

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

EL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO EN EL
ÁMBITO DE LA INGENIERÍA CIVIL: EL DISCURSO ORAL
Y ESCRITO

M^a INMACULADA SANZ ÁLAVA

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 11 de Març de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Antonio Briz Gómez
- D. José María Bernardo Paniagua
- D. Teodoro Álvarez Angulo
- D^a. Kristi Jáuregui Ondarra
- D. José Manuel Bustos Gisbert

Va ser dirigida per:

D. José Ramón Gómez Molina

©Copyright: Servei de Publicacions
M^a Inmaculada Sanz Álava

Depòsit legal:
I.S.B.N.:84-370-6232-2

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA



**EL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO EN EL
ÁMBITO DE LA INGENIERÍA CIVIL: EL DISCURSO
ORAL Y ESCRITO**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

MARÍA INMACULADA SANZ ÁLAVA

Vº Bº del Director

Dirigida por:

Dr. D. JOSÉ RAMÓN GÓMEZ MOLINA

VALENCIA, diciembre de 2004

A mis queridísimos y siempre recordados padres

Y a mi *alter ego*, Paco y Carla. Sobran las palabras con ellos.

AGRADECIMIENTOS

Para realizar esta Tesis ha sido necesario recorrer un largo camino lleno de inquietudes, de dudas y, en ocasiones, de desánimos. Es obvio que sin la ayuda de diversas personas no hubiera llegado al final del camino con éxito.

En primer lugar, quiero agradecer a mi director, el Dr. D. José Ramón Gómez Molina, la ayuda prestada durante la gestación de esta Tesis. Su constante estímulo, así como su capacidad humana y profesional han supuesto una referencia valiosísima a lo largo de estos años en los que ha sido mi maestro y guía.

En segundo lugar, deseo destacar la opinión siempre acertada y fundamentada del Dr. D. José María Bernardo, quien no ha dudado en facilitarme su apoyo, manifestarme su presta disposición y aclarar cuantas dudas le he planteado a lo largo de este trabajo.

También, quiero expresar mi gratitud a las estimadas colegas de la Unidad Docente de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos y a los miembros del Departamento de Idiomas de la Universidad Politécnica de Valencia, Eva Adam, Lourdes Aznar, María Boquera, Sefa Contreras y Debra Westall, que han colaborado tanto con su afecto como con su criterio profesional. Debo dar las gracias también a Cristina Pérez, directora del citado departamento, que en momentos difíciles ha sabido escucharme con comprensión y cariño. No deseo dejar en el olvido la valiosísima aportación de los técnicos del Instituto de Ciencias de la Educación

(ICE), en especial a José Ríos, que a lo largo de cinco años y, durante muchas horas de grabación de presentaciones orales de los alumnos, me han permitido recoger, observar, analizar y llegar a unas conclusiones que han sido la base de mi trabajo docente e investigador. Sin su desinteresada colaboración no habría podido materializar esta experiencia

Por último, es de obligado reconocimiento mencionar a mis queridos alumnos de estos años de Expresión Profesional en Español. Me han autorizado a utilizar los textos y grabaciones recogidas en el aula, me he divertido y aprendido con ellos y, en definitiva, me han aportado datos de los que yo carecía debido a mi formación humanística y nada politécnica. Si hago un recorrido mental de las horas pasadas con ellos, sólo recuerdo momentos gratos y de una casi perfecta interacción en el aula y en horas de tutoría. El diálogo y el entusiasmo por el trabajo bien hecho han sido la base de este aprendizaje recíproco.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	3
1. 2 OBJETIVOS	8
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	15
2.1- LA LINGÜÍSTICA APLICADA	15
2.1.1.- La enseñanza de lenguas	22
2.2 - LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO	30
2.1- Propiedades del texto	35
2.2.1.1.- Los marcadores discursivos y su clasificación	39
2.2- Tipologías textuales	44
2.3- ANÁLISIS DEL DISCURSO	58
2.3.1- Discurso oral y escrito	61
2.4- GÉNEROS DISCURSIVOS	79
2.5 - LA PRAGMÁTICA	85
2.5.1- El contexto	89
2.5.2- Los registros	95
2.5.3- La cortesía	98
2.6- LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA	103
2.7- PSICOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO	108
CAPÍTULO 3. HACIA UNA DELIMITACIÓN DEL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO (EPA). MARCOS LINGÜÍSTICO Y METODOLÓGICO .	127
3.1- LAS LENGUAS ESPECIALIZADAS. EL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO	127
3.2- EL CURRÍCULO DEL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO: FUENTES	136
3.3- EL LENGUAJE CIENTÍFICO-TÉCNICO Y EL LENGUAJE DE DIVULGACIÓN	158
3.4- GÉNEROS DISCURSIVOS DEL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO	171
3.4.1- La carta de reclamación profesional	185
3.4.2- El correo electrónico profesional	190
3.3.3- El resumen	200

3.4.4- Las presentaciones orales profesionales y académicas	206
3.4.4.1- Los discursos para ocasiones especiales	211
3.5- DIDÁCTICA DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	214
3.5.1- La comunicación interpersonal y grupal	256
3.6- LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO	263
3.7- ELEMENTOS DEL ACTO DIDÁCTICO	275
CAPÍTULO 4. OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS	283
4.1- GÉNEROS DISCURSIVOS OBJETO DE ESTUDIO	284
4.2- PROPUESTA METODOLÓGICA Y OBTENCIÓN DE DATOS	290
4.3- ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCRITOS: CUANTITATIVO Y CUALITATIVO	317
4.4- ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ORALES: CUANTITATIVO Y CUALITATIVO	363
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	411
CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA	425
6.1- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA RED	454
6.2- EL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO	456
CAPÍTULO 7. ANEJOS	463
7.1 ANEJOS I. TEXTOS DE ACTIVIDADES	465
7.2 ANEJOS II. TEXTOS ESCRITOS	479
7.3 ANEJOS III. TEXTOS ORALES	497

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Componentes de la tarea (Nunan, 1998)	28
Figura 2	Marcadores del discurso (Martín Zorraquino y Portolés, 1999)	42
Figura 3	Organizadores discursivos orales. Texto (Vilà, 2000)	43
Figura 4	Organizadores discursivos orales. Ideas (Vilà, 2000)	43
Figura 5	Marcadores discursivos fáticos y de transición	43
Figura 6	Tipología textual (Werlich, 1975)	46
Figura 7	Tipología textual (Adam, 1975)	47
Figura 8	Organización superestructural de los textos expositivos (Álvarez Angulo, 2001)	54
Figura 9	Esquema arbolado de las estructuras argumentativas (Van Dijk, 1978)	56
Figura 10	Diferencias contextuales entre los textos orales y escritos (Cassany <i>et al.</i> 1997)	64
Figura 11	Clasificación de textos orales y escritos (Gregory y Carroll, 1978)	69
Figura 12	Orden de las palabras en el sistema español	76
Figura 13	Signos lógicos o de primer régimen	79
Figura 14	'Experto profesional' de lenguas de especialidad (Bhatia, 2001)	131
Figura 15	Programas proposicionales y procesuales (Breen, 1987)	140
Figura 16	Propuesta de Jordan (1997)	141
Figura 17	Diseño de curso de fines específicos	143
Figura 18	División del campo divulgativo (Loffler-Laurian (1983)	160
Figura 19	Clasificación de textos científicos orales y escritos (Gutiérrez Rodilla, 1998)	163
Figura 20	Clasificación de géneros emergentes (Shepherd y Waters, 1998)	176
Figura 21	Parámetros para el análisis de los discursos profesionales y académicos	185
Figura 22	Modelo de carta de reclamación profesional	188
Figura 23	Modelo de correo electrónico profesional	197
Figura 24	Estrategia del resumen (Brown, Campione y Day, 1981 y Kintsch y Van Dijk, 1978)	202
Figura 25	Modelo de resumen	204
Figura 26	Modelo de presentación oral profesional y académica	207
Figura 27	Modelo de presentación oral científica (Davis, 1996)	209
Figura 28	Modelo psicolingüístico del funcionamiento discursivo (Bronckart, 1985)	222
Figura 29	Fases para construir un discurso	239
Figura 30	Características del medio informático y tipo de actividades	266
Figura 31	Rol del profesor en su doble vertiente: como didacta y como	278
Figura 32	Los factores del Español Profesional y Académico	291
Figura 33	Géneros profesionales del EPA	297
Figura 34	Fases para una presentación oral del EPA	316

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Estadística obtenida del muestreo de los parámetros del correo electrónico	355,359
Tabla 2	Ponentes de las presentaciones orales	364
Tabla 3	Estadística obtenida del muestreo de los parámetros de las presentaciones orales	399,406
Tabla 4	Evaluación de una presentación oral	475
Tabla 5	Tiempos obtenidos en las distintas intervenciones	497

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Nuestra lengua materna, la que hablamos espontáneamente a diario, forma parte tan íntima de nuestro ser que, normalmente, no paramos mientes en ella, como tampoco nos fijamos en nuestro hígado, estómago u otra víscera, ni en todo lo demás inseparablemente vinculado con nuestra personalidad. Ahora bien, si esto es lo natural, no lo es menos el hecho de que la lengua materna, por lo mismo de hablar inconscientemente, solemos conocerla teóricamente menos que cualquier idioma extranjero que hayamos aprendido artificialmente en edad ya adulta (Beinhauer, 1964: 17).

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Durante la actividad docente desempeñada, tanto en la materia de español como lengua extranjera (ELE) como en la lengua de especialidad, 'Español Profesional y Académico' (en adelante EPA)¹, hemos ido observando que los alumnos² experimentaban un grado de dominio diferente en el desarrollo procesual de destrezas comunicativas orales y escritas; este hecho actuó como acicate y despertó mi interés por realizar una investigación lo más rigurosa posible que sistematizara ese proceso de enseñanza/aprendizaje.

Cuando se instauró en el Plan de Estudios el curso de especialidad que ha sido el caldo de cultivo de esta Tesis, partíamos de

¹ La denominación Español Profesional y Académico (EPA) la hemos acuñado de la terminología de Alcaraz (2000), que la aplica a la enseñanza del Inglés Profesional y Académico (IPA).

² Estudiantes de Ingeniería de la Escuela de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad Politécnica de Valencia.

una premisa inicial: los alumnos de Ingeniería Civil tienen unos intereses discursivos que a veces se escapan a los lingüistas acostumbrados a tener en sus aulas futuros filólogos o traductores. En la tarea docente con estudiantes universitarios, a lo largo de estos años, hemos constatado la falta de recursos que poseen los mismos a la hora de redactar diferentes textos académicos, así como la necesidad de proponer un modelo didáctico de enseñanza/aprendizaje a partir de las carencias verificadas, pues, como señala Fromm (2002), son necesarias, entre otras, la adquisición de habilidades de comunicación oral y escrita en la formación de los futuros ingenieros. Por ello, si se diseñaba una metodología adecuada, junto con un ambiente de aula propicio y unos contenidos adaptados a sus carencias y debidamente contextualizados, se podría conseguir que sus habilidades escritas y orales se perfeccionaran.

Asimismo, considerando que la competencia comunicativa de los estudiantes de Ingeniería Civil del siglo XXI precisa de contenidos y habilidades de carácter técnico (orales y escritas) propios de la lengua especial y específica de su carrera, además del saber lingüístico del español, decidimos que podría resultar atractiva y enriquecedora la posibilidad de desarrollar de forma sistemática una investigación de trabajo, que a partir del método de enseñanza/aprendizaje utilizados a lo largo de estos últimos cursos, diera lugar a una propuesta metodológica.

Por todo ello, este trabajo se ha basado en una búsqueda de información, bibliográfica y cibergráfica, relacionada con la enseñanza/aprendizaje del discurso oral y escrito; además, presenta

una propuesta didáctica adaptada a un perfil de alumno concreto, pero que puede extrapolarse a otros con las mismas necesidades de aprendizaje; y por último, muestra el análisis detallado de algunos de los géneros producidos por los estudiantes para poder corroborar si se han conseguido los objetivos propuestos. Los géneros discursivos seleccionados reflejan unas características específicas que les ayudan a completar su formación universitaria, con la seguridad de que en su actividad laboral y profesional tendrán la necesidad de redactar o producir.

Somos conscientes de que esta investigación debe afrontar la particularidad de no contar con un grupo de control; necesario para demostrar la ‘bondad’ del experimento. La razón es fácil de explicar; los cursos se han diseñado con una metodología y materiales específicos, que se han mantenido a lo largo de los años, y el número de grupos es reducido. Sólo se han modificado el contenido de los textos y ciertas actividades necesarias de actualización. Además, algunos temas se han ampliado y otros reducido por razones de tiempo. Si se compara el resultado obtenido al final del curso con el nivel de conocimientos de los alumnos al inicio del mismo, se aprecia positivamente la mejora. En consecuencia, no se contaba con posibles sujetos de los que hablar de un ‘antes’ y un ‘después’. El estudio del corpus analizado no es, por tanto, el objetivo nuclear de esta Tesis, sino un punto de apoyo para proponer y evaluar el modelo.

De esta manera, se ha intentado describir el seguimiento cotidiano del proceso didáctico en un determinado contexto y con una elevada motivación, así como el diseño de materiales y actividades que permiten

a los alumnos escribir y hablar como expertos profesionales. La investigación se ha centrado en la producción y análisis de textos orales y escritos con alumnos de tercero de Obras Públicas y de cuarto y quinto de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos durante los cursos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004.

Los géneros y/o cibergéneros analizados después de una detenida reflexión serán el ‘correo electrónico profesional’, como modelo de texto escrito, y la ‘presentación oral académica’, como modelo de texto oral, en la fase de revisión, según el proceso de escritura de Flower y Hayes (1981). Asimismo, concede un papel señero al ‘resumen’ como hilo conductor de lo escrito a lo oral. La selección de estos géneros se ha basado en la creencia de que su aplicación en el ámbito laboral es constante e imprescindible y además permite a los futuros expertos profesionales la adquisición de estrategias y habilidades para una eficaz comunicación profesional y académica, así como el dominio pragmalingüístico en la producción de discursos orales y escritos adaptándolos al contexto y al receptor.

De momento, los distintos factores sociolingüísticos observados entre los estudiantes (sexo, edad, nivel sociocultural, elección de carrera...) no han sido considerados relevantes en la investigación, pues comparten asignaturas comunes, el mismo espacio y contexto académico, y tienen una edad que oscila entre 23- 25 años.

En atención al título del presente trabajo, consideramos oportuno describir el entorno de la Ingeniería Civil con las palabras del profesor Krizek, en el acto de inauguración del Encuentro Internacional de

Enseñanza de Ingeniería Civil, (Ciudad Real, septiembre de 2003), quien delimitaba las tres áreas profesionales de los ingenieros como:

- a) *Proyectos y construcción*, es decir, el 'grupo de los prácticos', son los ingenieros que trabajan en las oficinas de proyectos y a pie de obra.
- b) *Toma de decisiones*, podrían llamarse también 'planificadores' o 'promotores'. Las herramientas necesarias para este grupo incluyen conocimientos sobre finanzas, contabilidad, economía, estadística, dirección de empresas, política, derecho, normativas, negociaciones y urbanismo, además de amplias capacidades de visión clara, sentido común, habilidad para relacionarse con la gente y un buen sentido crítico.
- c) *Investigación*, grupo constituido por los 'investigadores'. Se encargan de avanzar el estado del arte de la profesión o algún subconjunto de ella, como ingeniería medioambiental o ingeniería estructural. La formación que necesitan para realizar esta tarea, deberá ser extremadamente fuerte y diversa en ciencias básicas, mecánicas y matemáticas.

Es evidente que el dominio de las destrezas lingüísticas, orales y escritas, es un requisito imprescindible en cualquiera de estas áreas profesionales.

1. 2 OBJETIVOS

Los objetivos formulados para este trabajo responden a las exigencias lingüísticas y didácticas de la constatación anterior. De una parte, son la descripción, explicación y propuesta de un modelo didáctico contextualizado en el que los estudiantes procesan una serie de géneros y subgéneros discursivos del ámbito profesional y académico; de otra, el análisis del corpus seleccionado: el correo electrónico profesional y la presentación oral profesional y académica, para conseguir su posible perfeccionamiento a través de las reflexiones y actuaciones pertinentes.

Una vez observados y descritos los rasgos lingüístico-textuales, retóricos y pragmáticos de los textos producidos, aplicando nuestra propuesta, podremos realizar ciertas consideraciones sobre la posible mejora de los mismos, partiendo del criterio de que no son todavía profesionales. Con este propósito, se ha ido recopilando y anotando todo aquello que se ha desarrollado en las actividades planteadas en cada sesión, para llevar a buen puerto la tarea propuesta. Antes de proseguir, desearíamos hacer constar que, de forma gradual, los estudiantes han aportando valiosas ideas: el uso peculiar de algunos conectores, cierto diseño de diapositiva más interesante para *power point*, direcciones de Internet y, lo más importante, hemos ido conociendo, gracias a sus informaciones, el mundo de la ingeniería y cierto léxico jergal propio de su entorno.

Así, al saber cómo dirigirse a un director de empresa (por ejemplo, para pedir asesoramiento), o al asistir a unas jornadas del ámbito de la Ingeniería y poder participar como ponentes³, podrán rentabilizar al máximo lo aprendido. Se pretende seguir la línea de Gagné (1974) enseñando a ‘aprender a aprender reglas’ porque en la medida que se aprenden estrategias cognitivas, el alumno va progresivamente convirtiéndose en un autodidacta y en un pensador y creador independiente.

1.3 ESTRUCTURA DE LA TESIS

Para facilitar la lectura y valoración del presente trabajo, es necesario presentar cómo lo hemos organizado en siete capítulos.

En este primer capítulo se expone la justificación del trabajo, y se muestra: el perfil de alumno con el que trabajamos (estudiante de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos), las razones de no contar con un grupo de control, los géneros discursivos seleccionados para su estudio, y, finalmente, los objetivos de esta investigación.

El capítulo segundo presenta un marco teórico que fundamenta el modelo y método didáctico-lingüístico propuesto, porque si se quiere conseguir unas pautas didácticas eficaces, además de conocer las

³ Las técnicas son las mismas que las que deberán utilizar en la defensa del proyecto final de carrera (PFC).

fuentes lingüísticas más relevantes, se necesitará recurrir necesariamente a las aportaciones de la psicología y de la pedagogía: la primera atenderá a las estrategias cognitivas que utiliza el alumno cuando aprende (estrategias de aprendizaje y de comunicación), y la segunda a la metodología llevada a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que la finalidad última de este trabajo es más metodológica que lingüística, se comentan las aportaciones de diferentes disciplinas relacionadas con nuestra investigación. En primer lugar, el marco general en el que nos movemos como es el de la Lingüística Aplicada; a continuación, el modelo establecido por la Lingüística del Texto, con especial atención a los marcadores discursivos y su clasificación, usados tanto en el texto oral como en el escrito, pero focalizados en el ámbito del discurso formal. Asimismo, el Análisis del Discurso nos permite comentar las diferencias entre discurso oral y escrito, y por último, dedicamos un apartado a los géneros discursivos. Posteriormente, destacamos la utilidad de la Pragmática y la Sociolingüística, disciplinas notorias en el estudio del contexto, dada su contribución al estudio de los registros y al uso de la cortesía en la mejora de habilidades orales y escritas. Cabe destacar también, la relevancia de la Lingüística Cognitiva y de la Psicología en la enseñanza-aprendizaje lingüísticos. En síntesis, se abordan las aportaciones más significativas, que han servido para construir el modelo didáctico aplicado a la producción de textos orales y escritos en el ámbito de la Ingeniería Civil.

El capítulo tercero se centra en la delimitación del español de especialidad o, como hemos anteriormente acuñado, Español

Profesional y Académico (EPA), a través de los marcos metodológico y lingüístico. Se definen qué son las lenguas de especialidad, el sílabo y las fuentes del currículo del EPA; también, el lenguaje científico-técnico y el lenguaje de divulgación para, posteriormente, recoger las marcas lingüísticas y textuales de los géneros específicos elegidos de este ámbito laboral: la carta de reclamación profesional, el correo electrónico, el resumen y las presentaciones orales profesionales y académicas. Dentro del estudio de lo oral, se presta atención a los discursos para ocasiones especiales, es decir, los discursos breves. Debido al carácter didáctico de la Tesis se destaca la enseñanza de las destrezas lingüísticas, siempre aplicadas a los géneros del EPA, y también la relevancia de la interacción entre el profesor y los alumnos, por medio de la comunicación interpersonal y grupal. A continuación, se revisan las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales son básicas en nuestra disciplina. Se complementa el marco metodológico con los elementos del acto didáctico (Jordan, 1997: 277) como son: el alumno, el profesor, los contenidos y el entorno didáctico.

El capítulo cuarto muestra la fase de experimentación y análisis del corpus. Se justifican, en primer lugar, los dos géneros discursivos seleccionados para el estudio descriptivo: el correo electrónico profesional y la presentación oral profesional y académica. A continuación, se desarrolla la propuesta didáctica en la que se basa la enseñanza-aprendizaje de estos géneros, con una serie de actividades diseñadas para este perfil de alumno, junto al estudio descriptivo cuantitativo y cualitativo, del corpus obtenido. Para ello, nos hemos

basado en el análisis de ciertos rasgos de los géneros antes citados y producidos por los estudiantes.

Por su parte, el capítulo quinto muestra las conclusiones y las reflexiones obtenidas de la aplicación de nuestra propuesta didáctica, que permitirán mejorar las habilidades comunicativas de los futuros estudiantes de español, que, además de lengua materna, actúa como lengua de especialidad. A esto le sigue, el capítulo sexto, que contiene las referencias bibliográficas y cybergráficas utilizadas; además del índice general aparecen otras que pueden facilitar la búsqueda de información en la red, o bien que son específicas del español profesional y académico. Finalmente, en el séptimo capítulo, se adjuntan los anexos que han posibilitado la realización de las actividades y del análisis del corpus, ya sean extraídos de diversas fuentes, ya sean los textos orales y escritos producidos por los alumnos.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

La lingüística produce un inicial desconcierto porque su objetivo es enseñarnos lo que ya sabemos. Es, en efecto, una ciencia de observación, pero la distingue de las demás el hecho de que el lingüista no necesita observar nada fuera él, puesto que pretende estudiar lo que ya sabe: el lenguaje (Marina, 1998: 31).

Todo trabajo de investigación requiere detallar, en primer lugar, el marco teórico y disciplinar en el que se sustenta. Dado el objetivo del presente trabajo, presentamos, aunque de forma no exhaustiva, aquellas disciplinas relacionadas con nuestro objeto de estudio. En este capítulo recogeremos los rasgos caracterizadores del español como lengua materna y que fundamentan lingüística y metodológicamente al EPA. Sólo se consideran, pues, las aportaciones que interesan para dicho estudio.

2.1- LA LINGÜÍSTICA APLICADA

La primera aparición de la ciencia lingüística en Grecia, lo que hoy en día llamaríamos ‘aplicada’, tuvo lugar antes de que aparecieran las primeras inscripciones. Sucedió cuando a principios del primer milenio se creó un sistema alfabético para la escritura griega, que sirvió

de base para el alfabeto de la Ática ateniense y de otros alfabetos, y se fusionó con el alfabeto romano, convirtiéndose en el padre de la escritura más difundida de la actualidad (Robins, 1984: 23,24). Sin embargo, el término 'aplicada' apareció en 1948, como subtítulo de la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, fundada por Fries junto a otros lingüistas anglosajones. El objetivo principal era la enseñanza de las segundas lenguas; en especial, el inglés como lengua extranjera.

Más tarde, el I Coloquio Internacional sobre Lingüística Aplicada (Nancy, 1964), centró su interés en la traducción y en la pedagogía de las lenguas vivas. Después de este congreso y de forma progresiva se ha ido configurado lo que entendemos en la actualidad como Lingüística Aplicada. Así pues, todo ello no ha supuesto un nacimiento repentino de una nueva disciplina -ya que tenemos antecedentes en la enseñanza de la primera lengua, segundas lenguas, la elaboración de diccionarios, la traducción..., a lo largo de toda la historia de la lingüística - sino de algo que progresivamente ha ido cuajando en el entorno de la enseñanza de las lenguas.

En España, el campo de la Lingüística Aplicada, a diferencia de la Lingüística, no se ha desarrollado en su debida profundidad. Tiene su origen en las necesidades planteadas por profesores de lengua inglesa que se encontraban con perfiles de alumnos a los que no se podía impartir contenidos sin hacer un estudio previo de lo que realmente requerían cuando accedían a las aulas. Ha sido la finalidad la que ha determinado el programa y la metodología de las asignaturas de carácter específico. Se puede hablar de autores como Cabré y Payrató

(1990); Fernández Pérez (coord.) (1996); Payrató (1998); Calvo (1999) y Santos Gargallo (1999). Se cuenta, además, con la creación de publicaciones especializadas como la *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes, la fundación de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) en 1983, y la Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos (AELFE) en 1992, que edita la revista *IBÉRICA* desde 1998. Estas asociaciones celebran congresos anuales en los que se debaten los temas más significativos dentro de la investigación en lenguas aplicadas.

Retomando la evolución cronológica, la publicación de la obra de Corder supuso el comienzo de la base teórica de lingüística aplicada. Este autor anticipa, en la introducción, los factores que delimitan el ámbito de esta disciplina (1973: 10):

Éste no es un libro más sobre la enseñanza de lenguas (...), la presente obra se refiere a la contribución que pueden hacer los descubrimientos y métodos de quienes estudian el lenguaje en forma científica -lingüistas, psicólogos y sociolingüistas (para sólo mencionar los grupos más importantes), a fin de poder solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planificación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas. Se trata de una obra sobre lingüística aplicada.

Asimismo, al preguntarse por la función del profesor-lingüista, explica que la tarea del lingüista aplicado consiste en diseñar programas de estudios que satisfagan todas las demandas posibles y que resuelvan las necesidades del aprendiz. El objetivo de la enseñanza de una lengua, por tanto, será formar a personas con la habilidad suficiente para cubrir sus necesidades -el repertorio útil y pertinente- tales como:

- qué funciones requerirá de la lengua,

- para qué va a necesitar la lengua,
- en qué grupos sociales va a actuar y
- qué roles va a desempeñar.

Por su parte, Ebneter (1974) también expone en el prólogo de su obra que en la ciencia y en la pedagogía del lenguaje se está dando un desplazamiento de acentuación progresivo desde la Lingüística tradicional a la Lingüística Aplicada. Para este autor, la Lingüística Aplicada engloba todos los dominios de investigación que resultan de la interferencia de la ciencia del lenguaje con otras disciplinas, y de la consideración de todos los factores que operan en la lengua y en el habla. De esta manera, se comprueba que esta disciplina se relaciona con la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, con la lingüística contrastiva y con el análisis de errores.

Pero en las dos últimas décadas, al intentar delimitar qué es la Lingüística Aplicada, aparecen ciertas diferencias, aunque hay algo en que coinciden los distintos autores y es la no aceptación de la dicotomía: Lingüística tradicional igual a teórica y Lingüística Aplicada igual a práctica. En opinión de Payrató (1998: 14.15) la Lingüística Aplicada se puede entender como una orientación o una dimensión de la investigación dentro del campo del estudio del lenguaje y, desde un marco interdisciplinario, tiene la finalidad de resolver los problemas que surjan en los procesos comunicativos. El debate entre la Lingüística tradicional y la Lingüística Aplicada ha sido y será una constante. Así, para Calvo (1999: 323) lo que caracteriza a la primera es la homogeneidad y la uniformidad, mientras que la segunda es heterogénea y los ámbitos se van ampliando según aparecen nuevas

necesidades. Asimismo, la premisa expuesta por Payrató (1998: 21-22) indica que la teoría -lingüística tradicional- no garantiza en absoluto que una vez comunicados unos conocimientos éstos sean aprendidos y que:

Aparte de tales conocimientos, cuando esta tarea se ha de concretar a nivel profesional o de investigación, resultan imprescindibles además una serie de técnicas específicas y unas habilidades teórico-prácticas: *aplicadas*.

La Escuela Rumana, liderada por Slama-Cazacu (1981), plantea la reelaboración de las teorías lingüísticas existentes y antepone el análisis de los aspectos prácticos sobre los teóricos. Esta autora ha clasificado el campo de estudio de la Lingüística Aplicada en las siguientes áreas:

1. Elaboración y desarrollo teórico y metodológico de las bases de la Lingüística Aplicada. Medios de organización y de desarrollo del dominio y de la colaboración interdisciplinaria.
2. Enseñanza de lenguas extranjeras y educación de la lengua materna y de la comunicación en lengua materna.
3. Aspectos lingüísticos (codificación y estandarización gráfica, etc.) de la enseñanza/ aprendizaje de la lectura y la escritura (transliteración, sistemas de escritura, ortografía, ortología etc.).
4. Aplicaciones de la investigación lingüística en materias de lexicografía, estilística y dialectología.
5. Resolución de problemas lingüísticos en relación con la actividad de la traducción.
6. Problemas lingüísticos a nivel de comunidad o Estado.
7. Aspectos lingüísticos de los medios de comunicación de masas.
8. Aspectos lingüísticos de la comunicación en las empresas y, en general, en la actividad productiva.

9. Aspectos lingüísticos del diagnóstico y de la terapia de los trastornos del lenguaje.
10. Aspectos lingüísticos de la relación médico-paciente, o psicólogo-paciente, o psicólogo-sujeto experimental.
11. Aspectos lingüísticos de la transmisión mecánica de la comunicación.
12. Aplicación en diversos dominios de las técnicas de análisis mecánico del habla.
13. Desarrollo de medios matemáticos formalizados y técnicos destinados a resolver problemas de Lingüística Aplicada o, que involucren a la Lingüística Aplicada.
14. La lingüística aplicada y el dominio jurídico.
15. Aspectos lingüísticos de la taquimecanografía, la imprenta, la actividad de correctores, etc.

