticos, adjetivos básicos, adverbios básicos, verbos básicos de acción y sucesos...

A semejanza de Lewis, Navajas Algaba (2006: 149-163) señala que tales unidades tienen que trabajarse proporcionando un contexto y un co-texto.

Apprendre une langue devient une action formative primordiale, à travers laquelle va se produire la confrontation directe et continue entre la propre culture et la culture des autres développant la conscience de sa propre identité culturelle et la compréhension et acceptation d'Autrui, parce que la langue est considérée comme faisant partie de la culture, produit de la culture et condition de la culture. C'est avec la langue que tout individu agit culturellement, comprend et produit du sens avec les instruments et l'univers des autres. La culture et la langue sont autant de dimensions de la compétence communicative. (Díaz, 2003: 111)

Finalmente, coincidiendo con Díaz (2003), llamamos la atención para el hecho de que aprender una lengua es también acceder a su cultura, aspecto esto muchas veces olvidado, pero de suma importancia. Por tal razón, consideramos que al enseñar el léxico podemos, al mismo tiempo, ampliar los conocimientos del alumnado al nivel cultural sensibilizándolo hacia la propia y la otra cultura.

Puesto que nuestras actividades fueron diseñadas para un nivel A2, el fin último de este trabajo es deternos, específicamente, en las propuestas de actividades para los niveles iniciales e intermedios, señaladas por varios autores.

I. 2.2. El concepto y tipología de colocación

Durante las últimas décadas ha crecido el interés por el tratamiento sistemático del léxico en el aula de lenguas, lo que ha contribuido a establecer algunas distinciones. Ahora bien, como acabamos de leer, cuando empleamos el término léxico no nos referimos exclusivamente a una palabra simple porque el mismo no se utiliza de forma aislada y tampoco puede aprenderse aisladamente. Con efecto, se insiere dentro del marco discursivo y, en conjunto, establece vínculos con otras palabras, a saber, está organizado en relación con otras palabras (Wilkins, 1972, Nattinger & Decarrico, 1992, Cook, 1997).

The main emphasis is to demonstrate that the meanings of the words of a language form a system. Words are not isolated units with separate meanings of their own, to be learnt one at a time, but connect with each other in highly intricate relationships of meaning. (Cook, 1997: 22)

Estas unidades fraseológicas son, generalmente, denominadas de *colocaciones* por lo que resultan muy importantes tanto para los profesionales como para los hablantes de una LE que se acerquen a un ámbito de especialidad.

El origen del concepto *colocación* designaba los sintagmas formados por dos o más palabras y se puede ubicar en los trabajos de Saussure y Bally (Corpas Pastor, 1996: 54). No obstante, fue Porzig quien, en 1957, empezó a estudiar con detenimiento dicho concepto, aunque fuera Firth (1957), en su obra *Papers in Linguistics*, quien introdujo el término en la Lingüística (Corpas Pastor, 1996: 55). En español, el concepto fue introducido por Seco en 1978.

En lo concerniente al concepto de colocación, adoptamos la definición que propone la lingüista Corpas Pastor (1996: 66) a partir del trabajo de Casares (1992), o, más recientemente, la de Higuera García (2006a: 21) a partir de los trabajos de Lewis (1993, 1997), al considerarnos que son largamente aceptadas en lo concerniente a la enseñanza del español como lengua extranjera y para quienes las colocaciones son

unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica. (Corpas Pastor, 1996: 66)

En cuanto a su descripción, optamos por la terminología *unidades fraseológicas* por ser la denominación cuya aceptación es mayoritaria entre los lingüistas al respecto. De igual modo, Penadés Martínez (1999: 12) respalda que “*unidades fraseológicas* es el término genérico que cada vez se está imponiendo más” y añade que:

Dentro del concepto recubierto por el término unidad fraseológica o fraseologismos se incluye tanto lo que tradicionalmente se ha denominado dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, expresiones sin más, frases, modismos, giros, fórmulas, y también formulas proverbiales o formulas comunicativas, idiotismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adagios, proverbios o aforismos, como lo que más modernamente se ha llamado colocaciones y unidades léxicas pluriverbales (Penadés Martínez, 1999: 12-13).

Por lo demás, en estudios anteriores, Alonso Ramos (1994) integra la misma línea de ideas de Pastor con respecto al carácter bidireccional de las colocaciones, mejor dicho, uno de los lexemas (la base de la combinación) elige al otro, el colocativo. Trabajos posteriores, como los de Koike (2001) y Zuluaga (2002), añaden otras

características a las colocaciones, como es el caso de la tipicidad o de la transparencia semántica ((Molero & Salazar, 2012b: 2).

Sin embargo, no entraremos a debatir su estatuto. Parece fuera de duda que no pretendemos ser exhaustivos, pero la aparición de trabajos en lengua española realizados por Koike (2001) nos ofrece un estudio comparativo a respecto, que a nuestro juicio es interesante y merece atención destacada.

En la siguiente tabla, presentamos la clasificación estructural de colocaciones léxicas en español, desarrollada exhaustivamente por Koike (2001), así como algunos ejemplos.

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas simples	a) Sustantivo + verbo	a1. Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>la lluvia amaina</i>
		a2. Verbo + sustantivo (c. directo)	<i>saciar el hambre</i>
		a3. Verbo + preposición + sustantivo	<i>viajar en avión</i>
	b) Sustantivo + adjetivo	b1. Atributivo	<i>sol radiante</i>
		b2. Predicativo	<i>el hotel estaba completo</i>
	c) Sustantivo + de + sustantivo		<i>diente de ajo</i>
	d) Verbo + adverbio		<i>comer parcamente</i>
	e) Adverbio + adjetivo / participio		<i>altamente cualificado</i>
f) Verbo + adjetivo		<i>sentirse cansado</i>	
	Tipos		Ejemplo
Colocaciones complejas	a) Verbo + locución nominal		<i>dar una importante prioridad</i>
	b) Locución verbal + sustantivo		<i>llevar a cabo un proyecto</i>
	c) Sustantivo + locución adjetival		<i>salud de hierro</i>
	d) Verbo + locución adverbial		<i>mantener fuera del alcance de los niños</i>
	e) Adjetivo + locución adverbial		<i>sordo como una tapia</i>

Tabla 2: Clasificación estructural de las colocaciones léxicas (Koike, 2001).

En síntesis, podemos desprender que, para la lengua española, Koike (2001) propone dos tipos de colocaciones léxicas. Por un lado, destacamos las colocaciones simples, que están formadas por dos unidades léxicas simples (eg., *fruncir el ceño*) y, por

otro, las colocaciones complejas, formadas por una unidad léxica y una unidad fraseológica (eg., *dormir como un tronco*) (Koike 2001: 44).

Llegado este punto, y perfilando la nomenclatura de Koike (2001), se hace perentoria la necesidad de aclarar las dos partes constitutivas de las colocaciones: la base, o colocador, elemento determinante de la relación, a saber, núcleo de la colocación, mientras que el colocativo, también llamado colocado, es el elemento determinado (Hausmann, 1979: 188-195).

Tras haber hecho estas aclaraciones a continuación recogemos, en forma de esquema, los seis tipos de colocaciones, tal y como los propone Corpas Pastor (1996: 67-76) en su trabajo, previo al de Koike:

- Tipo 1: sustantivo (sujeto) + verbo: *correr un rumor, acuciar un problema*, etc.
- Tipo 2: verbo + sustantivo (objeto): *desempeñar un cargo, conciliar el sueño*, etc.
- Tipo 3: sustantivo + adjetivo/ sustantivo: *fuelle fidedigna, error garrafal*, etc.
- Tipo 4: sustantivo + preposición + sustantivo: *una rebanada de pan, un ciclo de conferencias, un banco de peces*, etc.
- Tipo 5: verbo + adverbio: *felicitar efusivamente, negar rotundamente*, etc.
- Tipo 6: adjetivo + adverbio: *firmemente convencido, estrechamente ligado*, etc.

A esto hemos de añadir que, en estudios anteriores, Hausmann (1979) definió la siguiente estructuración:

- ✓ colocaciones gramaticales, que son normalmente un verbo, un adjetivo, o un nombre que se une a otro, especialmente preposiciones.
- ✓ Colocaciones léxicas, que son uniones léxicas como las siguientes: verbo + nombre, adjetivo + nombre, adverbio + verbo y nombre + nombre.
(González Grueso, 2006: 10)

A nuestro modo de ver, para el estudiante de L2 una clasificación de colocaciones puede ser muy útil para memorizar, recordar y establecer relaciones entre ellas (Koike 2001: 141; Zuluaga 2002: 59).

Cabe destacar que, a partir de este punto, cuando surja la palabra colocación, nos referiremos a la colocación léxica, objeto de análisis en este trabajo.

En lo que se refiere a la enseñanza de una LE, y tras una multitud de investigaciones, debemos reconocer que las colocaciones son imprescindibles “en la adquisición del vocabulario de la lengua meta” (Molero & Salazar, 2012b: 2). Siguiendo a Higuera García (2004, 2006a y 2006b) y a Molero & Salazar (2012a: 80) entendemos ser crucial la enseñanza de colocaciones en el aula de ELE

puesto que son elementos indispensables del discurso natural, y los estudiantes no nativos deben aprenderlas para evitar los errores causados por

la transferencia de los patrones colocacionales de su lengua materna al español. Asimismo, el conocimiento de colocaciones ayuda al alumno a predecir las palabras que puede encontrar con otras, facilitándole la comprensión de textos orales y escritos.

Así que, al plantear la enseñanza de léxico nos debemos preguntar el siguiente (Bahns, 1993: 58):

1. ¿Se debe enseñar las colocaciones en el aula de forma explícita?
2. ¿Qué criterios se debe tener en cuenta en la selección de las colocaciones para presentar en clase?
3. ¿Qué metodología se debe utilizar en la enseñanza de colocaciones?

En verdad, consideramos de suma importancia la enseñanza de colocaciones en ELE, sobre todo gracias a las aportaciones de Higuera García (2006a: 29) que sostiene que la enseñanza de las colocaciones debe ser explícita “precisamente porque son transparentes y suelen estar integradas por palabras conocidas, que pasan desapercibidas para el alumno”. Es más, la autora argumenta la ventaja y aboga por la enseñanza de las colocaciones

En todas las lenguas hay restricciones combinatorias de las palabras de carácter idiosincrásico, pero, precisamente porque son transparentes y suelen estar integradas por palabras conocidas, pasan desapercibidas para el alumno. Si dirigimos la atención del alumno sobre este fenómeno, lo estamos entrenando en la estrategia de segmentar el input en unidades de significado superiores a la palabra y facilitaremos un posterior aprendizaje incidental o no planificado de las colocaciones. (Higuera García, 2004: 481)

Tras la reclamación de los varios lingüistas por nuevas metodologías para la enseñanza de las unidades léxicas (Higuera García, 1997; Prieto González, Mosqueira Suárez & Vázquez Veiga, 2009; Ruiz Gurillo, 2000; Tortajada Millán, 2000), propone una serie de principios metodológicos (2006: 32-34) que presentamos resumidos a continuación:

- ✓ Enseñar explícitamente el concepto de colocación y realizar actividades de toma de conciencia de este fenómeno y de práctica controlada para ayudar a memorizarlas;
- ✓ Trabajar en campos semánticos;
- ✓ Aceptar cualquier tipo de actividad que ayude a los alumnos a memorizar y repasar las colocaciones;
- ✓ Garantizar que las colocaciones se inscriban en un conjunto de contenidos ya secuenciados e integrados previamente;
- ✓ Las colocaciones precisan de una secuencia didáctica para que el alumno consiga dominarlas.

Esta forma de trabajar el léxico está, así pues, en consonancia con el enfoque léxico. En concreto, la adquisición de colocaciones va a permitir el desarrollo lingüístico de la lengua bloque por bloque en vez de palabra por palabra (Higuera García, 2006a y 2006b), teoría esta también sostenida por Lewis (1993). Aún más, al enseñar las posibilidades combinatorias del léxico vamos a fomentar la retención de las unidades léxicas y su almacenamiento en el lexicón mental (Higuera García, 2000), lo que es determinante para el desarrollo comunicativo, con fluidez y precisión. Como manifiestan Santiago Alonso & Šifrar Kalan (2004: 821):

La selección apropiada de colocaciones es un ‘visado lingüístico’ que permite a cualquier estudiante de L2 acercarse a la competencia lingüística de un nativo. Le posibilita el que su producción sea más fluida, correcta, precisa y compleja. Para el estudiante de ELE, elegir la colocación adecuada supone producir un texto mucho más natural, mucho más fluido, mucho más cercano al que un nativo produciría.

Asimismo, por un lado, dicho desarrollo disminuye la producción de errores (Molero & Salazar, 2012b: 6) porque el hablante alcanza un nivel más elevado de precisión lingüística.

Torijano Pérez (2008), en un amplio estudio sobre el análisis de los errores más generalizados cometidos por estudiantes lusófonos, revela que más del 50% del corpus analizado corresponde a errores léxicos. Este autor (2008: 1) señala que “el léxico es el elemento de ambos idiomas que más deja traslucir la falsa idea de similitud y hasta de igualdad que se forjan muchos aprendices de sendas lenguas al aproximarse a la otra”. Teniendo en cuenta a Lewis (1993), la lengua es léxico gramaticalizado, por ello, abogamos por la primacía del léxico sobre la gramática. A este respecto, y a semejanza de Torijano Pérez (2008), consideramos que las mayores dificultades de un estudiante portugués que estudia español residen en aquel nivel y no en las estructuras gramaticales.

Por otro lado, es indudable que hay un enriquecimiento al nivel del vocabulario, además de permitir la distinción entre diferentes registros de un idioma (Higuera García, 2006). Por último, hemos de aceptar que al enseñar determinadas colocaciones léxicas, estamos facilitando la comprensión de textos orales y escritos (Higuera García, 2006), de carácter general o técnico (Santiago Alonso & Šifrar Kalan, 2004), lo que apuntamos como fundamental para el desarrollo de las destrezas.

En este contexto, añadiremos que la enseñanza de colocaciones léxicas se concibe muy útil en los niveles más básicos e intermedios (Navajas Algaba, 2006). A semejanza de lo que muchos autores han defendido a lo largo de estas décadas (Higuera García, Penadés, Gómez Molina, etc.) consideramos que la enseñanza del español debe impartirse, desde etapas iniciales, a través de una perspectiva léxica, acentuándose cada vez más en etapas intermedias y avanzadas, recogiendo los principios del enfoque léxico de Michael Lewis (1993, 1997, 2001).

Por consiguiente, también nos debemos cuestionar sobre qué colocaciones enseñar. El problema radica en que los varios autores proponen distintas teorías. Unos consideran que el profesor debe enseñar las combinaciones más frecuentes (Luque & Manjón, 1998), otros incluyen los sustantivos más relevantes (Lewis, 1997), a los que añadimos los que defienden un grado de cohesión media (Higuera García, 2006), o a las que no correspondan entre la lengua materna y la lengua meta de los alumnos (Bahns, 1993) y, por último, los que apuntan que las colocaciones deben pertenecer a una área temática concreta (Higuera García, 2006). Es en este último criterio que inserimos nuestro estudio.

Para ilustrar qué metodología se debe utilizar en la enseñanza del léxico, simple o de colocaciones, haremos, seguidamente, una comparación de las propuestas de actividades defendidas por los diversos autores.

I.2.3. Aplicaciones didácticas- Propuestas de actividades para trabajar el léxico en el aula

Las aportaciones del Enfoque Léxico conllevaron al diseño de actividades en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, desarrollándose actividades para trabajar en el aula unidades léxicas. En general, suelen presentarse actividades “en las que los estudiantes tienen que completar frases con determinadas palabras, encontrar la palabra que no se corresponde con un grupo determinado, completar columnas, relacionar, etc.” (Alvarez Canavillas, 2006: 12).

No obstante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera echamos en falta un tratamiento profundizado relativamente a dicha temática a pesar de disponernos de *Redes* (Bosque, 2004), un importante trabajo que marca un punto de partida y que, obviamente, marcará la aparición de nuevos trabajos que serán de gran utilidad.

Ahora bien, tras unas breves pinceladas teóricas sobre el concepto de colocación léxica hechas en el apartado I. 2.2. pasamos a demostrar algunos ejercicios, propuestos por diferentes autores y que, desde nuestro punto de vista, reúnen todas las características para que los estudiantes asimilen las combinaciones de palabras, al mismo tiempo que fomentamos en ellos estrategias de *input* del vocabulario.

Higueras García (2008: 111) plantea que

en el caso de una L2, la mayoría de los aprendientes son adultos y ya dominan al menos otra lengua, podemos defender que desde el primer momento del aprendizaje intentaran organizar ese léxico de alguna manera que les permita almacenarlo y recuperarlo con efectividad y rapidez.

En este sentido, cabe al profesor enseñar estrategias de aprendizaje que muestren no sólo las palabras sino también unidades léxicas, o sea, su relación en un contexto específico. Así que, al aprender léxico, inevitablemente, solemos relacionar unas palabras con otras para asegurar su asimilación.

La forma más pertinente de dominarlas es a través de la práctica de las cuatro destrezas más importantes, mejor dicho, la comprensión lectora y auditiva, la expresión oral y escrita, además de las destrezas cognitivas, lingüísticas, fonéticas y semánticas (Czifra, 2013: 110).

Soriano & Ginés (2004: 111) proponen formas de aplicar determinadas estrategias que, a nuestro juicio, son muy eficaces y aplicables en el aula como el identificar palabras o expresiones, emparejar palabras con imágenes o con otras palabras, disponer palabras en categorías u ordenar, a modo de ejemplo, de más a menos.

Por añadidura, a semejanza de los autores, consideramos que es indispensable involucrar a los alumnos, a saber, plantear actividades interesantes y creativas. Como hemos apuntamos a lo largo de este trabajo, la motivación del alumnado es fundamental para lograr nuestros objetivos. Así pues, podemos elegir distintas actividades, a modo de ejemplo (Czifra, 2013: 111)

traducción, sinónimos, antónimos, definiciones, visualización (fotos, videos, objetos reales, PowerPoint, diagramas, dibujos), acompañar con mímica y con gestos, asociogramas, líneas de tiempo, variaciones (lo mismo con otro registro), dramatizaciones, juegos (crucigramas, sopas de letras, Scrabble, tabú, juegos de memoria, domino, ahorcado...), tarjetas de palabras (*flashcards*), etc.

Del mismo modo, Ramos Moreno (2004) alude a cuatro tipos de actividades: convencionales, lúdicas, con constelaciones y de dramatización.

En primer lugar, en las actividades convencionales, en otras palabras, actividades tradicionales, podemos incluir ejercicios para clasificar o relacionar palabras con su definición, indicar sinónimos o antónimos. En cuanto a las actividades lúdicas, suelen ser desarrolladas en cooperación y bajo la forma de juego. Las actividades con constelaciones, por nosotros también preconizadas, tienen por base las relaciones entre las unidades léxicas. Pueden presentarse a través de asociaciones, mapas mentales, lluvias de ideas, esto es, a partir de un *input* generador (Czifra, 2013: 112) en lo que los estudiantes enumeran otras palabras. Por último, en las actividades de dramatización ponemos en escena las situaciones, integrando la comunicación verbal y no verbal.

Asimismo, Gómez Molina (2004b: 805) apunta que las actividades diseñadas para el aprendizaje del léxico están estrechamente conectadas a las estrategias directas de memorización, cognitivas y de compensación, como (Gómez Molina, 2004c: 6-7) los ejercicios de transferencia de la lengua materna, los mapas mentales o asociogramas, ejercicios para completar parrillas con varias columnas, ejercicios con tarjetas o cartones, establecer relaciones asociativas por el significado y el sentido (como descubrir el intruso, ejercicios de sinónimos, antónimos, etc.), realizar definiciones de términos pertenecientes al mismo campo léxico-semántico, practicar relaciones asociativas estructurales o funcionales y, para terminar, buscar palabras en el diccionario.

Otros investigadores definen, claramente, una tipología de actividades de aprendizaje de léxico, según un nivel receptivo y productivo (Löschmann, 1993: 112 – 139; Cervero & Pichardo, 2000: 129 – 168; Izquierdo Gil, 2003: 639–666).

Por su clara división vamos a demostrar la propuesta de Cervero & Pichardo (2000) e Izquierdo Gil (2003) que hacen la clasificación de actividades para la enseñanza y el aprendizaje del léxico de acuerdo con los niveles receptivo y productivo.

I.2.3.1. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel receptivo: comprensión oral y escrita

El marco de actividades que permiten trabajar la comprensión receptiva de vocabulario puede variar desde la comprensión global hasta la comprensión detallada (Cervero & Pichardo, 2000: 146).

Como afirma Izquierdo Gil (2003: 649-651) la comprensión oral y escrita, requieren de distintas técnicas y recursos, ya que, por ejemplo la lectura de un texto escrito suele ser más lenta que la audición de un texto oral. Con todo, el trabajo con las dos destrezas es el mismo porque en ambos textos es necesario activar los conocimientos previos. Para la autora (2003: 648-649) hay una multitud de actividades concebidas, específicamente, para trabajar la comprensión oral, que citamos a continuación:

- ✓ responder a una preguntas de respuesta múltiple, de asociación u otras después de la audición; (...)
- ✓ escuchar un texto oral y seleccionar entre varias imágenes aquella que se refiere al texto escuchado;
- ✓ identificar informaciones precisas a partir de una grabación para completar un cuadro, esquema, etc.;
- ✓ contrastar la grabación con una serie de afirmaciones;
- ✓ seguir las instrucciones de una grabación;
- ✓ adivinar la información a partir de los datos ofrecidos por una audición; (...)

Seguidamente, presentamos las actividades que, según la misma autora (Izquierdo Gil, 2003: 651), y tal como lo vemos nosotros, son muy útiles para trabajar la comprensión escrita. En verdad, en su gran mayoría, recurrimos a las siguientes actividades para la elaboración de nuestra unidad didáctica:

- ✓ asociar palabras aprendidas en la lectura con sus definiciones;
- ✓ asociar un texto con un dibujo, fotografía o esquema;
- ✓ realizar tests de elección múltiple;
- ✓ responder a ejercicios de verdadero o falso;
- ✓ completar un cuadro con los datos del texto;
- ✓ organizar un texto desordenado;
- ✓ relacionar titulares y pequeños fragmentos de textos;
- ✓ proponer un título para un texto o escogerlo de entre una lista;
- ✓ realizar las denominadas actividades de marcar (determinadas palabras, antónimos, etc.);
- ✓ realizar sopas de letras, crucigramas o mapas asociativos, etc.

I.2.3.2. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel productivo: expresión oral y escrita

“Con estas actividades el alumno activa sus conocimientos y utiliza el vocabulario aprendido en contexto” (Varela Navarro, 2006: 30). A semejanza del nivel receptivo Izquierdo Gil (2003: 649-650) refiere las siguientes posibilidades para trabajar la adquisición del vocabulario en la destreza de la expresión oral:

- ✓ actividades de memorización (dramatizaciones, poemas, trabalenguas, etc.);
- ✓ lectura dramatizada de un texto;
- ✓ actividades con vacíos informativos;
- ✓ simulaciones o juegos de rol; (...)

Por añadidura, la autora menciona las siguientes actividades para trabajar la expresión escrita (Izquierdo Gil: 651-652):

- ✓ actividades para trabajar la ortografía o la puntuación;
- ✓ actividades para trabajar la coherencia y la cohesión;
- ✓ actividades para organizar y desarrollar el contenido;
- ✓ actividades para desarrollar los esquemas funcionales y de uso;
- ✓ actividades de revisión, etc.

Cervero & Pichardo (2003: 147) incorporan aún más actividades, a modo de ejemplo, la elaboración de notas, la agrupación de palabras según criterios semánticos o formales, formar frases y redactar textos libres o semidirigidos.

Evidentemente, entendemos que aprender léxico es tan importante como aprender la gramática. Por ello, debemos plantear actividades que demuestren como las palabras están relacionadas con otras en la memoria. Por consiguiente, nos parece imprescindible favorecer el aprendizaje no solo de palabras sino de unidades léxicas porque el desarrollo de la competencia léxica es un pilar fundamental para progresar en la competencia comunicativa de una LE. Entendida así, convendrá tener siempre presente que poseer una riqueza léxica es crucial para resolver nuestras necesidades comunicativas.

En lo concerniente a esa tarea del profesor, nadie duda de su complejidad porque, a largo plazo, uno no puede adivinar las situaciones reales en las que los alumnos van a usar la lengua. Por ello, como tarea final, elegimos una actividad de expresión escrita que, seguramente, va a ser una necesidad en la futura vida profesional del alumnado.

De hecho, como advierte Rogers (1996: 77) aún hay mucha investigación que necesita ser hecha relativamente al contexto de enseñanza-aprendizaje

information specifically on L2 vocabulary learning is hard to find. So we can conclude that the advice on teaching is based on other information, in other words on principles motivated from elsewhere, such as sociolinguistic concepts, e.g. communicative competence; or semantic theory, e.g. semantic fields, componential analysis, collocational analysis; or on experience, i.e. what has worked in the past. This is not to say that such advice lacks interest – simply that it is not informed by how some L2 vocabulary is learned, stored and retrieved. (ROGERS, 1996: 77, citado por LEIRIA, 2006: 8).

Entonces, podemos deducir que los trabajos de la fraseología especializada reflejan, lógicamente, las mismas problemáticas delimitativas de la fraseología general. Según Picht (1987, 1991) y Pavel (1993) la fraseología especializada es considerada una disciplina teórica y como un conjunto de unidades fraseológicas. Desde el punto de vista denominativo, hay una multitud de conceptos para designar las formulas léxicas propias de un ámbito de especialidad, por lo que caben diferentes interpretaciones en cuanto a su designación. Así pues, en inglés podemos decir *multi-word terminological phrases* (Bergenholtz & Tarp, 1995, 2002), *terminological phrasemes* (Meyer & Mackintosh, 1996), *specialized lexical combinations* (L'Homme, 1998) o *collocations*. Lo mismo sucede en español, entonces vamos a seguir simplemente con la etiqueta de *colocaciones*.

Cabe subrayar que Aguado de Cea (2007: 57-58) defiende algunos criterios para la delimitación de las colocaciones de especialidad. Veamos someramente dichos criterios, de una forma global:

- ✓ Son estructuras sintagmáticas con un término o una unidad terminológica en la unidad fraseológica especializada;
- ✓ Incluyen un verbo o un elemento deverbal;
- ✓ Tienen un alto grado de fijación, aunque a veces permiten la inserción de otros elementos;
- ✓ Mantiene un significado específico dentro de un dominio, por lo que adquieren estabilidad semántica;
- ✓ Son de uso frecuente dentro de un dominio o subdominio de especialidad.

En el marco de estas reflexiones sobre el proceso de apropiación del lexicón de español lengua de especialidad, y subrayando a Baralo (2007: 173), tuvimos en consideración la siguiente tipología de actividades del alumno:

- ✓ Reconocer, subrayar, extraer palabras y expresiones relacionadas con un tema.
- ✓ Inferir relaciones semánticas, completando textos.
- ✓ Inferir el significado y/o el sentido de una expresión por sus relaciones contextuales.
- ✓ Contestar a diversos tipos de preguntas.
- ✓ Relacionar expresiones dadas con otras expresiones, representaciones o audiciones.

- ✓ Organizar mapas conceptuales.
- ✓ Asociar expresiones a diferentes ámbitos, mediante una *lluvia de ideas*, con tarjetas o con cualquier estímulo visual o auditivo.
- ✓ Organizar mapas semánticos en relación a un tema / culturema: expresiones idiomáticas, verbos, nombres, adjetivos, expresiones institucionalizadas, dibujos, fotos, esquemas...
- ✓ Usar las palabras y expresiones nuevas en situaciones de comunicación auténticas y simuladas, oralmente y por escrito.

Como ejemplos de la enseñanza y el aprendizaje del léxico especializado utilizado en el ámbito de los deportes y de la gestión deportiva, entendimos ser pertinente explicar algunas de las actividades llevadas a cabo en nuestra práctica pedagógica. Para un análisis más exhaustivo de dichas actividades recomendamos que se vean los apéndices (anexo xxiv).

Con estas aportaciones teóricas damos por concluido este punto que, en buena medida, es el eje de nuestro trabajo. Trataremos, a continuación, la tercera y última parte, en la que explicaremos la importancia de la expresión escrita y la tarea final que elegimos para el efecto.

I. 3. Presentación

El objetivo del último apartado teórico es ofrecer una serie de reflexiones y trazar un panorama global acerca de la competencia discursiva escrita del alumno en el aula de ELE, entendiendo por tal (Pastor Cesteros, 1994: 247) "la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuados a la situación y al tema." Con todo, dada la notable difusión de investigaciones acerca de la expresión escrita y el lenguaje escrito (Fulwiler, 1981; Gairns & Redman, 1986; Flower & Hayes, 1980; White & Arndt, 1991; Cassany, 1989, 1995, 1999, 2005), resumiremos someramente los puntos para nosotros esenciales.

I. 3.1. La destreza de la producción escrita y su evaluación

La actual tendencia en la metodología de la enseñanza de idiomas fomenta la realización de tareas comunicativas, en las cuales se integran de forma simultánea diversas destrezas, a saber, la expresión oral y escrita y la comprensión oral y escrita.

Las expresiones oral y escrita difieren, no sólo en cuanto al medio en que se desenvuelven, sino también en lo que concierne al proceso y al producto. Por ello, las opiniones de los autores en cuanto a la destreza más compleja es divergente.

Como lo sabemos, la expresión oral es una de las actividades de comunicación más frecuente. Con todo, y por un lado, tal como la ven muchos autores sigue siendo la destreza que ofrece más dificultad y la consideran como la más difícil de alcanzar (Pinilla Gómez, 2004: 879). En primer lugar, esto ocurre porque la comunicación oral implica el dominio de la pronunciación, el acento, la capacidad de dominar el medio a tiempo real, ya que compartimos el mismo contexto espacio-temporal con el receptor (Giovannini et al., 1996: 49). En segundo lugar, el discurso oral posee rasgos paralingüísticos ausentes en el discurso escrito, mejor dicho, movimientos de los ojos, expresiones faciales, ruidos, etc. (Poyatos, 1983: 130). Por último, para algunos autores, es indudable el efecto de la edad y del estado cognitivo en la ejecución de tareas de fluidez verbal (Alamo, Mir, Olivares, Barroso & Nieto, 1999).

Por otro lado, de acuerdo con otros autores, es un hecho indiscutible que la expresión escrita es la destreza más compleja (Cassany, 2004: 917) que moviliza a las demás habilidades lingüísticas (Harklau, 2002: 331), la que ocupa menos tiempo y la que ha movido más desatención tanto en el diseño de manuales (Varela & Marín, 1994) como en la realidad del aula.

Desde un punto de vista teórico, las causas de tal situación suelen ubicarse en la primacía de la lengua oral sobre la escrita, principalmente tras el desarrollo del método directo, que dio mayor énfasis en las destrezas orales. Desde el punto de vista práctico, las pocas propuestas didácticas para la enseñanza de dicha destreza, la exigencia que impone al alumnado y al profesor, la falta de motivación a la hora de escribir (Pastor Cesteros, 1994: 247), así como la lentitud con la que el alumno experimenta su progreso a lo largo del curso (Rodríguez Paz, 1998: 441) son aspectos determinantes a la hora de relegarla para segundo plano.

A pesar de ello, compartimos la opinión que la escritura es un elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua. Esto es, por un lado fomenta el uso creativo de la misma, por otro potencia una mejor asimilación de las reglas que la definen (Pastor Cesteros, 1994: 247).

Las denominaciones que la definen suelen ser múltiples: *escritura, expresión escrita, composición escrita, redacción escrita, prácticas de escritura* (Cassany, 2005: 8).

En este punto, cabe destacar a Romera Castillo (1988: 99) que precisa los términos *composición y redacción*: redactar “es poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad”, mientras que la composición “supone llegar a la verdadera creación (...) debe aspirar en lo posible a iniciar la expresión estética”. De igual modo, Mendoza Fillola (1990: 74) define que “redactar es un proceso en el que se establece un relación profunda entre pensamiento y expresión lingüística (...) adecuada a cada tema y contexto”.

En la sociedad actual la escritura es un instrumento crucial de organización de los distintos ámbitos laborales y civiles (Cassany, 1999: 95) y el trabajo de diversas personas gira en torno a documentación escrita (Cassany, 1995: 13). Sin embargo, escribir no es exclusivo de los profesionales de letras, sino también de los del ámbito de las ciencias, matemáticas, etc. Por este motivo, a cada área corresponde, por un lado, un registro especializado, a saber, léxico, estructura y géneros. Por otro lado, implica unas formas de comunicación, a modo de ejemplo, redacción de artículos o informes. Con respecto a esto, debemos tener en mente que “la oposición formal/informal se cruza con la de específico/ general” (Cassany, 1995: 191).

Por esta razón, queremos recalcar que teniendo en cuenta la especificidad de nuestra tarea final, a saber, la realización de un pequeño informe técnico, partimos más de prácticas relacionadas con la redacción, es decir, organizadas y adecuadas a una temática en las que los discentes escriben con fines comunicativos, basándose en hechos objetivos. Es más, en cuanto a esto tipo de escrito, hay que considerar las marcas de formalidad adyacentes, en otras palabras, uso de vocablos específicos y precisos, uso de conectores y fórmulas más específicas, conjunciones y orden de las palabras (Cassany, 1995: 191-193).

A propósito de los diferentes tipos de escritura, contextos y utilidades tomemos como ejemplo la clasificación de Sebranek, Meyer & Kemper (1989):

TIPO DE ESCRITURA		
	CARACTERÍSTICA	FORMA
P E R S O N A L	Objetivo básico: explorar intereses personales Audiencia: el autor Base para todo tipo de escritura Tiene flujo libre Fomenta la fluidez de la prosa y el hábito de escribir Facilita el pensamiento	diarios personales cuadernos de viaje y de trabajo ensayos informales y narrativos escribir a chorro torbellino de ideas ideogramas recuerdos listas dietarios agendas
F U N C I O N A L	Objetivo básico: comunicar, informar, estandarizar la comunicación Audiencia: otras personas Es altamente estandarizada Sigue fórmulas convencionales Ámbitos laboral y social	correspondencia comercial, administrativa y de sociedad cartas invitaciones contratos felicitaciones resúmenes facturas memorias solicitudes
C R E A T I V A	Objetivo básico: satisfacer la necesidad de inventar y crear Audiencia: el autor y otras personas Expresión de sensaciones y opiniones privadas Busca pasarlo bien e inspirarse Conduce a la proyección Experimental Atención especial al lenguaje	poemas ensayos mitos cartas comedias canciones cuentos chistes anécdotas parodias gags novelas
E X P O S I T I V A	Objetivo básico: explorar y presentar información Audiencia: el autor y otras personas Basado en hechos objetivos Ámbitos académico y laboral Informa, describe y explica Sigue modelos estructurales Busca claridad	informes noticias exámenes entrevistas cartas normativa ensayos instrucciones manuales periodismo literatura científica
P E R S U A S I V A	Objetivo básico: influir y modificar opiniones Audiencia: otras personas Pone énfasis en el intelecto y/o las emociones Ámbitos académico, laboral y político Puede tener estructuras definidas Real o imaginado	editoriales anuncios cartas eslóganes panfletos peticiones ensayos artículos de opinión publicidad literatura científica

[extraído de Schranek, Meyer y Kemper, 1989]

Tabla 3: Tipos de escritura (Cassany, 1995: 40).

La escritura ejerce funciones intrapersonales (escribir para uno mismo) e interpersonales (escribir para los otros). En la segunda distinguimos la función comunicativa, a saber, la transmisión de datos (Cassany, 2004: 926-927).

Para Díaz & Aymerich (2003: 19) escribir con fines comunicativos suele concretarse en los siguientes ámbitos: cartas formales, cartas informales y postales, formularios, telegramas, correos electrónicos e informes breves sobre servicios y lugares para terceros.

Durante mucho tiempo *escribir* se ha considerado como: la unión de granas y palabras con el objetivo de formar frases gramaticalmente correctas; un sistema de signos al servicio de la oralidad. (Rodríguez Paz, 1998: 442).

De acuerdo con Cassany (2005: 18) “aprender a escribir significa aprender a utilizar el lenguaje de maneras notablemente diferentes (...) a la oralidad (...)”. Asimismo, para dicho autor, (Cassany, 1999: 24) “escribir es una manifestación lingüística humana dirigida hacia la consecución de objetivos” y, así pues, consiste en aprender

a usar las palabras según cada contexto ya que la escritura se caracteriza por su superioridad léxica (Cassany, 2005: 10).

Con efecto, algunas investigaciones han demostrado que la mayoría de los problemas que se suelen presentar en la redacción escrita son de vocabulario (Kring, 1992: 58). Por consiguiente, a nuestro parecer y tomando la opinión de Díaz & Aymerich (2003: 32), es de indudable importancia la realización de ejercicios de vocabulario en la preparación de la escritura.

En realidad, la escritura posee unos rasgos gramaticales y discursivos “que se suelen agrupar bajo los conceptos de adecuación, coherencia, corrección y variación o similares” (Cassany, 2005: 21) dado que, todo texto, para serlo, debe tener una organización interna. Desde la didáctica de la expresión escrita se discute también sobre los procedimientos de evaluación de las producciones escritas, su importancia, su adecuación, etc. Sin entrar en profundidad en estos aspectos, cabe subrayar que hemos propuesto una serie de criterios de corrección que hemos fijado antes de la realización de la tarea final siendo que, los mismos, aportan datos esenciales para la evaluación (Mendoza Fillola, 1990: 76). Cabe aclarar que dicha tarea constituye, según Cassany (1999: 248), un instrumento evaluativo directo dado que el alumno “debe usar integradoramente, en un único contexto, todo tipo de elementos lingüísticos”. Por tanto, en el pre-test (producción inicial) y el pos-test (producción final), designados por Cassany (1999) como pruebas de progreso, contrastamos el nivel de “dominio que presenta el aprendiz después de un período de instrucción, en comparación con pruebas previas” (Cassany, 1999: 250).

Por añadidura, aún relativamente a los procedimientos de corrección por nosotros adoptados, hemos de mencionar que nos permite valorar los aspectos relacionados con la *forma* y con el *contenido* del informe.

Teniendo en consideración este hecho, vamos a presentar, a continuación, algunas de las características lingüísticas de lo escrito en las que nos hemos fundamentado para la elaboración de nuestros criterios. Se tratan de rasgos inherentes a la expresión escrita, aunque se cree, erróneamente, que son exclusivos de ella.

CARACTERÍSTICAS Y CRITERIOS DEL DISCURSO ESCRITO	
<p>Adecuación. Se refiere a la relación del discurso con los parámetros del contexto, tiene carácter fundamentalmente pragmático e incluye la determinación del propósito comunicativo, el uso de las convenciones establecidas del género correspondiente y la elección de la variante dialectal y del registro apropiados a la situación. Entre otros elementos, un escrito adecuado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cumple el propósito comunicativo establecido (informar, pedir datos, presentar una queja, etc.); • respeta las convenciones sociales y discursivas del género (carta, instancia, noticia, cuento, etc.); • usa la modalidad estándar o el dialecto geográfico, generacional o social apropiado del español; • usa el registro apropiado: el nivel de formalidad (por ejemplo: <i>tú / usted / vos</i>), el grado de especificidad (por ejemplo: <i>test de elección múltiple, prueba, examen</i>), la modalidad objetiva o subjetiva, el canal escrito concreto (escrito para ser leído, para ser escuchado, etc.). 	<p>Coherencia. Se refiere a la selección y organización de la información que aporta el texto, tiene carácter global, profundo, semántico y pragmático, e incluye la elección de los datos que se dejan implicados o presupuestos y de los que se explicitan, la organización de estos en las partes o apartados del discurso, su secuenciación en diferentes periodos, etc. El escrito coherente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • incluye todas las informaciones necesarias para ser comprendido por su lector; • permite recuperar sin dificultad todos los implícitos; • identifica todas las partes y elementos que componen el texto; • utiliza las secuencias discursivas (narración, descripción, argumentación, etc.) de modo apropiado; • organiza los datos en párrafos monotemáticos, ordenados con una determinada lógica.
<p>Cohesión. Se refiere a la interrelación semántica y gramatical entre las oraciones y las secuencias que componen el texto. Tiene carácter más superficial, local y formal, si la comparamos con la coherencia. El escrito cohesiado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa variados procedimientos gramaticales (conjunciones, yuxtaposiciones, marcadores) para enlazar oraciones y secuencias discursivas; • contiene pronombres anafóricos y deícticos que se interpretan sin ambigüedad; • utiliza los conectores discursivos supraoracionales de modo claro; • usa signos de puntuación variados, sin errores claros, que facilitan la lectura y la comprensión. 	<p>Corrección o gramática. Incluye todas las cuestiones más conocidas y consensuadas de normativa estándar. Suele tener carácter oracional. El escrito correcto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respeta las normas de la ortografía, morfología, sintaxis española; • usa un léxico recogido por los diccionarios de referencia.
<p>Variación o estilo. Es una categoría más abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva (riqueza, variedad, etc.) y el estilo (complejo o simple, conseguido o no) que muestra el texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores. Entre los aspectos más comunes que suele contener, un escrito variado es el que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa un léxico diverso y preciso, sin repeticiones; • tiene una sintaxis madura, con estructuras complejas y variadas; • muestra buenos recursos estilísticos: fraseología, expresiones, figuras retóricas, etc.; • sugiere que el aprendiz autor del texto ha asumido riesgos (al usar vocablos menos corrientes, sinónimos o tiempos verbales complejos, etc.). 	

Tabla 4: Características del discurso escrito (Cassany, 2005: 21).

De hecho, la práctica de la escritura no se delimita al objetivo comunicativo sino también es una herramienta muy útil para aprender contenidos gramaticales, léxicos, aspectos socioculturales, etc. (Cassany, 2005: 48).

Nos parece importante poner de relieve que la escritura no es una destreza que debe ser fomentada solo en los niveles superiores. Asimismo, “es cierto que el aprendizaje de la escritura pasa por la actividad de imitación, se copia el discurso de

los otros para aprender un discurso autónomo” (Artuñedo Guillén & González Sainz, 2009: 11).

De manera que, algunas de las propuestas de actividades diseñadas por diferentes autores para la escritura son diarios de clase, actividades de escritura libre, proyectos de investigación (Fulwiler, 1981; 1987), además de sumarios, divulgación de la ciencia, transferencia de datos de gráficos o esquemas a escritos (Bean, Drenk & Lee, 1982).

Claro que, por una parte, las propuestas para la elaboración de actividades de expresión escrita refieren que se debe potenciar la interacción, la libertad, la creatividad y organizar talleres de escritura (Artuñedo Guillén & González Sainz, 2009: 13-15). Por otra parte, sigue abierto el debate sobre los beneficios de la interacción por considerarse que permite verbalizar los problemas o dudas que se plantean y favorecer la capacidad de hablar sobre lo que uno está produciendo (Camps, 1997: 30-31).

No obstante, teniendo en cuenta nuestra tarea final, somos de opinión que estas ideas no son cruciales, puesto que valoramos la función comunicativa del lenguaje en el ámbito profesional y la potencialidad técnica, objetiva del discurso escrito.

Más arriba, hemos aludido a la falta de motivación del alumnado a la hora de redactar. A nuestro juicio, se trata, en efecto, del hecho de faltar un objetivo concreto para escribir. Como sostiene Pastor Cesteros (1994: 249)

debemos plantearnos la necesidad de programar ejercicios (tanto guiados, como de realización libre) en un contexto práctico, lo más similar posible a las producciones escritas de un hablante real (que incluyen notas y telegramas, anuncios, impresos, formularios, escritos oficiales, cartas personales o cartas a empresas e instituciones).

Siguiendo a Cassany (1989: 59) nos planteamos la siguiente pregunta: “¿Cómo se adquiere el código escrito?” Para servir este propósito podemos presentar a los alumnos múltiples actividades: lectura y comprensión de textos, comprensión oral, entre otros. Sólo podemos adquirir una segunda lengua mediante la comprensión oral y/o escrita de textos en la lengua en cuestión. Por tanto, el código escrito se adquiere a través a través de la lectura de la misma forma que el habla se adquiere a partir de la exposición a textos orales (Cassany, 1989: 87-89).

En la misma línea de ideas Díaz & Aymerich (2003: 21) postulan que la destreza de la comprensión oral puede ser una actividad de apoyo que ayuda a la

expresión escrita, así como, lógicamente, escribir también puede ser una actividad de apoyo de otras habilidades.

Partiendo de la teoría sobre la adquisición de segundas lenguas de Krashen (1985; 1987), en concreto, la del *input* comprensivo, del monitor y de la hipótesis del filtro afectivo, la lectura debe tener determinadas características, dicho de otro modo, la atención del aprendiz debe centrarse en el contenido y él tiene que estar motivado. Sólo así “la expresión escrita emergerá de forma natural” (Cassany, 1989: 89).

En esta línea de ideas, y corroborando a Krashen (1985), surge Romera Castillo (1988) que propone tres ejes sobre los que ha de basarse la expresión escrita:

- la motivación, (...) en este respecto considera fundamental la labor del profesor;
- la metodología empleada, teniendo en cuenta las etapas del proceso de la expresión escrita que se señalaban desde la psicología;
- los contenidos y las formas propias de la expresión escrita (narración, descripción, argumentación, etc.). (García Parejo, 1994: 294-295).

En este sentido se plantea la necesidad de presentar al estudiante modelos discursivos que sirven de ejemplo. En verdad, consideramos que resulta muy útil poner a la disposición del alumno, a modo de ejemplo, pautas en cuanto a la cohesión y coherencia textuales (Alonso & Martínez, 1993). Del mismo modo, al preconizar la competencia comunicativa, no sólo aludimos a la competencia lingüística, sino también a la competencia cultural. Dicho en otros términos, aprender a escribir subyaz usar la lengua adecuada al contexto y situación comunicativa (Pastor Cesteros, 1994: 250). De hecho, en el aula de español no podemos hablar solo de escribir sino que debemos plantear qué escribir, a quién, cómo y para qué. Al escribir un texto, el autor debe, primeramente, tener conciencia del contexto comunicativo, en otras palabras, “quienes serán los lectores, cuando leerán el escrito, dónde” (Cassany, 1989: 21).

Por lo tanto, y por tal motivo, debemos crear pautas para una correcta evaluación de la escritura, ya que en el acto de la escritura intervienen “conocimientos gramaticales -fonológicos, ortográficos, morfosintácticos y léxico semánticos, procesos cognitivos, recursos técnicos y estilísticos, y en la que se activan estrategias comunicativas” (Rodríguez Paz, 1998: 442). Entonces, el redactor también debe hacer uso de recursos gráficos que, claramente, destaquen las informaciones del texto, a título de ejemplo, las divisiones en párrafos, las numeraciones, los márgenes así como una caligrafía perceptible (Sanz, 2001: 16).

I.3.2. Procesos de composición textuales

En las últimas décadas, una prolífica investigación “ha explorado (...) la actividad mental superior que despliegan redactores (...) mientras escriben escritos en lengua materna y en L2” (Cassany, 2005: 41). Estos trabajos han permitido identificar los procesos cognitivos que se desarrollan durante la redacción de un texto, como podemos analizar a continuación en el esquema desarrollado por Rohman (1965):

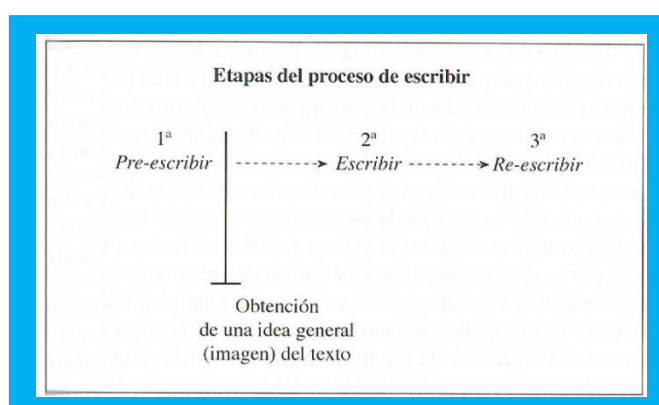


Figura 4: Etapas de la escritura (Cassany, 1989: 141).

Gordon Rohman (1965) fue uno de los primeros a estudiarlo y propuso una división de dicho proceso en tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir. Las dos últimas son, fundamentalmente, las etapas de redacción del escrito, mientras que la primera consiste en una etapa intelectual en la que el escritor reelabora su pensamiento (Cassany, 1989: 140).

Investigaciones realizadas más tarde por Flower & Hayes (1981) critican, vehementemente, este modelo de escritura, lineal y ordenado y presentan “uno de los modelos más completos del proceso de composición” (Cassany, 1989: 169). Conviene resaltar que, en esto, las etapas de la escritura (planificar, redactar y examinar) no son ni rígidas ni ordenadas. Aún más, se incluye la situación de comunicación, prueba de ello son los elementos externos al escritor como la audiencia. Por ello, en la fase de planificación se organizan “los contenidos en relación con los receptores y con la intención que persigue”; en la redacción se ponen “en marcha una serie de conocimientos prácticos y teóricos” (Rodríguez Paz, 1998: 444) y, por último, en la revisión interviene el mecanismo denominado CDO, mejor dicho, comparar, diagnosticar y operar (Bereiter & Scardamalia, 1992).

Otros trabajos (Ferrerres, 1984) defienden que el proceso de adquisición de la escrita engloba cuatro etapas: la preparación, el pensamiento dirigido, el desarrollo y el perfeccionamiento. Igualmente, en la década de 90, surge otra teoría (Cuetos, 1991: 10) que identifica cuatro procesos cognitivos que, por su parte, se componen de otros subprocesos

1. Planificación del mensaje (decidir qué se va a escribir y con qué finalidad, memoria, ambiente externo...).
2. Construcción de las estructuras sintácticas.
3. Selección de las palabras.
4. Procesos motores (tipo de letra...) (García Parejo, 1994: 292).

Posteriormente, tras muchas investigaciones en las que se demuestran que escribir es una tarea verdaderamente compleja, Cassany concibe que la escritura puede clasificarse en tres procesos (Cassany, 2005: 42-43): planificación (elaboración de planes, esquemas para organizar el trabajo), textualización (elaboración del producto escrito a partir de los datos elaborados en la planificación) y revisión (en la que el autor examina lo que ha escrito). Fijémonos, por ejemplo, en el siguiente esquema, extraído de Cassany (2005) que expone la función que desempeña cada etapa en el proceso de la escritura.

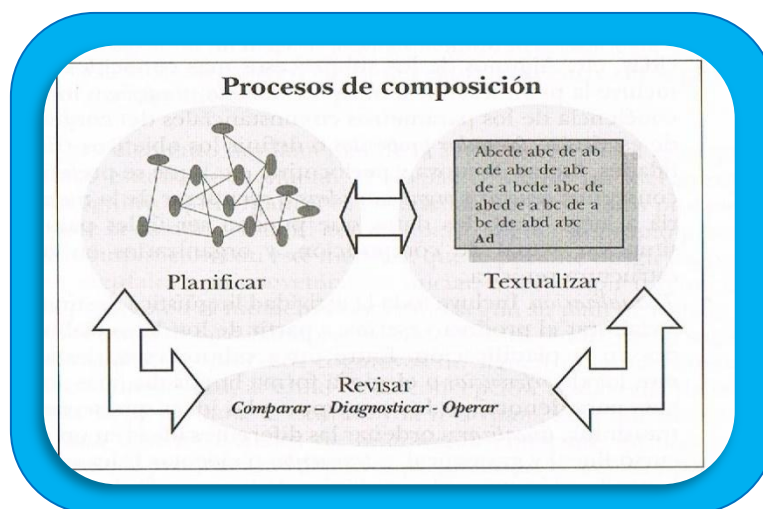


Figura 5: Procesos de composición de un texto escrito (Cassany, 2005: 41).

Los estudios revelan que los escritores “competentes” (Cassany, 1989: 120) han desarrollado una variedad de estrategias “hacen esquemas, escriben borradores previos, releen, etc.” porque tienen conciencia de la audiencia. Al revisar y retocar el texto se reformula constantemente aquello, se incorporan nuevas ideas lo que genera un proceso recursivo y cíclico (Cassany, 1989: 125).

De ahí, el acto de escribir es un proceso dinámico y abierto de construcción de significado (Bernárdez, 1995). Visto desde esta perspectiva, permite que el redactor se mueva “libremente por el escrito, avanzando y retrocediendo a su antojo” (Cassany, 1999: 51). Para Raible (1994: 9-10) esta es una de las grandes ventajas de la escritura ya que permite superar las limitaciones impuestas por la linealidad y un direccionalidad del lenguaje (Cassany, 1999: 51).

Con el punto de mira en la enseñanza de la escritura, y baste recordar los amplios estudios sobre la composición escrita, es necesario destacar algunos aspectos más. En primer lugar, el lenguaje escrito es un proceso, condicionado por factores culturales, sociales y personales (Camps, 1997: 24). Escribir es, entonces, también una actividad comunicativa que está inserta en el entramado comunicativo humano. Subrayando a Camps (1997: 29)

Para que ello sea posible será necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita "reales" que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. Este es uno de los retos más importantes que tiene planteados la enseñanza de la lengua en el momento actual: crear contextos para escribir y para aprender a escribir.

En consecuencia, el aprendizaje de la escritura difiere según el tipo de texto porque hay una gran diversidad de géneros discursivos específicos (Tolchinsky, 1990; Freedman, 1994) y cada uno de ellos tiene funciones propias y características lingüísticas muy concretas (Camps, 1997: 30).

Los trabajos de Dolz (1995), Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) señalan que “escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros textos (Camps, 1997: 31).

Ante esto, cabe aclarar que para la correcta realización de la tarea final preconizamos las características de la descripción técnica. No obstante, conviene reflexionar sobre ¿En qué consiste la descripción?, o sea, ¿Qué es describir? Según la definición propuesta por el DRAE, describir es

1. tr. Delinear, dibujar, figurar algo, representándolo de modo que dé cabal idea de ello.
2. tr. Representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.
3. tr. Definir imperfectamente algo, no por sus predicados esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades(...)

En el caso que nos atañe, es decir, la descripción técnica, se caracteriza por la objetividad y el realismo, en otras palabras, “implica una tendencia a la precisión y a la claridad” (Loureda, 2003: 81).

Ahora bien, en este punto podríamos explicar, detalladamente, el esquema prototípico de la secuencia descriptiva tomada de Adam (1997: 84), a saber, anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización. Sin embargo, debido al hecho de nuestra descripción ser puramente técnica, no vamos a detenernos en él.

En verdad, lo que podemos y debemos subrayar es que las descripciones tienen que estar dotadas de determinadas características lingüísticas y estructurales que nos indican que estamos ante un texto descriptivo. Por añadidura, quién escribe tiene siempre que tener presente para qué y para quién lo hace.

En cuanto a los verbos, predominan las formas verbales en presente (Álvarez, 1998: 46), mejor dicho, los verbos de estado como *ser*, *estar*, *hallarse*, *encontrarse*, *parecer* y el verbo *hacer* para las acciones. Además, son frecuentes los verbos: *tener*, *contar con*, *disponer de*, para las enumeraciones (Marimón Llorca, 2006: 20). De acuerdo con Loureda (2003: 82) suelen haber también grande cantidad de sustantivos y adjetivos porque “los sustantivos muestran el tema y los adjetivos expresan sus cualidades y propiedades”.

Con respecto a las estructuras sintácticas, “existe un predominio de estructuras yuxtapuestas y coordinadas” (Álvarez, 1998: 48). Por ello, abundan los conectores aditivos como la conjunción ‘y’, adverbios que expresan adición como *también*, *además* o *asimismo*, así como los organizadores de discurso, a modo de ejemplo, *en primer lugar*, que permiten ordenar las partes de lo descrito. Como respalda Marimón Llorca (2006):

se aconseja un orden natural y justificado (...) siempre en función de la finalidad, las intenciones y la naturaleza misma del discurso en el que aparezca la descripción. (Marimón Llorca, 2006: 5-6)

Tras indicar esto, no podemos olvidar la definición del MCER que indica la capacidad de estructurar la escritura según la organización temática, la coherencia y la cohesión, el estilo y el registro, dicho en otros términos, la competencia discursiva es “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación” (MCER, 2002: 120).

Por todo lo dicho podemos extraer la siguiente generalización, y subrayando a Rodríguez Paz (1998: 446), debemos mentalizar al alumno que la producción “de un texto escrito no es producto de la inspiración sino de un proceso de elaboración y reelaboración”.

Ahora bien, tras la presentación de nuestro encuadramiento teórico, presentaremos, a continuación, la escuela dónde impartimos nuestras prácticas, el grupo con el que trabajamos, la elección de nuestra temática y materiales, además de exponer nuestras reflexiones a las clases impartidas y los resultados obtenidos por el alumnado.

Capítulo II

APLICACIÓN DIDÁCTICA

II.1. TRABAJO EN LA ESCUELA

II.1.1. El espacio físico y social

El agrupamiento de *Escolas de Paço de Arcos*, constituido el año lectivo de 2011/2012 como resultado de la unión del agrupamiento de *Escolas de Paço de Arcos* con la *Escola Secundária Luis de Freitas Branco*, está ubicado en la localidad de *Paço de Arcos*, en Oeiras, distrito de Lisboa. Se trata de un agrupamiento formado por cinco centros de enseñanza, que engloban diferentes niveles, desde la Enseñanza Básica Obligatoria a la Secundaria. Además de los grupos de Enseñanza Básica Obligatoria y de Enseñanza Secundaria, la escuela tiene Cursos Profesionales y Cursos de Educación y Formación. Asimismo incluye una unidad de apoyo a los alumnos minusválidos instalada en la escuela básica Maria Luciana Seruca. En total, el número de alumnos que integran el agrupamiento es de 2350, de los cuales 84 pertenecen al régimen de enseñanza nocturno.