Como puede probarse, la evolución de las áreas temáticas que integran la Lingüística Aplicada ha sido constante. De forma sucinta, reproducimos las áreas que la han ido conformando de forma gradual en las últimas cuatro décadas.

Según Payrató (1998: 29-30) en el Congreso de Nancy (1964) fueron catorce las áreas de investigación, de las que destacaremos sólo las relacionadas con nuestro trabajo de estudio:

3. Investigación en la psicología del aprendizaje de la primera lengua.
5. Investigación sobre el habla y su aplicación.
7. Metodología de la enseñanza de la lengua.

Más adelante, en el congreso de Sydney (1987) se establecieron veinte campos de actuación de los cuales los más relevantes son:

2. La enseñanza lingüística: la lengua materna.
13. La neurolingüística.
16. El análisis del discurso y la estilística.

Para finalizar, en Ámsterdam (1993) se detallaron treinta áreas, donde destacan:

10. Lenguas para fines específicos.
23. El análisis de necesidades y especificación de objetivos en el aprendizaje de lenguas.
30. Adquisición de habilidades lingüísticas.

Deseamos, antes de concluir esta somera presentación, destacar algunos aspectos de la enseñanza de la lengua materna desde el punto de vista de la Lingüística Aplicada. Si pensamos que el individuo adquiere el conocimiento de su propia lengua de forma lógica como fruto de un proceso de socialización, es conveniente pensar que esta enseñanza deberá manifestarse como un proceso natural y con unos objetivos que tengan que ver con el perfeccionamiento de las cuatro habilidades básicas: la interpretación y la producción y de textos orales y escritos. En resumen, la enseñanza de las primeras lenguas pone en relación el campo de la teoría lingüística con el de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje; asimismo, como apunta Pairado (1998: 84):

el aplicar una teoría lingüística a la enseñanza de la lengua materna obliga a tener en cuenta diferentes aspectos fundamentales: la capacidad explicativa de la teoría, las fases de la adquisición del lenguaje, las técnicas pedagógicas y los medios empleados.

2.1.1.- La enseñanza de lenguas

Consideramos conveniente precisar en este apartado una serie de conceptos como son: adquisición / aprendizaje, método / enfoque y competencia lingüística / competencia comunicativa con objeto de explicitar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y cómo los estudiantes aprenden en los cursos de lenguas de especialidad.

Para Krashen (1977: 145) el conocimiento lingüístico es el resultado de dos procesos: la adquisición y el aprendizaje:

Utilizamos aquí el término técnico *adquisición del lenguaje* para referirnos al modo en que las habilidades lingüísticas se internalizan de modo "natural", esto es, sin una atención consciente a las formas lingüísticas.[...] La 'adquisición' es un proceso subconsciente. El *aprendizaje*, al contrario, es algo consciente, consecuencia de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual.

Sabemos que los niños 'adquieren' la lengua, mientras que los adultos pueden 'adquirirla o aprenderla', por ello el aula perfecta será aquella en la que se posibiliten los dos procesos.

También, existe cierta confusión entre la denominación 'método' y 'enfoque'. Por ello, consultamos las definiciones de autores relevantes, a fin de clarificar los diferentes conceptos. Para Richards y Rodgers

(1986:26-33) el método (*method*) queda descrito a partir del análisis de tres elementos: enfoque (*approach*), diseño (*design*) y procedimiento (*procedure*).

El ‘enfoque’ se refiere a las teorías sobre la naturaleza y aprendizaje de la lengua, que constituyen la fuente de los principios y de las prácticas de la enseñanza; está relacionado con los aspectos lingüísticos y psicolingüísticos que configuran las distintas teorías. El ‘diseño’ tiene que ver con los objetivos generales y específicos del método, con los criterios de selección de los contenidos lingüísticos, tipos de actividades y tareas, el papel del alumno, el papel del profesor y el papel de los materiales de enseñanza. El ‘procedimiento’, se corresponde con las técnicas, prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza el método: recursos, espacio, equipamiento, modelos de interacción, tácticas y estrategias utilizadas por los profesores (Richards y Rodgers, 1986: 35). Luego el ‘método’ integra al ‘enfoque’.

Por su parte, Sánchez Pérez (1997: 29), entiende el método:

como el conjunto formado por una base teórica [...] y por un conjunto de elementos lingüísticos seleccionados de acuerdo con la base teórica anterior. Estos elementos serán los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Y, por último, por un conjunto de técnicas adecuadas para lograr los objetivos propuestos.

Por último, Ceular (1993: 112-116) opina que el ‘método’ consta de objetivos, contenidos y procedimientos, y su objetivo es adquirir competencia lingüística; mientras que el objetivo del ‘enfoque’, que surge en los años setenta y ochenta, es el de competencia comunicativa.

Asimismo, los 'enfoques comunicativos' nacen gracias a las aportaciones de la Psicología, de la Antropología, de la Filosofía del lenguaje y de la Lingüística en la década de los setenta. El objetivo de estos enfoques no tiene como objeto el aprendizaje de la gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. Este movimiento se desarrolla rápidamente en torno a la pretensión de conseguir desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas, desde la interrelación que se plantea entre lengua y comunicación con objeto de lograr la competencia comunicativa. Estos enfoques, aunque nacidos con el objetivo de enseñar segundas lenguas, se aplican a partir de los años noventa en todos los niveles de lengua materna, tanto en la escuela, como en el instituto o en la universidad, y actualmente es impensable un tipo de enseñanza que no utilice algunas de sus propuestas didácticas.

El concepto de competencia comunicativa lo inicia Hymes (1972) al oponerlo a la competencia gramatical chomskyana. Posteriormente, Canale (1983) lo amplía y lo considera como una competencia pluridimensional cuyos componentes son:

- la *competencia gramatical*, que supone el dominio del código lingüístico (fonología, ortografía, vocabulario y formación de palabras),
- la *competencia sociolingüística*, que abarca tanto la expresión y comprensión de significados sociales adecuados como la expresión y comprensión de formas gramaticales adecuadas para diferentes funciones en contextos sociolingüísticos diferentes,
- la *competencia discursiva-textual*, que se centra en los géneros orales y escritos y se refiere a elementos de cohesión y coherencia en diferentes géneros, y

- la *competencia estratégica*, que se dirige al dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal, utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación según dificultades gramaticales, sociolingüísticas, discursivas, y por factores de realización de la comunicación.

Tales competencias aparecen en relación con las distintas destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita). Las cuatro vías que exteriorizan estas competencias están clasificadas según dos criterios:

- a) relacionado con el medio: hablar y escuchar son las orales; leer y escribir, las visuales;
- b) relacionado con la actividad del usuario: hablar y escribir son las productivas, escuchar y leer son las receptivas.

El objetivo último de estos ‘enfoques comunicativos’ es, como apuntan Cassany *et al.* (1997: 86), “conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua”. También para Zanón (1998: 35), el enfoque comunicativo se define por la competencia comunicativa (el objetivo del proceso de enseñanza) y la interacción entre los aprendices y su entorno (el objetivo de las prácticas didácticas). El énfasis recae sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje, esto es, las estrategias empleadas para la negociación de significados en el curso de la interacción, y en el carácter globalizador (lectura, escritura, expresión oral y comprensión) de las habilidades que se deben desarrollar.

Las actividades realizadas para conseguir los objetivos implícitos en la competencia comunicativa del aprendiz son, en consecuencia,

actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social (discusión, representaciones, etc.); por ello, las clases pasan a ser más activas y participativas, los alumnos practican los códigos orales y escritos, se utilizan materiales reales, y se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos.

Y en la evolución de estos enfoques comunicativos, las ‘tareas’ han ocupado y ocupan un lugar importante. Como señala García Santa Cecilia (1995: 187-188), las primeras propuestas teóricas de programas basados en tareas aparecen en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a lo largo de la década de los 80, pero actualmente se usan en la didáctica de todas las lenguas, incluidas las maternas. El desarrollo de estas propuestas viene, entre otras razones, motivado por el papel relevante que adquieren las necesidades del aprendiz en el proceso de aprendizaje de la lengua con la consecuente nueva relación que se establece en el aula entre profesor y alumno, lo que lleva a articular programas educativos de acuerdo a un currículo centrado en el alumno. Así, la gestión (y la negociación) de ese currículo por parte del alumno conduce a la autonomía del aprendizaje, todo ello desde la consideración de un currículo abierto (negociable) que contempla, de forma destacada, los objetivos de proceso, aquellas experiencias por las que el aprendiz pasa en su proceso de aprendizaje.

El enfoque por tareas se centra en cómo es aprendida la lengua, en el proceso seguido; de ahí la importancia que adquiere la relación profesor/alumno en cuanto a la negociación de objetivos y los criterios de evaluación de ese proceso. La unidad de trabajo, que además es la unidad de progresión en el aprendizaje, es la tarea. También, la

actividad representativa de procesos de comunicación de la vida real, identifiable como unidad de actividad en el aula, dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y diseñada con un objetivo, estructura y secuencia del trabajo. Los componentes de la tarea pueden sintetizarse de la siguiente forma:

1. Determinar el tema o área de interés.
2. Determinar la tarea final.
3. Determinar los objetivos comunicativos, socioculturales, de trabajo, (negociar y planificar etapas de trabajo) y de conciencia lingüística y cultural.
4. Determinar los contenidos lingüísticos y discursivos que han de desarrollarse a través de las tareas posibilitadoras.
5. Secuenciar las actividades.
6. Evaluar no sólo el producto final, sino también el proceso.

A partir de la metodología basada en tareas, ha surgido un enfoque que parte de la tarea como elemento de enseñanza aprendizaje. Este programa consiste en la realización de una serie de tareas en las que el alumno al implicarse en ellas, lo hace también en un aprendizaje significativo. Un autor que ha trabajado ampliamente en este campo es Nunan (1998: 48), quien analiza de la forma siguiente los componentes de la tarea:

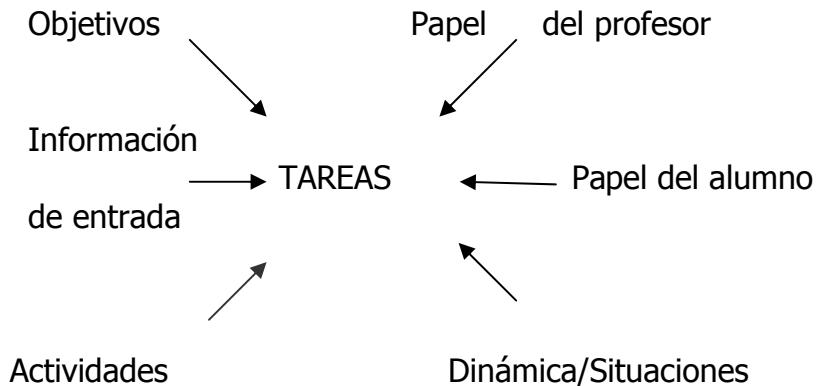


Figura 1. Componentes de la tarea

Al desarrollar estos componentes, considera que los 'objetivos' son el contacto entre la tarea y el profesor y se diferencian entre específicos y generales; la información de entrada hace referencia a los datos que supondrán el punto de partida de la tarea y que podrán extraerse de multitud de fuentes (cartas, informes, currículos, presentaciones). Asimismo, las 'actividades' especifican lo que el alumno deberá hacer con la información de entrada, que constituye el punto de partida de la tarea de aprendizaje. Y destaca las tres formas generales de caracterización de las actividades: el ensayo para la vida real, la práctica de destrezas, la corrección y la fluidez.

Continúa señalando que, el 'papel del alumno' está pensado para que sepa descubrir su propio camino y organizar la información; para que sea creativo y aprenda a vivir sin seguridad, a llegar a conclusiones inteligentes y a utilizar diferentes estilos de expresión oral y escrita. Y en cuanto al 'papel del profesor', con respecto al de los alumnos, es complementario. En palabras de Breen y Candlin (Nunan 1998: 89) el

profesor realiza tres funciones relevantes en la clase comunicativa: el primero, actuar como ‘facilitador’ del proceso comunicativo; el segundo, participar; el tercero, actuar como observador y alumno. Finalmente, Nunan añade la figura de ‘analizador de necesidades’, ‘consejero’ y ‘organizador’ del proceso.

En el trabajo de investigación, un aspecto básico es la búsqueda del sentido personal por parte del individuo en el proceso de aprendizaje y contemplado por el humanismo. Williams y Burden (1999) consideran importantes los aspectos afectivos y proponen una serie de consejos:

- crear un sentimiento de pertenencia a un grupo,
- hacer que el tema sea relevante para la persona,
- estimular la autoestima,
- desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje,
- animar a la creatividad, y
- estimular la autoevaluación.

Si se quieren integrar los componentes humanistas y creativos al proceso de enseñanza/aprendizaje, se necesitará proponer actividades interesantes para los alumnos, así como estimular la motivación y el autoaprendizaje, y marcar la autenticidad de cada tarea que se les presentan. Para Legutke y Thomas (1991: 96) los dos criterios fundamentales son la claridad y la confianza, que pueden tener el efecto de aumentar la receptividad, y de fomentar la responsabilidad y la capacidad de respuesta del aprendiz.

Concluimos este apartado asumiendo el criterio de Cassany *et al.* (1997: 303) cuando afirman que:

Los diversos métodos o enfoques didácticos dependen, sobre todo, de la concepción que se tenga de: la naturaleza del lenguaje, las teorías del aprendizaje lingüístico, la definición de objetivos y de los procedimientos didácticos. Aún hoy los enseñantes nos hemos de plantear 'qué y por qué' enseñamos. Es decir, qué quiere decir saber lengua.

2.2 - LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

Aunque la llamada Lingüística del Texto aparece hacia 1970, la primera vez que se tiene constancia del término 'lingüística del texto' es en el artículo "Determinación y entorno" de Coseriu (1956). Esta disciplina se ha ido consolidando gracias a los estudios de varios autores (Petöfi, Van Dijk), y paulatinamente se ha ido relacionando con otras disciplinas como la Lingüística Aplicada, el Análisis del Discurso, el Análisis de los Géneros, la Sociolingüística, la Psicolingüística...

Entre los grandes teóricos se encuentra Van Dijk (1972), quien defendió la necesidad de una gramática textual para resolver ciertos problemas que planteaba la gramática estructural. Asimismo, aportó los conceptos de 'macroestructura' y 'superestructura', que el citado autor (1978) considera presentes en todo tipo de texto. La primera es el contenido semántico y lógico de la información, y la segunda es la forma como se manifiesta dicha información. Dentro del análisis del contenido del texto que él propone, denomina macroestructura a las unidades textuales superiores a la oración y sus proposiciones; y superestructura como tipo de esquema abstracto, que establece el

orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.

Además, pensaba que la generación de un texto parte de una idea principal, que se va desarrollando en diferentes partes: capítulos, párrafos. etc. Su objetivo era superar la gramática como referente del estudio de la lengua, ya que los movimientos anteriores tomaban como punto de análisis la oración de forma aislada, quedando muchas veces problemas lingüísticos sin resolver por falta de contexto. Esta nueva visión de la lingüística, que ha influido de forma notoria en la enseñanza de lenguas, tiene como centro de estudio la palabra 'texto'.

Anteriormente, cuando se utilizaba esta palabra era para deferirse a escritos literarios, que eran los que se trabajaba en el aula, pero, ahora, bajo este nombre se reúnen diversas aportaciones que parten del concepto de texto como unidad de proceso comunicativo. Lo que hace que un texto sea texto no es su gramaticalidad, sino su textualidad; de esta manera no se valorará únicamente como una suma de palabras, oraciones o párrafos. Bernárdez (1982: 85), el pionero de la Lingüística del Texto de nuestro país, lo define como:

'Texto' es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Los factores fundamentales del texto son, por lo tanto, su carácter comunicativo, su carácter pragmático (intención del hablante,

situación) y su carácter estructurado, a través de la existencia de reglas propias del nivel textual. Por su parte Castellá (1992: 50), inspirado en la anterior definición de Bernárdez, lo describe así:

'Texto' es una unidad lingüística comunicativa, producto de la actividad verbal humana, que posee un carácter social. Se caracteriza por la adecuación al contexto comunicativo, la coherencia informativa y la cohesión lineal. Su estructura refleja los procedimientos empleados por emisor y receptor en los procesos de elaboración y de interpretación. Se construye por medio de dos conjuntos de capacidades y conocimientos: los propios del nivel textual y los del sistema de la lengua.

Esta segunda definición contiene tres ideas fundamentales: es comunicativo, pragmático y su estructura está formada por una coherencia semántica y una cohesión sintáctica que le proporcionan el éxito en la comunicación. No es necesario un tema ni una estructura determinada; un texto puede estar formado por una sola palabra o por cientos de ellas, estos textos / discursos pueden ser orales y escritos.

Si bien en el presente trabajo se utilizan los términos 'texto' y 'discurso' como sinónimos, es habitual la confusión entre ambos. Bonilla (1997: 9), en la introducción que hace al libro de Beaugrande y Dressler, reflexiona sobre esta denominación y dice que nunca en otros ámbitos del conocimiento ha habido tantas horas de discusión dedicados a matizar qué significa uno y otro y llega a la conclusión de que "existe unanimidad en el desacuerdo". Asimismo, recomienda la lectura de trabajos de Lingüística del Texto y de Análisis del Discurso (Halliday y Hasan, 1976; Van Dick, 1980; Beaugrande y Dressler, 1981; los trabajos discursivos de Brown y Yule, 1983; Stubbs, 1987; Schiffrin, 1994).

Así, Van Dijk (1978: 13-14), cuando expone el concepto de ciencia del texto, comenta que en el área de habla francesa se le denomina *science du texte* y en inglés, *discourse analysis*, y recordando que desde hace tiempo se conocen los términos como 'análisis del texto' o 'interpretación del texto', opta por el término 'ciencia del texto', que, por un lado, se refiere a todo tipo de textos y a los diversos contextos que les corresponden y, por otro, se preocupa de los aspectos más bien teóricos, descriptivos y aplicados. No obstante, y en sucesivos trabajos como en su *Ideología* (1998: 246) su objeto básico de estudio será el 'discurso', donde lo define como:

'evento' comunicativo específico. Ese evento comunicativo es en sí mismo bastante complejo, y al menos involucra a una cantidad de actores sociales, esencialmente en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector (pero también en otros roles, como observador o escucha), que intervienen en un acto comunicativo, en una situación específica (tiempo, lugar y circunstancias), y determinado por otras características del contexto. Este acto comunicativo puede ser *escrito u oral* y usualmente combina, sobre todo en la interacción oral, dimensiones verbales y no verbales (ademanes, expresiones faciales, etc.

Más adelante, desarrolla de nuevo los conceptos de las macroestructura y superestructura y concluye que las macroestructuras de los textos son las conexiones que se basan en el texto como un todo o, por lo menos, en unidades textuales mayores a la oración, en definitiva, estructuras del texto más bien globales y, las 'microestructuras' son las estructuras de oraciones y secuencias de textos (lo que la gramática ha venido estudiando tradicionalmente). Para llegar a la macroestructura es necesario un proceso de reducción de la información semántica, al condensar una secuencia de proposiciones en otra secuencia de menor número. Como las gramáticas tradicionales no prevén operaciones de reducción recurrió a la psicología cognitiva para encontrar un modelo textual orientado al procesamiento.

Junto con Kintsch investigó las operaciones que los hablantes utilizan para resumir textos de cierta longitud, especialmente narraciones (cfr. Beaugrande y Dressler, 1997: 65). Este proceso se produce debido a las cuatro ‘macrorreglas’: omisión, selección, generalización y, construcción o generalización; las dos primeras son de anulación y las dos últimas de sustitución. La superestructura es el modo específico de organizar los contenidos semánticos macroestructurales. Según Van Dijk (1978: 142) la manera más sencilla de ilustrar la misma es una narración, que puede tratar de un tema determinado, por ejemplo, de un robo. Además de que el tema tenga este sentido global, tiene a la vez la característica global de que se trata de una ‘narración’; en otras palabras, sabemos distinguir que es una narración, y no un anuncio o una conferencia. El mismo contenido global da paso a tipos de texto distintos. Para decirlo metafóricamente:

Una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura es el ‘contenido del texto’. Se debe comunicar, pues el mismo suceso en diferentes formas textuales según el contexto comunicativo (Van Dijk, 1978: 142).

Los principales tipos de superestructuras son:

- el texto narrativo que puede esquematizarse en: narración, historia, trama, episodio, marco, complicación resolución y evaluación;
- el texto argumentativo, en el que su esquema básico es hipótesis y conclusión y, finalmente,
- el tratado científico, cuya estructura básica no sólo consiste en una conclusión y su justificación, sino también en un planteo del problema y una solución.

Finalmente, reconoce la dificultad para establecer una tipología textual y añade que, además de su superestructura, hará falta la macroestructura, las funciones pragmáticas y las funciones sociales.

2.1- Propiedades del texto

¿Qué hace que un texto sea texto? Entre los rasgos más característicos, destaca el criterio de unidad; pero independientemente de la longitud o de su intencionalidad, se caracteriza, tal como señala Hernández Paricio (1996: 111), por la estructura organizada y ordenada de los elementos que lo componen.

En el modelo expuesto por Beaugrande y Dressler (1999: 35-47) cualquier texto ha de cumplir siete normas o propiedades:

- dos de tipo lingüístico: cohesión y coherencia,
- dos de tipo psicolingüístico: intencionalidad y aceptabilidad,
- dos de tipo sociolingüístico: situacionalidad e intertextualidad,
- uno de tipo computacional: informatividad.

Estos estándares se relacionan con tres principios que regulan la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación. Si un texto no posee algunas de estas cualidades no puede considerarse como comunicativo.

Veamos con detalle estas propiedades. En primer lugar, la cohesión que representa la función comunicativa a través de la sintaxis; esta propiedad no consiste en un conjunto de relaciones superficiales, sino que cada elemento lingüístico dirige la posibilidad de acceso a otros elementos lingüísticos con los que se relaciona; es decir, son los elementos que organizan la estructura de la información. El término es estudiado en la obra de Halliday y Hasan (1976), que creen que es una condición necesaria, pero no suficiente para la creación de un texto; esto es, puede haber textos con cierto sentido, aunque los elementos cohesivos sean mínimos. Los principales mecanismos de cohesión son según Beaugrande y Dressler: la repetición léxica, la repetición parcial (aparece la misma palabra pero de forma léxica diferente), paralelismos, paráfrasis, sinonimia, proformas, anáfora, catáfora, elisión, conectores y, por último, la ordenación en el tiempo.

Por su parte, Bustos Gisbert (1996: 32) trata la cohesión como propiedad referida a la organización estructural de la información, y añade:

En sentido amplio, se planteará la organización del texto según su naturaleza intencional o informativa (texto narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, etc.). En sentido restrictivo, analizaremos los mecanismos⁴ existentes para jerarquizar las informaciones presentadas.

Pero la propiedad lingüística fundamental en opinión de Bernárdez (1995: 129) es la coherencia, de tal manera que el citado

⁴ Dicho autor hace referencia a la puntuación ortográfica, a los marcadores discursivos y a la selección léxica.

autor define el texto “como un objeto lingüístico dotado de coherencia”. Así vemos que, mientras que la cohesión equivale a una sintaxis textual, la coherencia se refiere al contenido. La coherencia afecta, al nivel profundo del texto, hace referencia a los aspectos semánticos, al significado global, al proceso de selección y organización de la información. Asimismo, depende del receptor o lector, ya que no es idéntica para todos, pues se basa en nuestro conocimiento del mundo. Todos los hablantes compartimos unos conocimientos culturales que nos ayudan a conocer los enunciados, es lo que se llama marco de referencia. Calsamiglia y Tusón (1999: 224) exponen la coherencia del contenido del texto recordando a Van Dijk cuando dice que se debe partir, no de la oración y sus componentes, sino de las macroestructuras. Una macroestructura es la proposición que representa al tema de un texto y constituye la síntesis de su contenido.

Estas autoras, Calsamiglia y Tusón (1999: 240) explican la progresión temática aportando las ideas del Círculo de Praga. Esta escuela entiende que la información se articula a partir de dos categorías el ‘tema’ y el ‘rema’. El tema es la información que presenta datos conocidos y el rema los elementos nuevos que posibilitan que ésta avance. La relación entre lo que se sabe y lo que no asegura el interés y la comprensión de la comunicación.

En segundo lugar, están los factores psicolingüísticos; así la intencionalidad se refiere a la actitud del productor y consiste en que la organización cohesiva y coherente del texto sigue un plan dirigido hacia el cumplimiento de una meta, es decir, todas las modalidades que los productores utilizan para conseguir que realicen sus objetivos. Grice

(1975) propuso el principio de cooperación que ampliaremos en el apartado 2.5 sobre la Pragmática.

La aceptabilidad aparece cuando un receptor acepta que lo que está recibiendo es relevante y, concretamente, porque reconoce que una secuencia de enunciados constituye un texto cohesionado, coherente e intencionado. Sirve para distinguirla de la gramaticalidad, que es lo que está aceptado no por un receptor sino por una gramática abstracta.

En tercer lugar, los factores sociolingüísticos: la situacionalidad, factor que hace que un texto sea pertinente en un determinado contexto de recepción; y la intertextualidad, que investiga que la interpretación de un texto dependa del conocimiento que se tenga de textos anteriores. La intertextualidad se da cuando un texto o fragmento de texto se inserta en otro.

Por último, el factor computacional: la informatividad, que es el factor de novedad que motiva el interés por la recepción del texto. Según este modelo los tres principios comunicativos son: eficacia, efectividad y adecuación.

Para otros autores como Cassany *et al.* (1997: 316), las propiedades textuales son seis: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística, mientras que para Castellà (1994: 110), un texto bien construido posee tres propiedades: adecuación al contexto donde se produce, la coherencia que se traduce en unas estructuras globales de contenido y en la progresión de la

información, y la cohesión articulada por un conjunto de recursos de tipo propiamente lingüístico.

Finalmente, Gómez Molina (1995: 76-77) considera que las tres características del texto que deben trabajarse en el aula son:

La *adecuación*, que es doble: adecuación sociolingüística, que es el registro que requiere cada situación comunicativa, y adecuación pragmática, que es la capacidad de adaptar la producción lingüística a las funciones y actos de habla que efectuamos al comunicarnos; la *coherencia*, que se refiere a la organización en una determinada estructura que desarrolla la progresión temática del texto; y la *cohesión*, que se refiere a las relaciones sintáctico-semánticas que se establecen entre los elementos del texto.

2.2.1.1.- Los marcadores discursivos y su clasificación

La cohesión está basada en la repetición de elementos léxicos y gramaticales pero, también, se produce por medio de una serie de elementos llamados marcadores discursivos.

El objetivo de este apartado es llegar a una clasificación de marcadores discursivos y conectores que sirva tanto para la enseñanza de la producción de los textos escritos formales como para la de los textos orales formales, es decir, los orales y escritos planificados. Dado que los textos objeto de estudio para esta investigación son expositivo-argumentativos y su función más relevante es presentar una serie de informaciones de manera razonable y convincente, se deberá relacionar la oraciones y, en general, las secuencias textuales entre sí de manera que presenten no sólo las causas que conducen a las consecuencias,

sino también los contraargumentos para refutarlos (Montolío, 2000: 43). Por todo ello, se prestará especial atención a los estructuradores de la información y, dentro de los conectores, a los aditivos, consecutivos y contraargumentativos.

Se plantean diferentes formas de sistematizar los marcadores y conectores; sin embargo hay autores, que utilizan como sinónimos los dos términos⁵. Según el criterio de Montolío (2000: 20, 21), los conectores tienen como valor básico la función de señalar de manera explícita la forma como se encadenan los fragmentos del texto, ayudando, de esta manera, al receptor del texto. Posteriormente, (2001), utiliza indistintamente ‘conector’ y ‘marcador discursivo’. Para nuestro trabajo hemos elegido la definición de Portolés, que nos ha parecido más clarificadora:

Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional y poseen un cometido coincidente con el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la composición (Portolés, 1998: 25).

Y más adelante continúa:

Los ‘conectores’ son marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente asequible. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guían las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados con su significado (Portolés, 1998: 139).

⁵ Véase Montolío (2000). Para un estado actual de las investigaciones sobre marcadores son aconsejables los trabajos de Martín Zorraquino y Portolés (1999) y la tesis doctoral de Gallego (2002).

Los marcadores que se presentan a continuación se usan tanto en el texto oral como en el escrito en el ámbito discursivo formal, que es en definitiva el que trabajamos en la presente investigación. La primera clasificación pertenece a Martín Zorraquino y Portolés (1999); en ella no incluimos los marcadores conversacionales porque no son relevantes para nuestra tarea, y la segunda a Vilà (2000), especialista en la expresión oral en clases universitarias, que nos ofrece una clasificación de 'organizadores discursivos orales' muy útil para las presentaciones orales frente a un auditorio.

Los 'estructuradores de la información' se dividen en comentadores, ordenadores y digresores según la estructura informativa. Los comentadores añaden un nuevo comentario, los ordenadores agrupan varios miembros discursivos como partes de un solo comentario y los digresores marcan su miembro del discurso como un comentario lateral. Los conectores se dividen a su vez en aditivos, consecutivos y contraargumentativos. Los aditivos unen a un miembro discursivo anterior otro de igual valor argumentativo, los consecutivos presentan una parte del discurso en el que se encuentra como una consecuencia del anterior y, por último, los contraargumentativos relacionan dos miembros del discurso de modo que, el segundo se presenta como atenuador o supresor de alguna conclusión del primero.