En el presente año, dentro del agrupamiento funcionan 20 clases del primer ciclo de enseñanza básica, con un total de 441 alumnos; 14 clases de segundo ciclo, en las que se reparten 330 alumnos; y 24 grupos de tercer ciclo, que suman un total de 595 alumnos.

Relativamente a la enseñanza secundaria, esta tiene lugar en la escuela sede, donde vamos a impartir las clases. No cabe duda de que presenta una variada oferta curricular, puesto que ofrece cursos de Ciencias y tecnologías, Lenguas y humanidades, Ciencias socioeconómicas y, por último, Artes visuales, lo que se traduce en un total de 20 clases y cerca de 600 alumnos. Además, el centro ofrece cursos profesionales en el ámbito de la gestión, del mantenimiento industrial, del comercio, de la gestión deportiva y de la programación informática; cursos que siguen alrededor de 300 alumnos repartidos en 17 grupos.

La gran mayoría del alumnado es de nacionalidad portuguesa, pero hay también un número significativo de alumnos extranjeros que, en total, representan 12% de la población escolar.

El agrupamiento se inserta en un contexto social con una gran diversidad cultural y étnica, por lo que el origen socioeconómico de los discentes está bastante diversificado. Según los datos disponibles, el alumnado pertenece a la clase media, media alta y media baja; aunque también hay algunos estudiantes procedentes de familias con rentas bajas.

El Proyecto Educativo define tres áreas prioritarias que se organizan en tres grandes ejes de acción: promover la educación respetando la diversidad de elección; contribuir a la formación de ciudadanos conscientes, responsables e participativos, capaces de responder a los desafíos de una sociedad globalizada; y por último, ser una referencia en la construcción del itinerario personal y profesional de los discentes. Además, cuenta con una amplia red de convenios de colaboración, protocolos y proyectos, que engloban diversas entidades, instituciones sociales, culturales y empresas con un gran impacto en el servicio educativo proporcionado.

El cuerpo docente está constituido por 230 profesores, de los cuales algunos inciden en las áreas de formación técnica. La gran mayoría pertenecen a la plantilla del agrupamiento y poseen una trayectoria profesional relativamente larga, lo que confiere gran estabilidad y permite asegurar un acompañamiento cercano del alumnado.

En general, el agrupamiento dispone de las infraestructuras y espacios necesarios y adecuados para el desarrollo de la actividad educativa. Sin embargo, el hecho de que la escuela sede esté integrada en el *Programa de Modernização do Parque Escolar*, del que solo las fases 0 y 1 han sido concluidas, da lugar a numerosos inconvenientes, pues las clases se imparten en estructuras prefabricadas, edificios cuya reconstrucción todavía no ha terminado, y otros que ni siquiera han sido reformados; espacios que carecen, entre otras cosas, de ordenadores y conexión a internet. Esta situación tiene un impacto verdaderamente negativo para la impartición de las clases y resulta muy problemático para quienes están impartiendo las prácticas y siendo evaluados. De ahí que, tras la primera visita a la escuela, planteamos nuestra unidad didáctica en función de nuestros recursos personales.



Figura 6: Escuela donde tuvieron lugar las prácticas.

II.1.2. El grupo

Para el desarrollo del presente trabajo realizamos una investigación exhaustiva de información. Para ello elaboramos tres cuestionarios, uno dirigido al profesor cooperante al inicio del semestre, y otros dos, de análisis de necesidades, destinados al alumnado.

No obstante, solo vamos a explicar la aplicación de los cuestionarios entregados a los alumnos. En realidad, con el primer cuestionario pretendíamos conocer el perfil del grupo. En él se incluyeron varias preguntas, abiertas y de opción, relacionadas con el contexto familiar y lingüístico de los estudiantes. En dicho cuestionario también se incluyeron aspectos tales como *Tú y el español* y *El aprendizaje del español*.

Por su parte, el segundo cuestionario pretendió evaluar el interés y la motivación de los discentes en cuanto a la enseñanza del español con fines específicos. En suma, pretendíamos evaluar el interés del grupo.

Según Alemán Torres (2010: 2) y Calvi (2004: 3) dicha evaluación, mejor dicho negociación, podrá ser hecha mediante la aplicación de un análisis de necesidades inicial. El análisis de necesidades constituye, entonces, un medio muchísimo importante para la obtención de la información necesaria sobre el diseño de los materiales a utilizar.

La importancia del análisis de necesidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua de especialidad ha sido de sobra demostrado a partir de las reflexiones teóricas que se han desarrollado durante las dos últimas décadas; ya sea en términos generales (Hutchinson & Waters, 1987) o bien en aspectos más ceñidos al ámbito del aprendizaje de las lenguas con fines específicos (García Ferruelo, 1991).

Del mismo modo, García-Romeu (2006: 145) propone los cuestionarios de necesidades como medio de identificar las preferencias y necesidades de aprendizaje del grupo con lo cual vamos a desarrollar nuestro trabajo matizando que “Con ellos conoceremos y obtendremos un perfil de las características biográficas, de los intereses, de las expectativas, de las necesidades de comunicación y de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes”. Por lo tanto, estos instrumentos de trabajo resultaron de gran interés para la prosecución del objetivo propuesto: analizar las necesidades de comunicación y de aprendizaje del alumnado.

Tras la aplicación de los cuestionarios, se recibieron 14 respuestas de alumnos, 12 del sexo masculino y 2 del sexo femenino, de edades comprendidas

entre los 16 y los 20 años, pertenecientes todos ellos a un curso profesional de apoyo a la gestión deportiva. Al preguntarles sobre su nacionalidad, constatamos que la mayoría (12) son portugueses, mientras que los demás son brasileños. Con respecto a la lengua materna, la gran mayoría indicó el portugués como LM y, curiosamente, verificamos que un elemento presenta el moldavo como su lengua materna.

Cuando se indagó sobre el contexto familiar, 6 alumnos contestaron que vivían con su madre, 6 con su padre y su madre, uno con su padre y otro ya vive sólo. De acuerdo con dicho contexto, 10 de los encuestados afirmaron que la madre es la encargada de su educación. Relativamente a las “habilitações escolares”, verificamos que la mayoría de los progenitores solo poseen la enseñanza básica y secundaria, lo que evidencia claramente que la clase social a la que pertenecen es la clase media baja.

Seguidamente se les pidió que nombrasen las lenguas extranjeras que hablan y, no cabe duda, las respuestas fueron muy diversas, desde el español al francés, pasando por el inglés, el rumano, el moldavo y el ruso. Al preguntárseles sobre la existencia de ordenador en sus casas, el 100% de los encuestados contestó tener ordenador con acceso a Internet.

A la pregunta de por qué querían aprender español, la totalidad del grupo respondió que por tratarse, según ellos, de una lengua de fácil adquisición. Además, la mitad del alumnado afirmó que no le gusta la otra lengua extranjera que la escuela ofrece. Por una parte, en cuanto al aprendizaje del español realizado en el contexto escolar, 9 alumnos manifestaron que aprenden mejor cuando realizan actividades de comprensión lectora, auditiva y/o audiovisual; por lo que decidimos que a lo largo de nuestra unidad didáctica incluiríamos actividades relacionadas con estas destrezas para llegar a una mayor variedad de estilos de aprendizaje. Por otra parte, en lo concerniente al aprendizaje del ELE en casa, 11 alumnos afirmaron que aprenden mejor navegando por internet y viendo la tele. Cabe resaltar que la totalidad del grupo afirmó sentirse motivado para el aprendizaje del español, aspecto que, indudablemente, tenemos que mantener vivo a lo largo de nuestras clases, puesto que la motivación es un factor imprescindible.

Por último, en lo que se refiere al desarrollo de las destrezas, más concretamente en relación a la expresión oral, la mayor parte de los alumnos (8) comunicaron que les gustaría utilizar léxico diversificado y ser capaces de conversar con nativos y de expresarse con fluidez sobre una determinada temática. Atendiendo

a estas respuestas, pensamos la unidad didáctica como una unidad para adquisición lexical y consideramos importante intentar un diálogo vía skype con un nativo.

Por su parte, en lo concerniente a la comprensión auditiva la mayoría de los discentes (8) consideró importante entender lo que se dice en presentaciones, conferencias y debates. Sin embargo, 6 alumnos consideraron aún más importante la comprensión de diálogos sobre variados temas, lo que podrá demostrar que los alumnos son conscientes de que es fundamental interactuar con nativos para desarrollar y evolucionar en una lengua extranjera. Con respecto a la comprensión lectora, 7 alumnos consideraron importante ser capaces de hacer la distinción entre la información pertinente y la secundaria; mientras que los demás respondieron que es muy importante la lectura de textos, ya sea en formato digital ya sea en papel, específicos de su área profesional.

Sobre la expresión escrita, los discentes dieron respuestas como “es muy importante escribir mensajes y redactar artículos y otros documentos de su área profesional.” Las respuestas obtenidas al respecto, se recogen en el siguiente gráfico.

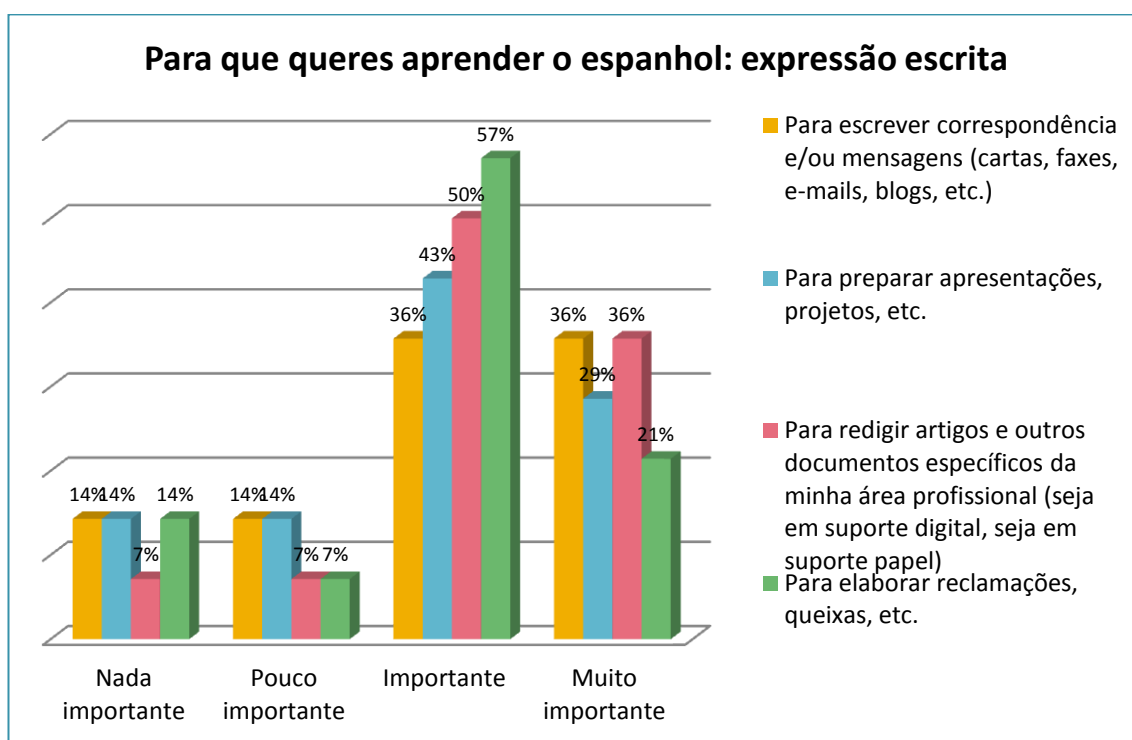


Gráfico 1: Respuestas del alumnado sobre “Para que quieres aprender español: expressão escrita”.

De igual manera, a lo largo del aprendizaje del español, los alumnos consideran importante hablar con la profesora y los compañeros, así como las actividades de

comprensión audiovisual y auditiva, además de trabajar con las TIC. Tras estos resultados, decidimos también incorporar actividades recurriendo a las TIC.

Para terminar el análisis del primer cuestionario, la mitad del grupo contestó que prefiere trabajar en parejas, y la otra mitad que prefiere actividades en grupo, según se presenta en el siguiente gráfico. Por ello, planteamos las dinámicas de las diversas actividades respetando las preferencias de los alumnos.

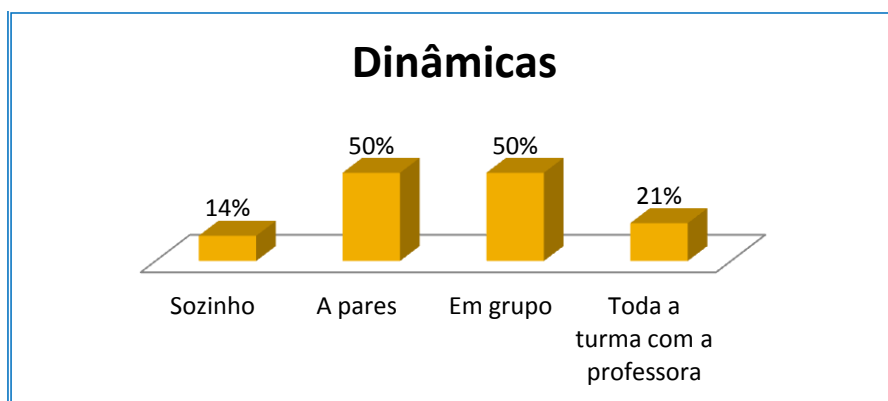


Gráfico 2: Respuestas del alumnado sobre las dinámicas que les gustan.

De los dos cuestionarios que, como hemos señalado más arriba, fueron entregados a los discentes, el segundo planteaba preguntas relacionadas con la enseñanza del español con fines específicos; dicho de otro modo, la enseñanza de una temática relacionada con el área profesional del grupo. Del mismo modo, iba dirigido a averiguar qué actividades podrían posibilitar el desarrollo y aplicación de dicha temática.

En este sentido, al preguntarles cómo suelen informarse sobre la actualidad, los 14 alumnos eligieron la televisión e internet como medios preferentes, seguido de los periódicos; por lo que nos propusimos de inmediato crear algún tipo de actividad o plataforma de apoyo que les permitiera acceder a periódicos online, realizar actividades o simplemente consultar materiales pues, indudablemente, esto permitiría el desarrollo de la comprensión lectora. No obstante, y tras las respuestas del alumnado, nuestro objetivo final y principal sería el desarrollo de la expresión escrita.

Cuando se pidió a los alumnos que reflexionasen sobre sus hábitos de escritura en lengua española, constatamos que 8 de los encuestados ni siquiera suelen escribir diariamente, a 7 no les gusta escribir, 6 no suelen realizar trabajos escritos y, para terminar, solo 8 utilizan muy a menudo vocabulario diversificado y/o específico de su área profesional. Considerando bien sus respuestas, nos planteamos la

pertinencia de la enseñanza del léxico específico para el desarrollo de su producción escrita y nos propusimos hacer de este el asunto punto clave de nuestra unidad didáctica.

La idea inicial de las actividades de consulta y/o escritura online o en soporte digital (word, pdf, powerpoint) se vio reforzada por los resultados de la encuesta, según la cual a 6 alumnos les agrada más escribir en formato digital.

A continuación, se les preguntó por los medios que les resultan más eficaces para la adquisición del vocabulario. Curiosamente, 11 alumnos consideraron útil la realización de glosarios, seguida del uso de los mismos en diálogos o exposiciones orales; lo que nos llevó a incluir la realización de presentaciones orales de trabajos en parejas o en grupo, puesto que estas son las dinámicas que más le gustan al alumnado. En lo concerniente a la comprensión de textos, 10 de los encuestados defendieron que es muy importante la comprensión del sentido global del texto, y 9 de ellos respondieron que la temática del texto tiene que resultarles interesante. En cuanto a la comprensión auditiva de textos, 10 discentes manifestaron que es importante tener algunas ideas sobre el tema, en tanto que a 7 les parece fundamental oír los textos varias veces y responder a preguntas sobre los mismos.

Relativamente a la explotación de actividades a lo largo de las clases impartidas por la profesora en prácticas, 10 alumnos afirmaron que era muy importante trabajar la temática de los deportes y de la gestión deportiva, mientras que los demás respondieron que era importante; de ahí que, decidiéramos elaborar una unidad didáctica subordinada a la temática anteriormente mencionada – deportes y gestión, como se observa en el gráfico abajo presentado.

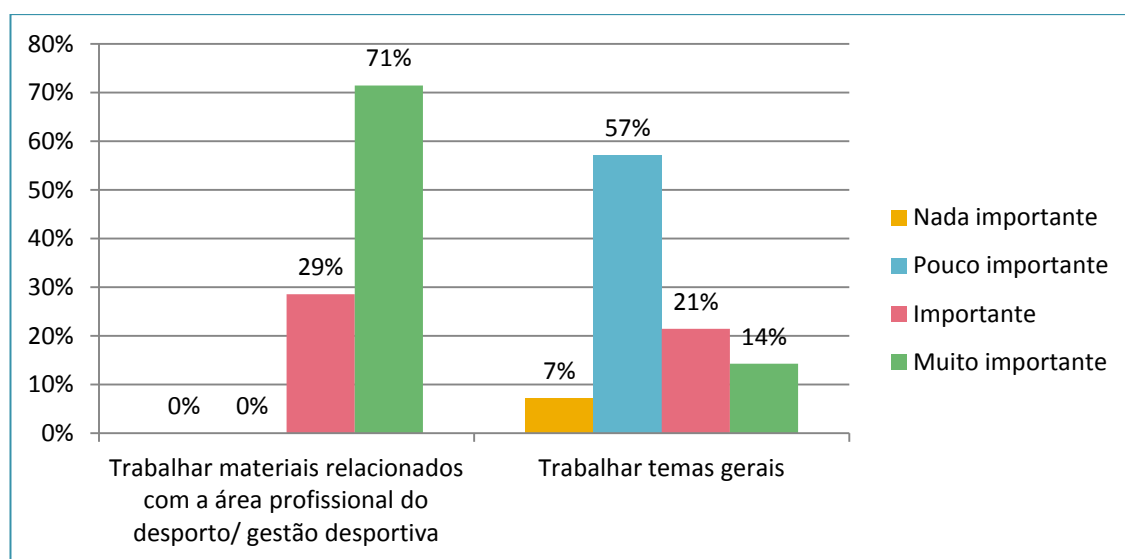


Gráfico 3: Respuestas del alumnado sobre la temática a explotar.

Es más, para que las clases tuvieran un buen resultado, el 50% del alumnado señaló como primera preferencia dinamizar proyectos y actividades relacionadas con el deporte, mientras que el 50% restante, eligió escribir pequeños textos y redactar informes en torno al tema, por lo que decidimos que la tarea final sería la redacción de un pequeño informe escrito en el que se describiera una instalación deportiva.

En cuanto a la dinamización de proyectos vinculados al deporte, pensamos en trabajos de campo e investigación, sin embargo, tras una conversación con el profesor cooperante, optamos por no dar relevancia a la organización de actividades, porque esto es lo que suelen hacer con el profesor de gimnasia y con el profesor del área de organización de eventos. Por lo tanto, puesto que es una actividad común para ellos, no consideramos imprescindible que se desarrollara en español. En segundo lugar, surgió el querer participar en actividades desarrolladas con las TIC, como por ejemplo participar en blogs. En consecuencia, y con el objetivo de fomentar el interés y la motivación por la temática, pensamos que sería pertinente crear un blog con contenidos relacionados con el deporte y la gestión deportiva, que permitiera al grupo acceder a enlaces para consulta de materiales, o incluso publicar sus trabajos. Asimismo, como segunda preferencia de 4 alumnos, apareció el deseo por trabajar exclusivamente con materiales (textos, vídeos) específicos del deporte. Como tercera preferencia los alumnos eligieron la aplicación de cuestionarios sobre el deporte y la gestión deportiva. Al inicio nos pareció interesante, e incluso contactamos con el Real Madrid para la aplicación de un cuestionario a los jugadores. También pensamos en la aplicación de un cuestionario a los gestores deportivos de la AGAXEDE (Asociación de gestores deportivos de Galicia), cuya realización sería posible gracias a la ayuda de Eduardo Blanco, presidente de la misma. Con todo, el análisis de los resultados, para el cual sería preciso reservar toda una sesión, no nos pareció factible. Para terminar este conjunto de preguntas, como cuarta y quinta preferencia, el 50% de los discentes consideraron fundamental la realización de presentaciones orales sobre el deporte, actividad que reservamos para la última clase. A la hora de analizar la sexta preferencia detectamos la inclinación de algunos alumnos por la elaboración de un periódico deportivo pero, teniendo en cuenta que la escuela no dispone ni de ordenadores ni de conexión a internet, optamos por la elaboración de un folleto publicitario. En nuestra opinión, un periódico sería interesante como forma de divulgación de ideas y artículos ante los demás miembros de la comunidad escolar. Conviene matizar que, ya que la escuela

no posee las infraestructuras, este trabajo no sería viable. Como séptima y octava preferencias, las respuestas fueron muy variadas, por lo que no verificamos unanimidad en las respuestas señaladas.

En cuanto al desarrollo de las clases, 12 alumnos contestaron que les gustaría realizar actividades dentro y fuera del aula. De modo que, decidimos que los alumnos tendrían no solo clases en la escuela, sino también actividades extraescolares, es decir, trabajo de campo y visitas de estudio.

La pregunta 11 pretendía averiguar sus capacidades como posibles gestores del Real Madrid. Claramente, el alumnado no dispone de conocimiento técnico en español para la realización de dicho trabajo, sin embargo 9 alumnos creían ser capaces de realizar actividades de expresión escrita. Por ello, como actividad diagnóstica que se realizaría en la primera clase, decidimos pedirles que elaboraran un informe escrito haciendo la descripción de una instalación. El propósito sería demostrar la dificultad real de los alumnos ante esa tarea para que, al final de la unidad didáctica, demostrasen estar bien preparados y haber adquirido el léxico especializado para la realización de la tarea final. Asimismo, 12 alumnos manifestaron tener conocimientos técnicos sobre los diferentes deportes, y con el propósito de descubrir si tal afirmación era verdadera, los animamos a que demostraran sus conocimientos sobre los aspectos técnicos de cada deporte: pavimentos, operaciones de mantenimiento y respectivos equipamientos, realizando una presentación oral en la clase.

Con respecto a la comprensión lectora de textos relacionados con el deporte y la gestión deportiva, el 100% de los alumnos contestaron que sí, que eran perfectamente capaces de comprenderlos y, en función de ello, buscamos incluir en la unidad algunos textos generales y otros verdaderamente técnicos para comprobar sus respuestas. Los resultados de la encuesta también mostraron que, para 11 alumnos, la opción preferente era el trabajo con textos técnicos, seguida en segundo lugar por el trabajo con textos online; de ahí la creación del blog. Como tercera y cuarta preferencia, surgieron los artículos de revistas y periódicos, aspecto esto que tuvimos en cuenta a la hora de elegir los textos.

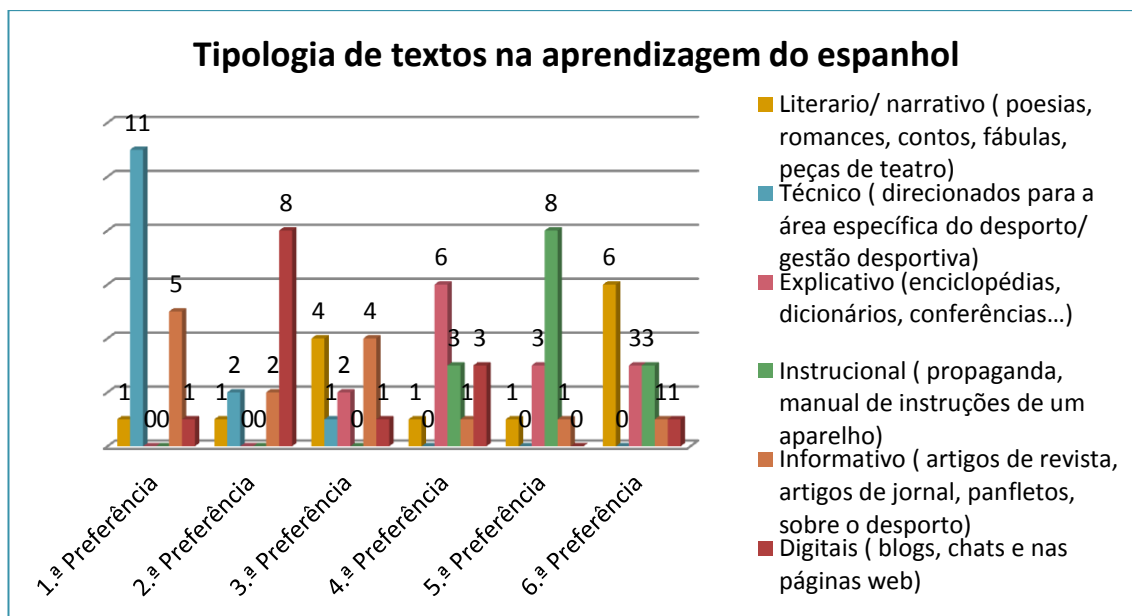


Gráfico 4: Respostas del alumnado sobre la tipología de textos preferida en el aprendizaje del español.

De modo semelhante, y siguiendo el mismo interés, el grupo, más concretamente 8 elementos, indicaron como primera preferencia la adquisición de vocabulario específico de su área profesional, seguido por el deseo de mejorar la expresión escrita, segunda preferencia para 5 discentes y tercera para 4. No menos importante fue la referencia a la comprensión lectora como un aspecto también a mejorar. En dicha respuesta, los alumnos se contradijeron, porque anteriormente la totalidad del grupo había dicho ser capaz de comprender textos relacionados con el deporte y la gestión. Como quinta preferencia surgió, por parte de 5 alumnos, querer mejorar la expresión oral. De hecho, el alumnado ya había expresado esta preocupación en el primer cuestionario, al mencionar su interés por mejorar la fluidez para hablar con nativos. Por tanto, nos pareció interesante conseguir una entrevista con alguien relacionado con el deporte y la gestión deportiva. No cabe duda de que sería una oportunidad única con la que satisfacer sus deseos.

Para terminar, al preguntarles sobre la posibilidad de organizar un evento deportivo, las respuestas obtenidas al respecto fueron demasiado diversas. Teniendo en cuenta la falta de unanimidad relativamente a la actividad a organizar, así como el hecho de que suelen hacerlo con los demás profesores, consideramos más adecuado orientar nuestra unidad didáctica en otra dirección.

En resumidas cuentas, cabe resaltar que las respuestas fornecidas por los alumnos en los dos cuestionarios, proporcionaron informaciones relevantes para la

construcción de nuestra unidad didáctica y la elección de materiales. Además, tras los resultados obtenidos pudimos determinar las destrezas que visamos trabajar, las estrategias de aprendizaje, la motivación del alumnado hacia la temática y materiales de apoyo que podrían facilitar la adquisición de la lengua española.

Como señala Velázquez-Bellot (2004) el análisis de necesidades debe ser selectivo de la especialidad y didactizable, es decir, debe permitir el diseño de la unidad didáctica a partir de los datos recogidos. En realidad, los datos recabados van a recordarnos que las necesidades del alumnado son las que más necesitan practicar. Al respecto, y en líneas generales, se brindan las siguientes conclusiones:

- ✓ La temática elegida por el alumnado está estrechamente relacionada con su área profesional, deportes y gestión deportiva, así que íbamos a enseñar el español lengua de especialidad;
- ✓ Para los discentes son importantes las actividades de comprensión audiovisual y auditiva, que íbamos a incluir a lo largo de nuestra unidad didáctica;
- ✓ En lo que se refiere al aprendizaje del español, en concreto a la expresión oral y a comprensión oral, los alumnos reconocieron que era importante conversar con nativos y exponer sus ideas con fluidez, por ejemplo en presentaciones orales. Por tal razón, una actividad estaría dedicada a presentaciones orales en parejas. Además, el contacto directo con un nativo sería perfecto, por lo que iban a entrevistar a un gestor deportivo, más concretamente, y tras numerosos contactos, al mejor gestor deportivo 2014 de Galicia;
- ✓ En cuanto a la comprensión lectora y la expresión escrita, para los alumnos es muy importante la lectura y escritura de documentos específicos, técnicos e informativos de su área profesional, tanto en soporte de papel como a través de las TIC. Por consiguiente, íbamos a crear un blog para la búsqueda de información en el que ofrecería material complementario actualizado de apoyo. Sin embargo, y puesto que esto por sí solo no estimula el desarrollo mental y creativo de los educandos, también les pediríamos que, recurriendo a las TIC, creasen un folleto publicitario en grupos y escribieran en parejas sobre un deporte específico.
- ✓ Las dinámicas privilegiadas -a saber, en parejas y en grupo- serían las más utilizadas a lo largo de las clases, para las actividades dentro y fuera del aula. Merece la pena subrayar que los alumnos no quieren que las clases

transcurran solo en la escuela, lo cual no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que se trata de un curso profesional. De acuerdo con esto, pensamos en la realización de trabajos de campo, dicho de otro modo, investigar qué ofertas de instalaciones y deportes hay en su localidad, o incluso visitar una instalación deportiva en España o en Portugal, lo que permitiría el contacto con la realidad de la gestión deportiva y la realización de la tarea final. A saber, los alumnos iban a hacer el *Camino de Santiago* en febrero, por lo que organizamos una visita a una infraestructura deportiva en Santiago de Compostela (al estadio de Multiusos y al Complejo Deportivo del Sar) que permitiría acercar a los alumnos a la realidad laboral española.

- ✓ Finalmente conviene destacar que, para llevar a cabo un desempeño profesional serio, los alumnos desean adquirir léxico específico y mejorar su capacidad de escritura (objetivos que más adelante analizaremos si fueron alcanzados). Por ello, íbamos a crear una unidad que tratara de la adquisición de léxico especializado para el desarrollo de la expresión escrita. Así pues, la actividad diagnóstica y la tarea final, aunque de complejidades diferentes, serían actividades de escritura en las que los alumnos tendrían que saber aplicar el léxico y estructurar la presentación de ideas. Cabe añadir que la tarea final sería bien más compleja, puesto que a lo largo de la unidad iban a adquirir la terminología necesaria para llevarla a cabo. Indudablemente, no sería plausible pedirles algo tan complejo para la actividad diagnóstica, ya que, como sabemos, nuestra unidad es una unidad didáctica de lengua de especialidad.

Por último, cabe añadir que fuimos informados, por el profesor cooperante, de la presencia de un elemento con necesidades educativas especiales y que el ritmo de la clase solía ser lento y el comportamiento ruidoso.

II. 2. TRABAJO EN EL AULA

II.2.1. Unidad didáctica

El diseño de nuestra unidad didáctica resulta de una serie de propuestas presentadas a priori en un proceso en que profesora y alumnos “...negocian y adaptan todos y cada uno” (Gómez de Enterría, 2009a: 79).

La elección del tema resultó fácil, ya que el grupo con el que íbamos a trabajar es un curso profesional de gestión deportiva. Por ello, pedimos al profesor cooperante para impartir seis clases, en vez de cinco, porque íbamos a trabajar el español con fines específicos y el interés del grupo en cuanto a la temática era bastante diversificado.

El calendario fijado para impartir las clases fue todo el mes de febrero, es decir, el día 3, 6, 10, 13, 24 y 27.

Como hemos señalado arriba, para la unidad estaban previstas 6 clases, a empezar el día 3 de febrero y todas con una duración de 90 minutos respectivamente. De acuerdo con lo previsto, la primera clase observada tendría lugar el 3 de febrero de 2015, de las 11.45 a las 13.15. Con todo, debido a un cambio en la visita que los alumnos iban a hacer a Santiago de Compostela (que sería la visita para la realización de la tarea final), el profesor cooperante nos informó que la primera fecha para la realización de las clases observadas sería el día 6 de febrero. Por consiguiente, la primera clase se desarrolló el 6 de febrero, de las 11.45 h a las 13.15 h (90 minutos); la segunda el 10 de febrero, de 11.45 h a las 13.15 h (90 minutos); la tercera el 13 de febrero, de las 11.45 h a las 13.15 h (90 minutos), la cuarta el día 20 de febrero, de las 11.45 h a las 13.15 h (90 minutos), la quinta el 24 de febrero, de las 11.45 h a las 13.15 h (90 minutos) y la última, el 27 de febrero de las 11.45 h a las 13.15 h (90 minutos). Así pues, tuvimos que pensar en otra visita para la realización de la tarea final.

A continuación, desglosamos con detalle la metodología de enseñanza y planificación adoptadas, el esquema general de la unidad, la secuencia didáctica, las observaciones a las clases impartidas y la comparación de los resultados de la ficha diagnóstica con la tarea final.

II.2.2. Metodología de enseñanza adoptada

A lo largo de la historia han sido muchos y muy variados los métodos y recursos didácticos que se han empleado para enseñar una lengua extranjera. La elección de uno u otro determinará el éxito del aprendizaje, de modo que esta es una cuestión que todo profesor debe plantearse y sobre la que ha de reflexionar.

En cuanto a nuestro trabajo, por sus características especiales, adoptamos por el enfoque por tareas asociado al enfoque en el léxico, puesto que estos resultan,

hasta cierto punto, complementarios. En cuanto al primero, lo hemos elegido porque nuestro abordaje busca asociar la competencia comunicativa, centrando el aprendizaje en la autonomía y motivación del alumnado,

Se parte de áreas temáticas para la especificación de los objetivos comunicativos y la determinación de la tarea final. En base a ella, se especifican los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales. Se planifica la secuencia de tareas comunicativas, entre las que se incluyen las de vocabulario, las cuales ayudan al alumno a la realización de la tarea final. (Santamaría Pérez, 2006: 26)

En este sentido, y tras algunas lecturas, coincidimos con Nunan (1989: 72) en considerar que el enfoque por tareas, que centra su atención en el proceso de aprendizaje, mejora los puntos débiles del enfoque comunicativo.

Así que, el enfoque por tareas, por nosotros adoptado, se inserta en la tradición de la lingüística pragmática que, como lo sabemos, constituye la base del Enfoque Comunicativo y se remonta a la visión funcional de que la lengua se aprende en relación con su uso (Kumaravadivelu, 2006: 136).

Atendiendo a Estaire (1990, 2004, 2007 y 2009), pionera del desarrollo del EpT en España, una *tarea* es “una unidad de trabajo en el aula”, cuyas características desarrollamos a continuación (Estaire, 1990: 32):

- ✓ que implica a todos los aprendices en la comprensión, o producción, o interacción L2;
- ✓ durante la cual la atención de los aprendices está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo;
- ✓ que tiene una estructura con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro (aunque flexible); un objetivo concreto (no especificado en términos gramaticales); un contenido concreto; un resultado concreto;
- ✓ cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices;
- ✓ que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana.

Como apunta con acierto la autora (2007: 1), “la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica”, de ahí que, para el diseño de la nuestra, nos pareciera interesante la adopción de esta metodología.

MARCO PARA LA PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA POR TAREAS

1. Selección del tema y de la tarea final (TF)
2. Especificación de objetivos a partir de la TF / en términos de capacidades / utilizando verbos de acción
3. Especificación de contenidos a partir de la TF / en términos de 'saberes' que son objeto de enseñanza / aprendizaje
4. Planificación de la secuencia de TC y TAL que conducen a TF (engarce cuidadoso, atención a las diferentes fases de las tareas)
5. Ajustes de los pasos anteriores (incluida la posible ampliación o reducción de la TF, los objetivos o los contenidos)
6. Planificación de la evaluación: criterios / procedimientos / instrumentos
TF = tarea final, TC = tarea de comunicación, TAL = tarea de apoyo lingüístico

Figura 7: Marco para la programación de una unidad didáctica por tareas (Estaire, 2004 b, 2007).

Relativamente al segundo, el enfoque en el léxico, lo seleccionamos porque lo consideramos imprescindible para el aprendizaje de una lengua. Subrayando las palabras de Figueiredo (2009):

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem. (Figueiredo, 2009: 110)

y de Rodríguez González (2006: 3),

el vocabulario, por sí solo, no garantiza el éxito de un acto comunicativo. Sin embargo, es precisamente en este componente de la lengua donde confluyen los principales factores que determinan la construcción de los procesos de comunicación: las dimensiones semántica (lingüística), pragmática y social de las lenguas.

No obstante, en líneas generales, la estructura de la unidad sigue los principios didácticos del enfoque por tareas. Esto se logra dotando la unidad de una organización diferente puesto que está organizada en torno a una actividad global que aparece al final de la unidad (redacción de un informe), tras una sucesión de actividades preparatorias, a saber, tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico, que actúan como apoyo, y la tarea final. Las tareas pueden conllevar audiciones, expresión oral, lecturas, expresión escrita o cualquier combinación de esas destrezas. Por consiguiente, la tarea es el punto de partida y el eje en torno al cual gira el proceso de aprendizaje, puesto que se planifica antes que los contenidos

morfosintácticos, funcionales o léxicos: “Esto es, planificaremos el final antes de tomar decisiones sobre los pasos que nos llevarán a dicho final, de igual forma que al planear un viaje, normalmente fijamos el destino antes de decidir las etapas en que se dividirá” (Estaire, 1990: 35).

A estas características especiales, cabe añadir que con el EpT, a la hora de plantear el tema de la unidad y la tarea final, tuvimos en cuenta las características del grupo de aprendices y, en la medida de lo posible, incluimos su participación en la toma de decisiones.

Por añadidura, uno de los principales objetivos en la creación de la unidad era trabajar las diferentes destrezas para fomentar la adquisición del léxico, así como utilizar materiales diversificados que suscitara la motivación y el interés por parte de los alumnos. Lo que subyace en este enfoque es que los estudiantes participarán en actividades que implican autenticidad, mejor dicho, que exigen utilizar la lengua como se usa naturalmente fuera del aula. De igual manera, pretendimos que las tareas posibilitadoras, es decir, las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico, alimentaran al alumnado y le facilitaran la realización de la tarea final de forma autónoma y, claro está, sin dificultades, atendiendo a la opinión de Estaire (2007: 12):

Esta relación estrecha entre la tarea final y las tareas que le preceden subraya el papel que juega la tarea final en el enfoque por tareas como eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula, y evaluación de la unidad.

El diseño y desarrollo de esta unidad gira en torno a una temática relacionada con los intereses y necesidades de los estudiantes, proporciona la oportunidad de usar y aprender lengua. La mayoría de los manuales de español incluyen actividades relacionadas con el deporte, pero lo que proponemos en esta unidad es profundizar en el desarrollo del tema y la adquisición de léxico específico, uno general relativo a los deportes y la gestión deportiva y otro más técnico. Con esta idea hemos creado la unidad didáctica “Deportes y gestión” en la que promovemos hábitos de vida saludables, informamos sobre la importancia del deporte, demostramos actividades diarias a realizar por el gestor deportivo y conocimientos específicos para lograr en su actividad laboral.

Nos gustaría destacar el énfasis en el desarrollo de la competencia léxica, imprescindible para que los estudiantes se comuniquen con efectividad y contacten lo

más directamente posible con la realidad de la gestión deportiva y de los deportes en lengua española. Con esto en mente, nuestra prioridad a la hora de diseñar las tareas fue proveer la dimensión cultural, léxica y pragmática necesaria para el desarrollo de la temática.

Tras la creación del título y la elección del tema “Deportes y gestión”, para asegurar la comprensión del léxico decidimos recurrir a un corpus de textos orales y escritos, pues el enfoque léxico sostiene el aprendizaje del léxico en contexto y co-texto, es decir, las palabras con las que regularmente se combina (Lewis 1993: 107).

De igual modo, pensamos en la inclusión de materiales diversificados que pudieran trabajar las varias destrezas. Como advierten Andrade & Sá (2003), al plantear la elaboración de nuestra unidad didáctica, apuntamos como fundamental la elección de materiales adecuados al alumnado que tenemos ante nosotros y hacer uso de estrategias didácticas diversificadas.

o professor tem, pois, de seleccionar e organizar actividades úteis porque trabalham os conteúdos pertinentes e porque são as certas e as mais adequadas relativamente aos momentos precisos dos percursos de aprendizagem dos alunos. É importante assim que esteja bem consciente dos custos cognitivos e também que reflecta sobre a pertinência das actividades que vai propondo em função do seu real significado para a construção da competência de comunicação em LE. Só assim poderá construir actividades úteis e rentáveis. (Andrade & Sá, 2003: 141).

Por ello, tuvimos que identificar fuentes de materiales que les permitiesen replicar de la manera más fiel posible tales entornos. De ahí que, hayamos creado un blog que permitiese el acceso a materiales auténticos (Internet se convertirá, por lo tanto, en nuestra biblioteca de referencia, con una serie interminable de posibilidades), hayamos fomentado el contacto con un verdadero gestor español, además del contacto con un complejo deportivo en Portugal y en Galicia, aunque esta visita iba a ocurrir en julio.

Es más, para que tuviese lugar la adquisición de léxico especializado, la unidad didáctica presenta una multitud de propuestas que ponen de relieve la integración de la competencia léxica, es decir, enseña posibilidades combinatorias de palabras que permitan al alumno convertirse en un aprendiz autónomo que se comunica con corrección y precisión, fomentando el desarrollo de las destrezas productivas. Para lograr este objetivo y para presentar el nuevo léxico los alumnos dispondrán de diferentes procedimientos: técnicas visuales y audiovisuales recorriendo a fotografías, carteles, vídeos y músicas (establecer correspondencias de

imágenes con palabras/definiciones, completar parrillas, rellenar huecos, adivinar el sentido, hacer dictados), técnicas verbales (lluvia de ideas, definiciones, contextualización en textos, sinónimos, establecer correspondencias entre columnas, clasificar la categoría gramatical, descubrir el intruso, buscar palabras en el diccionario, identificar las colocaciones e, incluso, la traducción si necesario). Por lo tanto, el alumnado podrá adquirir unidades léxicas mediante la realización de diferentes actividades.

Siguiendo a Gómez Molina (2004b: 804), asumimos que el aprendizaje del léxico es polisensorial. Dicho en otros términos, consideramos que es conveniente presentar las unidades léxicas combinando diferentes técnicas, por ejemplo: visualización, comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y escrita. En suma, implicando ambos hemisferios cerebrales. Por otra parte, nos resulta evidente que una unidad de español con fines específicos debe ofrecer vocabulario de utilidad destinado a la práctica de la comunicación profesional cotidiana.

Conviene tener también presente que la estrategia de enseñanza adoptada para la explotación del tema, además de estar relacionada con el uso de materiales auténticos y diversificados (grabaciones, vídeos, imágenes y textos), se ha basado sobre todo en intentar un aprendizaje significativo, en el que los discentes se sientan involucrados y a través del cual se fomente no sólo la adquisición de vocabulario, sino también la motivación. Tal como entendemos, la motivación es un aspecto central para la evolución del aprendiz. Si hay deseo por aprender la lengua extranjera, su actitud hacia el aprendizaje servirá de impulso y el aprendiz demostrará esfuerzo y disponibilidad para aprender. Sin duda, la motivación determina el éxito o no del aprendizaje, por lo que, como señala Ellis (2003, 2005), cabe al profesor gestionar las opciones metodológicas para motivar a los alumnos.

Dada la naturaleza específica de la unidad didáctica nos vimos obligados a elegir y buscar materiales con mucho detenimiento para poder adaptarlos al nivel y a los objetivos que establecimos. Respaldo a Aguirre Beltrán (2001: 3) nos parece crucial la creación de condiciones adecuadas al aprendizaje.

todo planteamiento didáctico y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje del español para la comunicación profesional debe centrarse en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que hay que aplicar en un contexto determinado. Habilidades y técnicas que podemos agrupar en torno a comprensión y redacción de escritos técnicos y profesionales, hacer presentaciones (de empresas, de

productos o de proyectos), participar en reuniones formales de negocios, en actos institucionales, en conversaciones telefónicas y otras interacciones en las que se utilicen diversos medios de comunicación.

Hoy se asume que, en el contexto educativo, existe una estrecha relación entre la motivación y el aprendizaje, y desde la psicología educativa se resalta el papel que puede desempeñar el profesor en dicho proceso. Como señalan Williams & Burden (1997: 133)

If teachers make their intentions clear and make sure that these are understood, if they invest task and activities with personal significance, and if they explain clearly how performing such activities will be helpful elsewhere, then powerful motivating conditions are likely to be set. If in addition they help learners take control of their own learning and set their own learning goals, then there is greater chance that the learners will be motivated to learn.

Según estos autores, la motivación influye en las decisiones que toma el aprendiz sobre el esfuerzo que está dispuesto a invertir para lograr una determinada meta. Otros autores van más lejos y consideran la motivación como la causa subyacente del aprendizaje o de la ausencia de este. En la actualidad, la orientación predominante de los estudios sobre la motivación es de orden cognitivo. En esa línea, se entiende por motivación el conjunto de procesos que activan, dirigen y mantienen la conducta.

Basando nuestro análisis en la *Teoría de la autodeterminación* de Deci & Ryan (2000) defendemos que la motivación es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo? En primer lugar, la motivación implica una actitud activa, en segundo coadyuva al mantenimiento del esfuerzo de la dedicación necesarios para el aprendizaje y, por último fomenta la asimilación y el desarrollo de competencias. Entonces, a semejanza de Lorenzo (2004) somos de opinión que la motivación ocupa un puesto prioritario como perspectiva de investigación y que cuanto mayor es la motivación mayor es la autonomía, mejor el rendimiento y la calidad del aprendizaje.

Nos gustaría mencionar otro aspecto que, para nosotros, es fundamental en el contexto educativo. Se trata de la afectividad, la empatía y la labor del profesor, que debe facilitar e impulsar el aprendizaje promoviendo la autonomía de los aprendices. Esto es crucial para enseñar una lengua extranjera. En función de la teoría de Vigostky (1962), el docente se constituye en la persona que puede establecer un puente entre el conocimiento y sus alumnos, de manera que su función está orientada

a proporcionar experiencias de aprendizaje que ayuden a desarrollar el potencial de cada uno de ellos.

Para enseñar una lengua extranjera es necesario que el profesor cree un ambiente afectivo donde cada alumno pueda desarrollar su personalidad, puesto que la dimensión afectiva no se opone a la cognitiva. Al respecto, recordamos las palabras de Stevick (1996: 14) “El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende no tanto de cosas como materiales y técnicas sino de lo que pasa dentro de y entre las personas en el aula.” Con “dentro de” el autor se refería a los factores individuales, de personalidad, y con “entre” a las relaciones que se establecen en el aula.

Por consiguiente, es importante tener en cuenta los factores individuales de nuestros estudiantes (ansiedad, autoestima, motivación, inhibición, extraversión e introversión), ya que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, fue importante hacer que los alumnos se “liberasen”, es decir, que participasen de forma espontánea y sin miedo. De ahí que, hayamos intentado crear un buen clima en el aula, implicando a los alumnos en las actividades de una forma natural, pero sin obligarlos a hablar si se sentían inseguros. El resultado fue un entorno dinámico muy positivo, caracterizado por una relación de cooperación y colaboración.

Para la puesta en práctica de nuestra metodología, llevamos a la clase actividades dinámicas y muy variadas, caracterizadas por la integración de las diferentes destrezas identificadas en el *Marco Común* y el *Portfolio Europeo de Lenguas*, así como por el trabajo con distintas dinámicas (sobre todo en parejas y en grupo) orientadas a promover un buen clima en el aula. De esta forma incentivamos un aprendizaje cooperativo (Arnold, 2000). Asimismo, utilizamos la pizarra, recurrimos a los medios-audiovisuales, analizamos textos y, en suma, conociendo la teoría de las inteligencias múltiples, proporcionamos actividades con el fin de respetar y llegar a una mayor variedad de estilos de aprendizaje como sostiene el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*:

Es preciso tener presente que cada situación de aprendizaje es única y vendrá determinada por unas condiciones específicas, entre las cuales se encuentra la diversidad de formas de enfrentarse a las tareas por parte de cada alumno (tendencias, preferencias, estilos, creencias, etc.).

(In: Procedimientos de aprendizaje – Introducción.)

Por otra parte, para Dulay, Burt y Krashen (1982), el error pasa a interpretarse como positivo, inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje. Es sabido que los errores pueden proceder de la L1 pero también pueden ser considerados de desarrollo. Así, minimizamos los errores, lo que es fundamental para la autoestima del alumno.

Para terminar, nos gustaría reforzar que, con el propósito de conseguir que nuestras clases fueran activas y se desarrollaran en un clima tranquilo, empleamos distintos métodos:

- En primer lugar tratamos a los estudiantes como a nosotros nos habría gustado que nos trataran, mejor dicho, como personas a quienes *nos gusta* enseñar. La primera señal de respeto que transmitimos fue la puntualidad (que también exigimos).

- Procuramos involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, y para ello solicitamos su opinión sobre el desarrollo del curso, tanto de manera informal al final de cada sesión, como a través de la ficha de autoevaluación que rellenaron al término de la unidad¹.

- Teniendo en cuenta las directrices de Cestero (2004: 599) para quien “es preciso atender no sólo al sistema verbal, sino también, y conjuntamente, a los sistemas no verbales”, al impartir la unidad didáctica, tuvimos siempre presentes los aspectos de la kinésica y de la proxémica. Nos desplazamos con frecuencia desde la pizarra a las filas más alejadas y dirigimos la explicación (las preguntas, las miradas, etc.) a toda la clase.

- Empleamos el humor y la afectividad porque disfrutamos con nuestra labor docente. Creemos que con ellos podemos animar a la clase y predisponerla al aprendizaje.

En resumen, tratamos de experimentar lo positivo de este nuevo modelo de profesor, el profesor facilitador (Underhill, 1989: 143), el cual considera de forma activa la atmósfera psicológica del aprendizaje y da especial importancia al estudiante que, de esta manera, pasa a convertirse en un elemento activo en el aula.

¹ Vide Apéndice: anexo XX, pp. 218 y 219.

II.2.3. Metodología de planificación adoptada

Tras la reflexión sobre la temática, la definición de la tarea final y los objetivos nos centramos en las tareas intermedias y la secuencia didáctica. Al planificar la unidad nos preocupamos por la existencia de un hilo conductor y por la presencia de actividades de aula que se dirigiesen a una variedad de estilos. Asimismo, reflexionamos sobre la distribución de las diferentes destrezas.

Por tanto, no concebimos trabajar la gramática sin trabajar el vocabulario, sin desarrollar las destrezas escritas y orales. Pensamos que la práctica docente es un todo que no se puede dividir o tratar de forma aislada y, por ello, a la hora de planificar, tenemos siempre presentes aspectos como la distribución de las destrezas, los contenidos gramaticales y lexicales, las tareas, los objetivos y, para concluir, las dinámicas.

II.2.3.1. Esquema general de la unidad didáctica

La unidad didáctica titulada “Deportes y gestión” fue diseñada bajo las orientaciones del programa para los alumnos de 11º año y va dirigida a estudiantes del nivel A2 del Marco común europeo de referencia. En cuanto al tema, como hemos mencionado anteriormente, respetamos el interés de los alumnos a través de las respuestas obtenidas en el cuestionario, si bien los contenidos funcionales se adaptaron a la tarea final y a los objetivos definidos. Aún más, en cuanto a las actividades creadas para dicha unidad, intentamos dotarlas de un hilo conductor muy concreto, de modo que los alumnos adquiriesen, a cada momento, contenidos lexicales muy específicos.

La unidad didáctica está estructurada siguiendo la siguiente organización didáctica:

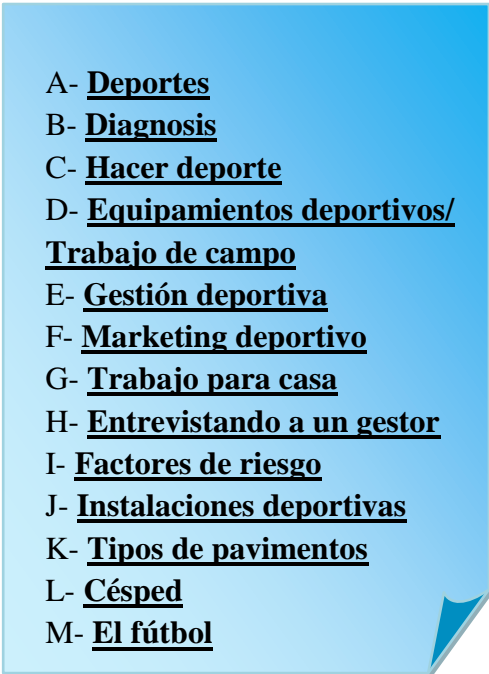
- 1- orientaciones para el alumnado (o sea presentación de los objetivos de la unidad);
- 2- actividad de precalentamiento (introdutoria de la temática);
- 3- actividades de práctica controlada, oral o escrita, para fijar las nuevas estructuras o vocabulario;
- 4- tarea final (actividad de práctica libre);
- 5- ficha de autoevaluación (en la que cabe al alumnado señalar su grado de dominio de los contenidos trabajados (no muy bien, bien, muy bien), valorar su

proceso de aprendizaje (casi nunca, muchas veces, siempre) y evaluar el trabajo de la profesora en prácticas;

6- páginas “Para saber más” que ejemplifican algunas estructuras funcionales trabajadas y explican algunos contenidos gramaticales;

7- claves y transcripciones.

Paralelamente, consideramos que la unidad debería constar de secciones. Así pues, estructuramos la unidad en 8 secciones diferenciadas. A saber, las secciones van acompañadas de un breve título que hemos intentando que, en la medida de lo posible, fuese una unidad fraseológica que transmitiese, lógicamente, los contenidos a trabajar.

- 
- A- **Deportes**
 - B- **Diagnosis**
 - C- **Hacer deporte**
 - D- **Equipamientos deportivos/
Trabajo de campo**
 - E- **Gestión deportiva**
 - F- **Marketing deportivo**
 - G- **Trabajo para casa**
 - H- **Entrevistando a un gestor**
 - I- **Factores de riesgo**
 - J- **Instalaciones deportivas**
 - K- **Tipos de pavimentos**
 - L- **Césped**
 - M- **El fútbol**

Así que, las actividades planificadas, las cuales integran imágenes, textos y sonidos, contribuyen al aprendizaje del léxico relativo a los deportes y modalidades deportivas, equipamientos deportivos, a la gestión deportiva, al marketing deportivo, a los tratamientos químicos del agua, a la clasificación de las piscinas, a las operaciones de mantenimiento preventivo de las piscinas, a los tipos de instalaciones, tipos de pavimentos, el césped natural y artificial y, por último, el fútbol. Por esta razón, los ejercicios que ofrecemos favorecen la adquisición de este vocabulario, tan específico que se nos configura como un conjunto léxico-temático.

Diversos trabajos sostienen que el profesor debe adoptar una progresión, esto es, a medida que el alumno aumenta la competencia léxica, debemos potenciar el uso

de términos más especializados. Así que, se debe pasar de lo más conocido a lo más específico, lo que hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar nuestra unidad didáctica.

En suma, la unidad didáctica “Deportes y gestión” se desarrollaría a lo largo de 540 minutos y tendría como tarea final la realización de un pequeño informe en lo que los alumnos hacen la descripción técnica de una instalación deportiva y en lo que se integran los conocimientos adquiridos en las tareas intermedias. Así pues, el producto final consiste en una actividad de expresión escrita en la que los alumnos realizan la descripción técnica del Estadio Universitario de Lisboa, incidiendo más pormenorizadamente en el complejo de piscinas y el Estadio de Honra, tras la realización de una visita de estudio al espacio previamente mencionado, hecha en lengua española. Para ello, tendrían que describir los espacios, los pavimentos, las dimensiones y técnicas de mantenimiento utilizando los contenidos gramaticales y lexicales especializados aprendidos a lo largo de la unidad didáctica por nosotros impartida. La tarea sería, primeramente, llevada a cabo en pequeño grupo, se incentivando a la cooperación, al diálogo e intercambio de datos y, luego, la redacción final sería realizada individualmente.

Como materiales de apoyo contábamos con la unidad didáctica creada para el efecto, la pizarra, nuestro ordenador personal y los cuadernos individuales de los discentes. Para facilitar la adquisición de conceptos, aunque se tratara de la enseñanza del español lengua de especialidad, las actividades fueron diseñadas utilizando actividades sencillas (asociación de palabras a definiciones, asociación de palabras a imágenes, completar huecos, actividades de verdadero o falso, rellenar tablas, completar frases) utilizando diversos colores, ilustraciones y textos teniendo en cuenta el fomento de la motivación y de la adquisición de vocabulario específico.

A continuación se dará cuenta de la planificación de la unidad didáctica en la que se pueden visualizar sus objetivos y contenidos, los materiales utilizados, las estrategias y el tipo de evaluación.