Hay unos marcadores que no son como los anteriores y cuya función es lograr la atención y la cooperación del otro, o, simplemente, ganar tiempo y se manifiestan en el discurso oral. Estas expresiones pueden convertirse en elementos de relleno en situaciones de duda o de timidez. Por este motivo se producen también, según Calsamiglia y

Tusón (1999: 250), alargamientos vocálicos y consonánticos. Son los 'marcadores fáticos': ¿eh?, ¿vale? y los de 'transición': eh, vale, bueno... Schiffrin (1987) los denomina 'marcadores del discurso'.

MARCADORES DEL DISCURSO

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES	pues, pues bien, así las cosas, y dicho eso etc.
	ORDENADORES	<ul style="list-style-type: none"> • de apertura: en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado, etc. • de continuidad: en segundo/tercer/... lugar, por otra (parte/ por otro (lado), por su parte, asimismo, igualmente, por lo demás, de igual forma, luego, etc. • de cierre: por último, en último lugar, en último término, por fin, finalmente, etc.
	DIGRESORES	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	CONECTORES ADITIVOS	además, encima, aparte, incluso, etc.
	CONECTORES CONSECUKTIVOS	por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS	en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo
REFORMULADORES	REFORMULADORES EXPLICATIVOS	o sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	REFORMULADORES DE RECTIFICACIÓN	mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	OPERADORES DE CONCRECIÓN	por ejemplo, en particular, etc.

Figura 2. Marcadores del discurso (Martín Zorraquino y Portolés, 1999)

1. QUE ESTRUCTUREN EL TEXTO: METATEXTUALES

ORDENACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN	REFORMULACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • para comenzar, de entrada, en primer lugar, etc. • a continuación, el punto siguiente, después, etc. • finalmente, para acabar, por último, en resumen, en conclusión, etc. • por un lado, por otro, • en relación a , etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • es decir, quiero decir, en otras palabras, en otros términos, para decirlo de otra manera, para ser más preciso, etc.
EJEMPLIFICACIÓN	REAFIRMACIÓN O ÉNFASIS
<ul style="list-style-type: none"> • por ejemplo, por citar algún caso, en particular, una buena muestra, no es un buen ejemplo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • efectivamente, en efecto, en realidad, evidentemente, se ha de tener en cuenta, conviene destacar, etc.

Figura 3. Organizadores discursivos orales (Vilà, 2000)

2. QUE ESTRUCTUREN LAS IDEAS: LÓGICO -ARGUMENTATIVOS

OPOSICIÓN / CONTRASTE	CAUSA Y CONSECUENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • pero, en cambio, a pesar de, ahora bien, no obstante, por el contrario, sin embargo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • porque, ya que, a causa de, entonces, por tanto, como consecuencia, por esta razón, etc.
CONCESIÓN	FINALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • aunque, a pesar de que, de todas maneras, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • para que, con el objetivo de que/, etc.

Figura 4. Organizadores discursivos orales (Vilà, 2000)

<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores fáticos • Marcadores de transición 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿eh?, ¿vale? • eh, vale,bueno
--	--

Figura 5. Marcadores discursivos fáticos y de transición

2.2- Tipologías textuales

El objetivo de la propuesta didáctica aquí presentada es conseguir la mejora de la producción de textos orales y escritos, es decir, lo que Canale (1983) denominó ‘competencia discursiva’ y lo que Adam (1992) llamó ‘competencia textual’. Esta última es la capacidad que poseen los hablantes para comprender y producir textos, competencia que les llevará a poder crear textos adecuados en diferentes situaciones comunicativas.

Los teóricos de la Escuela de Ginebra (Adam, 1985; Bronckart, 1985; Dolz, 1989...) creen que desde edad muy temprana los discentes deben trabajar con todo tipo de textos, textos sociales y auténticos. Por ejemplo, los que nos encontramos en el paisaje urbano: anuncios publicitarios, avisos, carteles; y también los orales: mensajes telefónicos, conversaciones con los amigos... (Bassols y Torrent 1997: 14-15).

Al intentar una clasificación de los textos posibles, Hernández Paricio (1996: 41) apunta que “la necesidad clasificatoria se deriva evidentemente de la (enorme) diversidad que se observa en el objeto de estudio”. El problema radica en ¿cómo se debe elaborar? y ¿qué condiciones debe cumplir? Distintos autores han hecho propuestas y clasificaciones, siendo una de las más coherentes la de Insenberg (Bernárdez, 1982: 215- 216) quien propone dos vías para la definición de los diversos tipos de texto:

- a) prestar atención a las dimensiones internas de los textos; es decir, atender a la estructura, métrica, contenido, superestructura, etc.;

y b) tomar como punto de partida la situación externa, fundamentalmente, la situación social con todos sus componentes: emisor, receptor y circunstancias de comunicación.

No existe una clasificación que satisfaga todas las exigencias y necesidades planteadas, pero como la programación de la producción discursiva se realiza, en gran parte, teniendo en cuenta los diferentes tipos de texto, se mencionan, sucintamente, las tipologías textuales más relevantes:

- a) tipología referencial (Werlich, 1985). Este autor reconoce cinco tipos de texto: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo;
- b) tipología funcional (Adam, 1985). Se basa en las funciones comunicativas: conversacional, descriptivo, narrativo, instructivo, predictivo o expositivo, argumentativo y retórico;
- c) tipología contextual (Bronckart, 1985). Este autor distingue cuatro tipos: el discurso en situación, el discurso teórico, el relato conversacional y la narración; por último,
- d) tipología secuencial (Adam, 1992). Ahora, elimina los de tipo instructivo, predictivo y retórico y establece cinco tipos textuales, según las secuencias: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico.

Se puede, también, clasificar los textos en dos bloques: las 'tipologías de base contextual' y las 'tipologías de base lingüística'. Las 'tipologías de base contextual' se clasifican según los 'ámbitos de uso' o el marco físico en el que se produce la acción comunicativa concreta. Las de 'base lingüística' se pueden agrupar en esquemas tradicionales:

narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos y dialógicos. Muchos de ellos presentan secuencias mixtas, porque un texto es un conjunto de textos, aunque siempre haya un tipo dominante que representa el esquema fundamental del texto. Utilizando el ejemplo de Werlich (Zayas, 1994: 107), un reportaje es un texto formado por una secuencia de secuencias que se clasifican respectivamente en tipos de textos distintos: descripción + narración + argumentación + narración.

A continuación se muestra la clasificación de Werlich (1975), quien distingue cinco tipos de texto (descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción), y que incluyen todas las manifestaciones verbales.

Tipo de texto	Focus contextual centrado en:	Proceso cognitivo	Estructuras	Estructura proposicional
Descripción	Fenómenos factuales o conceptuales en el espacio	Percepción en el espacio; se relaciona con la disposición espacial	Ser, verbos de estado; presente, imperfecto, adverbios de lugar	Oraciones que expresan fenómenos en una secuencia
Narración	Fenómenos factuales o conceptuales del contexto temporal	Percepción temporal; relación con el desarrollo en el tiempo	Verbos de hechos y acciones; perfecto, imperfecto, indefinido; adverbio de lugar y tiempo	Oraciones que señalan acciones en una secuencia
Exposición	Análisis y síntesis de los constituyentes conceptuales de los hablantes	Comprensión de ideas (conceptos). Une el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales	Ser + predicado nominal Tener + objeto directo presente Conectores lógicos	Oraciones que identifican o enlazan fenómenos en una secuencia
Argumentación	Relaciones entre conceptos y manifestaciones de los hablantes	Juicio; manifiesta una toma de posición	Ser + (negación) + predicado nominal; Presente; Conectores lógicos	Oraciones que atribuyen cualidades en la secuencia
Instrucciones	Comportamiento futuro observable del emisor o del destinatario	Planificación de conducta; incita a la acción; Proyectos de comportamientos futuros	Imperativo Verbos de acción en futuro	Oraciones que exigen acciones en una secuencia

Figura 6. Tipología textual

La segunda tipología, próxima a la anterior, es la de Adam (1985), en la que amplía la distinción con los tipo conversacional, predictivo y directivo.

Tipo de texto	Definición	Función comunicativa dominante	Especificaciones
Dialogal	Intercambio de información entre diversos interlocutores	Preguntar, prometer, agradecer, amenazar, disculparse, etc.	El texto se construye conjuntamente
Descriptivo	Informa sobre estados	Aseverar enunciados de estado (¿cómo es?)	Normalmente aparece integrado en otros tipos de texto
Narrativo	Narra hechos y acciones	Informa sobre hechos y acciones reales o de ficción (¿qué pasa? ¿qué hace?)	Tiene una estructura temporal en cinco partes: presentación, complicación, evaluación y reacción, resolución y moralidad
Directivo	Da instrucciones u órdenes	Dirigir, ordenar, o aconsejar (¿cómo se ha de hacer?)	Se caracteriza por su precisión y concisión
Predictivo	Informa sobre hechos, acciones o estados que se producirán en el futuro	Predecir (¿qué pasará?)	Formas verbales típicas: el futuro (y el condicional)
Expositivo	Hacer comprender alguna cosa	Informa para hacer entender una idea o concepto a alguien con una intención didáctica (¿qué es?)	Su estructura es: introducción, desarrollo y conclusión; recursos típicos: ejemplificaciones, ilustraciones, apartados numerados, ...
Argumentativo	Exponer puntos de vista, opiniones, ...	Convencer, persuadir, rebatir, hacer creer algo a alguien... (¿qué opino?)	Estructura explicativa con un desarrollo en argumentos y subargumentos
Retórico	Uso de la lengua con fines estéticos	Crear belleza o conseguir determinados efectos	Utiliza las figuras retóricas: ritmo, rima...

Figura 7. Tipología textual

Por su parte, Castellá (1994: 121) propone dos clasificaciones de textos reales; una siguiendo la tipología de Adam (1985):

- **Textos (predominantemente) conversacionales:** conversación cara a cara, conversación telefónica, tertulia, entrevista, interrogatorio, encuesta, examen oral (expositivo en el monólogo del examinado), debate, coloquio o tabla redonda (expositivos o argumentativos en los monólogos) carta, postal, oficio, saluda, invitación (sólo por el formato global que tiene de conversación escrita un

intercambio de correspondencia), literarios: diálogo teatral, diálogo narrativo, género epistolar.

- **Textos (predominantemente) descriptivos:** hoja explicativa, itinerario o guía turística, retrato robot, descripción técnica, anuncio, (esp. algunos de prensa); horóscopo (cuando caracteriza cada signo del zodiaco), literarios: caricatura, retrato, descripción de personas, de paisajes, de ambientes, de objetos, etc. (en general dentro de textos narrativos).
- **Textos (predominantemente) narrativos:** narración oral coloquial, ocurrencia (algunos), anuncio, (esp. algunos de radio o televisión), noticia y crónica periodística oral o escrita, sinopsis de una película, boletín meteorológico, fotonovela, teleserie, literarios o artísticos: cuento, novela, cómic, película, etc.
- **Textos (predominantemente) directivos:** receta, instrucciones para el uso o el montaje de un aparato, para llenar un formulario, para ir a un sitio, para hacer ejercicios gimnásticos, para tener cuidado de plantas y flores; ejercicio o examen (el enunciado lo da el profesor); itinerario a seguir (oral o escrito); avisos diversos; literarios: instrucciones para cosas imaginarias.
- **Textos (predominantemente) predictivos:** promesa, amenaza, programa electoral, presupuesto, leyes (esp. cuando se redactan en futuro), sentencia, resolución, horóscopo (cuando se habla del futuro), quiromancia, boletín meteorológico (la segunda parte); literarios: profecía.
- **Textos (predominantemente) expositivos:** artículo científico; libros de texto; exámenes (el monólogo del alumno); apuntes; trabajo de clase; **resumen** (excepto el de una narración); reseña de una noticia literaria o científica; entrada de diccionario o de enciclopedia; ficha de biblioteca; ficha técnica de una obra, de una película; currículum (es en parte narrativa pero tiene la organización expositiva); acta de reunión; discurso político; informe técnico; conferencia; ponencia; **comunicación en un congreso**; tesina; tesis; intervención en un debate, coloquio o mesa redonda (en los monólogos); homilía; literarios: ensayos, proverbios.
- **Textos (predominantemente) argumentativos:** artículo de opinión; editorial; columna, anuncio (esp. para la finalidad); discurso jurídico; discurso político; informe técnico; conferencia; ponencia; comunicación en un congreso; tesina;

tesis; intervención en un debate, coloquio o mesa redonda (en los monólogos); homilía; literarios: ensayos, proverbios, oratoria.

- **Textos (predominantemente) retóricos:** ocurrencia (la mayoría), adivinanza, refrán, anuncio (esp. el eslogan), misa (algunas partes), rituales políticos y parlamentarios, literarios: poesía, canción (y, en mayor o menor medida, todos los otros géneros literarios, ya mencionados en los otros tipos: novela, cuento, teatro, ensayo, etc.).

Y otra, atendiendo a los ámbitos de uso (Castellà 1992: 237):

- **Cotidiano:** nota, carta informal, postal, invitación, instrucciones, prospecto, lista, conversación, narración oral, publicidad visual, esquina, guía telefónica, etc.
- **Medios de comunicación:** radio, televisión (noticario, entrevista, concurso, teleserie, publicidad, reportaje, documental, etc.) prensa (noticia, crónica, reportaje, editorial, artículo de fondo, columna, el tiempo, tira cómica, agenda, cartelera, necrológicas) etc.
- **Ocio:** cine (largometraje, cortometraje, sinopsis, ficha técnica, crítica cinematográfica), teatro (libreto, crítica), prosa (novela, cuento, ensayo, biografía, memorias), poesía, canción, ópera (libreto, resumen del argumento, crítica) etc.
- **Turismo:** guía de viaje, itinerario, instrucciones, revista de ofertas, anuncio, etc.
- **Académico y científico:** libro de texto, examen, apuntes, trabajo, resumen, ficha bibliográfica, diccionario, enciclopedia, reseña, artículo, comunicación, ponencia, conferencia, tesina, tesis, etc.
- **Cultural-asociativo:** intervenciones en asambleas, escritos en boletines, acta de una reunión, etc.
- **Religioso:** misa, homilía cántico, epístola, géneros de la Biblia, etc.
- **Político:** mitin, programa, documentos legales, etc.
- **Jurídico:** ley, decreto, orden, sentencia, resolución, informe, auto, petición, recurso, denuncia, alegación, etc.
- **Administrativo:** carta formal, oficio, instancia, saluda, bando, formulario, expediente, nombramiento, informe, circular, nota interior, acta de reunión, currículum, etc.

- **Comercial:** carta, pedido, albarán, factura, recibo, acuse de recibo, libro de contabilidad, oferta de trabajo, informe, circular, nota interior, acta de reunión, currículum, etc.

Posteriormente, Castellá (1994: 120) opina que, si a la hora de enseñar, el docente sólo se preocupa de clasificar y de discutir sobre si son narrativos o argumentativos determinados textos, el objetivo no se habrá cumplido en su totalidad, ya que lo que interesa de esa tipología es en la forma en que interviene en los procesos de producción y comprensión de los mismos.

También, Hernández Paricio (1996: 44) explica la existencia de diferentes tipologías señalando que, o bien, no se aplican los mismos criterios, o bien se concede una importancia desigual a los mismos criterios en tipologías diferentes. En su opción los criterios utilizados para diferenciar los géneros textuales son los siguientes: el ámbito de uso, la intención comunicativa y el tipo de lengua que lo caracteriza.

En primer lugar, el ámbito de uso representa el marco físico en el que se produce la acción comunicativa concreta: las instituciones económicas y comerciales, la institución política, la literaria, la académico-científica, la escolar, la familiar, las instituciones que organizan el ocio, los medios de comunicación, etc. En segundo lugar, la intención comunicativa que tiene lugar según los objetivos del hablante-productor del texto y posibilita las tipologías cuyo objetivo es persuadir, argumentar, informar... En tercer lugar, el tipo de lengua que caracteriza a los tipos de texto y que, según Hernández Paricio, corresponde más a una esperanza que a una realidad, ya que sería

deseable que hubiera una correspondencia entre tipo de texto y tipo de lengua usada en el mismo, es decir, que a cada tipo de texto correspondiera un uso lingüístico.

Asimismo, cabe recordar el concepto de superestructura de Van Dijk (1978: 142): "La superestructura es una especie de 'esquema' al que el texto se adapta". Los principales tipos de superestructuras son el texto 'narrativo' que puede esquematizarse en narración, historia, trama, episodio, marco, complicación resolución y evaluación; el texto 'argumentativo', en el que su esquema básico es hipótesis y conclusión y, finalmente, el 'tratado científico', cuya estructura básica no sólo consiste en una conclusión y su justificación, sino también en un planteamiento del problema y una solución. Más adelante, dicho autor (1983: 153-154) sigue considerando que las formas básicas en la comunicación textual son, además de las estructuras argumentativas, las narrativas. Como textos narrativos hace referencia a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo.

Por nuestra parte, sólo dedicaremos especial atención a los textos expositivos y argumentativos, debido a las características de los géneros analizados en la propuesta didáctica⁶. En palabras de Fuentes (2000: 188) corresponderían a textos que, aunque "puedan llevar una

⁶ Los estudiantes parten de la lectura de textos técnicos y de divulgación (éstos se caracterizan por la presencia de tecnicismos en el léxico) para llegar a la práctica del resumen y de la síntesis, que luego transformarán en una comunicación oral (uno de los objetivos de la presente investigación).

secuencia narrativa, la dominante es la expositiva y que, cuando hay una demostración, puede ser también argumentativa”.

Así pues, vamos a explicitar estas dos topologías textuales. Los textos expositivos son, según Werlich (1975), los que parten de un foco contextual centrado en el análisis y síntesis de los constituyentes conceptuales de los hablantes; de un proceso cognitivo de comprensión de ideas (conceptos) y que relaciona el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales; de estructuras sintácticas como: ser + predicado nominal, tener + objeto directo, tiempo presente, conectores lógicos; y de estructuras proposicionales de oraciones que identifican o enlazan fenómenos en una secuencia. En opinión de Adam (1992: 117) la finalidad de estos textos es mostrar las relaciones de causa que relacionan los hechos o las palabras; la estructura es trimembre: ¿por qué? + porque + evaluación (problema + resolución + conclusión-evaluación) y los géneros en los que se manifiesta son textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones...

En opinión de Reyes (1998: 220):

Los textos ‘expositivos’ describen, explican y organizan nuestros conocimientos sobre el mundo, por oposición a los narrativos, que reflejan las reacciones subjetivas del narrador y de sus personajes ante el mundo. Los textos expositivos (informes, monografías, artículos, tesis) intentan ser objetivos y tienen por función transmitir información. [...]. Tienen las siguientes características: predominio de la información sobre la interacción; predominio de la información abstracta o lógica sobre la situacional; predominio del estilo objetivo sobre el expresivo y escaso o nulo componente narrativo.

Y en una línea similar, Iglesias (1999: 108) caracteriza el texto expositivo: tiene como finalidad informar y ampliar conocimientos; contiene temas científicos, técnicos, culturales; a veces incluye secuencias descriptivas, explicativas o argumentativas; suele aparecer en libros de texto, enciclopedias, revistas científicas y divulgativas. Normalmente aparece acompañado de fotografías, dibujos, cuadros, esquemas, tablas y, lo más importante, se utiliza frecuentemente en el ámbito académico y profesional en forma de comunicaciones, informes y exposiciones orales.

Álvarez Angulo (2001: 15), al pensar que en la práctica cotidiana se manifiestan de forma superpuesta los conceptos de exposición-explicación, formando parte la segunda de la primera, opta por la denominación de exposición-explicación. Los textos expositivos-explicativos son aquellos “cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y explicar o hacer más comprensible dichas informaciones”. Este autor entiende estos textos como los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social, ya que transmiten información nueva. Los ejemplos más fidedignos son la divulgación científica y técnica, las enciclopedias y los libros de texto o manuales escolares, en cuanto que su función es la de facilitar al receptor la comprensión de los hechos, conceptos, fenómenos o relaciones. Dado que es un modelo habitual en nuestros días y que aparece en diferentes campos del saber, según el citado autor, pertenecen a la exposición los siguientes géneros discursivos:

- discursos científicos: artículos, monografías, tratados, exposiciones y cursos;
- discursos didácticos: manuales y legislación educativa;

- discursos de divulgación: artículos de revista, conferencias, enciclopedias y documentos.

Los textos expositivos a diferencia de los narrativos no poseen una superestructura común, sino que siguen la forma clásica de organización del discurso: introducción, desarrollo y conclusión (en esta última puede aparecer la forma del 'resumen' de las ideas más importantes que se han tratado). La forma de ordenación del discurso puede ser de tipo deductivo o inductivo. En su opinión, los tipos de organización superestructuras son los siguientes (Álvarez Angulo, 2001: 18):

Definición-descripción

- Concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc.
- Estructura, morfología, procedimientos, proceso, mecanismo, sistema, composición, funciones, fases, ciclo, características, propiedades, cualidades, etc.

Clasificación-tipología

Comparación y contraste (semejanzas y diferencias)

Problema-solución

Pregunta- respuesta

Causa-consecuencia

Ilustración

Figura 8. Subtipos de organización superestructuras de los textos expositivos

Asimismo, los aspectos gramaticales y pragmáticos están caracterizados por unos organizadores meta textuales como son los guiones, y los números; los intratextuales que nos remiten a otra parte del discurso, y los intertextuales como, por ejemplo, la citas. También, son fundamentales las formas supralingüísticas tales como los títulos y

subtítulos. El léxico se utiliza con significado denotativo y los tecnicismos son habituales incluso en la modalidad divulgativa. Con respecto a los tiempos verbales, se tiende al uso casi exclusivo del presente y al imperfecto de indicativo; el orden de las palabras es estable y en las situaciones comunicativas muy formales se utiliza el plural de modestia. Otra característica es el uso de verbos modales, de opinión y performativos como marcas de modalización, que implican el punto de vista del emisor del discurso; el uso endofórico de los deícticos; el uso de conectores y marcadores discursivos, que ya comentamos previamente; las reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones; la repetición de conceptos; el uso de definiciones y citas y, para terminar, las fórmulas de cierre que son los factores más significativos de esta clase de textos.

En cuanto a la ‘argumentación’, aunque su estudio surge en la Antigüedad, lo cierto es que en las últimas décadas, el interés por la misma ha ido en aumento. Autores como Van Dijk (1978) y Anscombe y Ducrot (1983) han dedicado gran parte de su trabajo a esta investigación. Actualmente, se centra en todo tipo de textos tanto orales como escritos y en todo tipo de temas y situaciones. Estos estudios tienen una doble vertiente; unos consideran que la argumentación se manifiesta en el discurso; y otros consideran que se manifiesta en la lengua (estructura lingüística) como es el caso de Anscombe y Ducrot (1983: 31): “para nosotros, en la mayoría de los enunciados hay ciertos rasgos que determinan su valor pragmático independientemente de su contenido informativo”.

Los 'textos argumentativos' son, en palabras de Werlich (1975), los que parten de un foco central contextualizado en las relaciones de conceptos y manifestaciones de los hablantes y de un proceso cognitivo donde, después de un juicio, se manifiesta una toma de posición; su estructura está formada por: ser + (negación) + predicado nominal, tiempo en presente, conectores lógicos, y en la estructura proposicional oraciones que exigen cualidades en una secuencia.

En el trabajo de Van Dijk (1978: 159), anteriormente citado, se analizan las estructuras argumentativas superando el esquema básico de hipótesis (premisa) y conclusión. Este autor cree que, para explicar la estructura argumentativa, debe existir una base para la relación de las conclusiones y para la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión. A continuación presentamos su esquema arbolado de estas estructuras (Van Dijk, 1978: 160):

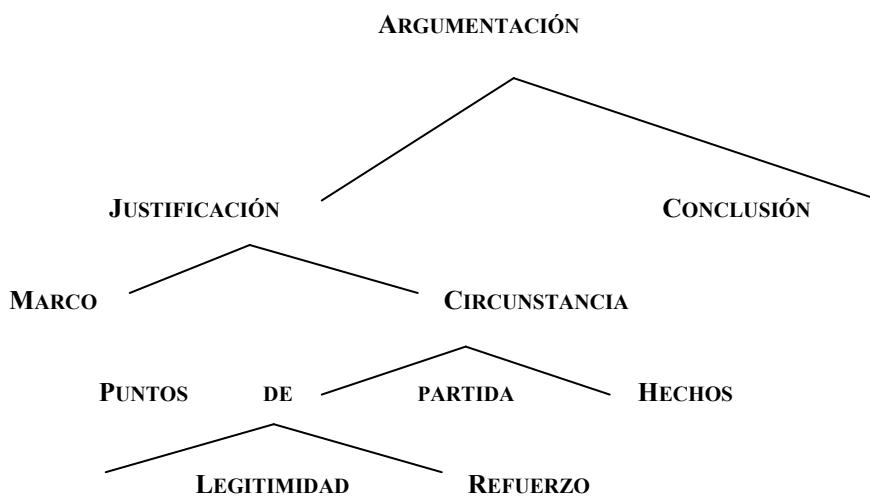


Figura 9. Esquema arbolado de las estructuras argumentativas

Según Adam (1992) la finalidad de este tipo de textos es exponer opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir, rebatir o hacer creer algo a alguien; la estructura explicativa es también trimembre: ¿por qué? + porque + evaluación, con un desarrollo en argumentos y subargumentos. Además, con el uso de frases largas y abundante coordinación (adversativas, ilativas) y subordinación (causales, consecutivas y finales).

Por su parte, Bustos Gisbert (1996: 108-109), al valorar los textos argumentativos, señala que:

Desde la macroestructura guardan una relación evidente con los expositivos, en la medida en que también suponen una representación ordenada de conceptos que persiguen variar la imagen que asume el lector en relación con un estado de cosas. No obstante, su objetivo básico es refutar una o varias opiniones que se designan de manera explícita o implícita. No se trata, pues, de informar solamente, sino también, y sobre todo, de rechazar conceptos tenidos como ciertos.

Este autor opina que si se tiene en cuenta la superestructura, la progresión suele ser lineal con objeto de focalizar la lógica interna que los caracteriza. Las partes que observa son:

- Tesis inicial. Presentación del concepto con el que se quiere variar el conjunto de ideas tenido como cierto por parte del lector en relación con el tema.
- Premisas. Se intenta recordar los conceptos tenidos como ciertos hasta ese momento en relación con el tema enunciado en la tesis inicial.
- Argumentación. El objetivo es la refutación y superación de las premisas.

- Conclusión. Supone el planteamiento de un nuevo concepto, derivado de la argumentación y que supone la superación de las premisas.

Por último, Álvarez Angulo (2001: 48) define el discurso o texto argumentativo como: "el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etc.". Asimismo, considera diferentes tipos de argumentos (que consideramos necesarios incluir en este apartado por su valor didáctico): según estén basados en la causa, en la definición, en la analogía y en la autoridad. Por otra parte, resalta que en ocasiones se utilizan argumentaciones falaces, y distingue los siguientes tipos de falacias *ad hominem* (argumento dirigido contra la persona); *ad baculum* (argumentos que se basan en la fuerza que tiene una persona, una institución, una firma comercial, etc.); *ad populum*, (a la gente, a la masa; se apela a los sentimientos y emociones); *ad verecundiam* (a la verdad, al argumento de autoridad); *ad ignorantiam* (a la ignorancia, una cosa no es verdadera porque no se conoce) y *tu quoque* (tú también; radica en devolver la ofensa al acusador).

2.3- ANÁLISIS DEL DISCURSO

También los enfoques relativos al análisis han ido evolucionando desde los años setenta hasta la actualidad. Diferentes disciplinas como la etnografía de la comunicación con Gumperz y Hymes (1972); la

sociología con Goffman (1981) y la filosofía del lenguaje con Searle (1969); Grice (1975); Sperber y Wilson (1986) han ido creando las bases de estudio para tener un punto de referencia en la aplicación didáctica (Calsamiglia, 1994). Asimismo, psicólogos cognitivos, como Langacker, y especialistas, como Beaugrande y Dressler en lingüística textual, trabajan para explicar los diferentes aspectos en los que se manifiesta la actividad verbal humana.

La gramática del texto representa la ampliación de la gramática tradicional y va más allá de la sintaxis oracional. En 1972, Van Dijk justificó su necesidad diciendo que las gramáticas oracionales no podían resolver todos los problemas textuales. Su objeto, según Casado (2000) está formado por los procedimientos idiomáticos orientados a la construcción de textos. Ahora bien, no tiene que ser diferente de la tradicional, y, siempre que haga referencia a la constitución del texto o de una parte del mismo en una lengua determinada, puede y debe ser descrito por esta gramática propia del idioma en cuestión.

De la gramática del texto se ha pasado al análisis del discurso, ya que la lingüística del texto delimita su estudio dependiendo de la intención comunicativa del hablante y adquieren especial relevancia los términos coherencia y cohesión. Por ello, hoy en día la línea de investigación tiende al estudio del discurso como lengua en uso, “el análisis del discurso es un campo interdisciplinar en el que los métodos y teorías gramaticales o lingüísticas se mezclan con la sociología y psicología” (Pinto, 2001: 92).

El análisis del discurso aparece, en 1970, como modelo para analizar las conversaciones orales. Este análisis de la conversación es llevado a cabo por la Escuela de Birmingham con Stubbs (1983). Por otra parte, Anscombe y Ducrot (1983) han dedicado gran parte de su trabajo a la investigación de la ‘argumentación’, que se centra en todo tipo de textos tanto orales como escritos, en todo tipo de temas y situaciones y se manifiesta en la lengua.