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Unidad didáctica creada por la profesora en prácticas	
Centro de enseñanza: Escola Secundária Luís de Freitas Branco.	
Nivel de lengua: A2	Tipo de aprendices: alumnos de edades comprendidas entre los 16 y los 20 años. En total son 14 alumnos (2 chicas y 12 chicos): 12 portugueses y 2 brasileños.
Clase: 11º N	
Unidad	“Deportes y gestión”
Temporalización	6 clases de 90 minutos.
N.º aula	71/72 + 73/74 + 75/76 + 77/78 + 79/80 + 81/82
Tema	Deportes y gestión deportiva (enseñanza del español lengua de especialidad).
Tarea final:	Escribir un informe en el que hagan la descripción técnica de una instalación deportiva.
OBJETIVOS GENERALES:	
<ul style="list-style-type: none"> → Hablar de la importancia de la práctica deportiva; → Reconocer las funciones y características del/ de la gestor/a deportivo/a; → Adquirir léxico relacionado con los diferentes deportes y la gestión deportiva; → Elaborar una entrevista; → Conocer operaciones de mantenimiento del césped y de las piscinas; → Identificar diferentes deportes, sus equipamientos e instalaciones; → Identificar tipos de pavimentos. 	
CONTENIDOS:	
Funcionales:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué te gusta practicar...?; me gusta jugar al fútbol; me gusta nadar; me gusta la natación; adoro...; detesto...; me gusta bastante..., me gusta mucho...; no me gusta nada...; me gusta poco...a mí también/tampoco...,etcétera.</i> • <i>El baloncesto es el deporte en el que dos equipos de cinco jugadores...; El esquí consiste en...; El remo se practica con...;</i> • <i>Las canastas pertenecen al baloncesto...; El cinturón flotante se utiliza en la natación...; El trampolín es un equipamiento de la gimnasia...;</i> • <i>El acceso a las instalaciones es...; La instalación ofrece seguridad...; Los vestuarios están limpios...;</i> • <i>El gestor deportivo elabora presupuestos...; Se preocupa por las necesidades de los trabajadores...; Establece objetivos...; Organiza eventos...; Debe dirigir clubes deportivos...; Debe promover la educación física...; Debe redactar informes...;</i> • <i>Los factores de seguridad están relacionados con...; Pueden ocasionar daños...; Pueden dar lugar a enfermedades...;</i> • <i>La materia orgánica indica...; El ph es un valor...; El pavimento de tierra se utiliza...; La siega es una operación...; El recebo es un aporte...; El césped artificial se utiliza...;</i> • <i>Los campos de fútbol deben medir entre 90 y 120 metros de longitud...; Las líneas deben ser continuas...; El círculo central debe tener, etcétera.</i> 	

Gramaticales:

- La forma del presente de indicativo de los verbos – *medir, ubicarse, encontrarse*; (singular y plural)
- Repaso de las formas del presente de indicativo de los verbos *gustar, encantar e interesar* (singular y plural), *ser, estar, tener y contar*;
- Adverbios: *tampoco, también, además, asimismo...*;
- Organizadores del discurso (*Para empezar...; En primer lugar...; En definitiva...; Para terminar...*);
- Recursos de impersonalidad (*se*): *El riego se utiliza de forma esporádica.*
- Pronombres de objeto indirecto (*a mí, me...*);
- Colocaciones de unidades léxicas: *sustantivo + adjetivo/ Adjetivo + sustantivo; verbo + sustantivo; verbo + preposición + sustantivo; sustantivo + preposición + sustantivo; etc.*
- Repaso de los numerales: *102x64 metros; 2,44 metros...*;
- Perífrasis de obligación:
Deber +infinitivo- Debe tener una anchura de máxima de 12 centímetros; Las líneas deben ser continua; Debe medir 16,5 metros de longitud; Tener que + infinitivo- Tiene que revisarse de correcta tensión de las corcheras; Hay que + infinitivo- Hay que limpiar las escaleras.

Léxicos:

- Vocabulario relacionado con los deportes y modalidades deportivas (deportes acuáticos; deportes aeronáuticos; deportes de deslizamiento; deportes de fuerza; natación; natación sincronizada; esquí; halterofilia; boxeo; waterpolo; acrobacia aérea; patinaje; fútbol; *etcétera.*);
- Vocabulario relacionado con el equipamiento deportivo (porterías; canastas; mesas; redes; cuerda; corcheras; trampolines; escaleras; *etcétera.*);
- Vocabulario relacionado con instalaciones deportivas (*campos; salas; vasos de piscina; espacios longitudinales; pistas con pared; etcétera.*);
- Vocabulario relacionado con la gestión deportiva (*elaboración de presupuestos; estudios de costes por actividad; solución de problemas diarios; elaboración de horarios; promoción del servicio de deportes; atención a quejas y sugerencias; etcétera.*);
- Vocabulario relacionado con factores de riesgo del trabajo y de la gestión de piscinas (*caída de personas u objetos; quemaduras; golpes; cortes; lesiones; ruido; humedad; temperatura; iluminación; afecciones respiratorias; enfermedades de la piel; alcalinidad; materia orgánica; mineralización; etcétera.*);
- Vocabulario relacionado con operaciones de mantenimiento preventivo en las piscinas (inspección de escaleras; desmontaje de corcheras; limpieza de escaleras de piscina; revisión de cabos; *etcétera.*);
- Vocabulario relacionado con tipos de pavimentos (*pavimento de tierra; césped natural; césped artificial; hormigón poroso; pavimentos de resinas sintéticas; pavimentos pétreos; etcétera.*);
- Vocabulario relacionado con operaciones de mantenimiento del césped (*ensayo del terreno; agua de riego; aportación de nutrientes; aporte de agua; inclusión de pinchos, mezcla de arena; desinfección de la instalación; etcétera.*);

- Vocabulario relacionado con el fútbol (*el portero o golero; el árbitro o réferi; el balón; la hinchada; la portería; el silbato; el partido; las gradas; el gol; el pichichi; calentamiento de futbolistas; área auxiliar; medidas de los campos; etcétera.*).

Pragmático-discursivo:

- Fórmulas de cortesía en las entrevistas;
- Diferencias entre registro formal e informal.

Socioculturales:

- Atención a determinadas características deportivas de la realidad española (deportes practicados, deportistas famosos/as...);
- Dimensiones del deporte en el marketing;
- Implicaciones de las redes sociales en la gestión deportiva (entrevista vía skype con un gestor deportivo español);
- Anglicismos en el deporte.
- El deporte en la literatura.

Pronunciación y prosodia:

- Atención al ritmo, pausas y tiempos;
- Exposición a enunciados orales auténticos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

Estrategias directas:

- estrategias memorísticas;
- estrategias cognitivas (análisis y deducción de reglas, practicar con el léxico, subrayar vocabulario);
- estrategias compensatorias o de comunicación (inferir el significado, utilizar el conocimiento previo, utilizar sinónimos, utilizar frases hechas, recurso a la lengua materna);

Estrategias indirectas: estrategias de interacción afectivas y sociales (cooperar con los demás, animarse, pedir aclaraciones, recurso a la comunicación no verbal).

MATERIALES/ RECURSOS:

- Pizarra;
- Cuaderno individual;
- Aparato audio;
- Vídeos (actividades de comprensión audiovisual);
- Audios (actividades de comprensión auditiva);
- Vídeo proyector;
- Ordenador;
- Fichas de trabajo creadas para la unidad didáctica;
- Fichas “Para saber más”;
- Ficha de evaluación (tarea final);
- Ficha de autoevaluación;
- Powerpoint “El deporte y la salud”;
- Blog creado para la clase: <http://gestionandoen espanol.blogspot.pt>

EVALUACIÓN:

Procedimientos de evaluación:

- Evaluación continua a través de la observación directa en el aula;
- Comportamientos y actitudes;
- Respeto por los demás y hacia las reglas establecidas;
- Contribución y participación en las actividades;
- Registros diarios: responder a las preguntas correctamente; rellenar tablas con la

información requerida; estructurar discursos de manera coherente.

Instrumentos de evaluación:

- Diario de clases: registro de la profesora;
- Plantilla de observación;
- Parrilla de evaluación de la expresión escrita y oral;
- Trabajos de los alumnos (cuaderno del alumno, trabajos realizados en el aula por los alumnos, trabajo de casa, trabajo de campo, folleto publicitario);
- Presentaciones orales;
- Tarea final: redacción de un pequeño informe en el que hagan la descripción técnica de una instalación deportiva.

Autoevaluación:

- Cuestionario de satisfacción de la unidad didáctica.

Evaluación del trabajo de la profesora:

- Cuestionario para evaluar el trabajo desarrollado por la profesora.

A continuación, exponemos la secuencia didáctica de forma resumida. Para una mejor comprensión de la aplicación de la unidad didáctica, recomendamos que se haga el análisis detallado de la secuencia didáctica en las páginas correspondientes a la misma (anexo XXIII), mientras observan la unidad didáctica (anexo XXV).

ESQUEMA GENERAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

AULA 1- Ficha de trabajo nº 1

Orientaciones para el alumnado: explicación de objetivos, evaluación y tarea final;

Actividad introductoria: powerpoint “El deporte y la salud”;

Sección A

1. Tarea de apoyo lingüístico: Actividad de pre visionamiento de un video;
2. Tarea de apoyo lingüístico: Comprensión audiovisual “Los españoles y el deporte”;
3. Tarea de comunicación: Actividad de interacción y expresión oral;
4. Tarea de apoyo lingüístico: Actividad de asociación de las modalidades deportivas a la definición;
5. Tarea de apoyo lingüístico: Actividad de clasificación de los deportes según las modalidades deportivas;
6. Tarea de apoyo lingüístico: Actividad de asociación de los deportes a las respectivas imágenes;
7. Tarea de apoyo lingüístico: Actividad de comprensión lectora ¿De qué deporte se habla?

Sección B

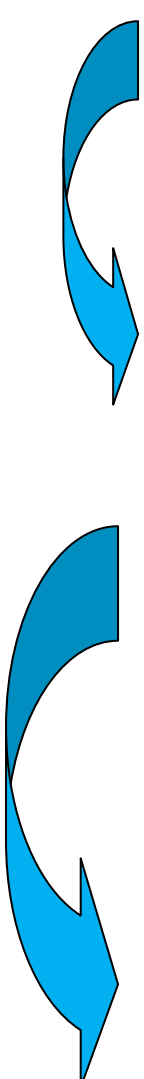
Producción inicial: Actividad de comprensión audiovisual y redacción de la producción inicial;

Explicación de las características lingüísticas de la descripción: tiempos verbales, conectores, organizadores de discurso y perífrasis de obligación;

Sección C

1. Tarea de comunicación: Exposición explícita del concepto de colocación;

E
V
A
L
U
A
C
I
Ó
N

- 
- 2. Tarea de comunicación: Explicación de las colocaciones y de la importancia de la categoría gramatical de las palabras;
 - 3. Tarea de comunicación: Realización de un asocio grama relativo a los deportes;

Sección D

- 1. Tarea de apoyo lingüístico (trabajo para casa): Actividad de asociación de los deportes a los respectivos equipamientos deportivos;
- 2. Tarea de apoyo lingüístico (trabajo de campo): Actividad de registro de las instalaciones deportivas de la ciudad;

AULA 2- Ficha de trabajo nº 2

Actividad de precalentamiento;

Sección E

- 1. Tarea de apoyo lingüístico: Actividad de comprensión lectora – asociación de las funciones del gestor deportivo a las respectivas áreas;
- 2. Tarea de apoyo lingüístico: Comprensión lectora – ejercicio de verdadero/falso;
- 3. Tarea de apoyo lingüístico: Correspondencias estructurales;
- 4. Tarea de apoyo lingüístico: Actividad de completar frases- elementos constituyentes de la gestión deportiva;
- 5. Tarea de comunicación: Elección de un nombre para la clase;
- 6. Tarea de comunicación: Opinión del alumnado sobre quienes les gustaría entrevistar y por qué;
- 7. Tarea de comunicación: Redacción de preguntas para la realización de una entrevista a un gestor deportivo español;

Sección F

- 1. Tarea de comunicación: Diálogo sobre los medios de llegar un producto a un cliente;
- 2. Tarea de de comunicación: análisis de dos carteles: Nike vs Adidas;
- 2.1. Tarea de apoyo lingüístico: Actividad de pre visionamiento de un video – ejercicio de rellenar huecos;
- 3. Tarea de apoyo lingüístico: actividad de comprensión audiovisual y diálogo sobre el objetivo, el destinatario y la marca publicitada en el video;
- 4. Tarea de comunicación: Actividad de comprensión oral- asociación de las imágenes al himno del Real Madrid;
- 5. Tarea de comunicación: Diálogo sobre la importancia de las redes sociales;
- 6. Tarea de apoyo lingüístico: actividad de comprensión lectora “El perfil Facebook de los centros deportivos”;

Sección G

- 1. Tarea de comunicación (trabajo para casa): elaboración de un folleto publicitario;

**E
V
A
L
U
A
C
I
Ó
N**

AULA 3- Ficha de trabajo nº 3

Sección H

1. Actividad de precalentamiento (realización de un mapa mental sobre la gestión deportiva);
2. Tarea de de comunicación: entrevista via Skype a Braulio Valeiro, mejor gestor deportivo de Galicia 2014;

Sección I

1. Tarea de comunicación: diálogo sobre los factores de riesgo asociados a una instalación deportiva;
2. Tarea de apoyo lingüístico: actividad de comprensión lectora – adivinar de qué factores se habla;
3. Tarea de apoyo lingüístico: actividad de comprensión lectora “Tratamientos químicos del agua, ventilación y problemas de salud en piscinas cubiertas”;
4. Tarea de comunicación: actividad de eliminar el intruso;
5. Tarea de comunicación: equipamientos de las piscinas - ejercicio realizado con el diccionario;
6. Tarea de comunicación: actividad de clasificación de las piscinas;
7. Tarea de comunicación: actividad de asociar el tiempo de recirculación del agua a los respectivos vasos;
8. Tarea de apoyo lingüístico: actividad de comprensión lectora- identificar los parámetros inherentes al tratamiento químico del agua;
9. Tarea de apoyo lingüístico: actividad de comprensión lectora- identificar la frecuencia de las operaciones de mantenimiento preventivo de las piscinas;
10. Tarea de apoyo lingüístico: actividad de identificación de la categoría gramatical de las palabras;

AULA 4- Ficha de trabajo nº 4

Sección J

1. Tarea de apoyo lingüístico: completar una tabla relacionando las instalaciones deportivas a los equipamientos;
2. Tarea de comunicación: diálogo sobre los pavimentos utilizados en las instalaciones deportivas;

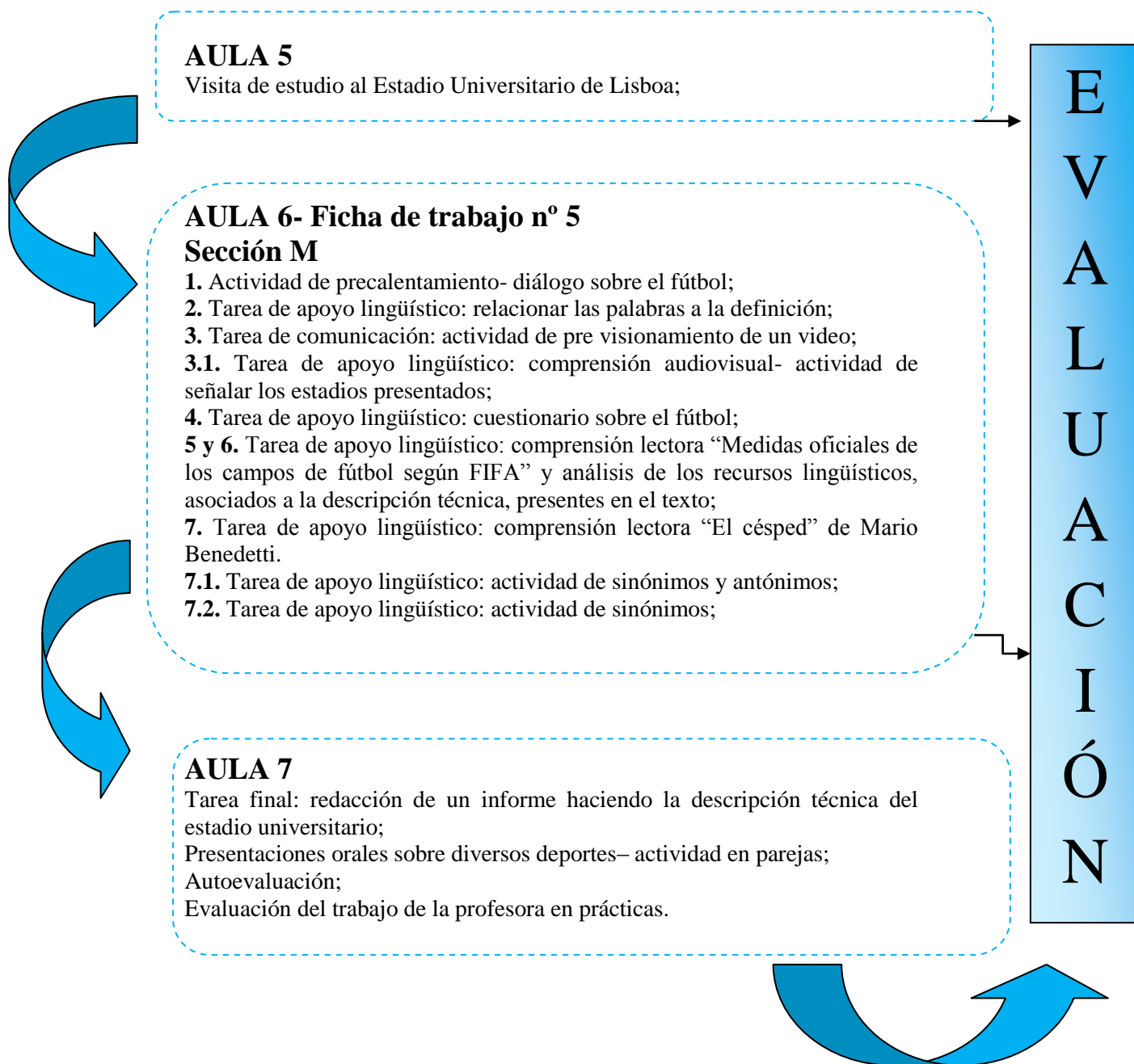
Sección K

1. Tarea de apoyo lingüístico: relacionar los tipos de pavimento a las respectivas definiciones;

Sección L

1. Tarea de apoyo lingüístico: comprensión lectora “Césped natural”- completar el cuadro;
 - 1.1. Tarea de apoyo lingüístico: organizar las colocaciones según lo que se hace antes, después y durante el aireado;
 2. Tarea de apoyo lingüístico: actividad de comprensión auditiva- dictado sobre el césped artificial;
 3. Tarea de apoyo lingüístico: clasificar colocaciones según su estructura sintáctica;
- Trabajo para casa – descubrir los estadios más espectaculares del mundo;

E
V
A
L
U
A
C
I
Ó
N



II.2.4. Observaciones a las clases

Podemos decir que, en general, la planificación se cumplió de forma rigurosa y se respetaron los tiempos y la secuencia de actividades prevista. Además, fue visible la motivación de los alumnos a través de su ritmo de trabajo, interacción y participación activa. A lo largo de las seis clases impartidas, los alumnos se fueron involucrando en el proceso de aprendizaje a través de las siguientes vías: la distribución y recogida de las fichas de trabajo, el registro de informaciones en la

pizarra, los deberes para casa, el trabajo de campo, la visita de estudio, el blog, las presentaciones orales y el análisis de las fichas de evaluación y autoevaluación.

La primera clase (6 de febrero- 90 minutos) tenía como objetivo introducir las diferentes modalidades deportivas y hacer la relación entre la práctica deportiva y la salud. Indudablemente, puedo afirmar que tuvo un resultado sumamente positivo. Los alumnos, aunque ruidosos, participaron de forma activa. Puesto que en esta ocasión ya conocíamos el nombre de todos los miembros de la clase, nos dirigimos a ellos llamando por sus nombres lo que creó de inmediato alguna empatía. Este día constatamos la falta de un miembro que, por ello, no realizó la producción inicial. Otro aspecto a destacar es que cambiamos de sala, para la sala K109 porque el vídeo proyector no estaba funcionando bien.

Los alumnos reaccionaron muy bien al powerpoint introductorio del tema – El deporte y la salud - y en lo que se relacionaba la práctica deportiva a los beneficios para la salud. Tras la presentación de los objetivos de la unidad y de la tarea final, los alumnos manifestaron su voluntad de aprender más acerca de la temática. Para nuestra sorpresa, contestaron de forma totalmente correcta a las actividades de la Sección A. Con respecto al dialogo de la actividad 3, y tratando de que los alumnos no se sintieran intimidados, pedimos voluntarios para la realización de la actividad, que era una actividad de expresión oral y elegimos entre aquellos que se ofrecieron a participar. En el transcurso de este ejercicio observamos que los alumnos no tenían muy presente como se expresan gustos y qué verbos solemos utilizar para hacerlo. Por ello, proyectamos una tabla ejemplificando como expresarlos en la forma negativa y afirmativa, además de los diversos verbos a los que podemos recurrir.

Los demás ejercicios también discurrieron con normalidad. La única actividad que nos planteaba dudas era la número 1 y 2 de la Sección B, pues no estábamos seguros de si los alumnos rellenarían de forma completa la tabla cuya información era imprescindible para la realización de la actividad 2. Así que, tuvimos que ayudarlos para que rellenasen la tabla de forma completa. Aunque hayamos pasado el vídeo 2 veces solo 4/5 alumnos consiguieron escribir toda la información. Por ello, se corrigió la actividad en conjunto antes de avanzar para la escritura del texto diagnóstico, que sería realizado de forma individual. Curiosamente todos escribieron el texto, aunque fuera de un nivel de complejidad muy sencillo

(solo tenían que describir un complejo deportivo, es decir, tenían que referir la ubicación, a quienes eran dirigidas las actividades, la superficie de las instalaciones y los espacios cubiertos y descubiertos que constituían el complejo) comparándose a lo que les pediremos en la tarea final. Cabe subrayar que no podríamos exigirles una actividad muy compleja como ficha diagnóstica, puesto que les íbamos a impartir una unidad de lengua de especialidad, mejor dicho de léxico especializado, para fomentar el desarrollo de la expresión escrita. Es más, dicho léxico todavía no lo poseían en lengua española. En verdad, la impartición de la unidad “Deportes y gestión” pretendía la adquisición de léxico especializado para que la tarea final fuera la realización de una descripción verdaderamente técnica. Para terminar, cabe resaltar que en la realización de la Sección C, los alumnos comprendieron bien lo que son las colocaciones y les explicamos como suelen aparecer.

En general, la planificación se cumplió de forma completa. Conseguimos respetar los tiempos previstos para cada actividad, así como la secuencia de actividades. No obstante, en relación a esta sesión, se verificaron algunos aspectos que nos gustaría subrayar:

- algunos elementos aún se mostraron reacios a hablar de forma voluntaria y otros lo hicieron casi siempre en portugués;
- algunos elementos fueron advertidos relativamente al ruido, hecho que encontramos poco habitual porque no se trata de un grupo de niños de 7º año, sino de un 11º. Por consiguiente, el profesor cooperante nos dio permiso de actuar como si fueran nuestras clases.

Al final de la clase el profesor nos dijo que la clase había transcurrido muy bien, pero que debería corregir la pronunciación de la palabra “siguiente”.

En cuanto a la **segunda clase (10 de febrero- 90 minutos)**, cuyo objetivo era involucrar el alumnado en la labor del gestor deportivo, empezamos la actividad de pre-calentamiento con preguntas dirigidas a los alumnos, del tipo: “¿Qué deporte suele utilizar como equipamiento canastas?” En nuestra opinión fue una buena manera de empezar la clase y, simultáneamente, de retomar la actividad 1 de la Sección D que había quedado como trabajo de casa, con lo que su corrección -que tal como estaba previsto, se realizó de manera oral- se introdujo de una forma natural y

tranquila. Mientras les preguntábamos, registramos quiénes habían hecho los deberes.

En general, la planificación se cumplió de forma completa. Conseguimos respetar los tiempos previstos para cada actividad, así como la secuencia de actividades.

No obstante, en relación a esta sesión, se verificaron algunos aspectos que nos gustaría subrayar:

- **Sección E- Actividad 1:** Esta actividad consistía en asociar las funciones del gestor deportivo a las respectivas áreas. Durante su realización constatamos que los alumnos no conseguían hacerla por lo que tuvimos que ayudarlos. Asimismo, debemos comentar que los alumnos participaron muy positivamente, valiéndose del español y utilizando las estructuras de apoyo.
- **Actividad 5:** Los alumnos reaccionaron sumamente bien a esta actividad. Escribieron el nombre para la empresa en parejas. El objetivo era hacer una puesta en común y elegir un nombre. Sin embargo, los nombres eran todos muy diferentes, pero interesantes. Por ello, en el momento decidimos que cada pareja mantendría su nombre para el folleto publicitario ya que no conseguimos elegir el mejor.
- **Actividad 7/ 8:** Cuando advertimos a los alumnos que iban a entrevistar un gestor deportivo y que su imagen estaba en juego, el alumnado redactó las preguntas para la entrevista de una forma muy entusiasta. Incluso, quedamos sorprendidos porque escribieron preguntas pertinentes. Así pues, no sentimos la necesidad de pasar el vídeo de una entrevista para que lo tuviesen como modelo. Es más, les dijimos que lo pondríamos en el blog para que lo miraran. Los alumnos reaccionaron sumamente bien a esta actividad y estaban entusiasmados con la posibilidad de entrevistar a un gestor.
- **Sección F- Actividad 2/3:** Mientras los alumnos realizaban las actividades, dos de ellos, que ya habían sido advertidos en la clase anterior y en esta clase, seguían haciendo ruido. Teniendo en cuenta que se trata de una clase de 11º año y de alumnos con edades comprendidas entre los 17 y 20 años, ya los habíamos advertido que su comportamiento no es aceptable para un nivel tan alto. Si fueron estudiantes de 12 o 13 años, aún podríamos comprenderlo, pero con estas edades dicho comportamiento, tal como lo vemos nosotros, no es admisible.

Por tanto, les pedimos que salieran a respirar aire puro y que solo regresaran cuando estuvieran en condiciones de presentar un comportamiento adecuado al aula. Lamentablemente, solo uno regresó y tuvo un comportamiento correcto.

No obstante, quedamos un poco nerviosos, lo que creo que es perfectamente comprensible y, por ello, nos olvidamos de pasar el spot “Estoy hecho de deporte” dos veces como solemos hacer con los vídeos.

- Por opción, y también porque con nosotros suelen hacer deberes, los llamamos la atención para la Sección G, es decir para la elaboración del folleto publicitario, como trabajo de casa.

En suma, la clase discurre bien y cabe destacar el esfuerzo de aquellos alumnos que, a lo largo de toda la sesión, intentaron utilizar la lengua española. Merece la pena también subrayar que los alumnos que en la clase anterior no participaron de forma voluntaria, lo hicieron en este segundo momento. Al final, el profesor cooperante nos llamó la atención para la palabra “batota” que en el momento no nos ocurrió como se decía en español (trampa). Asimismo nos dijo que es bueno la lectura en voz alta por parte de los alumnos, pero que deberíamos hacerla más veces. En realidad, respaldamos totalmente esto, pero como el grupo es ruidoso y la clase también estaba siendo observada por el profesor de la facultad, quedamos recelosos que no consiguiésemos controlar el ruido. No obstante, y porque creemos que efectivamente es benéfico para ellos, en las próximas clases vamos a adoptar esa estrategia, incluso porque el alumnado revela muchas dificultades al nivel de la expresión oral.

La tercera clase tuvo lugar el **13 de febrero (90 minutos)**. Con esta clase pretendimos acercar a los discentes a la vivencia profesional de un gestor deportivo español. Además, visamos enseñar aspectos relacionados con el tratamiento del agua de las piscinas cubiertas, así como la clasificación de las piscinas y respectivas operaciones de mantenimiento. Antes de empezar la clase nuestro ordenador no funcionó por lo que tuvimos que pedir el ordenador del profesor cooperante porque lo íbamos a necesitar para la realización de la entrevista vía skype. La clase empezó de forma tranquila, creemos que los alumnos estaban muy curiosos por lo que solo les dimos algunas indicaciones con respecto a su postura y orden de colocación de preguntas para que supiesen cuando era su turno. Aún relativamente a la entrevista, cuya transcripción se puede leer en las claves y transcripciones de la unidad

didáctica, aunque fuera por nosotros mediada, ocurrió de forma muy natural y los alumnos estaban muy atentos y tranquilos. Para que no hubiese ningún problema les indicamos su turno de habla para que fuera todo bien secuenciado y organizado. Así pues, en total los alumnos hicieron 9 preguntas al gestor Braulio González que muy amablemente nos cedió su tiempo. Al final de la entrevista los alumnos y los profesores le agradecieron su disponibilidad a Braulio y, tras la entrevista, hablamos un poco sobre lo que escucharon. Bajo nuestro punto de vista la entrevista fue muy productiva. Por ello, logramos los objetivos que nos habíamos marcado, hablar con un nativo de su área profesional e intentar que fueran sus ideas y dudas a ser presentadas y aclaradas. No estipulamos un tiempo exacto para la realización de la misma por lo que al final, no hicimos la actividad 10 de la sección I por falta de tiempo.

No obstante, a nuestro parecer, fue muy bien así porque los alumnos estaban todos involucrados en la entrevista y siguieron así para las demás actividades. Es más, los alumnos leyeron en voz alta el texto sobre los problemas de salud en las piscinas cubiertas y las demás actividades, lo que habíamos decidido que deberíamos cambiar e, incluso, salieron a la pizarra. Al final el profesor cooperante nos dijo que todo fue muy bien y que no había nada a apuntarnos.

La cuarta clase, cuya fecha fue el **día 20 de febrero**, presentaba como objetivo principal la adquisición de léxico especializado, mejor dicho, tipos de instalaciones, tipos de pavimentos, operaciones de mantenimiento del césped natural y tipos de césped artificial. Por lo mencionado se deduce que los contenidos a impartir eran muy específicos lo que nos causó algún reacio en lo concerniente a la reacción del alumnado.

La clase empezó retomándose la actividad 10 de la clase anterior, o sea, la identificación de la categoría gramatical de las palabras, a fin de comprobar si los alumnos habían comprendido el léxico y se habían realizado los deberes. Sorprendentemente, los alumnos reaccionaron muy bien a casi todas las actividades estipuladas para la clase, utilizaron el diccionario para comprender alguna terminología, leyeron en voz alta de forma muy pronta el texto y las demás actividades. En realidad, a lo largo de la unidad, los estudiantes se mostraron cada vez más voluntarios para leer y participar.