En opinión de Fuentes (2000), el modelo de análisis del discurso más desarrollado en el ámbito europeo es el de la Escuela de Ginebra, con Roulet (1985) como principal protagonista. El objetivo de este enfoque es mostrar los factores que intervienen en la creación del discurso oral y las interrelaciones que intervienen entre ellos. Así, para Stubbs (1983: 17):

El término se refiere al análisis lingüístico del discurso -hablado o escrito- que se produce de forma natural y es coherente. En líneas generales, se refiere al intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito.

Este autor insiste en que el análisis del discurso se relaciona con el “uso del lenguaje en contextos sociales”. Calsamiglia (1997: 9), de acuerdo con él, manifiesta que “el análisis del discurso tiene por objeto de estudio los textos (orales y escritos) como producto del uso lingüístico en situaciones concretas”.

Son diversos los lingüistas que han investigado el análisis del discurso, pero todos coinciden, como ya hemos dicho, en el estudio de

la lengua en uso superando el límite de la oración (Brown y Yule, 1983; Halliday y Hasan, 1983; Swales, 1990; Calsamiglia y Tusón, 1999). Del análisis del discurso y la pragmática se nutre el estudio dominante en lenguas de especialidad que es, actualmente, el análisis de géneros. Según Dudley y St Jhon (1998: 87):

Any study of language or, more specifically, text at a level above that of the sentence is a discourse study. This may involve the study of cohesive links between sentences, of paragraph structure, or the structure of the whole text. The results of this type of analysis make statements about how texts -any texts- work. This is 'applied' discourse analysis.

El resultado se llama análisis del discurso aplicado, pero si focalizamos el estudio en las diferencias entre un tipo de otro texto, se denomina análisis del género. Estos autores creen que el análisis del género forma parte del análisis del discurso, y que es muy valioso para la observación y didáctica de los textos orales y escritos de lenguas de especialidad.

2.3.1- Discurso oral y escrito

Pasamos ahora a conocer las características de los dos tipos de discurso. Durante mucho tiempo en la educación se prestó poca importancia a la comunicación oral, debido a la creencia de que la adquisición del lenguaje oral es un proceso natural y el escrito necesita de instrucción. Stubbs (*apud* Yus 2001: 107), aduce las siguientes razones para considerar la supremacía del habla respecto a la escritura:

1. El habla precedió a la escritura en la historia de la humanidad.
2. El aprendizaje del habla precede al aprendizaje de la escritura.
3. El habla está enraizada en la biología del ser humano.
4. El habla se resiste al control consciente.
5. El habla forma parte de la sociedad en su conjunto antes que la escritura.
6. La alfabetización, como fenómeno social extendido, es un acontecimiento reciente.
7. Se habla mucho más que se escribe o se lee.
8. El habla se utiliza en una gama de funciones mucho más amplia que la escritura.

Condicionamientos como estos han propiciado que los estudios lingüísticos se centraran en los textos escritos antes que en la oralidad por una razón que resulta fácil de comprender: la relación del estudio con la escritura.

Pero en las últimas décadas se ha puesto de manifiesto que para la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos, interesa el concepto de comunicación en cuanto que es transmisora de información, y ésta se manifiesta a través de dos medios como son el oral y el escrito. Por ello, estudiaremos los factores que delimitan a uno y a otro. Como señalan Calsamiglia y Tusón (1999: 27):

La modalidad oral es natural consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce en -y con- el cuerpo, aprovechando órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la

cabeza: labios, lengua, fosas nasales [...]. La modalidad escrita, no es universal, es un invento del ser humano, se aprende como artificio que utiliza como soporte elementos materiales [...] normalmente guiados por la mano.

Ahora bien, este aspecto no se puede generalizar ya que existen manifestaciones comunicativas orales que requieren un alto grado de preparación, como es el caso del tipo de discurso que nos ocupa, el lenguaje oral formal. Un discurso 'oral formal' es el que se produce en los foros académicos o profesionales; por ejemplo, una comunicación en un congreso. Para llegar a ser competente es necesario conocer ciertas estrategias que ya se aplicaban desde el estudio de la Retórica y la Oratoria de la antigüedad clásica.

Al saber que los dos aspectos son manifestaciones de un mismo sistema, se deberá, entonces, reconocer las diferencias entre un discurso y otro. Briz (1998: 19-32), al estudiar el español coloquial en la conversación, admite estas diferencias pero señala la existencia de manifestaciones orales en el discurso escrito, y de escritas en el discurso oral. Estas interrelaciones, que no se deben entender como una dicotomía, dan paso a un *continuum* gradual entre la realización de lo oral y lo escrito.

Siguiendo el criterio del citado autor, dentro de este *continuum* se pueden distinguir dos tipos de registros, el 'formal' y el 'informal-colloquial'. Los registros intermedios se ubican entre ambos extremos (+/-formal y +/-informal), ayudados por ciertas condiciones de producción y recepción de los discursos: la relación de proximidad del emisor y el receptor, el saber y experiencia compartidos, la cotidianidad, el grado de planificación, la finalidad de la comunicación (interpersonal,

transaccional, estético-estilística). El prototipo de oral coloquial podría ser una conversación cotidiana, [...] el de oral formal una conferencia, [...] y el prototipo de lo escrito formal un artículo de opinión, así como las cartas familiares del escrito coloquial.

Existen, pues, formas de oralidad que se parecen a la escritura y textos escritos que se parecen al lenguaje oral. Las diferencias entre un discurso y otro han sido largamente estudiadas; (Cassany *et al.* 1997: 90-91) presentan un esquema de las diferencias contextuales entre los textos orales y escritos.

Canal oral	Canal escrito
<ol style="list-style-type: none"> 1. Canal auditivo. El receptor comprende el texto a través del oído. 2. Espontaneidad. No se puede borrar o anular, sólo rectificar. Estructura abierta del texto. 3. Comunicación inmediata entre el hablante y el receptor. La retroalimentación se percibe de forma inmediata porque el receptor está delante 4. Comunicación efímera (<i>verba volant</i>) 5. Hay interacción. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso. 6. El contexto extralingüístico es importante. Códigos no verbales 7. Presencia de códigos no verbales; importancia de factores como el físico, el movimiento de las manos, la expresividad del rostro, la ropa. 8. Repeticiones de palabras y frases. Sintaxis y puntuación unida a la entonación. Estructuras sintácticas con predominio de conectores fónicos: acentos de intensidad, pronunciación enfática de sílabas, palabras y oraciones, silencios y pausas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Canal visual. El receptor lee el texto a través de la vista. 2. Elaboración. Se puede planificar, releer, revisar y corregir el escrito definitivo. 3. Comunicación diferida, en el texto escrito no hay una comunicación inmediata. Se recibe retroalimentación diferida porque el receptor está ausente 4. Comunicación duradera. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. 5. No hay interacción. El escritor no puede conocer la reacción real del lector. 6. El contexto es poco importante. El canal escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto. 7. Sólo utiliza la disponibilidad del espacio y del texto aunque puede recurrir a fotos y gráficos etc. 8. Cuidado de la sintaxis con una utilización precisa de la puntuación y los conectores sintácticos. Estructuras sintácticas complejas.

Figura 10. Diferencias contextuales entre los textos orales y escritos

Yus (2001: 101), en su investigación sobre las diferencias entre un tipo y otro de discurso, llega a la conclusión de que el texto escrito utiliza las estructuras semánticas y sintácticas más complejas y muestra una preferencia por la subordinación; prefiere la voz activa a la pasiva; también predomina la frecuencia de ciertas construcciones gramaticales: gerundios, participios, adjetivos calificativos, auxiliares modales; así como la tendencia al uso de artículos definidos sobre demostrativos y deícticos; la necesidad de proporcionar una información completa para dejar claro lo que se quiere comunicar; el uso de marcadores textuales propios del texto escrito y, por último, la eliminación de ciertas repeticiones y digresiones propias del discurso oral. Más adelante, destaca el carácter efímero del discurso oral frente a lo duradero del escrito, que permite a este último una conservación y perpetuación del saber, y señala, dentro del ámbito de lo cognitivo, la relación entre el lenguaje y el pensamiento, que es una recreación de la oralidad del lenguaje e indispensable para la construcción de ambos discursos.

El gran obstáculo encontrado lo largo de este trabajo para delimitar los rasgos diferenciales entre un tipo y otro de discurso, radica en que los estudios realizados analizan el discurso oral coloquial frente al escrito y, nunca, el discurso oral formal. En opinión de Gibbs (1999: 180):

Una comparación más adecuada entre el lenguaje oral y el escrito sería la que se realizase entre el habla casual (por ejemplo, una conversación entre amigos) y la escritura informal (por ejemplo, cartas a los amigos), por un lado, y otra en la que comparase el lenguaje oral formal (por ejemplo una conferencia) y la prosa formal.

El uso oral forma parte de un *continuum* (anteriormente mencionado) que surge de las comunicaciones orales informales, -a través de normas de cortesía como los saludos y las despedidas, los agradecimientos, las presentaciones, etc., -a otro tipo de comunicaciones que pueden ser cada vez más trabajadas, más formales, y dirigidas a una audiencia a la que se debe transmitir una información ya sea académica o profesional. Tal como señala Calsamiglia (1994: 60) la exposición de un tema ante un auditorio implica un conjunto de estrategias específicas que hay que aprender y que no sólo afectan a la actividad verbal, sino al comportamiento psicológico, al conocimiento del mundo y la socialización, así como a otros códigos no verbales, como el gestual, y a rasgos paralingüísticos como la voz y la entonación. Los rasgos de identificación son fonológicos, léxicos, sintácticos y paralingüísticos como la velocidad o el ritmo.

Y en esta actividad discursiva, un rasgo relevante es la 'comunicación no verbal'. Davis, (1976: 11) ya expresa la necesidad de interpretar los rasgos no verbales. Y en la actualidad es obvia la importancia que ha adquirido este tipo de comunicación al ser la clave para tener éxito en una exposición oral o para la mayoría de los eventos sociales- ya que emitimos más mensajes visuales que verbales; de ahí, la necesidad de incluir su estudio en el análisis del discurso oral.

El antropólogo Hall (1956) afirma que el 60% de todas nuestras comunicaciones no son verbales. La comunicación no verbal es más que un simple sistema de señales emocionales y por ello, no puede separarse de la comunicación verbal. Ambas están estrechamente vinculadas entre sí, de tal manera que cuando dos seres humanos se

encuentran cara a cara, se comunican simultáneamente a muchos niveles, de forma consciente e inconsciente, y emplean para ello la mayoría de los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato.

Por su parte, la renombrada autora Davis (1996: 25) comenta la denominación del término 'cinesis' por parte del profesor Birdwhistell (1970) como ciencia que estudia los movimientos corporales comunicativamente significativos, y señala, entre otras conclusiones, que los movimientos corporales masculinos y femeninos no están programados por la biología sino por la cultura, y se aprenden desde la niñez. Otro factor destacable es la 'proxémica', que es el espacio que se concibe como individual, y que socialmente fue acuñado por Hall (1959). De nuevo, Davis (1996: 115) explicita que el sentido del yo del individuo no está limitado por su piel; se desplaza dentro de una especie de burbuja privada, que representa la cantidad de espacio que siente que debe haber entre él y los otros. El tamaño de la misma dependerá de la relación cultural y social que mantenemos con los otros.

En síntesis, existe una serie de rasgos propios de la comunicación no verbal, que Knapp (1980) organiza de la siguiente manera:

1. Movimientos del cuerpo o comportamiento kinésico: comprende los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, los de las manos, los pies y las piernas, las expresiones faciales, la conducta de los ojos, y también la postura.
2. Características físicas: el físico del cuerpo, el atractivo general, los olores del cuerpo y el aliento, la altura, el peso, el cabello y el color o la tonalidad de la piel.

3. Conducta táctil: la caricia, el golpe, el sostener algo, el guiar los movimientos de otro.
4. Paralenguaje: calidad de la voz, vocalización...
5. Proxémica: distancia conversacional y cómo ésta varía de acuerdo con el sexo, el estatus, los roles, la orientación cultural, etc.
6. Artefactos: incluye la ropa, las gafas, las joyas, el perfume, el maquillaje.
7. Factores del entorno: los muebles, el estilo arquitectónico, el decorado de los interiores, las condiciones de luz, olores y colores ambientales, temperatura, sonidos...

En la última década, el lenguaje de los gestos ha sido estudiado ampliamente por Axtell (1993) y Poyatos (1994). Axtell (1993: 4) expone que los gestos son un sistema de comunicación muy poderoso, utilizado por un número muy elevado y en aumento de individuos de las cuatro parte del mundo; y añade que los gestos y el lenguaje corporal son formas tan efectivas como las mismas palabras, o tal vez más. Por ello, Poyatos (1994: 15) argumenta que un análisis de lo oral no puede estar basado en qué decimos y cómo lo decimos, sino también en cómo lo movemos. En la misma línea (Briz (2004_a: 227) completa estas afirmaciones añadiendo que también los gestos, los movimientos del cuerpo, ayudan a mostrar nuestra intención y a interpretarla. En efecto, los gestos comunican ya sea acompañando [...], ya sea sustituyendo al lenguaje verbal [...].

Retomando el aspecto lingüístico de los textos orales, la tipología que nos interesa, fundamentalmente, es la ‘oral formal’. Según la

clasificación de Gregory y Carroll (1978), se encuentra entre los textos escritos formales; es decir, 'ejecución oral del escrito'.

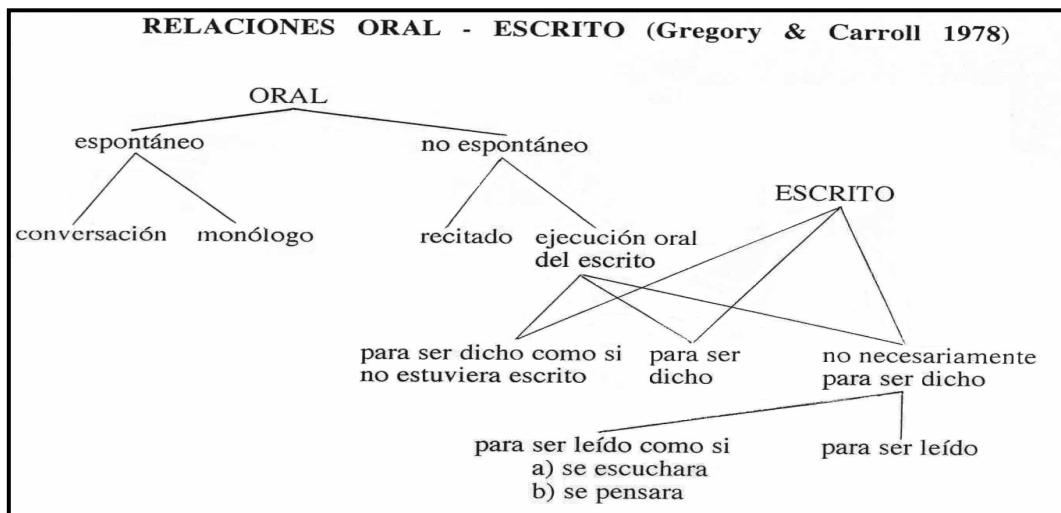


Figura 11. Clasificación de los textos orales y escritos

Después de señalar estos rasgos peculiares del 'discurso oral'⁷, comentaremos los lingüístico-textuales caracterizados por el nivel fónico, por el nivel morfosintáctico, por el nivel léxico y por la organización textual y discursiva. En primer lugar, el nivel fónico abarca por un lado, la variedad en la pronunciación: variedad dialectal, social, situacional e individual; así pues, como en el discurso escrito no existe este nivel, en el discurso oral será fundamental, porque a través de él podemos conocer las características personales y socioculturales del emisor. Y por otro destaca la entonación, aspecto relevante en el uso formal del discurso oral, ya que se trata de uno de los mecanismos de cohesión y de organización de la información.

⁷ Véase Calsamiglia y Tusón (1999: 60-66).

Si bien, la entonación, tono o altura musical en español, carece de nivel diferencial en el nivel de la palabra, permite oponer la aseveración a la interrogación en las secuencias oracionales. Se tiene conocimiento de que en la mayor parte de las lenguas europeas, la entonación es un procedimiento que sirve exclusivamente para diferenciar frases. Con este fin, se emplea a menudo la oposición ascendente y la entonación descendente, de manera que la ascendente cumple ordinariamente la función de continuidad, y sirve para indicar al oyente que la frase no ha llegado a su fin, mientras que la descendente tiene una función conclusiva. En la ortografía española, este contraste se materializa mediante el uso de signos de puntuación diferentes. Así, cuando hablamos, disponemos de una gran variedad de modelos entonativos, que nos permiten expresar diversos matices, mientras que la escritura sólo es capaz de hacerlo de forma somera.

La clasificación de las funciones de la entonación depende de la posición teórica de sus autores; de ahí, la dificultad de encontrar una que satisfaga plenamente a todos los lingüistas; para Quilis (1981: 377), existen tres niveles: el lingüístico, (denotativo, nocional u objetivo) donde aparecen las relaciones entre la gramática y la entonación, el nivel sociolingüístico (connotativo, subjetivo) y el nivel expresivo; dentro de éste último, creemos que la entonación es un importante vehículo de afectividad en el discurso.

Por su parte, Crystal, (1994: 171) cataloga de la forma siguiente las funciones de la entonación:

1. Expresiva: sirve para expresar, excitación, aburrimiento, sorpresa, amistad, reserva. Suele verse acompañada por otros rasgos prosódicos y paralingüísticos.
2. Gramatical: desempeña un papel importante en el establecimiento de contrastes gramaticales, (la función demarcativa) depende normalmente del modo en que los contornos melódicos unen o separan las expresiones: ej. 'No viene', frente a 'No, viene'.
3. Localizadora: esta función tiene mayor importancia en lenguas como el inglés que tienen un orden de palabras rígido, en las lenguas llamadas "de orden libre" la focalización suele conllevar un cambio de posición del sintagma focalizado. Si alguien dice: 'Vivo en Valencia CON MIS PADRES', está claro que estamos haciendo referencia a algo comentado anteriormente sobre compartir la vivienda, y no el lugar donde vives.
4. Textual: la entonación no sólo se usa para marcar la estructura de oraciones, es también importante en la construcción de unidades de discurso más largas. La coherencia prosódica queda patente en que los párrafos reciben una forma de entonación distintiva en la lectura de los informativos radiofónicos y televisivos. Si el locutor pasa de una noticia a otra el nivel sube notablemente, y luego va descendiendo, hasta que al final de la noticia la voz alcanza un nivel relativamente bajo.
5. Psicológica: puede ayudar a organizar el lenguaje en unidades que sean más fáciles de percibir y memorizar. La capacidad de organizar el lenguaje en unidades de entonación es también un elemento importante en la adquisición del lenguaje; algunos trastornos lingüísticos suponen una pérdida de esta capacidad.

6. Sintomática: los rasgos suprasegmentales⁸ también cumplen una función significativa como indicadores de la identidad personal. Ayudan a clasificar a las personas según su extracción social o geográfica, e incluso revelan en qué trabajan (predicadores, vendedores, profesores...).
7. Emocional: toda frase enunciativa, interrogativa o volitiva, viene acompañada del estado de ánimo por el que ha sido dicha. Navarro Tomás (*apud* Crystal, 1994: 171), hace las siguientes caracterizaciones de algunos sentimientos básicos:
 - Alegría = tono alto + contorno variado + tempo rápido.
 - Tristeza = tono grave + contorno plano + tempo lento.
 - Cariño = tono alto + inflexiones suaves y bien moduladas + tempo medio.
 - Miedo = tono bajo + contorno monótono + tempo lento.
 - Sorpresa = tono alto + contorno variado + intensidad media + tempo lento.
 - Cólera = tono alto + contorno con inflexiones bruscas + intensidad fuerte + tempo rápido.
 - Orgullo = tono agudo + intensidad fuerte + tempo reposado.
 - Sobrecogimiento = tono grave + contorno monótono + tempo lento.

Cuando la emoción es fuerte, el ritmo respiratorio pierde regularidad y los órganos articulatorios alteran su funcionamiento. La excitación comienza por producir movimientos convulsos en el

⁸ En el lenguaje hablado llamamos segmentos a las vocales y a las consonantes, elementos que se combinan entre sí para producir sílabas, palabras y oraciones, y que constituyen el aspecto verbal del habla. Pero al mismo tiempo que articulamos estos segmentos, nuestra pronunciación varía en otros aspectos, ya que empleamos una amplia gama de modulaciones de voz, que cambian el significado de lo que decimos de formas muy distintas. Estos efectos son los que proporcionan los datos del 'análisis suprasegmental' (Crystal, 1994: 169).

diafragma, lo cual interrumpe, con sacudidas, los movimientos de la laringe. Es lo que se llama voz ‘balbuciente’. Un grado más es el que produce una fuerte contracción en la laringe, de forma que las cuerdas vocales apenas pueden vibrar; es la voz ‘enronquecida o ahogada’. Si el grado de emoción es excesivamente fuerte puede paralizarse momentáneamente la corriente respiratoria y lo describimos como ‘un nudo en la garganta’.

Concluimos el aspecto de la entonación con la opinión de Hidalgo (1997: 155-158), quien considera que las funciones entonativas se articulan en:

- la función de integración, donde la entonación actúa integrando dos partes temáticas del enunciado; el ‘tema’ y el ‘rema’;
- la función delimitadora/demarcativa, que delimita los enunciados y segmenta el *continuum*;
- la función distintiva, que se vincula directamente con ‘funciones comunicativas’ y, por último,
- la función expresiva, que permite a la entonación comunicar la actitud del hablante hacia el mensaje que emite.

Otro factor a tener en cuenta es el ‘ritmo’, que se puede utilizar como factor enfático. Sobre todo, en los discursos orales formales de carácter argumentativo en los que la principal función puede ser convencer a una audiencia. Asimismo, como señala Alcoba (2000: 49), sirve para aumentar la expectación o para demostrar que se controla la información.

En segundo lugar, comentamos el nivel morfosintáctico del discurso oral formal. Al tratarse de un discurso planificado, ha pasado por una fase escrita para después ser expuesto frente a una audiencia. Esto conlleva, según Cros y Vilá (1999: 50), cierto dinamismo al admitir variaciones necesarias para ajustarse al contexto de producción. En los géneros orales formales, es decir, los producidos en ámbitos académicos o profesionales (una conferencia, un debate...) la sintaxis utilizada está sistematizada, ajustándose a las indicaciones de la lengua estándar. Esta sintaxis puede variar al mismo tiempo que se produce el discurso en una situación 'cara a cara', y al ir recibiendo la retroalimentación de los oyentes.

En cuanto al nivel léxico, éste dependerá del tipo de discurso, del registro utilizado, del objetivo que se pretende conseguir y de las características de la audiencia. Al formar parte del discurso oral formal, se caracteriza por la precisión y por la terminología específica y técnica dirigida a un público seleccionado, como, por ejemplo, los asistentes a un congreso o a un debate.

Por último, el nivel textual se caracteriza por el uso de conectores y marcadores discursivos que organizan la producción y estructura del texto; así como por la progresión temática. En el caso de los discursos monologales o monogestionados, además de la organización textual (estructura, marcas de coherencia y marcas de interacción), será fundamental tener en cuenta el escenario, es decir, el lugar donde se produce el discurso.

Según Calsamiglia (1994), en el discurso oral, la coherencia se consigue la mayoría de las veces a través del uso apropiado de pistas prosódicas, paralingüísticas y no verbales, así como a través del uso de referencias exofóricas, que se refieren directamente al contexto situacional (tú, eso, aquí, ahora, etc.). Sin embargo, en el discurso escrito de tipo expositivo, la coherencia se consigue gracias al uso de elementos lingüísticos, tales como conectores, que sirven para organizar el flujo de información, y a través de la organización iconográfica del texto (título, párrafos, apartados, tipos de letra, etc.).

En general, el cambio de canal -del oral al escrito- implica un conjunto de cambios en diferentes niveles gramaticales y discursivos. Se empieza por la imagen de la situación comunicativa misma, que los escritores han de tener mentalmente y que les llevará a aplicar un determinado guión o esquema, para manejar y dar sentido a esa situación. Con palabras de Ong (1982: 102-103): "la condición de las palabras en un texto es totalmente distinta de su condición en el discurso hablado". Y señala cómo la palabra, en su ambiente oral, forma parte de un presente existencial real; es decir, la articulación hablada es dirigida por una persona real a otra persona y con vida a otra una persona real y con vida. Sin embargo, las palabras se encuentran solas en un texto y el autor, también, está solo redactando el texto; de ahí que manera que, si en el oral se recurre a la entonación, en el escrito se utiliza la puntuación.

Y al centrarnos en el texto escrito, también presentamos los diferentes niveles de análisis. Así, Calsamiglia y Tusón (2002: 91-97) describen los siguientes niveles:

- a) el sistema gráfico. Una vez que se establece un sistema ortográfico, la norma tiene una función de mantenimiento de la homogeneidad y se relaciona con la escritura.
- b) el nivel morfosintáctico. La escritura académica debe cumplir los rasgos de imparcialidad, desapasionamiento, neutralidad y distancia. Se presenta como un texto planificado y controlado. En él la modalidad predominante es la declarativa / enunciativa y el orden de las palabras:

**(Complemento Circunstancial) Sujeto- Verbo- Objeto Directo
(Complemento Circunstancial)**

Figura 12. Orden de las palabras en el sistema español

Siguiendo este criterio, es habitual que, en la enseñanza de la lengua, los escritores literarios hayan sido los modelos de referencia. En el texto escrito, por consiguiente, se propone como modelo académico la exigencia de claridad, orden, precisión y organización que está directamente relacionada con las construcciones gramaticales empleadas. Los textos profesionales y académicos, aunque están sujetos a una normas establecidas, ya que repiten formulas culturalmente aceptadas, poco a poco van utilizando términos y formas de cortesía cada vez más cercanas al ámbito en el que están inmersas, distando mucho de los textos administrativos oficiales y jurídicos.

- c) El nivel léxico. Tiene su base en el estándar normativo. En el caso de los escritos científicos y técnicos, los diccionarios especializados recogen la terminología propia de cada campo y en ellos se localizan los términos de cada disciplina: los neologismos y los préstamos quedan de esta manera codificados. Los textos de tipo científico y técnico se caracterizan por la densidad léxica y por la abundancia de términos

especializados. Este nivel es el que posee un desarrollo más elevado, debido a la expansión de nuevas ciencias y tecnologías.

d) La organización textual y discursiva. Se caracteriza por el uso de unos procedimientos básicos como son la segmentación, la puntuación y la titulación. Cuando se organiza un escrito, es muy importante construir los párrafos adecuadamente ya que el párrafo, como unidad de coherencia de un escrito, divide al texto en unidades lógicas. La extensión es variable, depende del objetivo que nos planteemos, del asunto que estemos tratando y del énfasis que queramos dar a las ideas tratadas en el mismo. La regla primordial es que un párrafo es una unidad temática y formal con una sola idea principal. Así, cuando englobamos varias frases en un párrafo, indicamos al receptor que tienen algo en común, es decir, una idea que las relaciona. Existen palabras, que se pueden utilizar como señales al principio de una oración, para indicar el tipo de relación mental que queremos establecer entre una y otra frase. Son los vínculos o conectores los cuales ayudan a desarrollar ideas tales como: adición, contraste, similitud, exemplificación, cronología, causalidad, actitud etc. Los textos profesionales y académicos suelen tener una organización más cerrada que los literarios que, obviamente, poseen una mayor libertad porque sirven, entre otras cosas, para recrear la imaginación del autor y del lector.

Para Figueras (2001: 22) "la puntuación es un mecanismo para organizar, para estructurar de modo eficiente la información en la escritura, a fin de que el lector interprete el texto en el sentido que quería darle el autor". La puntuación es al texto escrito, lo que al

discurso oral es la entonación. Con los signos de puntuación se definen tanto la estructura como el significado del discurso. Es necesario, pues, conocer las normas⁹ de la Academia y utilizarlas adecuadamente, ya que no siempre son objetivas y dependen del estilo personal. Un texto mal puntuado será incoherente y a veces mal interpretado. La escritura académica tiene unas características, a veces institucionales, que requieren unas estrategias de composición específicas que se unen a las textuales, como son el lenguaje especializado, la habilidad para reunir, interpretar y relacionar informaciones heterogéneas, la capacidad de análisis, la generalización, la síntesis, y la capacidad de razonamiento y argumentación. Todos estos rasgos suponen cierta dificultad para los lectores que no están familiarizados con ellos, y no han recibido una preparación adecuada.

Por último, se considera que “una característica del texto escrito es la presencia de títulos en los encabezamientos” (Calsamiglia y Tusón, 2002: 97). La titulación es un elemento crucial en los textos escritos porque no sólo aparecen escritos de forma relevante, sino que tienen una función catafórica, es decir, de captar la atención del posible lector. Asimismo, son enunciados de síntesis y enunciados con fuerza retórica; los títulos y subtítulos organizan el contenido del texto.

Es evidente que no todos los signos tienen la misma jerarquía y las mismas funciones en la escritura. El siguiente cuadro muestra la estrecha relación entre los signos, el valor comunicativo y la organización del contexto.