No obstante, hubo un aspecto que nos gustaría resaltar: los alumnos manifestaron muchas dificultades en la actividad 2 de la sección L, por otras palabras, en el dictado. Así pues, tuvimos que pasar la grabación no dos veces, sino tres para que consiguiesen completar el texto con las palabras en falta. Por ello, pensamos que deberíamos haber elaborado la actividad de una forma diferente, por ejemplo adjuntando el léxico, para que fuera más fácil la concretización de la actividad.

Otro aspecto merecedor de destaque fue que el tiempo se agotó por lo que no concluimos la actividad 3, sin embargo cabe añadir la explicación para este hecho. Al inicio de la clase el profesor cooperante nos pidió unos minutos para hablar con el grupo sobre la visita de estudio para determinar los transportes necesarios y los horarios para que estuviesen claramente organizados. Esto llevó claramente unos diez minutos, pero era fundamental hacerlo para que la salida para la visita de estudio fuera bien.

La visita de estudio al estadio universitario de Lisboa, tuvo lugar el día **23 de febrero** por la tarde. Destacamos, así pues, la participación de los alumnos que a lo largo de la misma hicieron preguntas y fueron muy receptivos. Como lo sabemos la visita tenía un propósito muy claro y objetivo, fornecer la información necesaria, o sea, los recursos lingüísticos y lexicales para la realización de la producción final. Con todo, sentimos necesidad de elaborar un guión para facilitar la recoja de información, como se puede observar en el anexo XVIII.

A semejanza de Sanz (2001: 25) consideramos que con un guión “no sólo nos evitará olvidados, sino que también nos permitirá seleccionar y eliminar ideas antes de redactar (...) puede ahorrarnos trabajo inútil”. Así que, es a partir de las notas del guión que los alumnos empiezan a redactar su informe. En verdad, las notas son muy frecuentes en una multitud de actividades laborales. Por ello, somos de opinión que tienen que ser redactadas “con la misma atención que dedicamos a textos más extensos (...) como informes técnicos” (Sanz, 2001: 14).

Es más, pensamos en esta estrategia debido a las dificultades sentidas en la realización de la producción inicial, que era muy sencilla y en la que tuvimos que ayudar a los alumnos en la recoja de los datos. Como podemos constatar, al analizar el guión, la visita iba a incluir información genérica relativa a todo el complejo deportivo, deportes practicados y servicios disponibles, además de información

específica concerniente a las piscinas (tratamiento del agua, técnicas de desinfección, dimensiones, tipo de piscina) y al estadio (pavimento, dimensión, número de espectadores, mantenimiento del pavimento). En suma, contenidos por nosotros impartidos a lo largo de la unidad didáctica, por lo que la visita iba a reforzar y complementar lo aprendido. En el transcurso de la visita realizamos también el registro fotográfico que se encuentra también en anexo (anexo XIX).

Para terminar la impartición de contenidos, **la quinta y penúltima clase**, ocurrió el día **24 de febrero**. Esta clase pretendió la exposición de contenidos inherentes al fútbol, por lo que los alumnos reaccionaron muy positivamente. Participaron todos, contestaron a las actividades, salieron a la pizarra e, incluso, terminamos las actividades cerca de 10 minutos antes del final de la clase lo que nos permitió adelantar las instrucciones y distribuir un guión para la correcta redacción de la tarea final. Por añadidura, aprovechamos para confirmar con los alumnos los apuntes que recogieron en la visita de estudio puesto que queríamos que todos los tuviesen. Unos alumnos los tenían más completos que otros por lo que los compararon y completaron para que los datos fuesen todos iguales.

No obstante, en relación a esta sesión, se verificaron algunos incidentes que nos gustaría subrayar:

- A semejanza de la segunda clase, dos discentes, que ya habían sido advertidos, seguían haciendo ruido. Les pedimos que salieran a respirar aire puro y que solo regresaran cuando estuvieran en condiciones de presentar un comportamiento adecuado al aula. Felizmente, ambos regresaron y tuvieron un comportamiento adecuado.
- Los trabajos de campo y el folleto publicitario, cuya fecha de entrega fue cambiada del 20 de febrero para el 24, fueron entregues por algunos discentes, por otras palabras, el trabajo de campo fue entregado por los 4 grupos, mientras que el folleto publicitario solo fue elaborado por algunas parejas. Al final, en la observación general de las clases, expondremos nuestro punto de vista relativamente a esta cuestión.

La última clase, día 27 de febrero, fue destinada a la consecución de la tarea final (producción final) y las presentaciones orales. Para ambas las actividades fueron creados guiones para facilitar la comprensión de las instrucciones².

Cuando el profesor cooperante entró en la sala ya teníamos todo preparado, el ordenador conectado, las fichas de trabajo sobre las mesas, así como la gran mayoría de los alumnos en sus respectivas plazas. El profesor nos dijo que teníamos que cambiar de sala, por lo que lo hicimos y, así pues, perdimos cerca de 10 minutos para poder empezar con tranquilidad. Como si no fuera poco, cuando entrábamos en la sala, una trabajadora del centro nos dijo que cinco alumnos no estarían presentes toda la clase (deberían salir a las 12h30/ 12h40) debido a un torneo, por lo que el profesor cooperante, que tampoco había sido advertido de tal situación, nos informó de que sería mejor hacer las presentaciones orales en la clase del día 10 de marzo porque la actividad, de evaluación, era en parejas. El problema que se planteó fue qué íbamos a hacer al final, cuando termináramos las actividades, porque estaba previsto hacer la producción final, la presentación oral y hacer las fichas de auto evaluación.

Entonces, debido a este cambio inesperado y antes de empezar la escritura de la tarea final, decidimos repasar los recursos lingüísticos necesarios para la redacción del informe técnico, es decir, reforzamos las perífrasis de obligación, los conectores y organizadores de discurso para que la escritura estuviese más correcta. Por ello, con el cambio de sala y el repaso de los contenidos para la tarea final llevamos cerca de 20 a 25 minutos.

El grupo trabajó de forma bastante satisfactoria en la tarea final, que se realizó de forma completamente autónoma, los alumnos estaban tranquilos y tuvieron 10 minutos más de lo que estaba inicialmente previsto para la realización de la tarea. Con todo, hicimos un seguimiento del alumnado para evaluar sus errores en la expresión escrita. Cabe añadir, que los 5 alumnos que tenían el torneo escribieron unos informes menos extensos, comparándose con los de sus compañeros que, sorprendentemente, escribieron unas dos páginas.

Por añadidura, los últimos minutos de la clase fueron dedicados a la reflexión y evaluación del trabajo desarrollado. Por un lado, para facilitar dicha reflexión, produjimos una ficha de autoevaluación en la que los alumnos tenían que reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y que recogimos³ para que sirva de muestra. Por

² Vide Apéndice: anexo XXV- Unidad didáctica, pp. 259 y 260.

³ Vide Apéndice: anexo XX, p. 218.

otro lado, pensamos que sería importante saber la opinión del grupo relativamente a nuestro trabajo como docente⁴. Aunque sepamos que podíamos obtener respuestas menos favorables, tal como lo vemos nosotros, la ficha sería de suma importancia para que pudiéramos reflexionar sobre nuestros fallos.

En definitiva, la clase discurrió de forma tranquila, los alumnos finalmente participaron de forma ordenada y lo intentaron hacer en español. Al final, hablamos un poco y nos despedimos.

El día **13 de marzo** nos desplazamos a la escuela para ir a observar las presentaciones orales del alumnado. Con la actividad de presentación oral pretendimos, además de la prosecución de la actividad en parejas y de exigirles una pequeña producción oral, involucrar todos los elementos de la clase. Por ello, concebimos, asimismo, una ficha en la que los estudiantes tenían que evaluar la presentación oral realizada por sus compañeros⁵, eligiendo el *sí*, *no* o *regular*. Las presentaciones fueron interesantes a pesar de algunos fallos en lo que se pretendía, o sea, de los 14 discentes (7 parejas) solo 8 alumnos (4 parejas) presentaron sus trabajos. Es más, algunos trabajos no contenían los aspectos solicitados, a modo de ejemplo, no incluyeron los equipamientos, los pavimentos y tampoco realizaron el glosario. Por consiguiente, más una vez, constatamos los pocos hábitos de trabajo del grupo y el no cumplimiento de las tareas exigidas, a semejanza de lo que ocurrió con la elaboración del folleto publicitario.

En líneas generales, pensamos que llevamos a la práctica lo que habíamos preparado, no hubo tiempos muertos, los alumnos entendieron bien las instrucciones, el tiempo para la realización de las actividades fue el adecuado y logramos los objetivos que nos habíamos marcado. Todas las clases se desarrollaron bajo la forma de dinámicas en grupo y en parejas, respetando los intereses del grupo. Cumplimos integralmente lo planificado, los alumnos participaron de manera entusiasta en las actividades (Estal Villarino, 2004) y descubrieron por sí mismos el léxico recurriendo en las clases al diccionario.

En suma, si tuviéramos la oportunidad de hacer la unidad didáctica de nuevo, aunque pueda parecer pretensión de nuestra parte, no cambiaríamos nada. Bajo

⁴ Vide Apéndice: anexo XXI, pp. 220 y 221.

⁵ Vide Apéndice: anexo VIII, p. 187.

nuestro punto de vista, lo más positivo de toda esta experiencia, además de la enseñanza de una unidad de léxico especializado, fue la relación empática que establecimos, desde el inicio, con todos los alumnos. De ahí que, ninguno de ellos, pese todas sus dificultades, dejara de mostrarse receptivo a nuestras estrategias y a nuestra metodología. En este punto, no podemos dejar de subrayar que el grupo ante lo que trabajamos es un grupo muchísimo ruidoso, con muy pocos hábitos de trabajo y muchas dificultades al nivel de la expresión oral y escrita, lo que, indudablemente, se reflejó en las tareas realizadas (deberes, trabajo de campo, folleto publicitario y presentaciones orales) que, para un 11º año, dejaron mucho que desear. Por encima, los alumnos participaban de forma poco ordenada, por lo que tuvimos que mantenerlos siempre bajo nuestro control y lo hacían inicialmente en portugués. Bajo mucha persistencia para la mantención de un comportamiento adecuado y una participación ordenada en lengua española los discentes, gradualmente, se adaptaron a nuestra metodología.

Si no fuera nuestra experiencia docente con cursos profesionales sabemos que sería difícil lograr nuestros objetivos. En verdad, anticipando tales dificultades, tuvimos mucha atención en la selección de tareas, la creación de los materiales y su subsecuente explotación, así como en la manera afectuosa de lidiar con el alumnado.

II.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

II.3.1. Consideraciones previas

El presente apartado constituye una breve explicación sobre la producción inicial y final realizada por los alumnos, así como una aclaración sobre la evaluación aplicada a los estudiantes. Como ya hemos mencionado anteriormente las actividades de producción inicial (fase diagnóstica) y de producción final (tarea final) no pueden ser linealmente comparadas porque se tratan de actividades cuya complejidad es de un grado muy distinto. Por otras palabras, la unidad didáctica creada e impartida es una unidad de español lengua de especialidad, más concretamente español del área laboral de la gestión deportiva que es, asimismo, el área profesional del alumnado. Por lo supra expuesto se desprende, luego, que los alumnos no poseían las competencias necesarias para redactar un verdadero informe como producción inicial en lengua española. Por lo tanto, lo que pretendemos al comparar la producción

inicial a la final es observar la evolución del alumnado y evaluar la rentabilidad de nuestra intervención didáctica, mejor dicho, si la adquisición de léxico especializado para el desarrollo de la expresión escrita, logró nuestros objetivos.

En lo que se refiere a las producciones que sirven de bases para este análisis, cabe reforzar que optamos por la producción escrita debido a la especificidad de la temática, aunque también existan actividades de producción e interacción oral a lo largo de la unidad didáctica. Así pues, hubo dos momentos distintos: el primero, designado de producción inicial (PI) que fue un momento de evaluación diagnóstica y tuvo lugar en la primera clase, el día 6 de febrero de 2015, mientras que el segundo momento, denominado de producción final (PF), ocurrió el día 27 de febrero, la última clase, tras la realización de una visita de estudio al Estadio Universitario de Lisboa que tuvo lugar el día 23 de febrero. Conviene subrayar que la PF constituye un elemento de evaluación cuyo peso es de 25% para el resultado de la prueba de español del día 6 de marzo.

Relativamente a la PI, los alumnos visualizaron un vídeo de cerca de 4,5 minutos en lo que se hacía la descripción de un complejo deportivo. Cabe añadir que dicha descripción era sencilla y no contenía léxico desconocido para el grupo con lo que estábamos trabajando. Por ello, por un lado, lo que pretendimos fue analizar hasta qué punto los alumnos escriben de forma secuenciada, recorren a los organizadores de discurso y conectores, que tiempos verbales y verbos utilizan y si hay adjetivos y sustantivos para describir el complejo deportivo. En suma, si su producción escrita es coherente, si hay cohesión gramatical, lexical y la estructura es repetitiva o no.

Tras la visualización del vídeo dos veces, constatamos que los alumnos tuvieron dificultades en rellenar la tabla con los datos, genéricos, del complejo, lo que nos sorprendió puesto que los datos también aparecían escritos mientras realizaban la comprensión audiovisual. En consecuencia, tuvimos que ayudarlos a completar la tabla porque, obviamente, sin datos no podrían realizar la PI.

Por otro lado, para la producción final era necesario el *input* léxico específico así como los recursos lingüísticos necesarios para la realización de una descripción técnica, o sea, como sostiene el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* respecto a la competencia léxica:

es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los

elementos léxicos comprenden: a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo... Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo (...) verbos auxiliares (ser, estar, haber...)... conjunciones (y, o, pero, aunque...).

Otro aspecto a señalar es la asiduidad de la clase que, como sabemos, es un curso profesional, por lo que hay elementos que suelen faltar. Entonces, esto podría ser un aspecto problemático para evaluar la verdadera evolución de los discentes. Por añadidura, en la producción inicial faltó un alumno conque ya no podríamos hacer la comparación con la producción final de dicho estudiante.

En cuanto a la presentación de los resultados obtenidos, cabe referir que los alumnos fueron designados por letras (A, B, C...). Sus producciones pueden ser consultadas en los anexos XIII (PI) y XV (PF) y los errores hechos en la PI (ortográficos, gramaticales, morfosintácticos) están subrayados para mejor comprensión. No obstante, los fallos en la presentación del texto, de información poco pertinente, de secuencia desordenada, de puntuación, de conexión entre las oraciones y de adecuación lexical no quedan reflejados en los textos producidos sino en los resultados apuntados en una parrilla, elaborada para el efecto.

Respecto a la PF, puesto que los alumnos escribieron mucho más que en la PI, sus producciones no fueron transcritas sino digitalizadas. Entonces, para facilitar la comparación entre las dos producciones elaboramos gráficos y, para correctamente puntuar los resultados obtenidos, creamos indicadores de expresión escrita y una parrilla de evaluación de la expresión escrita⁶ criada específicamente para el grupo y la temática a desarrollar.

Es más, aunque se trate de un nivel A2, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) presenta que en las actividades de expresión escrita (escribir) el usuario de la lengua produce, “una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque»” mientras que en lo concerniente a la elaboración de informes refiere que “no hay descriptor disponible”.

De ahí que, los descriptores para la redacción del informe hayan sido por nosotros determinados en función de la tarea final, de la temática, pero sin olvidar algunos de los aspectos que se exigen, en este nivel, a los alumnos. Como se puede

⁶ Vide Apéndice: anexo XVI, p. 212.

constatar⁷, tras reflexionar sobre todo esto, la propuesta para la evaluación de la expresión escrita se articuló en torno a tres apartados: presentación, coherencia, cohesión, adecuación que, por su parte, se subdividen para facilitar la correcta evaluación y atribución de puntos, (presentación: texto legible, limpieza, corrección ortográfica; coherencia: información pertinente, secuencia ordenada; cohesión: léxica y gramatical, puntuación; adecuación: registro adecuado, sigue las instrucciones).

Establecidos estos aspectos fue necesario precisar la organización de los criterios, en concreto, la puntuación. Para lograr esta organización tuvimos en cuenta la puntuación asignada, es decir, puntos de 1 a 5. Así se garantiza la fiabilidad de la corrección y la obtención de valoraciones unívocas. En suma, la evaluación final tendría una calificación cualitativa: *muy insuficiente (1 -20 puntos)*, *insuficiente (21 – 40 puntos)*, *suficiente (41 -60 puntos)*, *bien (61 – 80 puntos)* y *muy bien (81- 100 puntos)*.

Todo lo anterior nos conduce a aclarar la evaluación realizada a lo largo de las clases impartidas. Es de indudable importancia la dificultad que asiste a este proceso. Por ello, convendrá tener siempre presente la definición del *Diccionario de Términos Clave ELE* que refiere

la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma.

Es de prever, por tanto, que la recoja de elementos evaluativos es un proceso complejo, pero imprescindible. Como sostiene Bordón (2004: 983) la evaluación proporciona información sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje que ayuda, indudablemente, a aclarar dicho proceso para docentes y discentes.

De resultas, atendiendo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, consideramos realizar algunas distinciones importantes respecto a la evaluación. En primer lugar, para la observación de las clases, esto es, para la evaluación continua/formativa, tuvimos en cuenta los criterios vigentes en la escuela para los cursos profesionales (30% para la distribución de las destrezas, 20% para la participación, comportamiento y demás aspectos), como demuestra la parrilla creada para el efecto⁸.

⁷ Vide Apéndice: anexo XII, pp. 193-196.

⁸ Vide Apéndice: anexo XIX, pp. 216 y 217.

En segundo lugar, para la evaluación de la expresión oral⁹, más específicamente para las presentaciones orales realizadas en parejas, elaboramos una plantilla de indicadores para una correcta e imparcial evaluación, siguiendo lo pretendido con la temática a desarrollar y los aspectos defendidos en el *Marco*, como por ejemplo la corrección gramatical, la pronunciación o la competencia léxica. En cuanto a los resultados del alumnado fueron registrados en una parrilla¹⁰. Por decisión del profesor cooperante dicha presentación tendría un peso de 10%, sin olvidar lo señalado en el *Marco Común* (2002) para la expresión oral de un nivel A2: “Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas”.

Por último, para la evaluación de la expresión escrita, en otras palabras, para la PI y PF, cuyos indicadores y registro aclaramos arriba, el profesor cooperante determinó que la PF sería la producción escrita de la prueba de español, por lo que sería objeto de evaluación sumativa y tendría un porcentaje de 25% en el resultado final de aquella.

II.3.2. Producción inicial

En este apartado ofrecemos los resultados correspondientes a los datos procesados, a fin de mostrar las dificultades manifestadas por los discentes en la producción inicial, dicho de otro modo, en la evaluación diagnóstica.

A continuación presentamos, en detalle, los resultados de las 13 producciones recogidas en el grupo donde se ha impartido la unidad didáctica. Hemos tomado en consideración para el análisis de este *corpus* solo algunos ítems, considerados por nosotros los más importantes atendiendo a nuestra temática.

Así pues, debemos señalar que la distribución de los alumnos en rangos de porcentaje de logro en la PI muestra que intervalos de 60% - 73% presentan el mayor número de estudiantes. Dicho de otro modo, la mayoría de los alumnos se situaron entre dichos intervalos, siendo la media total del grupo de 68%. Entonces, podemos resumir que 11 discentes (85% de la muestra) obtuvieron tales resultados, mientras que los restantes (2 alumnos- 15% del grupo) quedaron por bajo de este intervalo como podemos ver en el gráfico abajo.

⁹ Vide Apéndice: anexo X, pp. 190 y 191.

¹⁰ Vide Apéndice: anexo XI, p. 192.

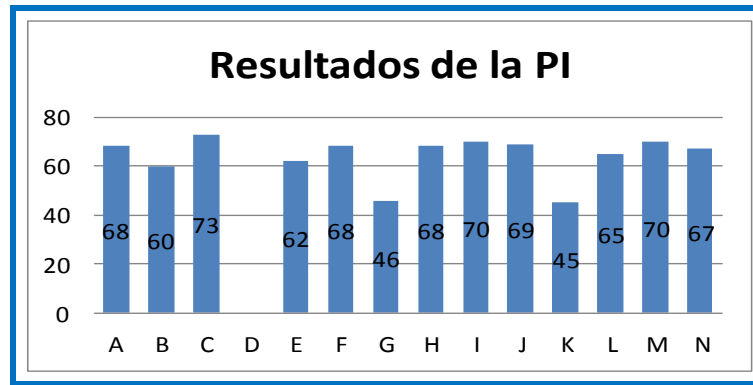


Gráfico 5: Resultados de la producción inicial.

En primer lugar, en cuanto a la corrección ortográfica podemos desprender que, puesto que la extensión del texto no era muy larga, todos los alumnos presentaron un nivel no adecuado, o sea, demostraron errores ortográficos de importancia en los que se incluyen el uso incorrecto de la letra mayúscula, el incumplimiento de las normas de acentuación y faltas en la grafía de vocablos, como podemos constatar en el siguiente gráfico.

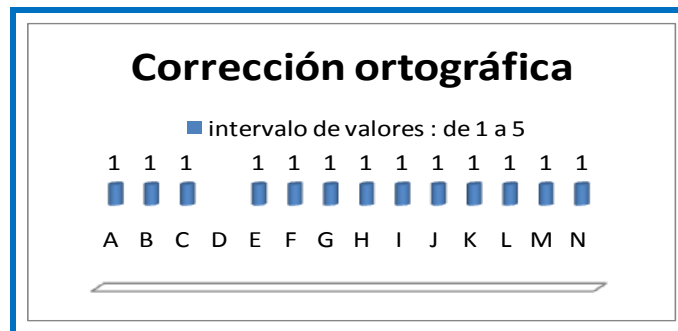


Gráfico 6: Resultados de la corrección ortográfica.

Otro aspecto a destacar, de manera claramente positiva, es que la gran mayoría del alumnado escribió toda la información sustancial necesaria (nombre del centro, ubicación, actividades dirigidas a, superficie, espacios cubiertos y descubiertos), como demuestra el gráfico abajo inserido.

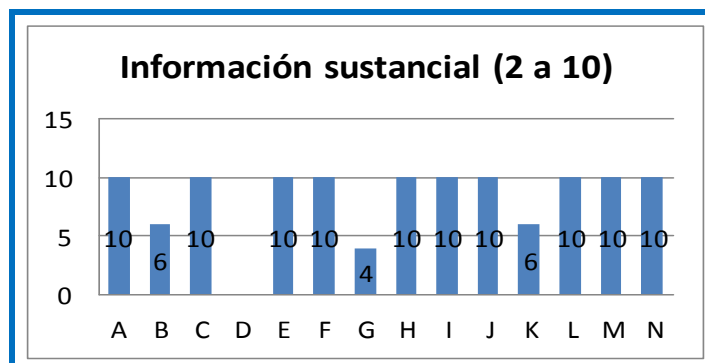
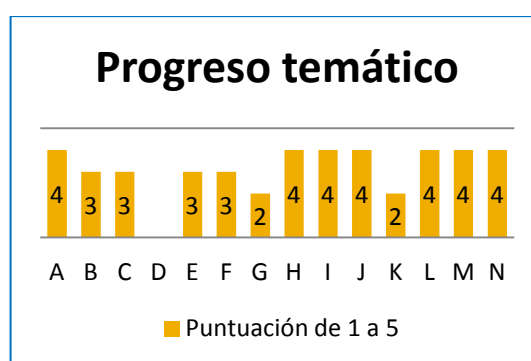
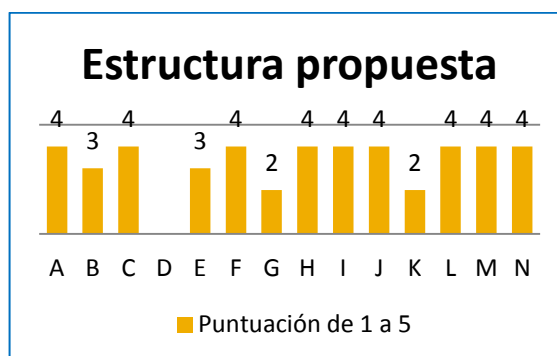


Gráfico 7: Puntuación obtenida.

No obstante, verificamos algunos fallos en la secuencia y progreso del tema, mejor dicho, el texto a menudo no progresa de la forma más adecuada y no respeta la estructura exigida (introducción, nudo y final).



Gráficos 8 y 9: Resultados de la coherencia- secuencia presentada.

No cabe duda de que este fallo en la secuencia ordenada queda reflejado en la conexión entre oraciones, a saber, no hay organizadores de discurso y tampoco hay conectores para la correcta cohesión del texto. Relativamente a este resultado, menos positivo, véase el gráfico a continuación.

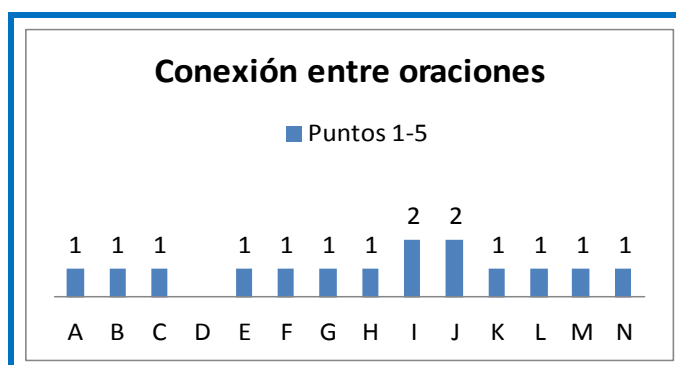


Gráfico 10: Resultados del uso de organizadores de discurso y conectores.

De hecho, el alumnado presentó, además de los fallos anteriormente expuestos, reiterados errores en cuanto al registro de una descripción técnica, esto es,

la totalidad de los alumnos no recurrió al *se impersonal* ni a los verbos de estado y de enumerar.



Gráfico 11: Resultados del uso de los recursos lingüísticos necesarios para una descripción.

En cambio, el léxico resultó adecuado para la descripción del complejo deportivo, atendiendo a que la terminología exigida era de español general.

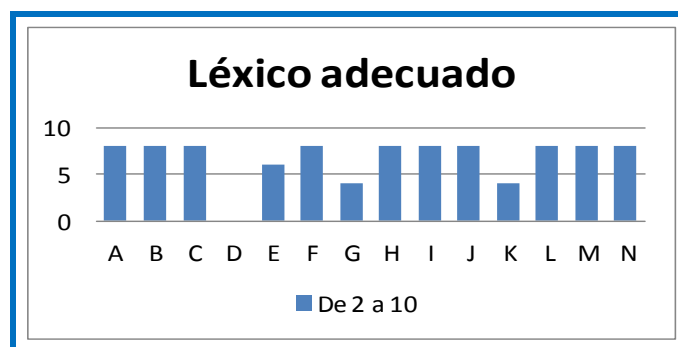


Gráfico 12: Resultados del uso del léxico.

En resumidas cuentas, los resultados obtenidos fueron positivos. Los alumnos obtuvieron notas de *suficiente* y *bien*, por otras palabras, no hubo resultados negativos, pero tampoco los hubo de *muy bien*¹¹.

II.3.3. Producción final

A continuación presentamos, extractados, los resultados de las 14 producciones finales recogidas y pertenecientes a la totalidad del grupo de gestión deportiva. Cabe resaltar que dicha producción consistía en la producción escrita de

¹¹ Vide Apéndice: anexo XIV, p. 202.

un pequeño informe técnico, tras nuestra intervención didáctica. A semejanza de la PI solo hemos tomado en consideración para el análisis de este *corpus* algunos ítems.

No cabe duda que el estudio que llevamos a cabo para probar la efectividad de la enseñanza del español con fines específicos, sustentado en la enseñanza basada en tareas, arrojó resultados muy favorables, resultando el rendimiento medio del grupo en 74%.

Así pues, la mayoría de los alumnos se situaron entre intervalos de 70% - 88%. Entonces, podemos afirmar que 10 discentes (71% de la muestra) obtuvieron dichos porcentajes, mientras que los demás (4 alumnos- 29% del grupo) quedaron por bajo de este intervalo como podemos observar en el gráfico abajo.