⁹ Cfr. *Ortografía de la lengua española* (1999)

UNIDAD TEXTUAL DELIMITADA	SIGNIFICADO ASOCIADO
Texto Signo: punto final	Unidad comunicativa básica, definida por su complicidad semántica y por su relevancia interna. El hablante explica algo, argumenta a favor de algo, describe algo, etc. El texto desarrolla un tema global.
Párrafo Signo: punto y aparte	Cada uno de los subtemas individuales que conforman el contenido global del texto. Los párrafos son las unidades temáticas en las que se divide el tema general del que trata el texto.
Enunciado textual Signo: punto y seguido	Idea, pensamiento, argumento o conclusión parcial, evento o suceso individual, operación (simple o compleja), exposición de un dato o un conjunto de datos relacionados, descripción/exposición de un aspecto específico del subtema del párrafo.
Cláusula textual Signo: punto y coma	Operación básica que forma parte de una operación más compleja (descrita en el enunciado); suceso simple de un evento; parte de un argumento complejo. El significado de la cláusula depende del significado de la(s) otra(s) cláusula(s) que forman el enunciado textual.
Enunciado oracional Signo: dos puntos	Explicación, aclaración, resumen, ampliación, consecuencia o causa de algo anunciado en el segmento previo.
Sintagma Signo: coma	Elemento adjunto, añadido; inciso; elemento explicativo o circunstancial; elemento individual de una serie.

Figura 13. Signos lógicos o de primer régimen

2.4- GÉNEROS DISCURSIVOS

El concepto de ‘género discursivo’ ha sido objeto de polémica y controversia, especialmente, en el campo de los discursos académico-profesionales. Nos limitamos ahora, a presentar una evolución conceptual cronológica y en el capítulo siguiente profundizaremos en las características de algunos de ellos.

La nueva retórica estudia las normas y prácticas de la retórica clásica, en la que se inspiran los enfoques actuales sobre el uso de los géneros para las prácticas discursivas orales y escritas. En sus planteamientos, entre otros aspectos, propone un mayor énfasis en las convenciones de género, término utilizado en la lingüística aplicada. Este concepto ha servido para reordenar la metodología investigadora y la didáctica de las lenguas de especialidad. Actualmente, los géneros discursivos están íntimamente relacionados con el ámbito cultural, y se han ampliado los géneros literarios con los de informe, artículo de opinión, resumen, etc. Muchos de ellos tienen que ver con el ámbito de uso y, por supuesto, con las características socio-culturales del entorno donde se producen.

Swales (1990), antes de llegar a la definición del término, estudia las reflexiones de Hymes (1974), Saville-Troike (1982), Martin (1985) y Couture (1986), entre otros, y llega a la conclusión de que el género discursivo viene dado por convenciones y factores socioculturales y es fácilmente reconocido por una determinada comunidad:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of contents and style (Swales, 1990: 58).

Para este autor se trata, pues, de un acto comunicativo con un objetivo concreto. Bajtín (1998: 268) refuerza el criterio de Swales:

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que, desde el principio, percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso.

Y en opinión de Hernández Paricio (1996: 44-50) son tres los rasgos que se suelen utilizar para distinguir los géneros textuales: el ámbito de uso, la intención comunicativa y el tipo de lengua que lo caracteriza.

En primer lugar, el ámbito de uso lo constituye el marco físico en el que se produce la acción comunicativa concreta que supone la producción e interpretación de un determinado texto oral o escrito. En el apartado 2.2.2 hemos incluido los textos reales clasificados por ámbitos de uso de Castellà (1992: 237), según la tipología de Adam (1985).

En segundo lugar, la intención comunicativa está relacionada con los objetivos que el hablante, productor del texto, persigue al construirlo y transmitirlo. Asimismo, está en la base de tipologías que distinguen entre los textos; por ejemplo, aquellos cuyo objetivo es persuadir, convencer, argumentar, informar. Se relaciona con los objetivos del emisor, las denominadas funciones del lenguaje por Bühler (1934), Jakobson (1960) o Halliday (1970). Hay también diferencias basadas en la noción de actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) o en los principios conversacionales (Grice, 1975).

En tercer lugar, el tipo de lengua que lo caracteriza que es más un estado ideal que real. A él se refieren quienes hablan del lenguaje en los medios de comunicación, o del lenguaje científico técnico, etc. Según Hernández Paricio (1996: 59) no existe un lenguaje científico-técnico que se oponga de manera fundamental a un lenguaje humanístico por razones fonológicas o morfosintácticas. Lo que caracteriza verdaderamente este tipo de textos es el léxico.

Por su parte, Suau (1998: 14) considera que el concepto de género dentro de la lingüística aplicada ha sido estudiado por diferentes escuelas, desde la etnografía (Hymes, 1974) hasta la escuela sistémica de Halliday (1978). Para diferenciarlo del registro, del que hablaremos más adelante, afirma que sólo podemos encontrarlos en textos completos y se deben identificar los siguientes elementos obligatorios: macroestructura, organización y propósito comunicativo.

En su estudios sobre modelos textuales, Trujillo Sáez (1999: 640) los clasifica como “esquemas cognitivos y textuales, definidos culturalmente, que se aplican dentro de los procesos de escritura y lectura de un texto concreto como respuesta a una intención comunicativa”. Más adelante, el citado autor (2003: 3) determina que la noción de modelo textual también participa de los rasgos fundamentales de los géneros discursivos, como son la intención comunicativa y el carácter cultural. Esta definición es más amplia que la de términos tales como ‘superestructura’ y ‘género’, utilizados en el análisis textual; y en el caso del concepto de género, para textos dentro de contextos profesionales o académicos como el informe académico-investigador, las cartas de referencia o las editoriales de un periódico...

Otros autores, Björk y Blomstand (2000: 74) creen que los “tipos textuales son conceptos más limitados que suelen constituir los componentes básicos con los que se construyen los géneros”. Sin embargo, para Alcaraz (2000: 133), “la visión del género como acontecimiento comunicativo y como tipo textual no son incompatibles, sino más bien complementarias y a veces nos servimos de ambas”.

Participamos de la opinión de Cros (2002: 40- 41), quien manifiesta que la definición de género discursivo varía según si los estudios se focalizan en aspectos sociológicos, culturales, lingüísticos o cognitivos, en los géneros orales o en los escritos; y también depende de si su objetivo es la enseñanza de los géneros o la descripción de modelos. Asimismo, considera que los géneros discursivos se pueden definir como formaciones de enunciados más o menos estables que pueden ser identificados por los hablantes y se producen en ámbitos convencionalizados (académicos, profesionales, privados, etc.).

Junto a la exposición anterior, opinamos que una clasificación de los géneros es fundamental para su estudio y didáctica. Según Bernárdez (1995: 180) existen siete razones que justifican la existencia de tipos textuales:

1. los hablantes poseen un conocimiento de tipos de texto que les permite producir y comprender textos adecuados a situaciones concretas de comunicación;
2. son capaces de repetir un mismo texto en diferentes situaciones de comunicación, sin utilizar las mismas estructuras (textuales y sintácticas) ni el mismo vocabulario;
3. pueden organizar los textos y asignarles etiquetas;

4. saben de los contenidos temáticos o funciones que corresponden a un tipo de texto; por ejemplo, a la hora de redactar un informe solicitado por un superior, el autor tendrá que utilizar una estructura, cortesía y léxico diferentes a los que debería emplear en la elaboración de un correo electrónico dirigido a un amigo;
5. pueden identificar errores de clasificación de los textos;
6. identifican las señas idiosincrásicas de cada texto; y
7. son conscientes de que los esquemas textuales, esto es, las macroestructuras son el resultado de la actividad de una comunidad humana epistemológica.

Asimismo, consideramos útil la tipología de géneros discursivos escritos que propone Cassany (20004: 921):

- Géneros académicos: del ámbito de los estudios secundarios o disciplinarios: apuntes, reseña, trabajo o monografía, examen de tema extenso y de pregunta breve, test de elección múltiple, comentario de texto, etc.
- Géneros de negocios: carta, factura, albarán, pedido, informe, memoria, contrato, etc.
- Géneros administrativos: oficio, instancia, carta, convocatoria, acta de reunión, memoria, etc.
- Géneros científicos: artículo científico, protocolo de laboratorio, proyecto de investigación, etc.
- Géneros jurídicos: ley, denuncia, sentencia, apelación, declaración, demanda, recurso, querella, prueba, etc.

En palabras de dicho autor, y como comentábamos al principio, los géneros pueden tener unas convenciones diferentes según en el país

y la lengua en que se escribe, y pone como ejemplo a España, Francia o Gran Bretaña, incluso a países hispanos, que pueden presentar ciertas diferencias con España.

2.5 - LA PRAGMÁTICA

La pragmática es una de las disciplinas que más ha contribuido a configurar la lingüística del texto y al estudio del uso y creación de la lengua. La pragmática, como afirma Marina (1998: 218), es la parte de la lingüística que estudia el lenguaje en situación y comenzó estudiando la diferencia que había entre lo que dice una frase o discurso y el acto del sujeto que lo profiere. Así pues, consideramos conveniente recordar un poco su origen y la aplicación que indudablemente tendrá en nuestro trabajo. El término se atribuye a Morris (1938), quien lo considera como ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. Este filósofo americano distinguía tres componentes partiendo de la triple división de la teoría de los signos: la sintaxis, que estudia las combinaciones de signos; la semántica, que estudia las relaciones entre los signos y sus referentes, y finalmente, la pragmática, que estudia la relación entre los signos y los usuarios. La pragmática, por lo tanto, estudiará el lenguaje como se manifiesta, es decir, en una situación comunicativa concreta.

Los grandes teóricos de la pragmática han sido, entre otros, Austin (1962), Searle (19692), Grice (1975) y Sperber y Wilson (1986), quienes han aportado términos como: actos de habla, principio de cooperación y relevancia.

Los actos de habla desarrollados por Searle (1969) son una continuación de la línea de investigación de Austin (1962). Este filósofo de la lengua, Searle, cree que el acto de habla es la emisión de una oración hecha en las condiciones adecuadas y es la unidad mínima de la comunicación lingüística. Los actos de habla, pues, suponen la distinción planteada por Austin, quien piensa que al emitirse el enunciado en el proceso de comunicación, lo primero que se produce es la locución misma; es lo denominado acto locutivo. El acto ilocutivo es la intencionalidad del hablante al realizar el acto locutivo (pedir, ordenar, disculparse, etc.) y, por último, el acto perlocutivo (persuadir, convencer, avergonzar, etc.) designa el efecto que se produce en el interlocutor.

Por otra parte, clasifica los actos de habla en cinco grupos fundamentales:

- Representativos: su propósito es comprometer al hablante con la verdad de la proposición expresada. Verbos que expresan esta categoría: ‘afirmar’, ‘declarar’, ‘sostener’, ‘decir’, ‘informar’, ‘concluir’, ‘deducir’, ‘suponer’.
- Directivos: son intentos del hablante para lograr que el oyente lleve a cabo alguna acción: ‘ordenar’, ‘mandar’, ‘pedir’, ‘insistir’, ‘preguntar’, ‘interrogar’, ‘suplicar’, ‘abogar por’, ‘invitar’, ‘sugerir’.
- Comisivos: son actos de habla cuyo objeto es comprometer al hablante con algún futuro curso de acción. El verbo realizativo que corresponde de forma más clara a este tipo de actos es ‘prometer’, aunque otros verbos usados en futuro como ‘hacer’ o ‘intentar’ representan también esta categoría.

- Expresivos: transmiten un estado psicológico del hablante acerca del estado de cosas expresado en el mismo enunciado. Los verbos típicamente usados son ‘agradecer’, ‘disculparse’, ‘alegrarse’, ‘deplorar’, etc.
- Declarativos: aquellos actos ilocutivos realizados mediante el uso de un verbo que denota tal acto. Verbos como ‘declarar’ o expresiones como ‘por la presente’ realizan este tipo de actos ilocutivos siempre que las condiciones de la situación en que se den sean las apropiadas.

Searle (1969) retoma, estos actos de habla de Austin y reivindica el doble componente del lenguaje, como conocimiento y como acción. La palabra fundamental de esta visión de la lengua es uso o también comunicación; aprender una lengua es saber comunicarse en todo tipo de contextos y situaciones.

El principio de cooperación. Grice (1975) diferencia entre principio y máxima; un principio es una categoría que se toma como base para poder explicar una serie de categorías derivadas que son las máximas. Este término sirve para denominar las reglas que se pueden dar en un acto comunicativo, como es el ámbito de lo oral. Estas máximas están muy relacionadas con lo ético y con la idea de la cooperación comunicativa.

Las máximas de la conversación son, según el citado autor y también tratadas por Haverkate (1994: 44): la máxima de calidad, la máxima de cantidad, la máxima de relación y la máxima de modo.

- La máxima de calidad, relativa a la sinceridad del hablante: “no digas lo que crees que es falso, no digas lo que no puedes probar adecuadamente”.
- La máxima de cantidad: “proporciona, ni más ni menos, la cantidad de información requerida por el objetivo del intercambio verbal”.
- La máxima de relevancia: “procura que lo que dices tenga relación con lo que se está hablando”.
- La máxima de manera o modo: “sé claro y ordenado en tu exposición, evita la complicación, evita usar expresiones oscuras o ambiguas”.

Cuando alguien viola uno de estos principios, surge lo que se llaman implicaturas. Por ejemplo, si incumplimos la primera máxima se produce lo que se llama ‘mentira piadosa’. Si lo hacemos con la máxima de cantidad opera la siguiente regla: a menor cantidad de información, mayor grado de cortesía. Las máximas resultan comunicativas gracias a algunos principios que les dan sentido y han sido estudiados por Sperber y Wilson (1986). El principio del que parten, el de ‘pertinencia’, no es una regla cultural sino un principio natural, es decir, un principio cognitivo que guía el comportamiento comunicativo humano y para el que no hay excepciones. La comunicación necesita que las interferencias sean previsibles tanto para el emisor como para el receptor.

Por último, la relevancia, según Reyes (1998: 53): “es el principio que explica todos los actos comunicativos lingüísticos sin excepción alguna: prestamos atención a nuestros interlocutores porque creemos que son relevantes”.

Asimismo, en el modelo que propone Escandell (1996: 26-39), esta disciplina tiene en cuenta conceptos significativos como los componentes materiales, 'físicos', ya que son entidades objetivas: emisor, destinatario, enunciado y el entorno; los componentes relationales: información pragmática, la intención y la relación social; significado e interpretación; y por último, semántica y pragmática.

Para finalizar esta presentación, el lingüista Alcaraz (2000: 85) destaca los siguientes rasgos que caracterizan a la pragmática: a) el análisis de la comunicación, tanto en su vertiente oral-auditiva como en la escrita; b) la concepción del lenguaje como discurso o texto; c) la visión funcionalista del lenguaje; d) la interdisciplinariedad; y e) la referencia a material lingüístico auténtico. Todas estas características han influido en el planteamiento didáctico de la comunicación profesional y académica.

2.5.1- El contexto

Desde que la idea del lenguaje como acción en un 'contexto' fue propuesta por Malinowski (1936) hasta la actualidad, ha habido diferentes interpretaciones, según la corriente a la que pertenecen los etnógrafos, lingüistas o sociolingüistas que se han interesado por esta cuestión. Coseriu (1977: 313) define el contexto como "toda realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad".

Los elementos básicos de la comunicación son los participantes y la situación comunicativa, y la relación entre dichos elementos es tan estrecha que, en palabras de Moreno Fernández (2002: 49), todos tienen capacidad de incidir sobre los demás. De este modo, el proceso de producción y el producto mismo adquieren una forma determinada dependiendo de los participantes y de la situación. La forma en que los discursos orales y escritos indican, reflejan o señalan su pertenencia contextual es evidente. Por ello, las estructuras contextuales se deben observar y analizar en detalle como posibles factores del discurso. Hymes (1974: 53-62) clasificó los ocho elementos del hecho comunicativo a través del acrónimo SPEAKING: ambiente (*setting*), participantes (*participants*), objetivos (*ends*), forma y contenido (*instrument*) del mensaje (*acts*), grado de formalidad en el discurso (*key*), canal (oral, escrito, audiovisual, iconográfico), normas (*norms*) y género (*gender*).

Por su parte, Van Dick (1978: 93) añade:

El concepto de 'contexto' se caracteriza como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos de una situación comunicativa, a saber, de aquellos rasgos que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados den resultados como actos de habla.

Además, considera que los enunciados son teóricamente los textos y estudia las relaciones entre 'texto y contexto'. Así pues, por un lado, los rasgos textuales pueden constituir aspectos del contexto, y, por otro, la estructura del contexto determina qué rasgos deben componer los textos para ser considerados como enunciados en el contexto.

A la hora de establecer relaciones entre el texto y el contexto encontramos, en primer lugar, las relaciones ‘índiciales’. Para Van Dick (1978: 93- 94) se tratan de expresiones que remiten a componentes del contexto comunicativo (por ejemplo: hablante, oyente, momento de la manifestación, lugar, etc.). Estas expresiones tienen cada vez un referente distinto según el contexto y son expresiones como ‘yo, tú, aquí, allí’; también, ahora, hoy, ayer, mañana’; los artículos y pronombres demostrativos: ‘el la, lo, este, esta, esto, aquel, aquella, aquello’; etc. Del mismo modo, con los tiempos verbales, se crean relaciones de referencia exofórica y endofórica. Por lo tanto, deduce en su estudio que, hasta el nivel global de la descripción textual, existe una estrecha unión entre el significado y la función de la interacción lingüística, demostrando de esta manera que el texto y el contexto guardan una dependencia recíproca.

Posteriormente, Van Dick (1998: 266) al definir el contexto, cuyo nombre sugiere que viene “con el texto”, trata las propiedades del entorno del discurso como “el conjunto estructurado de todas las propiedades de una situación social que son posiblemente pertinentes para la producción, estructura, interpretación y funciones del texto y la conversación”.

También, en este sentido, Hernández Paricio (1996: 22-24) recoge las diversas aportaciones acerca del contexto y llega a la conclusión de que engloba una serie de elementos relevantes que van desde los participantes en la interacción lingüística en que ésta se produce, hasta los géneros discursivos, conocimiento del mundo etc. Para explicarlo analiza la clasificación que propone Coseriu (1977) y

señala que: el ‘contexto idiomático’ está constituido por la propia lengua, ya que el uso concreto de una lengua implica utilizar todo aquello que se sabe de ella; y el ‘contexto verbal’ es el discurso mismo en cuanto a entorno de cada una de sus partes. Ello tiene que ver con el concepto de cotexto, del que hablaremos más adelante. El propio discurso actúa como contexto para cada una de sus partes y lo que se ha dicho anteriormente, como lo que se diga posteriormente, funcionan como elementos contextuales. En cuanto al contexto extraverbal está constituido por las circunstancias no lingüísticas que los hablantes conocen y a su vez lo clasifica en seis apartados:

- El contexto físico son las cosas presentes y a la vista de los interlocutores a los que se pueden referir por medio de la deixis inmediata.
- El contexto empírico es el saber compartido, el estado de las cosas.
- El contexto natural es el saber enciclopédico de los hablantes.
- El contexto práctico u ocasional es el momento en el que se produce el discurso.
- El contexto histórico es el saber histórico compartido por los interlocutores
- Y el contexto cultural que tiene relación con la tradición cultural de una comunidad y está próximo al concepto de Malinowsky, y denominado por Galisson (1991) ‘carga cultural compartida’.

Continúa Hernández Paricio (1996: 30) con la aportación de otro parámetro denominado por él ‘condiciones de producción del texto’, en las que “entrarían las circunstancias en las que tiene lugar el intercambio lingüístico y que condicionan la forma en que dicho

intercambio se produce". Pone como ejemplo cuando el hablante se adapta las características del interlocutor o del lugar en el que se encuentra, o cuando selecciona un tipo de texto en función de lo que se pretende conseguir. Todas estas condiciones quedarán reflejadas en el propio texto. También siguiendo a Goffman (1987) desarrolla lo que él denomina 'marco de participación', que es "el estado de cosas que la interacción verbal instaura al establecer un sistema de relaciones de participación"; es decir, cada uno de los participantes asume un papel que, luego, pueden variar a lo largo del intercambio. Este marco de participación se verá reflejado en la producción de textos. Las relaciones sociales pueden estar codificadas y, en cierto modo, ritualizadas como se puede apreciar en situaciones como el saludo, la petición de excusas, etc.

Por su parte, Bustos Gisbert (1999: 22-27) diferencia las fuentes de información tales como situación, contexto y cotexto. Por situación entiende condiciones comunicativas, no lingüísticas, que afectan a la interacción; es decir, las condiciones del entorno. El contexto lo relaciona con el campo del conocimiento. Para él todo acto de habla se hace sobre una base de conocimiento compartido, por ello el contexto en el momento de producción del texto, lo delimita el emisor del mismo. Y añade que cuanto mayor sea la relación entre emisor y receptor, más fácilmente se establecerá el contexto. Para terminar, define el cotexto diciendo que con él se hace referencia a dos tipos de información: por un lado, la que aparece en el texto, y por otro, la que aparece en los textos paralelos al que es objeto de análisis.

Parece oportuno comentar la aportación de Calsamiglia y Tusón (1999: 1001-107) sobre el ‘contexto discursivo’, dado el interés para el análisis del discurso y la creación de textos. Lo desarrollan como ‘contexto desde la antropología’ (Malinowski, 1939; Gumperz y Hymes, 1972), y contexto desde la lingüística’ (Jakobson, 1960; Firth, 1935), y el que más nos atañe, ‘el contexto en la pragmática y en el análisis del discurso’. En este último, Levinson (1983); Brown y Yule (1983) y Cicourel (1992) destacan la importancia crucial porque, según su criterio, marcará la división entre los estudios discursivos y los gramaticales. La división que proponen es la siguiente: el contexto espacio-temporal; el contexto situacional o interactivo; el contexto sociocultural y por último el contexto cognitivo.

Desde el punto de vista cognitivo es de vital importancia tener en cuenta la manera cómo las personas almacenan y organizan en la memoria todo tipo de experiencias y las aplican en determinadas circunstancias. Los términos utilizados son marco (*brame*), esquema (*schemata*), guión (*script*) y plan. El marco y esquema se definen como el conocimiento prototípico de una situación; el guión nos indica cómo comportarnos y cómo esperamos que lo hagan los demás, y el plan se pone en marcha para conseguir unos objetivos.

Concluimos este apartado sobre el contexto haciendo nuestras las palabras de Cicourel (1992) (*apud* Casalmiglia y Tusón 1999: 127), asumiendo que se trata de un elemento indispensable para el análisis del discurso oral.

2.5.2- Los registros

La noción de ‘registro’ se inspira en los estudios antropológicos del contexto en situación y del contexto en cultura. Propuesto inicialmente por Halliday, se ha ido perfeccionando con los trabajos de Gregory y Carroll (1978), Hallyday (1978), Bell (1984), Hallyday y Hasan (1985), Spillner (1987), Biber y Finegan (1994). Al mismo tiempo este concepto se ha divulgado para analizar la diversidad textual en la oralidad y en la escritura (cfr. Marí, 1983; Payrató, 1988; Castellá, 1992; Calsamiglia, 1996_b,).

La lengua es a la vez un instrumento y producto social y sirve de medio de comunicación entre los seres humanos. El lenguaje no se realiza de forma aislada -si se hiciera, no se reconocería como lenguajesino siempre relacionado con algún escenario, con personas, actos y sucesos de los que provienen su significado de las cosas que dice. Funciona, pues, en ‘contextos de situación’ y, por tanto, explicar el lenguaje sin incluir la situación supone un resultado vano e inútil. Este contexto de situación difiere entre sí por tres conceptos: primero por lo que ocurre; segundo, por los participantes, y tercero, por las funciones que desempeña el lenguaje. Según indica Halliday (1982: 145-146), esas tres variables determinan el ‘registro’.

En general, este término se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación. La teoría del registro trata de mostrar los principios generales que rigen esa variación para empezar a entender qué factores de situación

determinan qué características lingüísticas. Se necesita, entonces, conocer el ‘campo’ del discurso (contenido), el ‘tenor’ del discurso (relación entre participantes) y el ‘modo’ (medio y canal del discurso).

En primer lugar, el ‘campo’ se refiere a la esfera de la actividad y la temática tratada. Según Lomas *et al.* (1999: 6) la lengua que se emplea para hablar de forma habitual no es la misma que la que utilizamos al hablar de asuntos técnicos, estéticos, filosóficos o científicos. El léxico determina si se trata de un tema general o espontáneo o por el contrario de un registro técnico o científico.

En segundo lugar, el ‘tenor personal’ se refiere a las personas, su identidad y su posición. Este tenor interpersonal se basa en el tipo de relaciones que establecen quienes participan en el intercambio y se clasifica en dos ejes: el de proximidad/distancia y el de jerarquía/solidaridad. El tenor funcional se relaciona con la finalidad del discurso, así, se puede utilizar la lengua con fines estéticos, literarios, didácticos o con la intención de convencer. Por último, el ‘modo’ es el canal o medio de expresión utilizada y permite diferenciar los registros orales y registros, así como la manera en que se combinan ambos en algunas situaciones.

Por su parte, Suau (1998: 13) establece unas diferencias entre el género y el registro muy válidas para el estudio de los géneros. Opina que “el concepto de género sería paralelo al de estructura lingüística más o menos fija y siempre recurrente, generada por la propia actividad humana o cultural de una comunidad concreta”. Los géneros (el informe científico, el informe empresarial) corresponden a textos completamente

delimitados y estructurados, mientras que los registros (el lenguaje de los informes, el lenguaje empresarial) proporcionan modelos estilísticos más flexibles, ya que se pueden relacionar de forma aleatoria el campo, tenor y modo. Propone, siguiendo a Eggins (1994), para poder integrar los dos conceptos, la idea de que el nivel más abstracto y general, el contexto de la cultura, es el que proporciona el género y sus características. El nivel más concreto y específico, por el contrario, el contexto de la situación, es el que conlleva las variables del registro.

Recientemente, Alcaraz (2000: 23) define el registro como:

Variedad de una lengua destinada a cumplir un fin comunicativo en un marco profesional o académico concreto. En esta variedad sobresale un conjunto de rasgos léxicos y gramaticales, que, por repetirse con frecuencia y regularidad, le confieren un cierto sentido de unidad diferenciada.

En la investigación lingüística inglesa de los años sesenta, aparece el término de 'análisis del registro' con el objetivo de recoger una metodología de estudio para las diferentes variedades, que aparecen en una lengua, dependiendo del uso que se les dé a dichas variedades. El análisis del registro es, pues, la identificación de los rasgos léxico-gramaticales de una variedad; de ahí que se tengan en cuenta la fonética y fonología, la morfosintaxis, la lexicología y la semántica.

2.5.3- La cortesía

Abordamos a continuación, el concepto de la cortesía, uno de los aspectos básicos de la pragmática en la enseñanza/aprendizaje del discurso oral y escrito. Como señala Escandell (1996: 136-139):

La ‘cortesía’ puede entenderse de dos maneras diferentes. En primer lugar, como un *conjunto de normas sociales*, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés. En segundo lugar, como conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o a reducir los conflictos.

La cortesía es, pues, una estrategia al servicio de las relaciones sociales. Lakoff (1973) propone dos reglas básicas para el perfecto comunicador: Sea claro. Sea cortés. La primera: ‘sea claro’ desarrolla el principio de cooperación de Grice y su finalidad es asegurar una transmisión eficaz de la información; la segunda: ‘sea cortés’ se manifiesta en tres estrategias básicas, que presenta en forma de máximas:

1. No se imponga.
2. Ofrezca opciones.
3. Haga que su interlocutor se sienta bien, sea amable.

La regla ‘No se imponga’, comenta Escandell (1999: 142-143), “se aplica especialmente en aquellas situaciones comunicativas caracterizadas por una diferencia social entre los interlocutores, o simplemente por falta de familiaridad”. La segunda regla: ‘Ofrezca opciones’ ‘se utiliza cuando hay equilibrio social entre los interlocutores,

pero falta familiaridad y confianza". Por último, la tercera regla 'Haga que su interlocutor se sienta bien, sea amable' "se adapta perfectamente a las situaciones en que la relación entre los interlocutores es muy estrecha o muy cercana.

Los estudios pragmáticos sobre el principio de cortesía de Leech (1983) se relacionan con el principio de 'cooperación' de Grice (1975) por medio de seis máximas: la de tacto, la de generosidad, la de aprobación, la de modestia, la de unanimidad y la de simpatía, que han sido criticadas al pensar que podrían extenderse *ad infinitum*. Después de las máximas conversacionales de Grice y las máximas de cortesía de Leech, comentamos la 'cortesía' en el modelo de Brown y Levinson (1987), quienes toman como referente las nociones de 'imagen y territorio' (*face*) del antropólogo Goffman (1981). Esta 'imagen' se manifiesta por medio de señales lingüísticas y no lingüísticas. El concepto de 'imagen' se utiliza en sentido metafórico, refiriéndose a la personalidad del hombre como miembro individual (Haverkate, 1994: 14). Con objeto de cuidar y mantener la imagen se derivan todas las estrategias de cortesía.

Por su parte, Alcaraz (2000: 176,177) expone la idea generalizada de que el modelo de Brown y Levinson ha sido considerado como fundamental en el estudio de la cortesía, tanto en la comunicación oral como en la escrita, y se fundamenta en tres conceptos básicos:

- a) La imagen social es la que toda persona reivindica para sí: el prestigio, la buena reputación. Esta imagen puede estar amenazada por unos actos amenazadores de la imagen (AAI).

- b) La cortesía positiva y negativa. La cortesía positiva desde el punto de vista lingüístico comprende las palabras, frases o enunciados que hemos de utilizar para llevar al receptor a nuestro terreno. La cortesía negativa consiste en respetar el terreno del interlocutor. Se infringe la norma de la cortesía negativa cuando se dan avisos, consejos o sugerencias no solicitadas.
- c) El grado de relación entre los interlocutores. Para determinar el grado de cortesía positiva o negativa es importante conocer la relación entre los interlocutores, la distancia social que existe entre el emisor y el receptor, el poder relativo del emisor y el grado de imposición del mensaje.

También Cros (2003: 32-35), al trabajar la cortesía, señala que existen tres tipos de cortesía:

- La ‘cortesía positiva’, recurso que el hablante utiliza para reforzar o proteger la imagen social del interlocutor.
- La ‘cortesía negativa’, acción compensatoria dirigida a la imagen negativa del receptor.
- La ‘cortesía encubierta’, que es la que se produce de forma indirecta y, por lo tanto, no se le puede otorgar una única función comunicativa. El recurso de la ironía, la ambigüedad, etc., serían ejemplos de esta clase de cortesía.

En síntesis, la cortesía está dirigida a mantener una imagen social universal. Brown y Levinson (1987) piensan que, en nuestra cultura, la cortesía negativa es la categoría más elaborada y convencionalizada de las estrategias lingüísticas y es la materia que llena los manuales de urbanidad. Frente a esta creencia, actualmente han aparecido estudios

criticando este modelo, ya que utiliza criterios universalistas para analizar manifestaciones de cortesía que se producen entre interlocutores culturalmente diferentes (Yus, 2001; Bravo, 2004; Briz, 2004_b; Haverkate y Hernández Flores, 2004).

Aunque la cortesía es una estrategia humana que favorece las relaciones sociales, para Yus (2001: 187) se manifiesta de forma diferente en cada cultura. Asimismo, Bravo (2004: 29-30) expresa su disconformidad con el concepto de imagen negativa de Brown y Levinson que "atiende al deseo de preservar el territorio personal, entendido como no injerencia en los asuntos privados y respeto por la libertad de acción". Y alega que, esta imagen no es la que prevalece en todas las culturas, así, para hablantes del español peninsular parece no ser demasiado importante gastar energías en cuidar estos valores territoriales, sino que la necesidad de 'autoafirmación positiva' predomina como rasgo que debe ser respetado para mantener la individualidad.

Esta autora propone dos categorías nuevas a las que define como 'autonomía' y 'afiliación'. La primera es aquella mediante la cual un integrante de un grupo adquiere un contorno propio dentro del mismo; la segunda es la que se plasma en comportamientos tendientes a resaltar los aspectos que hacen a una persona identificarse con las cualidades del grupo.

En una línea muy similar Briz (2004_b: 81) señala que la cortesía ni se modaliza, ni se entiende igual en las distintas lenguas y culturas, y pone a modo de ejemplo que, el agradecimiento al estilo holandés es

excesivo para un español, y, por el contrario, para un holandés el cumplido español es reiterativo. Y para uno de los máximos exponentes de la cortesía, Haverkate (1994), ningún hablante, cualquiera que sea su lengua materna, es capaz de expresarse de forma neutra: sus locuciones son corteses o no lo son; no hay término medio. Asimismo, la interpretación de cortesía o descortesía depende de la interpretación del interlocutor, independientemente de la intención comunicativa del hablante; por eso, y en especial en situaciones de emisor y receptor de culturas diferentes, es indispensable conocer los rasgos del otro para poder llegar a una interacción positiva y, de esta manera, evitar 'malentendidos'.

Más adelante, el citado autor (2004: 56-64) comenta que la universalidad ha sido criticada sobre todo por lingüistas chinos y japoneses, debido al carácter colectivo de las culturas asiáticas. Por ello, llega a la conclusión de que la división entre culturas de cortesía positiva y negativa "sólo se puede aplicar a una subclase de la clase de las culturas del mundo. A esta subclase parecen pertenecer en general las culturas europeas". Y, asimismo, afirma que el español forma parte de la clase de culturas en las que la cortesía positiva constituye el centro de gravedad. Para esta aseveración parte del estudio de parámetros como son los 'actos de discurso' (asertivos, directivos y expresivos; el cumplido y el piropo), 'actos paralingüísticos' y 'actos metapragmáticos'.

Siguiendo la postura crítica a la teoría de Brown y Levinson, Hernández Flores (2004: 99) expone algo fundamental para los españoles y para nuestro trabajo de investigación: nos afecta más el deseo de favorecer la propia imagen que el de la imagen del otro. Con

respecto al saludo, lo interpreta diciendo que responde más a un deseo de ser observado como una persona atenta que de preocuparse de que el otro se sienta considerado. Propone una modalidad de cortesía que "parte de la idea de que en una interacción comunicativa los participantes tienen unos deseos de imagen, los cuales se caracterizarían de acuerdo con aspectos socioculturales de su propia comunidad. Estos deseos de imagen se relacionan con el rol o los roles que los hablantes están representando en una comunidad dada..." Por ejemplo, un profesor universitario quiere dar una imagen de autoridad científica, que no se esperaría si tuviera el rol de vecino.

Para completar este epígrafe, en el apartado 3.4 hablaremos de la cortesía específica, es decir, la académica y profesional.

2.6- LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

La aparición del nuevo paradigma llamado lingüística cognitiva surge de autores como Lakoff (1987) y Langacker (1987), vinculados al generativismo americano. Se presupone que "el lenguaje es parte integral de la cognición humana; no consideramos por tanto la idea de que el lenguaje posee un módulo especial o una facultad innata" (Cifuentes 1994: 21).

Las obras señeras son las de Lakoff (1987), donde se expone una serie de aspectos fundamentales del cognitivismo, como son la teoría de los prototipos y la metáfora y la metonimia, ya que forman parte del uso

cotidiano del lenguaje, para explicar el proceso imaginativo y el lingüístico; y la de Langacker (1987), donde explica su gramática cognitiva. Esta última consiste en una gramática de base semántica en la que el estudio del lenguaje tiene en cuenta su función cognitiva y comunicativa.

También, Bernárdez (1995: 37) afirma que los humanos somos capaces de hablar, no gracias a una facultad o un órgano mental autónomo, sino haciendo uso de las capacidades cognitivas generales propias del ser humano. Dichas capacidades siempre tienen en cuenta el entorno en el que se desenvuelve la actividad humana, por lo tanto, el estudio del lenguaje deberá también contemplar los fenómenos contextuales.

La lingüística cognitiva es una teoría lingüística heterogénea por su propia naturaleza interdisciplinar e integradora. Se sitúa entre las ciencias cognitivas (la psicología, la antropología, la inteligencia artificial, etc.) que se preocupan de los diferentes aspectos de la cognición humana. Adriaens (*apud* Cuenca y Hilferty 1999: 14) define así el concepto:

La ciencia cognitiva es un paradigma científico contemporáneo que intenta conjugar una serie de campos existentes (la inteligencia artificial, la psicología, la ciencia neurológica, la filosofía, la lingüística y la antropología) en un esfuerzo conjunto para estudiar el dominio complejo de la cognición/inteligencia en su sentido más amplio (incluyendo, por ejemplo, problemas de representación del conocimiento, procesamiento del lenguaje, aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas).

Esta ciencia cognitiva integra tanto los intereses de la psicología cognitiva como los de la inteligencia artificial. En este campo se han

hecho, según Beaugrande y Dressler (1997: 284), progresos importantes en el estudio de cómo se utiliza el significado, cómo se organiza y, cómo se accede al conocimiento del mundo almacenado en la memoria. Aunque todavía no se ha podido demostrar el funcionamiento de los mecanismos de aprendizaje, de conocimiento, y de recuerdo del material lingüístico significativo que operan en la mente, sí puede afirmarse con toda seguridad que las actividades comunicativas textuales están determinadas por el modo en que se organiza la memoria y, por la propia naturaleza del comportamiento productivo que genera el significado. Es evidente, pues, que la comunicación textual es un campo fundamental para la construcción de teorías de carácter cognitivo.

Si deseamos conocer los principios fundamentales de la lingüística cognitiva, Cuenca y Hilferty (1999: 19) los enumeran así:

1. Simbolización del lenguaje: el lenguaje es simbólico por naturaleza. La gramática es la estructuración y simbolización del contenido semántico. Esta concepción no sólo afecta al léxico sino también a la gramática. Tanto las estructuras morfológicas como las sintácticas son inherentemente simbólicas (Cifuentes 1994: 19).
2. El estudio del lenguaje no puede separarse de la función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque basado en el uso.
3. La categorización se realiza a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia que determinan límites difusos entre categorías.

4. La gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica.
5. La gramática es una entidad en evolución continua: "un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantienen y modifican por el uso lingüístico" (Langacker 1987: 57).
6. El lenguaje es una parte integral de la cognición humana. No se considera una facultad innata. Los procesos cognitivos lingüísticos están inexorablemente unidos a la organización de la información en la memoria humana y a los procesos del procesamiento, siendo ésta precisamente la razón de por qué el procesamiento del lenguaje es tan difícil (Cifuentes 1994: 21).
7. Naturalidad. La descripción es artificial si el analista se ocupa de los datos de forma que fuerce su organización intrínseca; la descripción natural es la que se ocupa de los datos en sus propios términos. En la práctica, cualquier descripción lingüística es una mezcla de naturalidad y artificialidad (Cifuentes 1998: 28).
8. Discreción: muchos aspectos del lenguaje son materia de grado, incluso los juicios categóricos simples; es por ello por lo que el modelo de los prototipos se ofrece como una propuesta mejor para la categorización lingüística.
9. Substancial: un constructo es sustancial cuando
 - a) tiene poco valor, a menos que la concepción que de él tiene el investigador sea lo suficientemente clara como para permitir su elucidación con un cierto grado de precisión y detalle;
 - b) un constructo será contraproductivo a no ser que corresponda a algo 'real', es decir, con algún rasgo manifiesto de la organización lingüística.

10. Complejidad: el investigador se ve forzado por la complejidad de los sistemas naturales a simplificar sus propuestas acerca de la perspectiva, autonomía y carácter de los fenómenos escogidos.

La línea de investigación de esta lingüística se dirige hacia la teoría de los prototipos¹⁰ (Rosch *et al.*, 1976), la semántica cognitiva (Langacker, 1987) y la teoría de la metáfora (Lakoff, 1987). La metáfora y también la metonimia no son sólo propias de registros formales como la escritura y la poesía. Según Lakoff y sus colaboradores aparecen también en el lenguaje cotidiano y adquieren un rango especial en la lingüística cognitiva porque su base radica en nuestro sistema conceptual.

En la actualidad, su estudio se ha extendido al análisis del discurso y, en especial, a temas con implicaciones sociológicas y políticas (Cuenca y Helferty, 1999: 24). Estos mismos autores comentan que, actualmente, se están desarrollando en España trabajos de investigación, que relacionan el cognitivismo con el léxico de especialidad. En concreto, Cabré (1998) presenta en sus recientes trabajos el enfoque cognitivo como uno de los ejes de la teoría terminológica, y expone como el segundo principio fundamental de la lingüística cognitiva que el estudio del lenguaje no puede separarse de la función cognitiva y comunicativa y, por esta razón, se impone un enfoque basado en el uso.

¹⁰ Los tests y experiencias descritas en los primeros trabajos de Eleanor Rosch en la Universidad de Berkeley, introducen la noción de 'prototipo' como el ejemplar más idóneo e incluso el mejor caso, el mejor representante o caso central de una categoría (Kleiber 1995: 47).

Para finalizar este capítulo, dedicado a la base epistemológica general de la Tesis, es el momento de desarrollar las teorías que han servido como referente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta investigación.

2.7- PSICOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

Según Williams y Burden (1999: 15), “el proceso educativo es uno de los esfuerzos humanos más importantes y complejos”. Por ello, los profesores asumen las características del proceso enseñanza-aprendizaje para poder, de esta manera, capacitar a los alumnos dentro y fuera del aula. Es evidente que nos preocupa el aprendizaje en un contexto amplio, como es la educación global de la persona; es decir, que la tarea realizada salga del ámbito del aula y le sirva al alumno en su mundo real.

Hacia 1970, gracias a los avances de la psicolingüística y al principio chomskiano de la creatividad en el lenguaje, surgió lo que se ha llamado revolución cognitiva. La psicología cognitiva se preocupa de lo que piensa la mente humana, aspecto éste que descuidaba el conductismo. No olvidemos que para el conductismo, el aprendiz era un receptor pasivo, que asumía una información que le venía de fuera, y el papel del profesor era proporcionar los conocimientos establecidos. Sin embargo, para el cognitivismo, el aprendiz será un procesador activo de la información y la instrucción un proceso de construcción personal del conocimiento. Así, los teóricos cognoscitivos empiezan a centrarse en el

aprendizaje humano, en especial, en el aprendizaje significativo de información (cfr. Cruz Tomé, 1999) y habilidades intelectuales, que se producen en las escuelas y se miden a través del lenguaje. La psicología cognitiva tiene en cuenta las teorías de la construcción del pensamiento y afirma la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico.

También el 'constructivismo' es una corriente que considera que las personas participan activamente desde su nacimiento en la construcción de una comprensión personal (Piaget, 1975). Éstas parten de su propia experiencia: el conocimiento conseguido depende de los conocimientos previos del sujeto y de la información presentada. Para Bruner (1984, 1988), seguidor de las ideas de Piaget, el aprendizaje más significativo es el desarrollado por medio de descubrimientos, que suceden durante la búsqueda de conocimientos motivada por la curiosidad. Pone énfasis en la exploración activa y la solución de problemas como una forma de aprender natural, y cree que el proceso es tan importante como el resultado. Además del 'aprendizaje por descubrimiento', anima a los educadores a utilizar actividades de simulación para facilitar este tipo de aprendizaje.

Por su parte, Ausubel (1968), uno de los próceres de la psicología educativa, destaca dos características fundamentales del aprendizaje: su carácter cognitivo, como queda demostrado en la importancia que en su concepción tiene el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto, y su carácter aplicado, centrándose en los problemas y tipos de aprendizaje, que se plantean en una situación social como es el aula, donde el

lenguaje es el sistema básico de comunicación y de transmisión de conocimiento.

Para este autor, el 'aprendizaje significativo' es el relevante y para que éste se produzca es necesario que los nuevos conocimientos sean relacionados con los que ya posee. Se requieren tres condiciones: los nuevos materiales deben ser significativos, para que puedan ser relacionados con las ideas que posee el aprendiz; la estructura cognoscitiva previa del sujeto debe contener ideas relevantes, para que el aprendiz pueda relacionarlas; y, por último, el aprendiz debe manifestar una actitud significativa, es decir, activa, con la ayuda de factores como son la motivación y la atención.

A diferencia de Piaget, el autor ruso Vygotsky (1973) cree que el lenguaje es antes comunicación que representación, y que el desarrollo del conocimiento humano está condicionado por los intercambios comunicativos. El lenguaje, antes que una estructura, debe ser contemplado como un instrumento en manos de los seres humanos para regular los intercambios comunicativos; en otras palabras, el lenguaje es de naturaleza social. Este enfoque sociocognitivo da vital importancia a los factores sociales e interactivos en el desarrollo del lenguaje.

A modo de resumen, Gómez Molina (1995: 84-86) considera que la intervención educativa en el aula debe basarse en los siguientes principios:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumnado, tomando en consideración su nivel de competencia cognitiva y los conocimientos previos del alumnado.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos. La teoría del aprendizaje significativo, dentro del marco constructivista, explica la construcción del conocimiento que realiza el aprendiz cuando aprende de forma interactiva. Para este autor, el aprendizaje es el resultado de la interacción entre dos sujetos activos: el aprendiz y el docente.
3. Promover la actividad del alumnado, tanto la actividad externa o manipulación de textos como la interna, es decir, la verbalización y la representación.
4. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos sin ayuda.

Al tratar los procesos cognitivos relacionados con los textos (comprensión, almacenamiento, asociaciones entre las informaciones de un texto y los conocimientos que ya poseemos, Van Dijk (1978: 181) concede un gran valor a la memoria dentro del modelo de elaboración cognitiva de la lengua. Durante la elaboración de los diferentes discursos se procurará guardar información sobre la estructura y comprensión de palabras que luego se necesitará retomar. El lugar cognitivo para el almacenamiento de dicha información es la memoria. Este lingüista diferencia dos clases de memoria, una a corto plazo (MCP), que tiene una capacidad limitada y necesita ser vaciada regularmente, y almacenada en otra a largo plazo (MLP). La memoria a corto plazo funciona, pues, como una especie de taller en las que las informaciones que entran reciben un primer tratamiento.

Las relaciones positivas entre profesores y estudiantes son la piedra angular de un contexto de aprendizaje eficaz. Por ello, es lógico que la investigación en la que se ha basado este trabajo esté relacionada con una clase centrada en el aprendiz y en un enfoque humanista, donde los alumnos encuentran el espacio adecuado para conseguir los objetivos propuestos durante su aprendizaje

En esta línea Cassany *et al.* (1997) consideran que la aportación más relevante que ha hecho la psicología humanista a la enseñanza de la lengua ha sido poner en práctica el convencimiento de que aprender no es sólo adquirir habilidades o contenidos, sino también experiencias, sentimientos y opiniones personales.

En los últimos trabajos de pedagogos y psicólogos se viene insistiendo en la idea de que los docentes se replanteen el concepto que tienen de la educación y de quiénes son los usuarios del sistema. En consecuencia, los defensores de la perspectiva centrada en el aprendiente señalan que se debe reflexionar sobre cómo facilitar a la diversidad de estudiantes un contexto de apoyo máximo. Éste dependerá de la forma que el docente entienda el proceso de enseñanza, y valore el conjunto de necesidades y diferencias individuales que presentan los alumnos.

La *American Psychological Association* (APA), en 1990, creó una comisión para determinar la forma mediante la cual los conocimientos psicológicos relacionados con el aprendizaje, la motivación y las diferencias individuales pueden contribuir a facilitar el rendimiento de los estudiantes, y proporcionar pautas de actuación para el diseño de

sistemas educativos, que faciliten el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. El documento resultante recogía doce principios fundamentales sobre los alumnos y el aprendizaje. Estos principios nos recuerdan que todos somos aprendices (profesores, administrativos, bedeles y todos los miembros de la sociedad) y que las necesidades de aprendizaje y motivación son similares a las de los estudiantes que se pretende enseñar.

Tal como señalan Mc Combs y Whisler (2000: 20-21), los doce principios pueden servir de guía para tomar decisiones sobre contenidos y contexto de aprendizaje, tanto en las aulas como fuera de ellas:

1. la naturaleza del proceso de aprendizaje,
2. las metas del proceso de aprendizaje,
3. la construcción del conocimiento,
4. el pensamiento de orden superior,
5. las influencias motivacionales en el aprendizaje,
6. la motivación intrínseca hacia el aprendizaje,
7. las características de las tareas de aprendizaje,
8. las restricciones y oportunidades evolutivas,
9. la diversidad social y personal,
10. la aceptación social, autoestima y aprendizaje,
11. las diferencias individuales en el aprendizaje,
12. los filtros cognitivos.

Para que se produzca el máximo aprendizaje de todos los estudiantes, no pueden considerarse estos principios por separado. Se hallan categorizados en dominios de factores básicos, que no deben ignorarse si se quiere comprender a los estudiantes individualmente, así

como su proceso de aprendizaje, ya que proporcionan los fundamentos para unas sólidas prácticas de enseñanza. Estos factores, en opinión de Mc Combs y Whisler (2000: 19-23), se relacionan con aspectos intelectuales del aprendizaje (factores metacognitivos y cognitivos); influencias motivacionales sobre el aprendizaje (factores afectivos); diferencias individuales en el desarrollo intelectual, social, emocional y físico (factores evolutivos); influencias de la autoevaluación y de la heteroevaluación en el aprendizaje (factores sociales y personales); y, por último, diferencias en el marco familiar, el cultural y en otras experiencias que puedan afectar al aprendizaje (factores de diferencias individuales).

Considerando el interés pedagógico de estos principios, procedemos a desarrollarlos:

- a) Factores metacognitivos y cognitivos. Describen el modo en que el alumno piensa y recuerda, explican cómo trabaja la mente para crearse opiniones y para integrar la nueva información en la estructura del saber anteriormente adquirido.
 1. La naturaleza del proceso de aprendizaje. Es un proceso de descubrimiento y construcción significativa.
 2. Metas del proceso de aprendizaje. El aprendiz busca crear representaciones congruentes y significativas.
 3. La construcción del conocimiento. El aprendiz relaciona la información nueva con la existente.
 4. Pensamiento de orden superior. Las estrategias de orden superior facilitan el pensamiento creativo y crítico.

b) Factores afectivos. Describen el modo en que las creencias, emociones y motivación influyen en la manera en que las personas perciben las situaciones de aprendizaje. La motivación es natural cuando las cosas que se deben aprender resultan relevantes pero es conveniente estimularla en aquellas situaciones que el individuo no las perciban como tales.

5. Influencias motivacionales en el aprendizaje. Metas personales, expectativas individuales de éxito o fracaso, el afecto, la emoción, la motivación resultante para aprender.

6. Motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Los individuos son curiosos por naturaleza y disfrutan aprendiendo pero ciertas condiciones como la inseguridad, timidez pueden romper ese entusiasmo.

7. Características de las tareas de aprendizaje potenciadoras de la motivación. La curiosidad, al creatividad y los pensamientos de orden superior son estimulados por tareas de aprendizaje que tengan una utilidad real.

c) Factores evolutivos. Nos informan acerca de la progresión que se observa en las áreas relativas al desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Estas progresiones varían tanto de un individuo a otro como en el mismo individuo, y no se pueden generalizar.

8. Restricciones y oportunidades evolutivas. Los individuos progresan superando estadios de desarrollo físico, intelectual, emocional y social que se dan debido a factores genéticos individuales y factores ambientales.

d) Factores personales y sociales. Describen el papel que juegan las demás personas en el proceso de aprendizaje y el funcionamiento del

aprendizaje en grupos. Estos principios recogen estudios sobre lo que las personas aprenden unas de otras y pueden ayudarse mutuamente compartiendo sus perspectivas individuales. Si otros compañeros aprecian sus dotes y les aceptan como individuos, se estimulará tanto el aprendizaje como la autoestima.

9. Diversidad social y personal. Las interacciones sociales y la comunicación con los demás, en un entorno flexible, facilitan el aprendizaje.

10. Aceptación social, autoestima y aprendizaje. Estos valores aumentan cuando los aprendices mantienen relaciones respetuosas entre sí.

e) Factores de diferencias individuales. A partir de su entorno y de su herencia, cada persona construye unos pensamientos, unas creencias y un modo de comprenderse a sí misma y al mundo, absolutamente únicos. Apreciar estas diferencias es esencial para crear ambientes de aprendizaje para todos los estudiantes.

11. Diferencias individuales en el aprendizaje. Aun cuando los principios básicos del aprendizaje, la motivación y la instrucción efectiva se aplican a todos los aprendientes, éstos presentan diferentes habilidades y preferencias sobre las estrategias de aprendizaje.

12. Filtros cognitivos. Las creencias personales, los pensamientos y los conocimientos surgidos de las interpretaciones y el aprendizaje previos conforman la base individual para la construcción de la realidad y para la interpretación de las experiencias vitales.

Y asumimos que la enseñanza centrada en el aprendiz, tal como señalan Mc Combs y Whisler (2000: 23-24), representa una perspectiva que aúna un enfoque centrado tanto en los aprendices individuales (con

sus cualidades heredadas, experiencias, perspectivas, circunstancias, dotes, intereses, capacidades y necesidades) como en el proceso mismo de aprendizaje (el conocimiento más autorizado disponible sobre el aprendizaje y cómo se produce éste, así como sobre las prácticas de enseñanza capaces de promover los mayores niveles de motivación, aprendizaje y rendimiento en todos los aprendices).

Esta definición, junto con los doce principios anteriores, llevan a formular unas premisas que son la síntesis de lo anteriormente expuesto: en primer lugar, todo aprendiz es distinto y único; por lo tanto deberemos prestar atención a esta diferencia, porque las diferencias particulares incluyen su estado emocional, su estado evolutivo, las habilidades y las necesidades académicas y no académicas. En segundo lugar, el aprendizaje es un proceso constructivo, que se optimiza cuando el material aprendido es útil y el alumno lo conecta con sus experiencias y conocimientos previos. Este proceso en un contexto y entorno positivo, donde el alumno se sienta apreciado, comprendido y respaldado, tendrá resultados mayores. Y por último, será conveniente tener siempre presente que el aprendizaje es un proceso natural, ya que los individuos son curiosos por naturaleza y poseen un interés permanente por conocer y aprender.

Para crear un clima propicio al aprendizaje donde los estudiantes trabajen en un medio adecuado y confortable se cambiará el ambiente de la clase mejorándolo con una serie de actividades, que permitan iniciar el curso conociendo los gustos y las aficiones de los otros, y abrir vías de comunicación entre los mismos discentes y el profesor. Una aportación relevante surgida del trabajo del investigador Moos (*apud*

Williams y Burden, 1999: 203) es el convencimiento de que no es probable que exista el entorno de aula óptimo y que, según la forma de organización del aula, se producen diferentes resultados de aprendizaje. Por ejemplo, en aulas acogedoras y sistemáticas se obtienen buenos resultados en matemáticas y lectura, pero los trabajos de resolución de problemas se resuelven mejor en aulas flexibles que permiten mayor libertad individual.

Las conclusiones de estos estudios señalan: que las aulas orientadas a la creación producen satisfacción en el alumno e interés por la materia, pero son menos eficaces a la hora de ser evaluados por el sistema tradicional. Por el contrario, las aulas que obtienen calificaciones más altas consiguen menos creatividad e interés. Así pues, se procurará, por tanto, reunir motivación y relaciones positivas entre profesor y alumno, y, todo ello, dentro de un entorno ordenado y bien estructurado para obtener los logros académicos deseados.

Además del entorno en el aprendizaje, es necesario que los alumnos se conozcan mejor y se relacionen entre ellos y, al mismo tiempo, con el profesor, de forma que la interacción que se produzca sirva para educarlos en la autogestión y responsabilidad de su trabajo. Sabemos que los seres humanos se comportan en los contextos naturales de forma activa, y que el aprendizaje humano surge a partir de la relación entre personas. En consecuencia, podemos observar que cada vez se tiene más en cuenta la importancia de la interacción en la génesis de las funciones cognitivas y afectivas de los individuos. Por lo tanto, el profesor será parte fundamental del entorno de aprendizaje y

estará siempre relacionado con la capacidad para organizar un ambiente adecuado y ganarse el respeto de sus alumnos.

En el siglo XX se desarrolla el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*) como un enfoque pedagógico norteamericano fundamentado en el trabajo en equipos de alumnos en el aula para aumentar el rendimiento de su aprendizaje. Para ponerlo en marcha en el aula es necesario desarrollar las destrezas sociales de los alumnos. Ya que lo relevante es el clima de cooperación en clase. Slavin (1985), precursor de este enfoque, lo define como las estrategias de instrucción en la que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo.

Esta cooperación es más productiva que el aprendizaje competitivo e individualista y en ella se destacan dos aspectos importantes: la interacción, influencia recíproca entre profesores y alumnos, y la interrelación, que es una relación amplia con todo el entorno que rodea el aprendizaje.

Al ser el aprendizaje cooperativo un enfoque de la enseñanza basado en la influencia de la interacción social, su objetivo será alcanzar una meta común a todos los participantes. Para llegar a ella, el éxito de los compañeros es tan importante como el éxito propio (cfr. López Sepúlveda, 1992). Los aspectos más relevantes en el proceso educativo son:

- La manifestación de los cuatro componentes básicos: procesos cognitivos, afectivos, metacognitivos y sociales.

- El aprendizaje de forma cooperativa es muy válido para tareas que impliquen solución de problemas especiales, retención y memoria.
- La cooperación fomenta la productividad y el rendimiento, consiguiéndose en las estrategias de razonamiento una calidad bastante alta.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo proporciona medios para tratar en el aula el tema de la diversidad de los alumnos:

- Las prácticas de aprendizaje cooperativo pueden ayudar a socializar a aquellos alumnos que sólo trabajan de forma individual y competitiva.
- El trabajo cooperativo ayuda a utilizar el pensamiento matemático, a entender las conexiones entre varios procedimientos, comentar y analizar con los compañeros diferentes cuestiones, utilizar estrategias de razonamiento y discutir explicaciones (la enseñanza tradicional fomentaba la pasividad al almacenar la información recibida mediante la técnica de la lección magistral).

En las aulas, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla mediante el trabajo en parejas y en grupo, es necesario conseguir un ambiente cooperativo de grupo, tanto para facilitar el aprendizaje como para desarrollar la autoestima y la motivación de los miembros del grupo. Hadfield (*apud* Williams y Burdens, 1999: 202) elabora una lista de características de un grupo satisfactorio, entre las que destacan las más relevantes:

- los miembros tienen un sentimiento específico de grupo y hay un ambiente positivo y acogedor,
- tienen una autoimagen positiva reforzada por el grupo,
- se escuchan entre sí y guardan el turno,

- son tolerantes con todos sus miembros,
- se sienten de esta forma seguros y aceptados, cooperan en la realización de tareas
- y confían en los demás miembros.

Existen dos grandes concepciones teóricas para hablar del trabajo cooperativo y la interacción social: por una parte, la corriente soviética con Vygotski, que afirma que el desarrollo cognitivo tiene una relación directa con las condiciones de interacción social y por lo tanto hay que reducir el tiempo en que los alumnos trabajan solos. Y por otra parte, la liderada por Piaget, que pone énfasis en la resolución de conflictos, y donde el grupo es un medio que facilita el análisis y la salida a las situaciones conflictivas. Los profesores de la escuela de este autor utilizan el trabajo cooperativo para acelerar el desarrollo intelectual de los estudiantes, haciéndoles trabajar en parejas y defender puntos de vista opuestos.