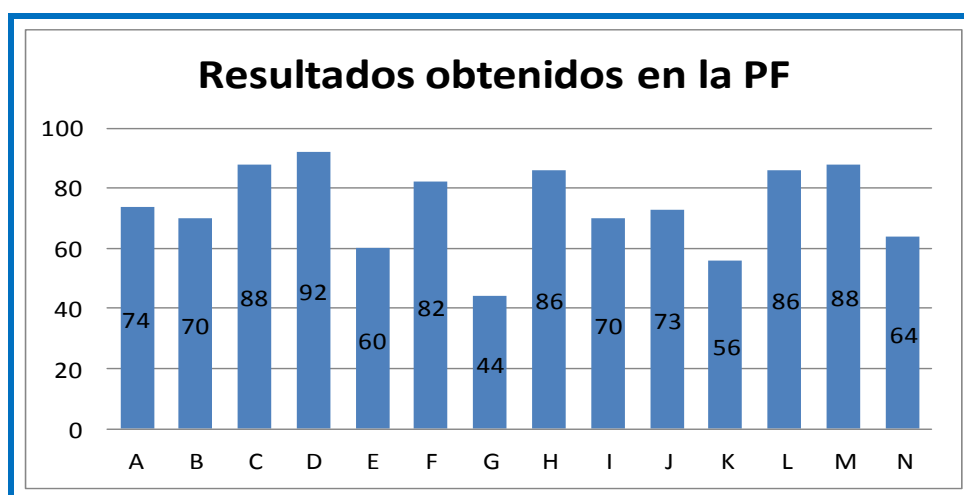


Gráfico 13: Resultados de la producción final.

Por consiguiente, aquí se debe valorar un aumento notorio en los resultados de la producción escrita del alumnado, mejor dicho, no cabe la menor duda de la efectividad de la unidad didáctica impartida debido a los resultados logrados (los alumnos obtuvieron notas de *suficiente, bien y muy bien*). Éstos son bastantes relevantes, por cuanto señalan que al enseñar el español lengua de especialidad según el interés del grupo, es posible mejorar la expresión escrita dentro de la lengua meta de estudiantes de un nivel A2.

En cuanto a la corrección ortográfica podemos deducir que todos los alumnos siguieron demostrando errores ortográficos aunque hayan mejorado considerablemente. Cabe añadir que la extensión del texto era más larga, comparándose con los textos de la PI.

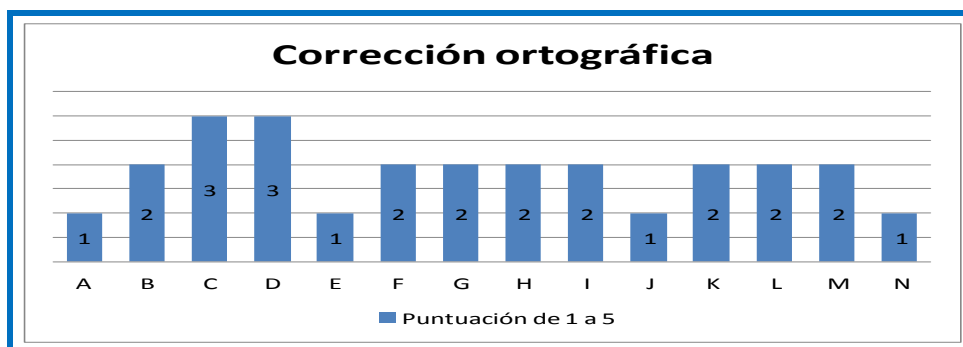
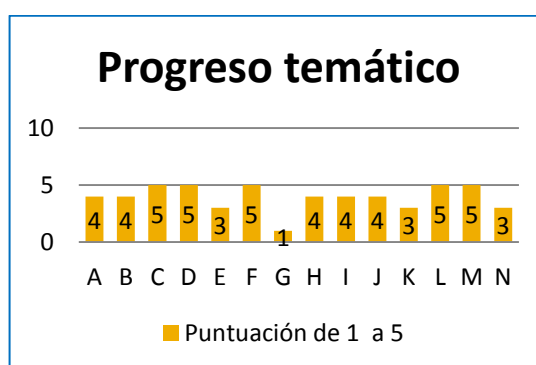
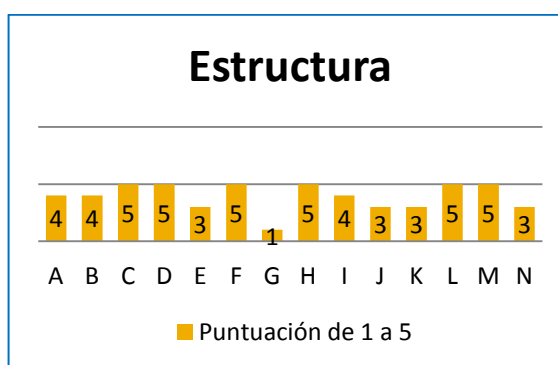


Gráfico 14: Resultados de la corrección ortográfica.

Otro aspecto a resaltar, de forma indudablemente positiva, es que la gran mayoría del alumnado demostró progresos en la estructura textual. Asimismo, en la secuencia hubo una evolución significativa. Es más, los alumnos recurrieron a los organizadores de discurso y conectores para la correcta cohesión del texto. Relativamente a estos resultados, véase los gráficos (15, 16 y 17) a continuación.



Gráficos 15 y 16: Resultados de la coherencia- secuencia presentada.

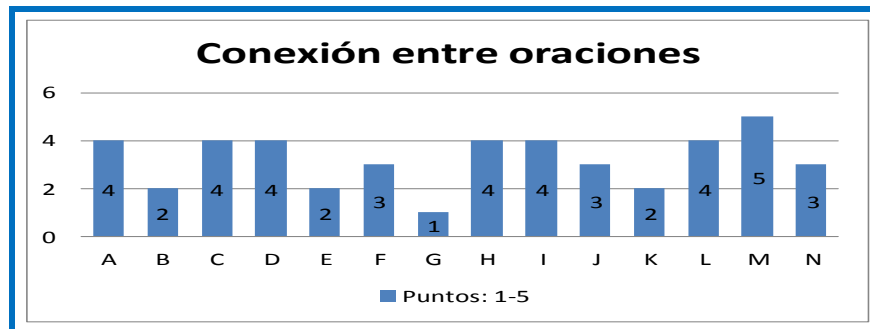


Gráfico 17: Resultados del uso de organizadores de discurso y conectores.

Por añadidura, el alumnado presentó un registro más adecuado al pretendido en una descripción técnica, prueba de ello, la mayoría de los alumnos recurrió al *se impersonal*, a las *perífrasis de obligación* y los verbos necesarios.

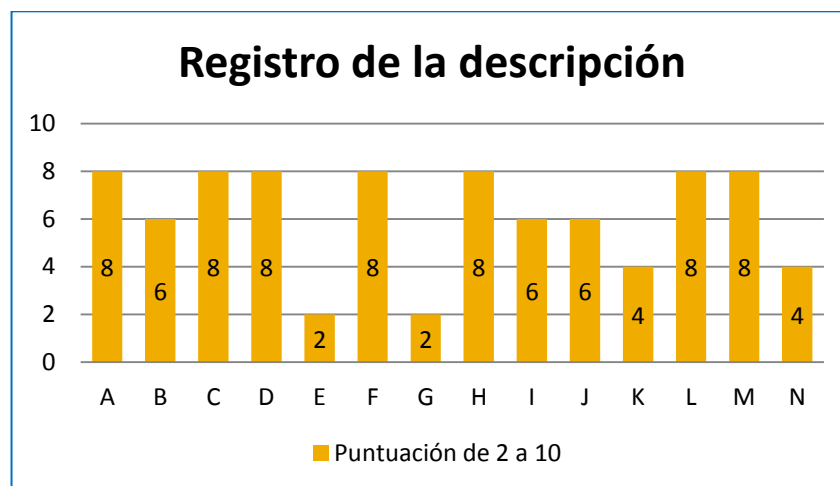


Gráfico 18: Resultados del uso de los recursos lingüísticos necesarios para una descripción.

Del mismo modo, el léxico resultó razonablemente adecuado para la descripción del complejo deportivo, teniendo en cuenta que la terminología exigida era de léxico general y especializado.

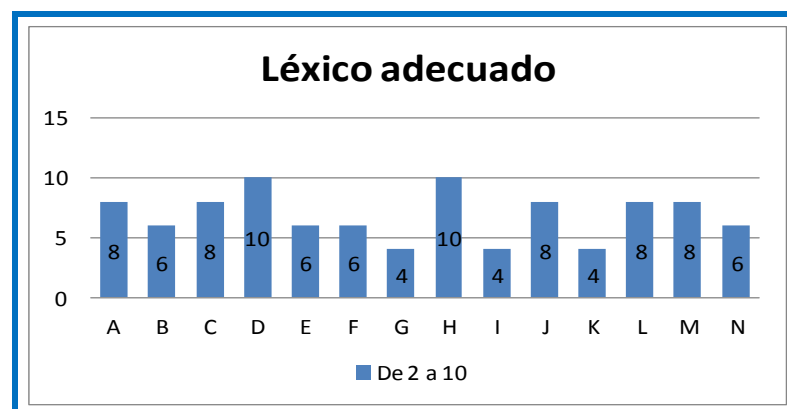


Gráfico 19: Resultados del uso del léxico.

En resumen, a la vista de los resultados analizados nos parece que las actividades, implementadas a lo largo de la unidad didáctica, fueron eficaces para los objetivos trazados, dicho de otro modo, la enseñanza del español lengua de especialidad incidió, indiscutiblemente, en la mejora de la expresión escrita, como puede verse en el gráfico demostrativo de los resultados obtenidos por cada alumno.

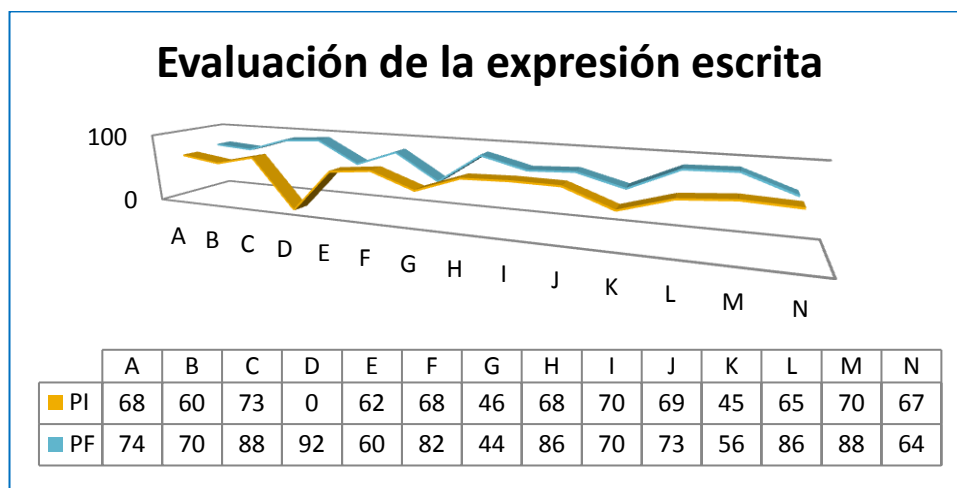


Gráfico 20: Comparación de los resultados de la PI y de la PF.

De todo ello, se desprenden cuatro grandes conclusiones que remarcamos a continuación, como corolario de todo lo referido hasta aquí:

1- La enseñanza de léxico especializado logró nuestros objetivos puesto que, en la PI, solo era exigido escribir el nombre del centro, la ubicación, el tipo de complejo, el precio, las actividades, la superficie, los espacios cubiertos y los espacios descubiertos, mientras que en la PF no solo los discentes tenían que referir y explicar elementos esenciales como actividades deportivas, espacios cubiertos, espacios descubiertos sino también tipos de instalaciones, dimensiones, tratamientos, técnicas de desinfección, operaciones de mantenimiento, equipamientos y pavimentos. Para mejor comprensión obsérvese el gráfico comparativo:

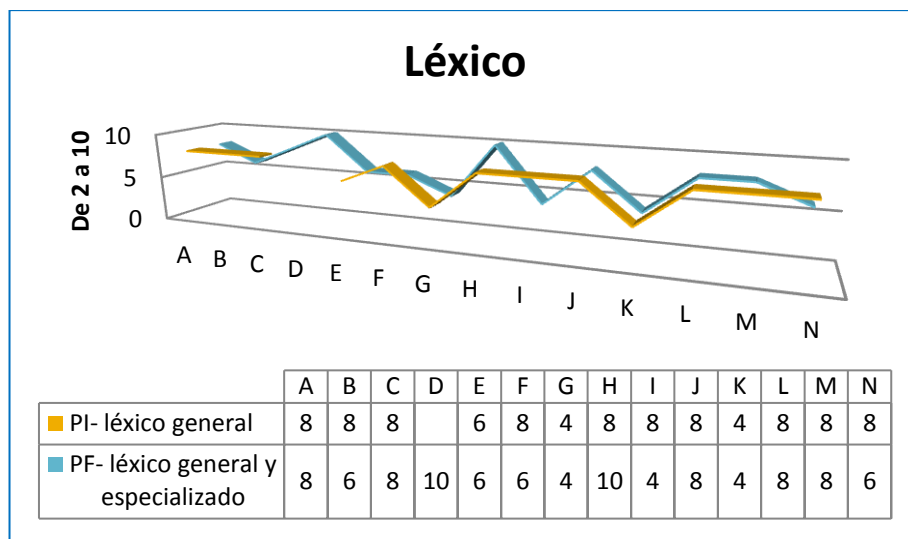


Gráfico 21: Comparación del uso del léxico en la PI y en la PF.

2- La inclusión de léxico especializado, así como la enseñanza de los recursos lingüísticos necesarios para la redacción de un pequeño informe muestran, claramente, un incremento en el registro escrito del grupo.

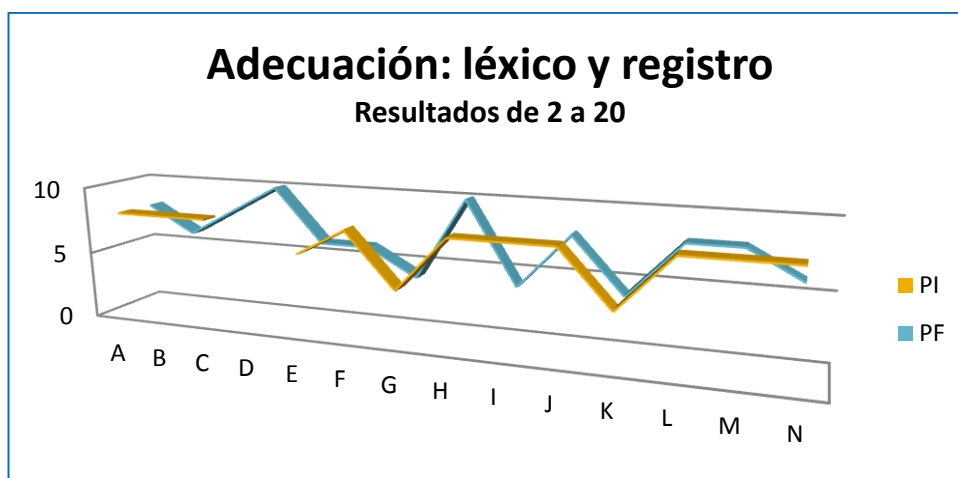


Gráfico 22: Comparación de los resultados respecto a la adecuación al tema.

3- El alumnado de secundaria que sirvió de muestra, sigue presentando problemas al nivel de la corrección ortográfica, aunque haya evolucionado en algunos aspectos como revela el gráfico 23.

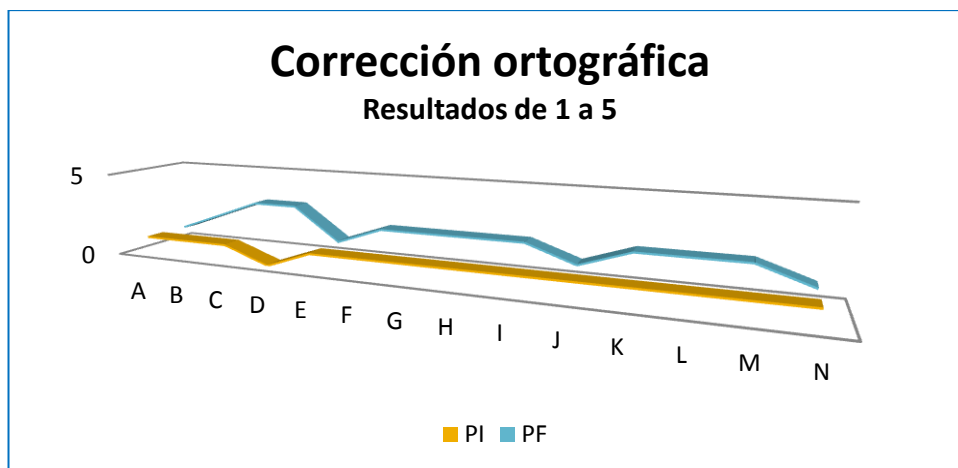


Gráfico 23: Comparación de la corrección ortográfica en la PI y en la PF.

4- Por último, destacamos el fomento en el uso de los organizadores de discurso y de los conectores que permitieron una adecuada conexión entre oraciones, además de añadir riqueza a la producción escrita realizada por el conjunto de nuestra muestra.

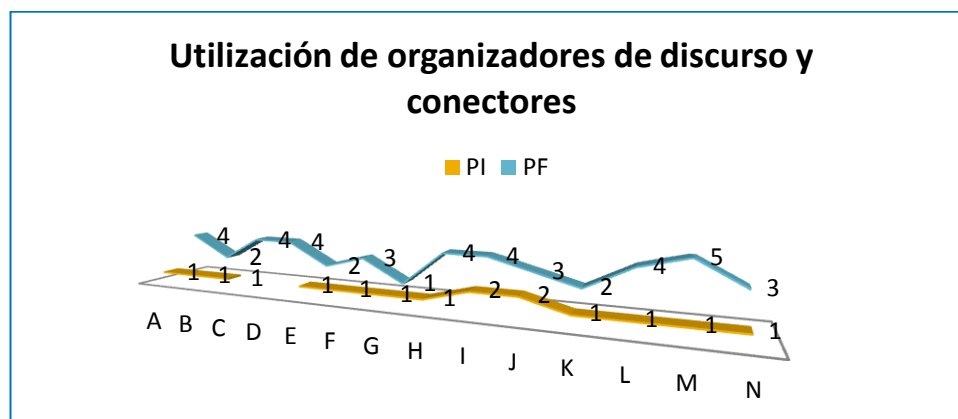


Gráfico 24: Comparación del recurso a los organizadores de discurso y los conectores.

A modo de conclusión, subrayamos cómo este tipo de unidad didáctica, de especialidad, se encajó con la percepción de necesidades del alumnado que, nítidamente, la valoraron y cuyo éxito superó nuestras expectativas atendiendo a la especificidad del grupo y de la temática.

Para terminar, para comprender mejor la opinión del grupo, relativamente a los contenidos de la unidad didáctica y a nuestra labor como docente en prácticas, fornecimos dos fichas al alumnado para que reflexionasen: una ficha de auto evaluación y una ficha de evaluación de nuestro trabajo (anexo xxi).

Respecto a la ficha de autoevaluación aplicada al alumnado, la única que aquí vamos a analizar, y respaldando las indicaciones del *Marco Común*, es de suma importancia “como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz”. Por lo tanto, con esta pretendimos analizar el proceso de aprendizaje efectuado, según los alumnos. Al contrario de lo que habíamos pensado, teniendo en cuenta la especificidad de la temática, todos los alumnos contestaron *bien* y *muy bien* para la autoevaluación de la unidad. En lo concerniente al proceso de aprendizaje, a semejanza de lo expuesto anteriormente, todos respondieron *a veces* y *siempre*, lo que nos deja profundamente satisfechos con sus reflexiones. Para que mejor se comprendan los resultados, véase más ampliamente, el anexo XX.

II.4. Cambio y reestructuración de creencias

Dada nuestra trayectoria profesional en el ámbito de la docencia, somos conscientes de que nuestra filosofía docente en las prácticas de IPP fue cambiando y refinándose con el tiempo. Sin embargo, nos gusta pensar que estos cambios afectaron principalmente a su dimensión técnica, pues esperamos seguir comprometidos con la enseñanza y disfrutando con ella por mucho tiempo.

Por otro lado, reconocemos que es imperativo pensar la enseñanza desde el aprendizaje del alumno. ¿Por qué? Por un lado, porque de la enseñanza centrada en la autoridad del profesor se ha pasado a la enseñanza centrada en el aprendiente; por otro lado, porque la enseñanza de segundas lenguas tiene como principal objetivo la comunicación del aprendiente, que se concibe como el eje fundamental de todos los procesos que se desarrollan en el aula, por lo que el profesor se convierte en un asesor o facilitador de dicho proceso de aprendizaje.

Un buen profesor de ELE debe estar sin estar, debe trabajar para que los alumnos pierdan miedo, participen sin temor, pregunten todas las dudas, sin miedo a interrumpir la clase. Además del tener y del hacer, hay que saber ser hacia los alumnos, la institución y uno mismo.

Estamos convencidos de que, desde que empezamos el máster, hemos hecho un progreso en muchos aspectos. En IPPII éramos muy reacios a crear nuestros propios materiales, ya que teníamos miedo de que resultaran confusos para los estudiantes o

que careciesen de una secuencia lógica, mientras que ahora somos más creativos, adaptamos actividades y utilizamos los *links* y *sites* que nos han sido proporcionados a lo largo del curso para llevar al conocimiento de los discentes.

Ahora estamos mucho más atentos a la secuencia didáctica y al tipo de instrucciones que damos a los alumnos. También nos hemos dado cuenta de que, una buena o una mala instrucción, es más importante de lo que creíamos. Podemos tener una actividad muy buena y muy dinámica, pero con una mala instrucción todo el trabajo de preparación se queda en nada.

El ritmo es otro aspecto al que debemos prestar atención. Si las clases son dinámicas eso se verá reflejado en la motivación de nuestros alumnos, pues con el paso del tiempo hemos ido siendo más conscientes de lo determinante que es el factor motivacional para el input de los estudiantes. Asimismo, creemos que es fundamental la empatía y afectividad para un entorno de enseñanza aprendizaje positivo.

A pesar de todo lo aprendido hasta ahora, necesitamos continuar reciclándonos y haciendo formaciones, porque un buen profesor es aquel que sigue evolucionando, aun cuando piensa que no es necesario. En realidad, lo que es difícil no es ser profesor, sino ser un buen profesor. Un buen profesor sabe y hace, pero esencialmente es (Arnold, 2000: 22).

Para terminar, nuestra experiencia docente a lo largo de estos meses nos ha mostrado que es necesario pararse a reflexionar (Zabalza, 2004: 16) sobre nuestra labor docente, preguntarnos si la estamos llevando a cabo lo más acertadamente posible y qué aspectos podemos mejorar. Así pues, no cabe duda que en el ámbito educativo coexisten dos actividades: la enseñanza y la investigación. Frente a esto, Schön (1992) propone analizar la labor de los docentes a través de las acciones que realizan, esto es, apuesta por un modelo “práctico reflexivo”, concebido como un modelo profesional que reflexiona sobre la acción y que, a partir de esta, construye estrategias de actuación para su labor. En la misma línea, Esteve (2004: 82) defiende el concepto de “aprendizaje reflexivo” como camino para mejorar la práctica docente: “El aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias.”

En la enseñanza de idiomas se contempla esta reflexión tanto en la formación del profesorado, como en la construcción del conocimiento por parte del alumno. Por consiguiente, como el proceso de reflexión no es estático, sino dinámico, aprendimos

que en la adquisición de lenguas extranjeras intervienen factores de diversa índole y que, indudablemente, todos deben tenerse en cuenta a la hora de analizar dicho proceso: el aprendiz, la lengua objeto de aprendizaje, el profesor y el contexto social en el que todos ellos se integran.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a esta etapa final, expondremos una serie de conclusiones generales que intentarán dar respuesta a los objetivos que nos planteamos en el presente trabajo. También pretendemos dar una visión lo más objetiva posible sobre la aplicación de una unidad de español con fines específicos.

Se viene observando en las últimas décadas un paulatino aumento del interés por el español como lengua para la comunicación profesional. Dicho interés se deberá, por un lado, a la relevancia que ha adquirido la especialidad en la sociedad actual, fomentada por los movimientos globalizadores y, por otro, en el seno de la Unión Europea, a las posibilidades que ofrecen la libre circulación de profesionales.

Para el profesor de lengua que se enfrenta a un curso de español con fines específicos, no es una disciplina fácil, pues se ve obligado a introducirse en campos ajenos a su especialidad y, aunque no sea un experto en la disciplina, sí que es conveniente que tenga nociones generales sobre el tema. Así pues, el objeto de estudio de nuestro trabajo, es decir, la enseñanza del español con fines específicos desde las necesidades de los alumnos (la gestión deportiva), nos ha permitido disfrutar de una experiencia diferente, única y nos ha permitido adquirir una multitud de conocimientos de gran utilidad, debido a la importancia que tienen a lo largo de nuestra formación docente. Desde las reuniones realizadas con el profesor cooperante hasta las clases impartidas, creemos que la generalidad de las experiencias ocupa una valiosa posición en todo este largo proceso de aprendizaje.

A rasgos generales, todo el proceso de desarrollo de la unidad didáctica “Deportes y gestión” e implementación de la secuencia pedagógica propuesta en este trabajo investigativo, arroja resultados favorables, permitiendo resaltar la importancia de asumir prácticas pedagógicas de aula dirigidas a cursos específicos, como estrategias de enseñanza y aprendizaje que puedan aportar en la mejora de nuestros alumnos como futuros profesionales.

La producción textual necesita el desarrollo de competencias específicas, principalmente en lo relacionado con la coherencia, cohesión y la intención comunicativa, por lo que mediante la implementación de nuestra propuesta didáctica se puede lograr que los estudiantes adquieran el léxico especializado para el desarrollo de sus producciones escritas, atendiendo a que la enseñanza del léxico no debe basarse en aprender las palabras de forma aislada, sino que estas deben ser

tratadas como “bloques” y memorizadas como “*chunks*”, como es el caso de las colocaciones.

A nuestro parecer, esto sólo es posible implementarlo recurriendo a actividades reales y significativas de comunicación oral y escrita, representativas del área laboral, así como haciendo uso de herramientas informáticas que apoyen la mediación del docente como guía y orientador del aprendizaje. Como síntesis de los planteamientos a lo largo de este trabajo desarrollados, y fruto de nuestra experiencia, defendemos que una unidad didáctica diseñada según el interés del alumnado, una buena secuencia didáctica y el uso de diversos recursos favorece el éxito en la adquisición de una LE.

Finalmente, y como cierre de este trabajo, aconsejamos a los demás profesores de español, que consideren todas las aportaciones recogidas en este trabajo y otorguen una posición más destacada a la enseñanza del español con fines específicos.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, J. (1997). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

AGUADO DE CEA, G. (2001). *Lenguas para fines específicos y terminología: algunos aspectos teóricos y prácticos*. Universidad Politécnica de Madrid. [consulta: 14 abril 2015] Disponible en: http://oa.upm.es/6533/1/Lenguas_espec%25C3%25ADficas_para.pdf

AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas en la enseñanza del español con fines específicos. En *La enseñanza del español para fines específicos, Carabela*, 44. Madrid: SGEL, p.5-29.

_____. (2001). El español para la comunicación profesional. Enfoques y orientaciones didácticas. En *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdam, noviembre de 2000*. [Consulta: 5 mayo 2015] Disponible en: <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/actas/ciefe/ciefe.shtml>

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1107-1302.

AGUSTÍN, J. (2000). Precisiones sobre teoría de la terminología y semántica léxica. En Martínez Hernández, Marcos et alii (eds.), *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad. Actas del II Congreso Internacional de Semántica*. Madrid: Ediciones Clásicas, p. 1249-1258.

AHMAD, K., MARTIN, W., HOELTER, M. & ROGERS, M. (1995). *Aspects of Terminology Infrastructure in Europe, Volume 3 - Specialist Terms in General Language Dictionaries*. Pointer Report: University of Surrey.

- AINCIBURU, M. C. (2008). La enseñanza del léxico en lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar? Córdoba (Argentina). En *Revista Bitácora*. [Consulta: 5 mayo 2015] Disponible en: http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_ainciburu.pdf
- ALAMO, C., MIR, M., OLIVARES, T., BARROSO, J. & NIETO, A. (1999). Efecto de la edad, nivel educativo y estado cognitivo general sobre la fluidez verbal. En *Hispanoparlantes, First International Congress on Neuropsychology*. Union 1999. [Consulta: 1 julio 2015] Disponible en: <http://www.uninet.edu/union99/congress/libs/val/v01.html>
- ALCALÁ, A. & ANTUÑA, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. Universidad de Cádiz, p. 907-932. [consulta: 16 abril 2015] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf
- ALCARAZ, E. (2007). Las lenguas profesionales y académicas. Barcelona: Ariel.
- ALEMÁN TORRES, F. (2010). El español de la ingeniería: una propuesta de curso para profesionales luso-hablantes. En *marcoELE*, número 10. [consulta: 14 mayo 2015]. Disponible en: <http://marcoele.com/el-espanol-de-la-ingenieria/>
- ALONSO, R. & MARTÍNEZ, P. (1993). Textos y procesos discursivos en el aula de E/LE. En AA.VV., p. 9-36.
- ALONSO RAYA, R. (2003). Algunas aplicaciones del enfoque léxico. En *Mosaico* 11, p.9-13. [Consulta: 11 mayo 2015] Disponible en: <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico11/mos11.pdf>
- ALTENBERG, B. & GRANGER, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of “make” in native and non-native student writing. En *Applied Linguistics*, 22(2), p. 173–195.