Para planificar el trabajo cooperativo, Ovejero (1990) nos propone una serie de puntos, tales como especificar los objetivos académicos y de habilidades de colaboración, la toma de decisiones sobre la estructura del grupo, la disposición del aula, planificar el material, asignar roles, explicar la tarea que han de realizar los alumnos, estructurar la responsabilidad individual y la cooperación intergrupal, supervisar las conductas deseadas, proporcionar asistencia durante la tarea y conclusiones y para finalizar, evaluar el aprendizaje y el funcionamiento del grupo.

La mayor parte de las técnicas del trabajo cooperativo han sido desarrolladas en Estados Unidos y en Israel. Se trata de estrategias que permiten a todos los alumnos alcanzar simultáneamente rendimientos escolares elevados. Entre las que favorecen la participación, la toma de decisiones y el desarrollo de la creatividad están: Phillips 66, torbellino de ideas, estudio de casos, *role-playing*, simulaciones... Entre las técnicas relativas a los contenidos: trabajo en equipo, proyectos, panel, método del caso. Y por último, entre las técnicas relativas al desarrollo personal: técnicas de expresión y comunicación, de desarrollo de habilidades intelectuales (solución de problemas) y para el desarrollo moral, desarrollo grupal y de habilidades sociales.

Para algunos autores, el profesor es la figura clave del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, para otros como Cortés (2000: 59) "el profesor tiene el secreto de la enseñanza y el alumno tiene el secreto del aprendizaje". Además de fuente de conocimiento, la función del profesor es, en primer lugar, y según Littlewood (1996: 88) un 'facilitador' del proceso comunicativo de las tareas y textos de los participantes, y un analizador de necesidades, es, en definitiva, quien crea las condiciones que van a hacer posible el aprendizaje; en segundo lugar, es un 'mediador' entre fuentes de conocimientos y alumnos; y por último, un 'formador' de los aprendices, en este caso, de lengua de especialidad.

Muchas veces hemos reflexionado sobre la características que debe tener el docente ideal, cuestión que parece resuelta en el estudio realizado por la OCDE (1993) a través del Centro para la Investigación e Innovación Educativa. Tras obtener datos proporcionados por 10 países

diferentes y publicados por Hopkins y Stern (*apud* Marchesi y Martín 1998: 165-166) relativos al perfil del docente y a la calidad de su trabajo, éstas son las aptitudes requeridas:

- Puede aplicar sus propios conocimientos con la seguridad que le aporta su experiencia docente.
- El intercambio de ideas y el trabajo en equipo; no es posible estar aislado, no participar en actividades comunes. El compromiso con su trabajo es la característica que hace posible las demás cualidades.
- El afecto hacia los alumnos demostrando paciencia y apoyo a la autoestima de los estudiantes.
- El conocimiento de la didáctica específica de la materia enseñada. Los buenos profesores son capaces de seleccionar aquellos conceptos o informaciones que son más relevantes y hacen más sencillo su aprendizaje por los alumnos.
- El dominio de diversos modelos de enseñanza y aprendizaje. Un buen docente conocerá diferentes métodos de enseñanza y aplicará en cada momento aquellos que sean más apropiados para determinados alumnos o para conseguir determinados tipos de aprendizaje.
- La reflexión, el buen profesor es el que reflexiona en su práctica y sobre su práctica, y al mismo tiempo ser buen profesor.

Finalmente, concluimos este capítulo señalando que los fundamentos epistemológicos revisados atienden especialmente a la adquisición, aprendizaje y uso de la lengua materna como vehículo de comunicación. Es el momento de delimitar el marco específico del Español Profesional y Académico atendiendo, asimismo, a su estatus lingüístico y metodológico.

CAPÍTULO 3
HACIA UNA DELIMITACIÓN DEL ESPAÑOL
PROFESIONAL Y ACADÉMICO (EPA).
MARCOS LINGÜÍSTICO Y METODOLÓGICO

HACIA UNA DELIMITACIÓN DEL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO (EPA). MARCOS LINGÜÍSTICO Y METODOLÓGICO

La lengua de especialidad es más que un registro, más que el discurso, más que el vocabulario o que la terminología. Es un sistema libre, con recursos que abarcan todos los planos de la lengua, que posee varios registros y más que características léxicas (Kocourek, 1991: 40-41).

Como ya se ha señalado, el presente trabajo queda enmarcado en el campo de la Lingüística Aplicada (LA), Lenguas para Fines Específicos (LSP) y en la enseñanza de discursos de especialidad. Precisamente por eso, este capítulo tratará de delimitar el ámbito de las lenguas de especialidad y, dentro de él, la peculiaridad del lenguaje científico. Junto a ello, se presentarán los textos pertenecientes a dicho ámbito, denominados géneros discursivos específicos, con objeto de desarrollar sus características textuales y lingüísticas, así como establecer las acotaciones didácticas pertinentes.

3.1- LAS LENGUAS ESPECIALIZADAS. EL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO

Dado nuestro objeto de estudio, no se va a plantear aquí un listado de definiciones sobre qué se entiende por lengua, pero sí se

recordará lo que Lerat (1997: 15) denomina como tal: “un sistema de signos orales y/o escritos vinculados a una historia y a una cultura” y también, Bernárdez (1999: 30), con una peculiar visión del mundo, “una lengua no es más que un dialecto con ejército”. Por ello, en ocasiones, lo que sirve para delimitar a una lengua son motivos sociales y políticos, que no lingüísticos.

En la misma línea, observamos la dificultad de ponerse de acuerdo los lingüistas en la diferente terminología, cuando se quiere hablar de la lengua natural considerada como vehículo de transmisión de conocimientos especializados: ‘lenguas especiales’, ‘lenguas especializadas’, ‘lenguas para fines específicos’... y que, además, se manifiesta tanto en la realización oral como en la escrita. Para Lerat (1997: 18), una lengua especializada es:

- Una lengua en situación de empleo profesional, es decir, una lengua de ‘especialidad’. Es la lengua misma al servicio de transmisión de conocimientos.
- La tecnicidad de la formulación varía según las necesidades de comunicación; necesidades que pueden llevar a limitar el uso de algunas lenguas a las que algunas organizaciones internacionales no les reconocen la condición de ‘lengua de trabajo’.
- Los conocimientos especializados disponen de términos, que son habitualmente palabras y grupos de palabras sometidos a definiciones convencionales.

Para este autor, lo que define la especificidad de los textos especializados se manifiesta en su terminología, es decir, en la expresión de los conocimientos. Gutiérrez Rodilla (1999: 18) manifiesta

que “para algunos, la lengua de especialidad no es sino una lengua natural considerada en tanto que vector de conocimientos especializados [...] para otros; los lenguajes de especialidad son sistemas semióticos complejos que, aunque basados en el lenguaje general y derivados de él, se comportan de forma semiautónoma”.

Para Alcaraz (2000: 15-16):

el término lengua de especialidad, tomado del francés *langue d'espécialité*, alude al lenguaje específico que utilizan algunos profesionales y especialistas para transmitir información y para negociar los términos, los conceptos y los conocimientos de una determinada área de conocimientos, a saber, confirmar los existentes...

También se le conoce con el nombre del alemán *Technolekt*, tecnolecto, aunque para muchos, este término es más restringido que el de lengua de especialidad, ya que comprende sólo el subcódigo formado por el léxico de una determinada disciplina. Hay un número elevado de lenguas de especialidad tantas como actividades humanas: la de los políticos, los médicos, los militares, etc. De nuevo, Lerat (1997: 63) establece que la lengua especializada es, ante todo, una lengua escrita¹¹.

¹¹ Para añadir un ejemplo de lo que es una lengua de especialidad, relataré una anécdota que viví hace poco tiempo con un estudiante en horas de tutoría. Me había solicitado ayuda para redactar una carta de dimisión del cargo de capitán de un importante club de regatas a nivel nacional (es un deportista de élite y, por lo tanto, buen conocedor del medio). En un momento dado de la conversación en el que me estaba situando para aconsejarle sobre el tipo de cortesía, fraseología, etc. que debería utilizar, me interrumpió para decirme lo siguiente: “perdona, pero necesito explicarte la ‘jerga’ que es habitual en el mundo de la náutica”. Si no lo hubiera hecho de esta manera, la carta hubiera sido correcta desde el punto de vista formal, pero, de ninguna forma, hubiera tenido la terminología necesaria en este contexto profesional.

En nuestra opinión, esta afirmación es incompleta, ya que el término debe incluir el ámbito de lo oral. Ahora bien, se asume la idea de que los estudios sobre la especificidad de la oralidad son prácticamente inexistentes, debido a la resistencia manifiesta de los profesionales a que se interfiera en su trabajo, así como a la dificultad del análisis de los vídeos grabados¹².

Ha llegado el momento de que se encarguen a los lingüistas preparados para ello las nuevas tareas relacionadas con la formación lingüística - inicial y permanente en la lengua materna y en los idiomas extranjeros - de los traductores, de los administrativos, de los juristas, de los técnicos, de los ingenieros y de los científicos. Como este ámbito se relaciona con la enseñanza y aprendizaje del Español con Fines Específicos (EFE)¹³, tomaremos en consideración elementos propios de este enfoque al tratar la didáctica de las lenguas especializadas.

Algunos autores consideran que el aprendizaje de una lengua de especialidad tiene más relación con el aprendizaje de una segunda lengua que con la lengua materna; así lo señala Morel (1997: 37) "el aprendizaje de una lengua de especialidad, salvando las distancias, es un caso de adquisición de segundas lenguas".

¹² Sería de esperar que en un futuro se abra la puerta al estudio de la enseñanza de la lengua escrita y al mismo tiempo de la lengua oral especializada en el entorno de la ingeniería. No sólo de forma simulada (los sujetos de los trabajos investigados son estudiantes) sino, en un futuro, con auténticos ingenieros: presentando un informe a colegas o a un comité evaluador, dirigiendo una reunión de trabajo, manteniendo una negociación, hablando en un congreso etc.,

¹³ Este término se viene aplicando a la enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos.

Se comparte el criterio de este autor cuando explica que el proceso de enseñanza partirá del conocimiento que ya tiene el aprendiz de su lengua al conocimiento propio de los individuos expertos: el denominado ‘conocimiento científico’. Hay también implicados en su aprendizaje una serie de constructos psicológicos, estrategias y metodología que en su gran mayoría son requisitos del aprendizaje de segundas lenguas. En parte también, como se mencionaba anteriormente, porque en este campo se ha avanzado mucho e investigado, debido a que la sociedad dinámica y globalizada en que vivimos demanda, cada vez más, un conocimiento de idiomas eficaz para poder comunicarse en los entornos profesionales.

Al identificar la naturaleza y función del ‘experto profesional’, en el ámbito profesional y académico, Bhatia (2001) señala que las tres principales áreas de conocimiento de las lenguas de especialidad son:

1. la competencia discursiva (textual, de género discursivo y social), (*discursive competence*);
2. conocimiento de las culturas disciplinarias (*knowledge of disciplinary cultures*) y
3. la práctica profesional (*professional practice*), que quedan representadas en el siguiente esquema:

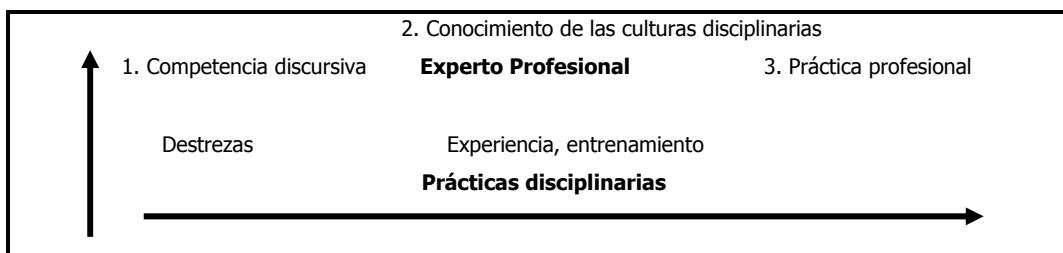


Figura 14. ‘Experto profesional’ de lenguas de especialidad

Por otra parte, si revisamos la evolución de la enseñanza de lenguas con fines específicos, se comprueba que nació hacia 1960 en los países anglosajones (cfr. Aguirre 1998), denominándose *English for Specific Purposes* (ESP). Debido a su expansión y al avance de otras ciencias como la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociolingüística, se ensayaron diferentes enfoques didácticos con el convencimiento de que, para la enseñanza de esta clase de conocimientos, no era suficiente la gramática y la traducción como método único. Se diferenciaba entre la lengua oral y escrita, y se insistía en la importancia de la lengua en situación de comunicación. Para mejor delimitar el campo y en función de los contenidos y objetivos, se estableció una clasificación de los diferentes campos de trabajo: *English for Academic Purposes* (EAP), *English for Science & Technology* (EST), *English for Occupational Purposes* (EOP).

Una visión más detallada de dicha evolución nos la ofrecen Hutchinson y Waters (1987: 9-13), quienes diferencian varias etapas:

- la primera tiene lugar entre los años 1960 y 1970, vinculada al análisis de registros, con los trabajos de Strevens, Ewer y Swales. El resultado más importante fue que no aparecían rasgos distintivos o gramaticales que no se dieran en la lengua general;
- la segunda etapa se centró con Widdowson (1974) en el análisis retórico o del discurso. En la práctica, este enfoque supuso la utilización en el aula de modelos de textos reales y de marcadores del discurso;
- a principios de los años ochenta se propuso el análisis de la situación meta. Munby (1978) presentó un modelo de la situación meta con un perfil detallado de las necesidades del aprendiz;

- la cuarta etapa representa un gran interés por las destrezas y las estrategias; no existe una figura destacada, pero se pueden mencionar los trabajos de Grellet (1981), Nuttal (1982) y Alderson (1984);
- la quinta etapa presenta un enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*), en el aprendiz y sus aptitudes para aprender, propuesto por Hutchinson y Waters (1987: 6-8).

Referente a España el término *Enseñanza de la Lengua para Fines Específicos* (cfr. Bueno Lajusticia, 2003) se aplica desde que en 1987 se establecieron en el V Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) apartados temáticos tales como: análisis de necesidades, diseño de programas, uso del vídeo en el aula, y otros que hoy se emplean de forma habitual en el diseño y aplicación didáctica de cursos específicos.

Posteriormente, en 1992, nace la Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos, que más adelante se denominaría Asociación Europea para Fines Específicos (AELFE)¹⁴. Asimismo, el artículo de Aguirre (1998) es un precedente para la enseñanza del español como segunda lengua con fines específicos. Más adelante esta autora (2004: 1116) define la enseñanza del español para la comunicación profesional como:

¹⁴ Esta organización es la encargada de la publicación especializada IBÉRICA desde 1998.

El enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional.

Pero lo que cabe destacar en nuestro país, en la didáctica de las lenguas, es el hito marcado por la obra de Alcaraz (2000). Este autor considera que el enunciado 'lengua para fines específicos' no consiste en un lenguaje uniforme y destaca que las dos líneas metodológicas más importantes para su enseñanza son la léxico-semántica y la pragmática.

Dentro del ámbito específico del español como lengua extranjera aparece el término Español con Fines Académicos (EFA), que, según Vázquez (2004: 1130), se trata de "una disciplina que investiga las características de los géneros académicos. El objetivo es conseguir que los alumnos en los ámbitos universitarios produzcan textos y comprendan las clases magistrales". Esta investigación está dirigida a estudiantes de una lengua no nativa y se integra en el proyecto ADIEU (El discurso académico de la Unión Europea). En la actualidad, tal como señalan Aguado y Durán (2001) en los departamentos de Filología de casi todas las universidades españolas se investiga la metodología de las lenguas con fines específicos, la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), la creación de glosarios de terminología específica...

Entre los organismos que trabajan en este campo, cabe destacar el Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra, el Departamento de Filología Moderna de la Universidad

de Alcalá de Henares, la Universidad de Zaragoza y la Universidad Jaume I de Castellón; esta última ha reunido sus trabajos en una edición llamada *Genre Studies in English for Academic Purposes* (Fontanet *et al.* 1998). Asimismo, la Universidad Politécnica de Madrid cuenta con un Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología, y con un programa de doctorado propio, que se oferta a ingenieros y licenciados de la misma universidad, así como a otros centros nacionales y extranjeros.

También destaca la gran labor desarrollada por los docentes de la Universidad Politécnica de Valencia en este campo, dado que los profesores, que imparten clases de idiomas en las diversas escuelas de ingeniería, trabajan el ámbito de las lenguas de especialidad. En el Departamento de Idiomas de esta Universidad, dentro del área de Lengua Española existen unas asignaturas destinadas a un perfil de estudiante de ingeniería, bajo el nombre genérico de Español Profesional. El objetivo de las mismas es formar a los alumnos en el ámbito académico y profesional, y mejorar el conocimiento y uso de la lengua materna. Si bien en la actualidad es escaso el número de estudios del español (lengua materna) como lengua de especialidad, ya que la lengua con fines específicos que más se investiga es el inglés. Es deseable que en un futuro no muy lejano, debido a la demanda de estas asignaturas en las diferentes universidades de España, se incrementen los trabajos de investigación y se elaboren manuales docentes para esta disciplina.

3.2- EL CURRÍCULO DEL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO: FUENTES

Uno de los primeros aspectos que es necesario desarrollar es el diseño del programa, considerado requisito relevante para la metodología didáctica del Español Profesional y Académico (EPA). Por otra parte, debido a la influencia de términos procedentes del inglés, algunos de ellos pueden resultar confusos al traducirlos al español. Por ello, presentamos, en primer lugar, diferentes denominaciones según autores.

Alcaraz (2000: 190) distingue tres conceptos básicos en la metodología didáctica del inglés: el curso, el currículo y el sílabo.

- El curso. La palabra inglesa *course* se puede entender en varios sentidos. Puede ser lo que se llama 'plan de estudios' en español, en cuyo caso es equivalente al *currículum* inglés, y también puede ser una asignatura, es decir, una unidad del mencionado currículo.
- El currículo, o plan de estudios de una carrera, es un documento que contiene informes sobre los trabajos, actividades, exámenes... El currículo es confeccionado por las autoridades académicas en función de unas necesidades institucionales.
- El sílabo, en español programa, es, en muchas instituciones educativas anglonorteamericanas, el documento básico en el que se relacionan los contenidos del curso en la acepción de asignatura. Son documentos muy detallados, con los objetivos, metodología, tareas y evaluación.

Otro término básico es el de programación didáctica: plan detallado de una serie de unidades didácticas y actividades de profesores y alumnos. García Santa Cecilia (1995: 143) considera que:

el término programación se refiere al proceso de selección y distribución de los contenidos específicos para un grupo determinado de alumnos y para un periodo de tiempo concreto; el resultado de este proceso sería el programa de curso. [...] De este modo programa designaría al conjunto de decisiones que adopten los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones de un plan curricular.

Estas decisiones tienen que ver con la selección de contenidos y objetivos, pero también con la metodología y evaluación.

Se observa, por tanto, que el programa es una parte y se origina en ese currículo. El concepto de 'currículo'¹⁵ que llegó al español por influencia del inglés y que la RAE define como 'plan de estudios', no tiene una única acepción; así Stenhouse (1984: 29):

Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y los derechos esenciales de una propuesta educativa, de forma que permanezca abierta a la discusión crítica y pueda ser trasladada efectivamente a la práctica).

Y García Santa Cecilia (1995: 222) lo describe como "un conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso educativo".

¹⁵ Es un concepto sumamente controvertido desde que en 1918 apareció el libro de Bobbit: *The Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.

Cuando se alude al programa dentro del ámbito académico, se habla de los contenidos curriculares, a su selección, ordenación, secuenciación, y de la forma como serán enseñados esos conocimientos, es decir, los procedimientos metodológicos y de evaluación. Además, el docente deberá valorar los factores psicosociales y pragmáticos a la hora de organizar las clases en función de la perspectiva curricular, que hará que se focalicen unos factores más que otros. Tener en cuenta dichos criterios en la organización de los contenidos es uno de los principios de la educación de adultos, cuyo objetivo es conseguir un nivel alto de preparación profesional para su pronta inserción en el mercado laboral.

La elección del programa está relacionada con el concepto epistemológico de la materia y con el método aplicado a lo largo de la vida como docentes. Por todo ello, y siguiendo las pautas de teóricos y de investigadores del diseño curricular, es conveniente recordar y reflexionar sobre los puntos más relevantes de las diferentes programaciones.

Hay diferentes clasificaciones en cuanto a programas se refiere; ahora bien, dentro de la clasificación que hace Breen (1987), entre programas proposicionales (formales y funcionales) y procesuales (basados en tareas y procesos), se comentarán sólo los que más se adecuan a nuestro trabajo. En la enseñanza de lenguas se ha establecido en los últimos años una marcada separación entre los programas orientados a la adquisición de destrezas y los orientados a los procesos, mediante los cuales se llega a la adquisición de esos conocimientos y destrezas. Al analizar los programas funcionales, se

aprecia que el currículo, donde se originan los programas de estas características, permite situar al alumno como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto de competencia comunicativa es la razón última de estos programas, dando prioridad al desarrollo de las cuatro destrezas.

Los programas procesuales (basados en tareas y procesos), nacen en los años ochenta y las primeras alternativas surgen de los enfoques comunicativos. El desarrollo de las cuatro destrezas parece insuficiente y se preocupan por el propio proceso de aprendizaje y las capacidades que en él se actualizan; es decir, el resultado únicamente será positivo si el alumno participa en este proceso. No sólo el papel del alumno es más relevante, también el contexto y su capacidad psicológica participarán en su aprendizaje. Estos programas reflejan una preocupación por el desarrollo de la autonomía del alumno, la reflexión sobre las formas de discurso en clase, el análisis de necesidades y los procesos de negociación y consulta, y la nueva función del profesor contemplada desde un enfoque de la enseñanza centrada en al alumno.

A continuación, Ceular (1995: 157) reproduce un resumen adaptado, que White (1988) elabora a partir del paradigma de Breen (1987) sobre los programas proposicionales orientados al qué se aprende, y los procesuales enfocados al cómo se aprende.

Programas proposicionales	Programas procesuales
<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la materia • Externo al alumno • Determinado por la autoridad • Las decisiones las toma el profesor • Contenido: lo que la materia es para el profesor • Objetivos: Se definen <i>a priori</i>, sin contar con el alumno. • Valoración de lo que se consigue en la materia y el dominio de ésta. • El profesor trabaja en lugar del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el proceso • Interno al alumno • Negociado entre alumnos y profesores • Las decisiones las toman profesores y alumnos • Contenido: lo que la materia es para el alumno • Objetivos: se definen <i>a posteriori</i>, contando con el alumno • Lo que se consigue está en función del criterio del éxito que tiene el alumno • El profesor trabaja ‘para’ y con el ‘alumno’

Figura 15. Programas proposicionales y procesuales

La planificación o diseño de un curso a partir de unos objetivos determinados, requiere clarificar su validez y cuantificación, ya que sin especificaciones claras, los problemas relacionados con los otros componentes no podrán ser resueltos. García Santa Cecilia (1995: 135-142) clasifica los objetivos basados en destrezas (habla de microdestrezas y de la serie de procesos que constituye cada una de las cuatro macrodestrezas: leer, escribir, escuchar, hablar); basados en función de los contenidos; basados en el nivel de competencia; de actuación o conducta y, por último, de proceso.

Para entender lo que significa objetivos de proceso, es necesario diferenciarlo de los de producto o resultado. García Santa Cecilia (1995: 142) lo distingue así:

La serie de acciones dirigida a un fin constituye el proceso; el propio fin constituye el producto o resultado. Así, por ejemplo, los ejercicios que se hacen en clase para aprender unas determinadas estructuras sería el proceso; la lista de estructuras sería el producto. La interacción entre dos hablantes sería el proceso, y la conversación grabada sería el producto.

Para Laffitte (1993), existen varios tipos de objetivos en función del tipo de aprendizaje que se pretende conseguir de los alumnos. Los clasifica como: ‘objetivos generales’ del curso o de los créditos impartidos dentro de la áreas correspondientes, que indican las capacidades que el alumno ha de haber adquirido al finalizar el periodo concreto de enseñanza/ aprendizaje y ‘objetivos específicos’. Los objetivos generales necesitan de una mayor concreción para ser específicos; esto comporta establecer un nivel concreto que especifique el tipo de acción que se pretende que hagan los alumnos. Por último, considera también los ‘objetivos operativos o didácticos’, que suponen los niveles más concretos de especificación. Veamos una propuesta de diseño de un programa para fines específicos de Jordan (1997: 57).

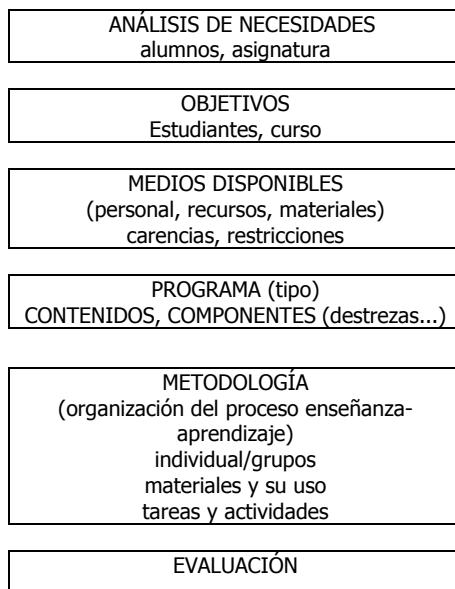


Figura 16 Propuesta de Jordan

Los objetivos permitirán centrar a los profesores de lengua de especialidad en el grado de complejidad que se pretende que los alumnos alcancen. Es harto conocido la dificultad de generar objetivos,

pero tienen la función de precisar lo que se espera de los aprendientes, así como el perfil de alumno que se desea conseguir.

Además, dadas las limitaciones académicas y profesionales que a veces presentan los docentes del ámbito en el que debe formar a los estudiantes, la programación de un curso específico no está exenta de diversas dificultades; de ahí que para llegar a ser, como denomina Bhatia 'experto profesional' hay un largo camino.

Por este motivo, es muy útil tener información sobre revistas, diccionarios, congresos -actas-, direcciones de Internet; al igual que de posibles centros de trabajo en el sector público: ayuntamientos, diputaciones, centros docentes; y en el sector privado de empresas, sistemas de transporte, ingeniería marítima y portuaria, abastecimientos, saneamientos, obras hidráulicas y energéticas, edificación, control de calidad, política territorial, ecología y medio ambiente, cartografía, urbanismo y también de empresas constructoras (NECSO, Ferrovial, Agromán, Dragados)...

La programación queda delimitada por los objetivos que se pretenden conseguir, por los discentes con los que se va a trabajar, por la metodología que se va a utilizar y, finalmente, por la evaluación, que permitirá conocer si lo anteriormente expuesto ha sido válido, rentable y coherente. Junto al análisis de necesidades, que se plasmarán en los objetivos, conviene realizar pruebas de diagnóstico para descubrir el nivel de los alumnos en el momento de empezar el curso.

Concluimos esta primera parte sobre la programación con el esquema de Hutchinson y Waters (1983: 3) referido al inglés con fines específicos a fin de poder comparar ambos diseños:

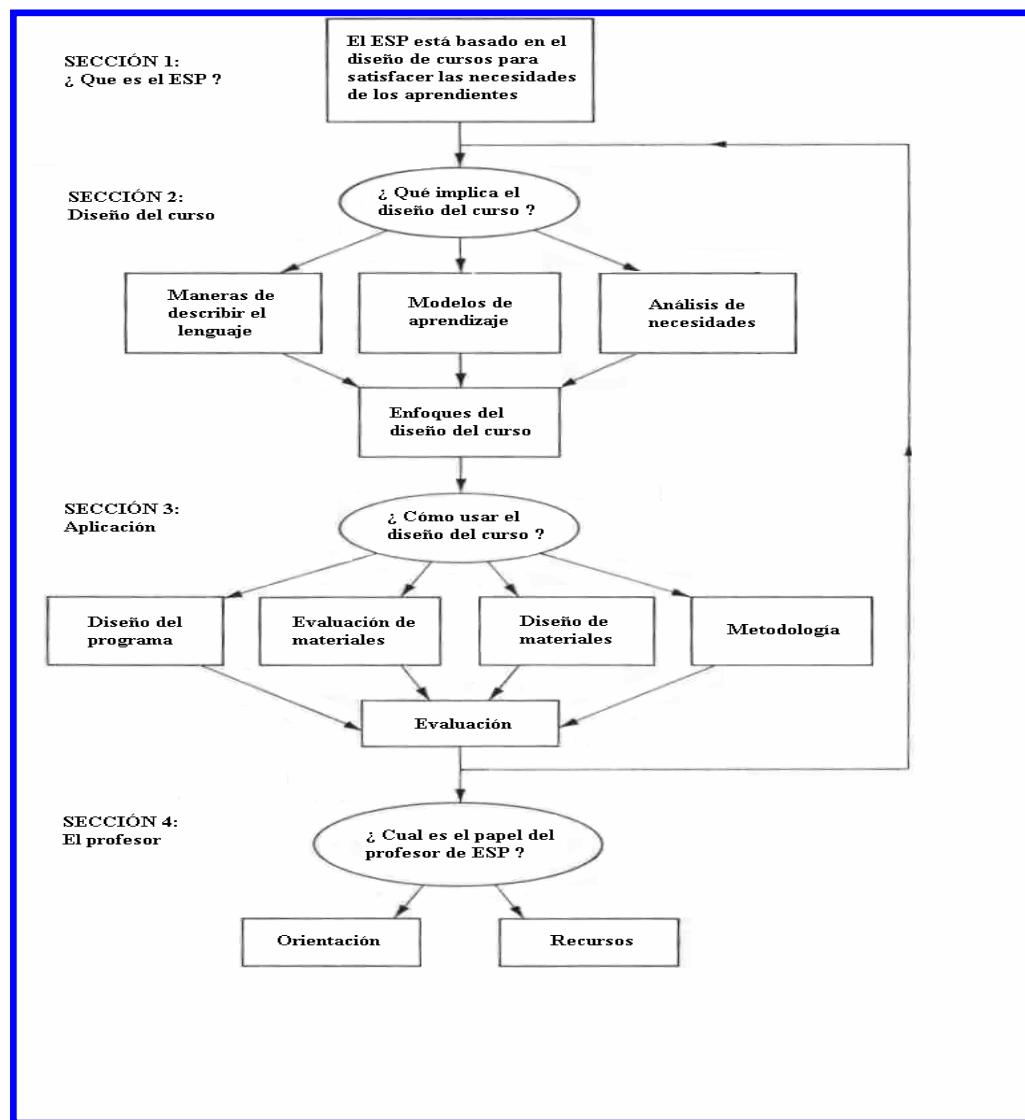


Figura 17. Diseño de curso de fines específicos

A continuación pasamos a tratar las fuentes del currículo del EPA, que son cuatro: la sociológica, epistemológica, psicológica y pedagógica.