- ÁLVAREZ, M. (1998). Tipos de escrito I: Narración y descripción. Madrid: Arco.
- ÁLVAREZ CANAVILLAS, J. L. (2006). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Memoria de máster para profesores de ELE, Universidad de Barcelona.
- ANDRADE, A. I. & SÁ, C. M., (2003). A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas. *Formação de Professores*, Universidade de Aveiro, Cadernos Didáticos, Série Línguas.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARTUÑEDO GUILLÉN, B. & GONZÁLEZ SAINZ, T. (2009). Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE. En *marcoELE*, número 9, p. 9-19. [Consulta: 12 junio 2015]. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0168.pdf
- BAHNS, J. (1993). Lexical collocations: A contrastive view. *ELT Journal*, 47(1), 56.
- BALBONI, P. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET Librería Srl.
- BARALO, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera. En *Revista de Filología Románica*, 14, 1 p. 59-71.
- _____. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En Susana Pastor Cestero y Ventura Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, p.23-38. Alicante: Universidad de Alicante. [Consulta: 5 mayo 2015] Disponible en:
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf

_____. (2005). Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula. *FIAPE I Congreso internacional: El español como lengua del futuro*. Toledo. [Consulta: 14 marzo 2015] Disponible en: <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf>

_____. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En el *Foro de Español Internacional: Aprender y Enseñar léxico*, Universidad Antonio Nebrija. [Consulta: 5 abril 2015] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf

_____. (2009). La Construcción del lexicón en Español /LE: Transferencia y construcción creativa, p. 165-174. [Consulta: 5 marzo 2015] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf

BARALO, M., ESTAIRE, S., AINCIBURU, M. C. & HIGUERAS, M. (2009). *Enfoques y recursos para mejorar el aprendizaje del léxico*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

BEAN, J., DRENK, D. & LEE, F. (1982). Microtheme strategies for developing cognitive skills. En *GRIFFIN, C.* (comp.), p. 27-38.

BEAS TERUEL, M. A. (2009). Transferencia léxica en las colocaciones con hacer y dar en el español de Mallorca desde una perspectiva diacrónica. En L. Romero Aguilera & C. Julià Luna (Eds.), *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua: Actas del VIII Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*, p. 197–205. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

BEAUGRANDE, R. (1987). Special Purpose Language on Linguistic Theory. En *LSP Newsletter*, 10, 2, 2-11.

- BEREITER, C. & SCARMADALIA, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, p. 43-64.
- BERGENHOLTZ, H. & TARP, S. (1995). *Manual of Specialised Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- _____. (2002). Die moderne lexikographische Funktionslehre. Diskussionsbeitrag zu neuen und alten Paradigmen, die Wörterbücher als Gebrauchsgegenstände verstehen“. *Lexicographica*, 18, p.253-263.
- BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BHATIA, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. En *Revista Signos*, 41/67, p.157-176.
- BLANCO, S. (2005). Los weblogs como herramienta didáctica en el seno de una asignatura curricular. En López García G. (ed.). *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, p. 151-166.
- BORDÓN, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (Orgs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (pp.411-443). Madrid: SGEL.
- BOSQUE, I. (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- CABRÉ M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, métodos, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- _____. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En van Hooff, Andreu (dir.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. *Revista Foro Hispánico*, 26, p. 19-34.

- CABRÉ, M. T. & GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CALLUT, J. P. (1990). Les approches de la traduction de textes scientifiques et techniques. En *Le Linguiste*, 36, 3/4, p.41-52.
- CALVI, M.V. (2004). El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos. En *Actas de la V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Centro Virtual Cervantes. [consulta: 10 abril 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm>
- CANALE, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J.C. Richards y R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases o communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1.
- CANDLIN, C. (1979). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. U.K.: Longman.
- CANO GIMÉNEZ, A. (2004). El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE. En *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. Carabela*. 56, p. 69 – 97. Alcobendas: SGEL.
- CAMPS, A. (1997) Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, p. 24-33. [Consulta: 11 junio 2015]. Disponible en: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad9/documentos/Escribir_Camps.pdf
- CARTER, R. & McCARTHY, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Londres: Longman.

CASARES, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

_____. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, p. 63-80. [Consulta: 12 junio 2015]. Disponible en:

http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm

_____. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

_____. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

_____. (2004) “La expresión escrita” en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL, 917-942.

_____. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco Libros.

_____. (2009). La composición escrita en E/LE. En *marcoELE*, número 9, p. 47- 66. [Consulta: 5 junio 2015]. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf

CASTELLÁ, M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, p. 23-31.

CASTELLÓ, M. (1996). Estrategias para escribir pensando. En *Cuadernos de Pedagogía*, 237, p.23-28.

CERVERO, M. J. & PICHARDO, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

- CESTERO, A. M. (2004). La comunicación no verbal. En SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Editorial SGEL.
- CIAPUSCIO, G. (2002). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA-UPF.
- CONSEJO de EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. [Consulta: 12 junio 2015] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- COOK, V. (1997). Words and Meanings, *Inside Language*. [Consulta: 5 marzo 2015] Disponible en: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/InsideLanguage/ILvocab.htm>
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CROSS, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Getafe: Escuela Español.
- CURY, A. (2006). Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes. Editora Pergaminho.
- CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enseñanza de la lengua para fines específicos. [Consulta: 12 junio 2015] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm

- CZIFRA, I. (2013). Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas: La importancia de la enseñanza del lexico en las clases de ELE. Estudiante de Máster en la Universidad ELTE de Budapest, Hungría, pp. 109-120. [Consulta: 18 mayo 2015]. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/12_czifra.pdf
- DECI, E. & RYAN, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, p. 68-78.
- DÍAZ, L. & AYMERICH, M. (2003). *La destreza escrita. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa.
- DÍAZ, C. G. (2003). Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues, Cultures, Didáctica. *Lengua y Literatura*, vol. 15, p. 105-119. [Consulta: 22 mayo 2015] Disponible en:
<http://www.ucm.es/BUUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0303110105A.PDF>
- DGIDC (2001). *Portfólio europeu de línguas: educação básica, 10-15 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DOLZ, J. (1995): "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, pp.6577.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. & BRONCKART, P. (1993). L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? En *Études de linguistique Appliquée*, 89.
- DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

EGUILUZ PACHECO, J. & VEGA SANTOS, C. (1996). Criterios para la evaluación de la producción escrita. En *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid: Fundación Actilibre.

ELLIS, R. (2003). La metodología de la enseñanza a través de tareas. (traducción de Begoña Pérez López). [consult. 7. nov. 2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/ellis.htm

ELLIS, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Ministry of Education of New Zealand.

ESCANDELL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

ESTAIRE, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. En *CABLE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5. [consult. 7. dic. 2014] Disponible en: <http://formespa.rediris.es/revista1/estaire.htm>

_____. (2004a). La observación en la formación permanente: Áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Cuadernos de Educación*, 44. Barcelona: ICE-Horsori, p. 119-154.

_____. (2004b). *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. In RedELE- revista electrónica didáctica / Español lengua extranjera, 1. [consult. 7. dic. 2014] Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redele_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811

_____. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. [consult. 15. dic. 2014] Disponible en: http://tarea/fundamentación/03_tareas_Sheila.pdf

_____. (2009). El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula. Madrid: Edinumen.

ESTAL VILLARINO, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. [consult. 18. jun. 2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia:didactica/gramatica/gomez

ESTEVE, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En LAGASABASTER, David y SIERRA, Juan Manuel (eds.) (2004).

FÉRNANDEZ, S. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. [consult. 15. jun. 2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia:didactica/enfoque02/fernandez.htm

FERNÁNDEZ, M. & RODRÍGUEZ, C. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros, S.L.

FERNÁNDEZ, R. R., SERVER, P. M. & CARBALLO, C. E. (2006). Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje? En EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 20, p.1-24. [consult. 15. enero 2015] Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/raul20.pdf>

FERRERES, V. (1984). *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid: Cincel.

FIGUEIREDO, O. (2009). *O Português abre as portas: A quem? E como?* Porto: FLUP. [Consulta: 22 mayo 2015] Disponible en: <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/8388>

FIRTH, J. R. (1957). *Papers in Linguistics - 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.

FLOWER, L. & HAYES, J.R. (1980). The dynamics composing. Making plans and juggling constraints. En L. W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing. Interdisciplinary Symposium on cognitive processes in writing* (p.31-60). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association Publishers.

FREEDMAN, A. (1994). New Views of Genre and Their Implications for Education. En FREEDMAN, A. & MEDWAY, Y. (eds) *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH: Heinemann/BoyntonCook.

FULWILER, T. (1981). Writing: an act of cognition. En GRIFFIN, W. (comp.) (1982), p. 15-26.

_____. (1987). *Teaching with writing*. Portsmouth: Heinemann.

GAIRNS, R. & REDMAN, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge: C.U.P.

GARCÍA PAREJO, I. (1994). La expresión escrita en español L2: Motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas. Universidad Complutense de Madrid. [Consulta: 1 junio 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf

GARCÍA-ROMEU, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En: *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrecht, p. 145-161. [consult. 15. jun. 2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_014pdf

GEIST, U. (1992). Allez-Hopp! Fachsprache und Paradigmenwechsel. En A. Grindsted y J. Wagner (eds.), *Communication for Specific Purposes*. Tübingen: Narr, p. 243-266.

GERARDO MORALES, E. (2014). Producción escrita y dificultades de aprendizaje. En *Revista de investigación educativa*, 19, p. 345-350. [Consulta: 12 junio 2015]. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4924983.pdf>

GILI GAYA, S. (1964). El lenguaje de la ciencia y de la técnica. En *Presente y futuro de la lengua española vol. II. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*, Madrid: Ed. Cultura Hispánica.

GIOVANNINI, A. et al. (1996). *Profesor en acción*, tomo 1. Madrid: Edelsa.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2000). Aproximación a los textos científicos. Una metodología activa. En *Panorama actual de la lingüística aplicada. Conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje, Actas del XVI Congreso de AESLA*, Logroño, Universidad de la Rioja.

_____. (2009a). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.

_____. (2009b). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. En *Actas del XX Congreso de ASELE*, Comillas: Universidad de Alcalá. [consult. 18. abril. 2015] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0041.pdf

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, 7 p. 69-93.

_____. (2001). La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y Le. *Mosaico*, 5: p. 23-29.

_____. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. En Sánchez Lobato, J. & I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua*

extranjera.Vademécum para la formación de profesores. Madrid: Editorial SGEL. p. 491-510.

_____. (2004b). Los contenidos léxicos. En Sánchez Lobato, J. & I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera.Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Editorial SGEL. p. 789-810.

_____. (2004c). Las unidades léxicas en español. En *Carabela*, 56 p. 27-50.

GONZÁLEZ GRUESO, F. (2006). Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios. En *MarcoEle*: Instituto Cervantes de Londres. [Consulta: 22 mayo 2015]. Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/2/gonzalezcolocaciones_espanol_negocios.pdf

GONZÁLEZ Y BECERRA, I. (2011). Recursos multimedia para la creación de materiales de español científico-técnico. En *MarcoEle*, nº 13, p. 50-62.
<http://marcoele.com/descargas/13/05.londres-gonzalez.pdf>

Guía para la evaluación de la propia práctica docente en la enseñanza de la comunicación oral (2006). [Consulta: 22 mayo 2015] Disponible en:
http://www.gobex.es/filescoms/cons004/uploaded_files/D_PROVINCIALES/Documentos/guiacomoral.pdf

GUTIÉRREZ RODILLA, B. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.

HAENSCH, G. (1987). Les llengües d'especialitat o 'tecnolecte'. En *Revista de Llengua i Dret*, 10, 7-31.

HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, A. & STREVENS, P. D. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.

HAHN, W. (1983). *Fachkommunikation. Entwicklung. Linguistische Konzepte. Betriebliche Beispiele*. Berlin: Walter De Gruyter.

- HARKLAU, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. En *Journal of Second language Writing*, 11, p. 329-350.
- HAUSMANN, F. (1979). Un Dictionnaire des collocations est-il possible? En *Travaux de linguistique et de littérature*, 17/1, p. 187-195.
- HERNÁN RAMÍREZ, L. (1979). Estructura y funcionamiento del lenguaje. Lima: Edición Ultra.
- HERRERA, F. & CONEJO, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. En *MarcoELE*, No 9. [Consulta: 9 febrero 2015]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf
- HERNÁNDEZ, C. (1999). La expresión escrita en el aula. En *ASELE*, Actas X, p. 909-918. [Consulta: 9 junio 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0905.pdf
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. En L. Miquel y N. Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre p. 111-126.
- _____. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza de léxico a extranjeros. *REALE* 8, p. 35-49.
- _____. (2000). Favorecer el aprendizaje de léxico. *Boletín de ASELE*, 23, p. 13-22.
- _____. (2004). Claves prácticas para la enseñanza de léxico. *Carabela* 56. Madrid: SGEL, p. 5-25.
- _____. (2005). Necesidad de un diccionario de colocaciones para el aprendiente de ELE. En AA.VV. (ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como lengua extranjera: deseo y realidad, Actas del XV Congreso de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 480-490.

- _____. (2006a). *Las colocaciones y la enseñanza de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- _____. (2006b). Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. *ASELE, Colección Monografías nº 9*, Málaga.
- _____. (2008). Nuevas técnicas para enseñar léxico. *V Encuentro Práctico de Profesores de ELE Wurzburg, 30-31 mayo 2008*. Barcelona: Difusión. [Consulta: 19 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>
- HOFFMANN, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie.
- HULSTIJN, J.H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. En J.Coady, J. & T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP. p. 203-224.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. New York: Penguin, p. 269-293.
- IZQUIERDO GIL, M. C. (2003). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos. Tesis doctoral, Universitat de València*.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. [consult. 15. ene. 2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- KALVERKAMPER, H. (1996). Die Fachsprachen und ihre Erforschung. En G. Budin (ed.), *Multilingualism in Specialist Communication*, 2 tomos, Wien, Internat. Network for Terminology, p. 1-25.
- KRASHEN, S.D. (1985). *The input Hypothesis*. London: Longman.
- KRASHEN, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall International.
- KOIKE, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- KRINGS, H. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen. Ein Forschungüberblick. En BORNER/VOGEL. *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum: AKS Verlag.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- LAHUERTA, J. & PUJOL, M. (1993). La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica. En L. Miquel y N. Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre, p. 117- 138.
- _____.(1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana. p. 117-129.
- LARA, T. (2006). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. En *Revista TELOS*, 65.

LAUFER, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt *Pedagogy*, Cambridge, CUP, p. 140-155.

_____. (1994). Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère, AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 3 p. 97-113. Paris: Association Encrages.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEIRIA, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia – Fundação Calouste Gulbenkian. [Consulta: 20 mayo 2015] Disponible en: http://cvc.institutocamoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=69

LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: P.U.F.

_____. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.

LESLIE, P. & MURPHY, E. (2008). Post-Secondary student's purposes for blogging. En *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (3), p.1-17.

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach: The state of EL and a way forward*. Londres: Language Teaching Publications.

_____. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications. LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

- _____. (2000). *Teaching collocations. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- L'HOMME, M. C. (1998). Définition du statut du verbe en langue de spécialité et sa description lexicographique. En *Cahiers de lexicologie*, vol. 73, n. 2, pp. 61-84.
- LLOVET, B. & GROTSCH, K. (1990). Español con fines específicos y estrategias. En *marcoELE*, número 12. [consulta: 1 abril 2015] Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/12/llovet-grotsch.pdf>
- LÓPEZ FERRERO, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. En *Revista Signos*, 35(51-52), p.195-215.
- LORENZO, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sanchez Lobato - I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 305-327.
- LöSCHMANN, M. (1993). *Effiziente Wortschaftzarbeit. Alte und neue Wege*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- LOUREDA, Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco.
- LUQUE, J., PAMIES, A. & MANJÓN, F. (1998). *El Arte del Insulto: estudio lexicográfico*. Barcelona: Península.
- MADRID, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M.S. (eds.) (2001): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones, p.11-45.
- MANGIANTE, J. & PARPETTE, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

- MARCONI, D. (2000). *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- MARIMÓN LLORCA, C. (2006). El texto descriptivo. En www.liceus.com, pp. 1-22, ISBN 84-9822-318-0
- MARTÍN PERIS, E. (2007). Textos y discursos en la enseñanza de EFE. *Encuentro sobre el Español con Fines Específicos EFE, Fundación Campus Comillas y Universidad de Alcalá*, Comillas, 8-9. [consulta: 1 abril 2015] Disponible en: <http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/ELE/EFEComillasfebrero2007.ppt>
- MCCARTHY, M. (1999). What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? En *Studies in English language and Linguistics*, I, p. 233-249.
- MCDONOUGH, J. & SHAW, C. (1993). *Materials and Methods in ELT: a Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell Publishers.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1990). La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación. En *Tavira*, 7, p. 73-100. [Consulta: 6 junio 2015]. Disponible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7576/14030652.pdf?sequence=1>
- MEYER, I. & MACKINTOSH, K. (1996). The Corpus from a Terminographer's Viewpoint. *International Journal of Corpus Linguistics* 1(2), p. 257-285.
- MIGUEL GARCÍA, M.L. (2004). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula, revista de Didáctica *Marco ELE* N.º 1, Universidad de Salamanca. [Consulta: 16 mayo 2015]. Disponible en: http://www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico_lourdes_de_miguel.pdf

_____ . (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre metodología aplicada en el aula. En Revista de didáctica *Marco ELE*, n. 1.

MOIRAND, S. (1994). Décrire les discours de spécialité. En Barrueco, Sebastián, Lina Sierra y Esther Hernández (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (III)*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p.79-91.

MOLERO, M. C. & SALAZAR, D. (2012a). Ejercicios prácticos para trabajar las colocaciones léxicas en el aula de ELE. Instituto Cervantes de Bruselas, Universidad de Oxford. p. 79-87. [Consulta: 18 de mayo de 2015] Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/10_molero_salazar.pdf

_____ . (2012b). Análisis contrastivo, criterios de selección y didáctica de las colocaciones léxicas en el aula de español. Instituto Cervantes de Bruselas, Universidad de Oxford. p. 1-14 [Consulta: 20 de mayo de 2015] Disponible en:
<http://www.fil.bg.ac.rs/wpcontent/uploads/obavestenja/iberijske/ehes21/22Molero,%20Salazar.pdf>

MORANTE VALLEJO, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

MORENO, S. & BUYSE, K. (2003). Colocaciones léxicas: pistas y trampas. *Mosaico 10*, p. 10-17. [Consulta: 11 de mayo de 2015] Disponible en:
<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico10/mos10.pdf>

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (eds.) *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 3-14.

- MORGAN, J. & RINVOLUCRI, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- NAVAJAS ALGABA, A. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE: Actividades para su explotación didáctica*. Antonio de Nebrija University. [Consulta: 1 abril 2015]. Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_19Navajas.pdf?documentId=0901e72b80e2d982
- NATION, I. S .P. (1982). Beginning to learn foreign Vocabulary: a review of the research. *RELC Journal*. Vol. 13 p. 14-36.
- NATTINGER, J. & DECARRICO, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NAVARRO, C. (2004). Didáctica de las unidades fraseológicas. *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Viareggio, M. (ed.), p. 95-107.
- NEUNER, G. & HUNFELD, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Múnich: Langenscheidt.
- NUNAN, D. (1989). Action research in language classroom. En *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 62-81.
- _____. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OBLINGER, D. & OBLINGER, J. (2005). *Educating the Net Generation*. Washington DC: EDUCAUSE.
- ORIHUELA, J. L. (2003). Weblogs y Educación. En *Blogzine*. [Consulta: 8 enero 2015]. Disponible en: <http://blogzine.blogalia.com/historias/12440>

- ORTEGA RUIZ, A. & TORRES GONZÁLEZ, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. En *ASELE*, Actas IV, p. 301-312. [Consulta: 8 junio 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf
- ORTIZ RODRÍGUEZ, C. (2008). Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE. En *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, p. 611-622. [Consulta: 13 junio 2015]. Disponible en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- PARODI, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. En *Revista Signos*, vol.40, no.63, p.147-178. [Consulta: 8 junio 2015]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342007000100008&lng=es&nrm=iso
- PASTOR CESTEROS, S. (1994). El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español. En *ASELE*, Actas V, p. 247-252. [Consulta: 28 mayo 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf
- PAVEL, S. (1993). La phraséologie en langue de spécialité. Méthodologie de consignation dans les vocabulaires terminologiques. *Terminologies nouvelles*, n. 10, p. 23-35.
- PEARSON, J. (1998). *Terms in Context. Studies in Corpus Linguistics*, vol. I. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arcos/Libros.
- PICHT, H. (1987). Terms and their LSP Environment – LSP Phraseology. *Meta*, vol. 32, n. 2. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, p. 149-155.

- PICHT, H. (1991). La enseñanza en la Terminología: un factor decisivo en la formación profesional de personas implicadas en la comunicación y transferencia de conocimiento en una empresa. En *Actas del Coloquio Iberoamericano sobre Enseñanza de la Terminología*. Granada, p. 27-44.
- PICHT, H. & DRASKAU, J. (1985). *Terminology: An Introduction*. Guilford: Univ. of Surrey.
- PINTO, A.D. & MIRANDA, C. (2006). Português como Língua Não Materna e Cidadania: Metodologia Prática Pedagógica e Reflexões Suscitadas. *Idiomático: Revista digital de didática de PLNM*, nº 6, Lisboa.
- POYATOS, F. (1983). *New Perspectives in Nonverbal Communication*. Oxford: Pergamon Press.
- PRADA, M., SALAZAR, D. & MOLERO, M. (2012). *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*. Madrid: Edelsa.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. En *On the Horizon*, vol 9 no. 5, 1-6.
- PRIETO GÓNZALEZ, S., MOSQUEIRA SUÁREZ, E. & VÁZQUEZ VEIGA, N. (2009). Córpora y enseñanza de lenguas: Se buscan colocaciones. *Proceedings of the I International Corpus Linguistics Conference*, p. 366–373. Murcia, Spain: Universidad de Murcia.
- QUEMADA, B. (1978). Technique et langage. En: *Histoire des techniques*. Gille, B. (ed.) Paris: Gallimard.
- QUINTERO GALLEGO, A. & HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2002). El desarrollo de la composición escrita: en programa de instrucción. En *Revista de educación*, 329, p. 1-26. [Consulta: 13 junio 2015]. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDU/Rev329.htm>

- RAIBLE, W. (1994). Orality and literacy. En GUNTHER, H. & Ludwig, O. (1994). *Writing and its use*. Berlín: Walter de Gruyter. P. 1-17.
- RAMOS MORENO, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, ISSN 1576 – 7809. [Consulta: 1 mayo 2015]. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doces/13moreno.pdf>
- REY, A. (1976). *Néologie en marche, série b: langues de spécialité 2*. Québec: Gobierno.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1979). Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas especiales. En *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 279-293.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. I. (2006). Creación de un marco para la enseñanza del léxico en E/LE: Bases lingüísticas, psicológicas y didácticas. *RedELE*, nº5. [Consulta: 8 mayo 2015] Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2014bv15/2014_BV_15_17GABRIEL_GUTI%C3%89RREZ_DEL_CASTILLO.pdf?documentId=0901e72b81a44e73
- RODRÍGUEZ PAZ, L. (1998). La expresión escrita en la clase de E/LE. En *ASELE*, Actas IX, p. 441-448. [Consulta: 2 junio 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf
- ROGERS, M. (1996). Beyond the dictionary: the translator, the L2 learner and the computer, p. 69-95. En G. ANDERMAN & M. ROGERS. *Words, words, words. The translator and the language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

- ROHMAN, G. (1965). Prewriting: The stage of discovery in the writing process. En *College composition and communication*, 16, p. 106-112.
- ROMERA CASTILLO, J. (1988). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Playor.
- ROMERO GONZÁLEZ, E. (2010). Liceo boita de ivrea. Italia las Tics en la enseñanza del español presencial y on-line. En *Actas XLV del Instituto Cervantes*, La Coruña, p.159-165
- RONDEAU, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- RUIZ GURILLO, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- _____. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. *Espéculo*. [Consulta: 17 mayo 2015]. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>
- SAGER, J.C. (1980). *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.
- SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- SANTIAGO ALONSO, G. M. & ŠIFRAR KALAN, M. (2004). La necesidad de un diccionario combinatorio: La importancia de las colocaciones en la enseñanza de ELE. *ASELE XV*, p. 820–823.
- SÁNZ, G. (2001). *Aprender a redactar notas*. Barcelona: Paidós.
- SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot: Paris.
- SCHIFKO, P. (2001). ¿Existen las lenguas de especialidad? En Bargalló, M.; Forgas, E.; Garriga, C.; Rubio, A.; Schnitzer, J. (eds.) (2001). *Las lenguas de*

especialidad y su didáctica. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, p. 21-29.
[Consulta 9 de junio 2015] Disponible en:
<http://dfe.uab.cat/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/Schifko.pdf>

SEBRANEK, P., MEYER, V. & KEMPER, D. (1989). *A guide to writing, thinking and learning*. Burlington: Educational Publishing House.

SECO, M. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.

SERAFINI, M. (1985). *Come si fa un tema in classe*. Versión castellana de Rosa Premat (1989), *Cómo se redacta un tema*. En *Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

SHIH, M. (1986). Content based approaches to teaching academic writing. En *TESOL Quarterly XX*, 4, p. 617-648.

SINCLAIR, J.M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

SORIANO, C. & GINÉS, I. (2004). Ideas para trabajar el vocabulario, I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania 7 y 8 de mayo de 2004 - Würzburg, Difusión. [Consulta: 15 mayo 2015]. Disponible en:
http://www.encuentro-practico.com/pdfwurz/soriano_gines.pdf.

SOTO MARTÍNEZ, J. (2011). Actividades multimedia para la enseñanza del léxico en la clase de ELE. *Redele*. p.183-187. [Consulta: 25 mayo 2015] Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_11_VIIIEncuentropracticoELE/2011_ESP_04_21SOTO.pdf?documentId=0901e72b810db98f

STEVICK, E. W. (1996). *Memory, Meaning and Method: A view of language teaching*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.

- SWAIN, M. (1998). Focus on Form through conscious reflection. En Dougty, C. y Williams, J. (Eds.), p 64-82.
- TAKAC, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Second Language Acquisition 27. U.K: Cromwell Press.
- THORNBURY, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- TOLCHINSKY, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de "alfabetismo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Volume 2, Issue 6, p.53-62.
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2008). El aprendizaje del léxico español en los estudiantes lusófonos, nº14, Universidade da Coruña, p. 137-158. [Consulta: 28 abril 2015] Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7651/1/RL_14_2008_art-9.pdf
- TORRES RÍOS, L. (2007). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. En *Glosas didácticas*, 17, [Consulta: 28 enero 2015] Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>
- TORTAJADA MILLÁN, M. A. (2000). Las unidades fraseológicas: Una propuesta didáctica mediante situaciones comunicativas ilustradas en imágenes. *Frecuencia L*, 15, p. 27–39.
- TREVILLE, M.C. (2001). Le développement du vocabulaire en L2: point de vue pédagogique. En C. Cornaire y P. M. Raymond, *Regards sur la didactique des langues secondes*. Québec: Les Éditions Logiques, p. 271-294.
- UNDERHILL, A. (1989). Process in humanistic education. En *ELT Journal*, 43/4.
- VALVERDE, J. & GARRIDO, M. C. (1999). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1).

IX Congreso de Formación del Profesorado. Cáceres. [Consulta: 13 junio 2015]. Disponible en:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224337118.pdf

VAQUEIRO ROMERO, M. (2004). Web 2.0 y aprendizaje: blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas, p. 535-545. [Consulta: 13 enero 2015].

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0051.pdf

VARANTOLA, K. (1986). Special Language and General Language: Linguistic and Didactic Aspects. En *ALSED-LSP Newsletter*, 9, 2, (23).

VARELA, S. & MARÍN, J. (1994). *Expresión escrita*. Madrid: SM.

VARELA NAVARRO, M. (2006). *Variedad léxica y enseñanza del léxico: Evaluación de materiales complementarios (niveles A1 – B1) y propuesta de ejercicios*. Memoria de la maestría de formación de profesores de español lengua extranjera. Funiber.

VÁZQUEZ, G. (2000). *La destreza oral. Programas de Autoformación de Perfeccionamiento del Profesor*. Madrid: Edelsa.

VELÁZQUEZ-BELLOT, A. (2004). Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. En *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español como Lengua Extranjera*, 2. [Consulta: 13 febrero 2015]. Disponible en: www.mec.es/redele/index.shtml

VIDIELLA, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuals de ELE*. Memoria de Máster: Universitat de Barcelona.

VIGOTSKY, L.S. (1962). *Language and thought*. Cambridge: The MIT Press.

WAJNRYB, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

- WHITE, R. & ARNDT, V. (1991). *Process Writing*. Essex: Addison Wesley Longman Ltd.
- WILKINS, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZIMMERMAN, C. B. (1997): Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady y T.N. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, p- 5-19. Cambridge: CUP.
- ZULUAGA, A. (2002). Los “enlaces frecuentes” de María Moliner: Observaciones sobre las llamadas colocaciones. *Lingüística española actual XXIV*, p. 97–114. Madrid: Arco Libros.