Dado el objetivo del presente trabajo, vamos a centrarnos en la sociología (análisis de necesidades), en la psicológica (estrategia y estilos de aprendizaje) y en la pedagógica (metodologías activas).

Dentro de la fuente sociológica es fundamental el concepto de análisis de necesidades, planteamiento que surgió en los años 70 con la aparición de *Communicative Syllabus Design* (Munby, 1978), y que tuvo un enorme impacto en los estudios realizados con la planificación de cursos de fines específicos, convirtiéndose en un elemento imprescindible en la elaboración de este tipo de cursos. García Santa Cecilia (1995: 128) refuerza la idea de la falta de términos españoles en el campo del EPA:

Hay que tener en cuenta, además, que la necesidad de precisión terminológica ha llevado a los especialistas a acuñar expresiones para el español que, como en el caso de análisis de necesidades, son el equivalente literal de los términos utilizados en la didáctica del inglés.

El modelo de Munby¹⁶, que parte del concepto de competencia comunicativa de Hymes, tiene en cuenta una serie de parámetros:

1. Participante (*Participant*):

Identidad y destrezas lingüísticas del alumno; ingeniería a la que pertenece, especialidad, conocimiento de otras lenguas.

2. Propósito (*Purposive domain*):

Propósito por el cual el alumno quiere aprender esta lengua de especialidad.

3. Lugar (*Setting*):

¹⁶ Cfr. García Santa Cecilia (1995: 200- 201). El perfil es el de nuestros alumnos.

Universidad, congresos, organismos oficiales, empresas constructoras.

4. Interacción (*Interaction*):

Persona que interactuará con el alumno (colegas académicos, clientes, autoridades, empresarios, trabajadores).

5. Mediación (*Instrumentality*):

Lengua hablada o escrita; receptiva o productiva.

6. Dialecto (*Dialect*):

Lengua estándar/alguna norma en particular.

7. Nivel requerido (*Target level*)

Grado de destreza que debe alcanzar el alumno en la lengua.

8. Capacidad comunicativa (*Communicative event*):

Destrezas receptivas y productivas que debe dominar el alumno.

9. Clave comunicativa (*Communicative key*):

Actitudes interpersonales y registro (formal/informal).

Esta modalidad de análisis ha sido criticada por otros lingüistas; así, para Nunan (1988^a), autor de perspectiva humanista, con un currículo centrado en el alumno, este modelo es demasiado mecanicista, y piensa que es importante obtener no sólo información sobre los alumnos, sino también de ellos, mediante opiniones e intercambios a lo largo del desarrollo el curso. Este autor (1988^b) propone, además una clasificación más sencilla y distingue entre 'análisis de necesidades objetivas', que son situaciones comunicativas en las que se encontrarán los alumnos, y 'análisis de necesidades subjetivas', es decir, derivadas de los alumnos y que permitirán tomar decisiones sobre la metodología de la enseñanza.

El análisis de necesidades es lo que permite al profesor saber qué esperan sus alumnos del curso que se dispone a impartir, qué pretenden conseguir con esa enseñanza y cuáles son las razones concretas que llevan a un alumno a querer participar en un curso con unas características tan precisas. Cuanto más se adapte un curso a las necesidades de un alumno adulto, más motivado estará para aprender.

Dudley-Evans y St. John afirman (1998: 121) que el análisis de necesidades es el proceso que establece el ‘qué’ y el ‘cómo’ de un curso; esto es, lo que ayuda a determinar el contenido que se va a enseñar y cómo se va a afrontar esa enseñanza:

Needs analysis is the process of establishing the *what* and *how* of a course; evaluation is the process of establishing the effectiveness. Neither of these are one-off activities- they both need to be on-going.

Las aportaciones anteriores corroboran la conveniencia de hacer un análisis de necesidades en cada curso, porque determina las directrices de lo que se va a impartir a través de las expectativas manifestadas por los alumnos.

Y en la recogida de datos necesarios para llevar acabo un análisis de necesidades se puede proceder de diferentes maneras:

- a) Pasar un cuestionario a los alumnos al comienzo de cada curso académico, el cual puede contener preguntas tipo test o preguntas más generales. Estas preguntas se utilizan posteriormente con fines

didácticos. Para elaborar este cuestionario son muy útiles los parámetros, anteriormente citados, que propone Munby (1978).

- b) Observar el desarrollo de la clase: si los alumnos la siguen con facilidad, si están atentos y participativos...
- c) Hacer entrevistas o preguntar directamente. Al haber un ambiente relajado en el aula, es habitual que los alumnos manifiesten su opinión de forma sincera.
- d) Valorar la experiencia de años anteriores, la cual nos permitirá conocer la evolución del alumno y los aspectos en los que debemos insistir o abandonar.
- e) Poner en práctica la política educativa de la Universidad, que a través de diferentes documentos nos va señalando los objetivos formativos, sociales y profesionales que debemos obtener.

Por ello, es conveniente preparar un cuestionario para que los alumnos lo contesten el primer día de clase. Si se realiza de esta forma, el profesor cuenta con tiempo para modificar el programa -si le parece aconsejable- según los resultados obtenidos. Cuanta más experiencia universitaria tiene un alumno, mejor sabe cuáles son sus necesidades y deseos sobre lo que quiere aprender. La encuesta proporciona datos relevantes sobre el nivel de conocimiento y dominio de las destrezas por parte de los alumnos. Además supone una clasificación de las preferencias en cuanto actividades comunicativas; el tipo de enseñanza recibida anteriormente por los alumnos y sugerencias sobre la metodología que deberemos aplicar.

El curso está estructurado en bloques de unidades didácticas relacionadas, que se han diseñado siguiendo criterios temáticos. Creado

para un futuro ingeniero, tanto técnico como superior, recoge una serie de materiales didácticos, que poseen contenidos y situaciones en las que se verán inmersos los aprendices. Se desglosan cada uno de los bloques en unidades didácticas acompañados de una bibliografía básica, que el alumno consultará habitualmente para conseguir una buena comprensión de la asignatura. Asimismo, al final de cada unidad didáctica se ofrece una bibliografía recomendada, que puede permitir ampliar y profundizar en aspectos, que se han tratado en menor grado durante el curso y son necesarios para la formación del estudiante. Diseñamos para cada unidad didáctica: el tema, los objetivos didácticos, los contenidos, las actividades y destrezas, la dinámica de grupos, los recursos y el tiempo.

Por su parte, la fuente psicológica se centra en las estrategias y estilos de aprendizaje. Para ‘aprender a aprender’ el alumno requiere de una serie de estrategias que hagan real el proceso de aprendizaje. El objetivo del profesorado no sólo es proporcionar conocimientos para obtener resultados como producto de su enseñanza, sino facilitar también el desarrollo de los procesos mediante los cuales los alumnos se las ingenian para aprender, esto es, cómo utilizan las estrategias de aprendizaje, en las que se pueden incluir además, funciones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. Según Pozo (1998: 204):

Fueron necesarios más de quince años desde el triunfo de la ‘revolución cognitiva’, en torno a 1956, a la publicación de las primeras investigaciones sobre estrategias de aprendizaje, entonces llamadas estrategias de memoria, para evitar sin duda las connotaciones conductistas del término aprendizaje.

Aunque esta investigación está relacionada con la lengua materna, comentamos dada su trascendencia, las aportaciones de los autores que

más han trabajado en este campo; entre ellos, Wenden y Rubin (1987), Ellis (1985) y Oxford (1990).

En opinión de Ellis (1985), las estrategias de aprendizaje dan cuenta de la forma en que el alumno asimila las reglas de la nueva lengua y de cómo automatiza las ya conocidas, e incluyen los procesos generales de formación de hipótesis y de evaluación. En la misma línea, Oxford (1990: 17), completando esta idea, considera que el estudio de las estrategias de aprendizaje está relacionado con el desarrollo de la competencia comunicativa y, por ello, debe favorecerse la interacción entre los alumnos porque pueden facilitarles el desarrollo de esta competencia. Ha creado una taxonomía para clasificarlas en dos grandes grupos:

a) Estrategias directas:

1. las estrategias de memoria son las que se utilizan para el almacenamiento y recuperación de la información,
2. las estrategias cognitivas son estrategias mentales, que emplean los alumnos para dar sentido a su aprendizaje,
3. las estrategias de compensación ayudan a los alumnos a vencer los vacíos de conocimiento para continuar la comunicación.

b) Estrategias indirectas:

1. las estrategias metacognitivas ayudan a los alumnos a regular su aprendizaje,
2. las estrategias afectivas se relacionan con elementos emocionales y, por último,
3. las estrategias sociales son las que producen un aumento de interacción.

Para trabajar las *estrategias directas*, se deberá, en las estrategias de memoria: crear lazos mentales, aplicar imágenes y sonidos, revisar bien y emplear la acción. En las estrategias cognitivas: practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar, crear una estructura para material de entrada y de salida. Y para finalizar, las estrategias de compensación: adivinar con inteligencia y vencer limitaciones al hablar y al escribir.

Por otra parte, se reforzarán las *estrategias indirectas*, con estrategias metacognitivas como: centrar el aprendizaje, organizar y planificar el aprendizaje y evaluar el aprendizaje. En las estrategias afectivas procuraremos: disminuir la ansiedad, estimularse a uno mismo y tomarse la temperatura emocional. Por último, las estrategias sociales comprenden: hacer preguntas, cooperar con los demás y simpatizar con los otros.

Por su parte, Basil y Coll (1998: 63) definen el concepto de 'estrategias cognitivas' (suponen un proceso mental) como:

Habilidades intelectuales de orden superior, justamente, para la solución de problemas nuevos, y que Gagné considera como una categoría aparte de capacidad humana, porque presentan características muy particulares.

Además, son capacidades internamente organizadas que sirven para guiar y dirigir la atención, el almacenamiento, la recuperación y la transferencia. Mientras que aprender una regla es una habilidad intelectual, 'aprender a aprender reglas' es una estrategia cognitiva, de esta forma el alumno va progresivamente convirtiéndose en un pensador autodidacta e independiente.

Y también, existen otra clase de estrategias que funcionan de forma diferente y suponen que los alumnos se distancian del aprendizaje. Son las 'estrategias metacognitivas', que incluyen la conciencia de lo que se está haciendo y las estrategias que se están utilizando, así como el proceso real de aprendizaje. En síntesis, la capacidad de adaptar el empleo de estrategias de aprendizaje apropiadas para distintas situaciones (cfr. Williams y Burden, 1999: 156).

Asimismo, se pueden añadir a la clasificación de Oxford (1990) otras clasificaciones de estrategias: las realizadas por 'asociación', de carácter mecanicista en las que el aprendiz recibe una reproducción de la realidad, o por 'reestructuración' en las que se aprende reorganizando los propios conocimientos a partir de la realidad. Dentro de las estrategias por 'asociación', Pozo (1998: 208-209) distingue las de 'repaso', que consiste en recitar los ítems una y otra vez durante la fase de adquisición y subrayar, destacar, copiar, etc.; las estrategias por 'reestructuración' que integran las de elaboración simple (palabras-clave, imagen, rimas y abreviaturas, códigos), y las de elaboración compleja (formación de analogías y lecturas de textos), y las de organización relacionadas con la clasificación de los ítems de modo ordenado y jerarquización (formación de redes de conceptos, identificación de estructuras, creación de mapas conceptuales) (cfr. Novak y Gowin, 1984).

Concluimos el apartado de las fuentes del EPA, comentando un aspecto que consideramos imprescindible en el proceso de aprendizaje, el uso de las metodologías activas¹⁷, integrado en la fuente pedagógica.

Los cambios que se están produciendo en la Universidad después de la Declaración de Bolonia (1999) y la Declaración de Praga (2001), está obligando al profesorado universitario a plantearse su forma de enseñanza, tradicionalmente basada en modelos de producto más que de proceso. Estos cambios no han producido sorpresa en los docentes de lenguas de especialidad, porque se viene utilizando desde hace tiempo las metodologías activas centradas en una concepción del aprendizaje fundamentado en el ‘constructivismo’, movimiento que nace del psicólogo Piaget (1975, 1961) y del que surgen tres grandes teorías: el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1984, 1988), el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) y la teoría de la zona del desarrollo próximo (ZDP) (Vigotsky, 1985), ya comentadas en el capítulo 2 del presente trabajo.

Los profesores de lengua de especialidad, además de poseer preparación pedagógica, constantemente actualizada, tienen la posibilidad de contar con un grupo reducido de alumnos (no siempre), que facilita la utilización de diferentes métodos de trabajo. Estos métodos para un curso del EPA pueden ser diversos según los tipos de discurso que se quieran enseñar. Asimismo, se pone en práctica la utilización de estrategias didácticas en situaciones reales y con

¹⁷ Es importante el trabajo de Aznar y Fernández (2003), sobre las metodologías activas, celebrado en junio de 2003 en la Universidad Politécnica de Valencia, durante la II Jornada de Formación de Coordinadores.

materiales auténticos, a fin de desarrollar en el sujeto habilidades y actitudes que tendrá que utilizar cuando se integre en el mundo laboral.

Aznar y Fernández (2003) clasifican los métodos didácticos en tres apartados:

- Los métodos centrados en la transmisión de conocimientos. Entre ellos aparece la 'lección magistral', ampliamente revisada para facilitar a los estudiantes esta transmisión de conocimientos. Por razones obvias, en los cursos para fines específicos, se utiliza escasamente.
- Los métodos de descubrimiento guiado. Aptos para grupos reducidos y para el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales. Cabe destacar el 'estudio del caso', 'proyectos', 'simulación' y por último las 'presentaciones orales'.
- Los métodos socio-constructivos, entre los que se encuentran el 'aprendizaje cooperativo' y las 'técnicas de dinámica de grupos', (v. capítulo 2) y que sirven para la práctica del debate y de la argumentación.

Con objeto de fundamentar nuestra propuesta metodológica, vamos a desarrollar algunas técnicas basadas en el aprendizaje por descubrimiento guiado; son el 'estudio del caso', 'proyectos', 'simulaciones', 'enfoque por tareas' y 'presentaciones orales'.

En primer lugar, el estudio del caso. Un caso es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en algún campo determinado; además, es una técnica de grupo que fomenta la participación del alumno y desarrolla la actividad y el espíritu crítico al prepararle para tomar decisiones. El origen de la

utilización del estudio de casos como estrategia de formación se sitúa en 1870, cuando Christopher Laudell la introdujo en la *School of Law* de la Universidad de Harward. En opinión de Robinson (1991: 50) “es un método de enseñanza aconsejable para los futuros profesionales en ámbitos como negocios, medicina, leyes e ingeniería, estando todas las destrezas potencialmente desarrolladas”. Supone leer documentos, escuchar y hablar; y también la posibilidad de escribir si el trabajo se finaliza con el escrito de un informe.

Para Reynolds (1992: 20) existen cinco razones diferentes que avalan la eficacia de este método:

- Los estudiantes desarrollan mejor sus capacidades mentales evaluando situaciones reales y aplicando conceptos a partir de ejemplos prácticos que les sitúan en el mundo real.
- Los estudiantes asimilan mejor las ideas y conceptos que han puesto en orden y utilizado ellos mismos.
- Los estudiantes aprenden a desarrollar conceptos y a aplicar aquellos ya establecidos que le serán extremadamente útiles al tener que solucionar problemas.
- El trabajo en grupo y la interacción con otros estudiantes, constituyen una preparación eficaz en los aspectos humanos de gestión.
- Los estudiantes suelen estar más motivados con este método porque lo encuentran más interesante.

Al ponerlo en práctica, es necesario conocer de antemano la metodología que vamos a utilizar para facilitar su resolución. Asimismo, hay que definir el tipo de caso que se va a plantear y desarrollar una situación con unos hechos que sean posibles y que correspondan a la

vida real del mundo de la empresa. Muchas veces se toman ejemplos de empresas o situaciones reales. Una vez presentado, se da una amplia información (no siempre útil); asimismo, es frecuente y conveniente que existan algunas trampas ya que en la vida real esto también existe. La información puede incluir tantos datos como se crea necesario. No existen dos casos iguales, ni se debe poner una solución definitiva. Su desarrollo consiste en la exposición del caso que va a tratarse, el estudio o lectura individual, el estudio grupal y por último, la elaboración de conclusiones.

En segundo lugar, están los 'proyectos'. Un proyecto es un método particularmente apropiado para el EPA. Consiste en realizar una tarea final que involucra a varios estudiantes durante días y a veces durante semanas en actividades fuera del aula. Cada proyecto es el resultado de un trabajo realizado por todo el grupo y consta de diferentes fases: preparación del proyecto, elaboración del mismo y evaluación del trabajo en relación con los objetivos que se quieren conseguir. Bloor y St. John (Robinson 1991: 51) argumentan que el proceso utilizado durante el proyecto es tan importante como el producto.

En tercer lugar, otro de los métodos habituales en los cursos de especialidad son las simulaciones. En el trabajo de Laffitte (1993: 56, 57) "las simulaciones son situaciones complejas representadas estructuradamente, las cuales imitan experiencias reales". La simulación nació en los cursos de formación especializada para profesionales (abogados, economistas, etc.) como técnica para trabajar las habilidades orales de discusión, negociación persuasión, etc., y se

adaptó rápidamente a las clases de lengua para desarrollar la expresión oral en niveles avanzados.

Cassany *et al.* (1997: 158) exponen de la forma siguiente los puntos importantes de la simulación:

Hay un problema o una tarea que realizar; la situación de comunicación suele ser un encuentro (reunión, debate, discusión) entre todos los participantes para resolver la tarea; cada alumno asume un rol, que suele estar relacionado con su actividad; se usa documentación variada y extensa (informes, pruebas, etc.) para informar, argumentar y fundamentar opiniones. Y por regla general se suelen tratar temas específicos, relacionados con los intereses de los alumnos y son largas (dos o más horas).

Por su parte, la *Society for Interactive Learning* (SAGSET) y la *International Simulation and Gaming Association* (ISAGA) definen una simulación como:

Un trabajo que representa la realidad; debe ser un modelo de proceso distraído, acelerado o simplificado. Esto permite a los estudiantes, explorar sistemas donde la realidad es demasiado cara, compleja, peligrosa, rápida o lenta (Jones 1995: 11).

Es opinión mayoritaria señalar cuatro ventajas en el uso de la simulación: primero, es motivadora y divertida; segundo, es más congruente con el proceso de aprendizaje que con las prácticas de enseñanza de tiza y charlas; tercero, es más real que la clase tradicional; y por último y quizás lo más importante: los resultados positivos de la simulación (cfr. Crookal y Oxford 1990: 14).

La simulación global para Aguirre (1998: 22) requiere una serie de fases:

1. Establecer las normas del plan sobre el que se va a trabajar (organización del aula, forma de recogida de datos y actividades).
2. Organizar la puesta en escena con todos los datos que se requiera (identidades, edad, profesión, cargo) y se asignan los diferentes papeles. En esta fase es importante trabajar con material auténtico.
3. Evaluar de forma continua y compartida el progreso de las actividades y del progreso de cada alumno.

Después de la simulación se puede plantear un debate en profundidad sobre el contenido y el proceso del mismo entre estudiantes y el profesor.

Entre otros métodos activos de la fuente pedagógica, están las ‘tareas’ (vid. capítulo 1) y las ‘presentaciones orales’ a las que se dedicará más adelante, especial atención, teniendo en cuenta, por un lado, las características discursivas y textuales y, por otro, su didáctica. Se pondrá de relieve el gran valor que tienen en la preparación académica y profesional de los estudiantes, y en la mejora de sus habilidades orales. Actualmente, uno de los aspectos fundamentales del EPA es cómo hacer presentaciones orales con cierto rigor, ya que en la actualidad, se exige un completo dominio del discurso oral, tanto en el ámbito académico como en el social o profesional.

3.3- EL LENGUAJE CIENTÍFICO-TÉCNICO Y EL LENGUAJE DE DIVULGACIÓN

Los textos orales -y algunos escritos-, que producen los estudiantes proceden, principalmente, de la lectura de textos científico-técnicos y divulgativos. La utilización en el aula de textos originales, ya sea una comunicación de un congreso o un artículo del mundo de la ingeniería publicado en revistas especializadas, supone una ayuda didáctica altamente rentable. Los textos son cuidadosamente seleccionados siguiendo unos criterios basados en el perfil de los lectores que, obviamente, están familiarizados con los temas que leen, pero a los que les falta la formación que se adquiere con el ejercicio de su profesión.

Antes de delimitar los rasgos del lenguaje científico-técnico y el lenguaje de divulgación, se expondrán las definiciones y clasificaciones de diferentes especialistas en la materia; entre otros, Gómez de Enterría (1998), Gutiérrez Rodilla (1998), Calsamiglia (1997), Reyes (1999), Ciapuscio (1997) y (2000), Alcaraz (2000), Cassany, López y Martí (2000) y Galán y Montero (2002).

En opinión de Gómez de Enterría (1998: 30-36) cuando hablamos de lenguaje científico-técnico:

Nos referimos a aquellas variedades lingüísticas que están fuertemente marcadas por la utilización de terminologías especializadas, -junto con otros símbolos no lingüísticos- y que se muestran indispensables para la transmisión de conocimientos especializados en los ámbitos técnicos y científicos.

Esta misma autora clasifica los textos científicos de la siguiente manera:

- El texto de investigación científica es el que presenta problemas científicos más complejos, y lo caracterizan todos los rasgos del lenguaje científico.
- El texto divulgativo tiene carácter descriptivo y su emisor sabe que el receptor no es un especialista, por ello utilizará un lenguaje que facilite la comprensión del texto.
- El texto didáctico posee todas las características del texto científico, pero se toma como punto de partida para otro superior.
- El informe científico-técnico es un texto descriptivo que sirve para exponer los últimos descubrimientos de una investigación. Su estructura es lineal y acumulativa.

Esta clasificación contiene una modalidad llamada el 'lenguaje de divulgación', que se produce en situaciones en las que se habla de temas científicos, pero los interactuantes no son profesionales de la materia. Se manifiesta cuando el receptor es el público en general, un auditorio, no especializado.

Alcaraz (2000: 62) define el inglés de la ciencia y la tecnología "como una sub-variedad del inglés académico y cree que "entre los rasgos que lo caracterizan destacan: el empeño en la precisión expresiva, la búsqueda de la objetividad y la exposición aproximativa". Anteriormente, Loffler-Laurian (1983) propuso una tipología del discurso científico basada en los textos producidos en francés. Estaba fundamentada en principios temáticos, sin embargo, si los fines eran didácticos tenía en cuenta, también, los criterios situacionales y

lingüísticos. Esta autora contempla únicamente los discursos escritos, y caracteriza al emisor y al receptor por su función o nivel de competencia, ya que el emisor siempre es un investigador o experto y el receptor puede ser diverso. La tipología incluye diferentes tipos de discurso, tales como:

- Discurso científico especializado
- Discurso de semidivulgación científica
- Discurso de divulgación científica
- Discurso de científico-pedagógico
- Discurso de tipo memoria, tesis
- Discurso de científicos oficiales.

Dicha tipología diferencia el campo divulgativo en ‘semidivulgación’ y ‘divulgación’. En la primera, el emisor es un investigador y el receptor posee estudios universitarios, y en la segunda el emisor es un periodista y el receptor el gran público.

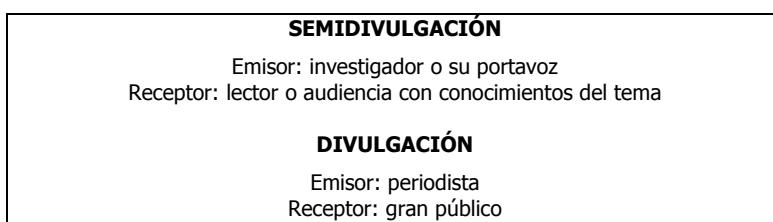


Figura 18 División del campo divulgativo (Loffler-Laurian, 1983)

Más adelante, Ciapuscio (1997: 20) considera que “el receptor varía entre un lector o público con conocimientos básicos sobre la ciencia tratada, y el que carece de ellos casi por completo”, para añadir a continuación que, “el origen de los textos de divulgación se encuentra en otros textos: los producidos por los expertos”. Por su parte,

Calsamiglia (1997: 9) comparte el criterio de Ciapuscio y añade que la “transmisión del saber se difunde por el canal institucional y por los medios de comunicación como prensa, radio, televisión e Internet”. Para esta autora la ciencia no tiene sentido si no llega a los ciudadanos.

Según Reyes (1999: 220- 221) “en el texto científico aparecerán palabras nuevas (neologismos), palabras desusadas en el lenguaje corriente, o palabras comunes dotadas de un significado especial y único”. Esto se debe a que los destinatarios son profesionales del mismo campo, es decir, expertos. Mientras que los trabajos científicos de divulgación, en cambio, tienen como receptores a auditórios amplios, no especializados. Estos escritos (los divulgativos) son “difíciles de componer [...], pues exigen definir los términos que se usan, expresarse con claridad, transmitir entusiasmo y entretenir y enseñar a la vez”. Las monografías, tesinas y tesis poseen algunos de estos rasgos, donde la presencia del autor se manifiesta a pesar del tono impersonal que los caracteriza.

En cuanto al artículo de divulgación, tomado como modelo de este lenguaje, deberá contar, además del título, con una estructura de apartados y subapartados bien delimitados que ayuden a construir un esquema mental de los hechos. Con respecto a otros trabajos similares, la introducción y la conclusión pierden aquí fuerza, e incluso la bibliografía se reduce generalmente a obras de consulta. El autor del artículo deberá seleccionar cuidadosamente los términos y usar los más cercanos al público, evitando los tecnicismos y recurriendo a metáforas

y analogías cuando la dificultad del tema tratado lo requiera. Cassany *et al.* (2000: 78) aportan el siguiente criterio:

La divulgación se enfrenta a la dificultad de hacer comprender a una audiencia heterogénea y lega, que ha sido poco expuesta al discurso científico especializado –y que-, en consecuencia, desconoce sus recursos lingüísticos-, unos datos que sólo existen formulados en dicho registro y dentro del marco de referencia de cada disciplina.

Estos recursos representados por denominaciones verbales (términos, paráfrasis, siglas) y no verbales (símbolos químicos, códigos numéricos...) son reconocidos fácilmente por el especialista que controla el discurso especializado. Será, por tanto, tarea del lingüista de lenguas de especialidad “conseguir que los no iniciados puedan acceder a una parte de dicho conocimiento”.

En palabras de Myers (Galán y Montero, 2002: 69), la diferencia entre un trabajo ‘científico’ y un trabajo de ‘divulgación’ está marcado por el tipo de narrativa que utiliza: el primero, parte de un argumento y, por medio de experimentos, justifica lo que defiende; en el segundo, al ser los sujetos de la narración los propios fenómenos y no la actividad científica, la impersonalidad desaparece. Se podría añadir que el lenguaje es menos técnico, con un componente interactivo mayor para evitar la dificultad. Además, es frecuente el uso de metáforas, y expresiones familiares. Por otro lado, se suelen incluir experiencias personales para lograr una mayor comunicación con los lectores o con la audiencia, según el texto sea oral o escrito.

Como los encuentros comunicativos de modalidad científica se manifiestan tanto en el ámbito escrito como en el oral y mantienen fuertes relaciones entre sí, la clasificación de Gutiérrez Rodilla (1998: 20) facilitará su estudio:

	Escrito	Oral
Intercambio especializado	publicaciones científicas	conferencias, coloquios, seminarios
Intercambio público	publicaciones de divulgación	programas de divulgación (radio, televisión)
Intercambio familiar'	diarios de laboratorio, 'cartas', correo electrónico..	discusiones informales de 'pasillo', telefónicas

Figura 19. Clasificación de textos científicos orales y escritos

Y más adelante define así el lenguaje científico:

El lenguaje científico es todo mecanismo utilizado para la comunicación, cuyo universo se sitúa en cualquier ámbito de la ciencia, ya se produzca esta comunicación exclusivamente entre especialistas, o entre ellos y el gran público; sea cual sea la situación comunicativa y el canal elegido para establecerla (Gutiérrez Rodilla, 1998: 20).

A modo de resumen, Ciapuscio (1997: 20) se refiere a los rasgos retóricos y lingüísticos prototípicos del lenguaje científico como: "vocabulario unívoco y preciso, referencia estricta al objeto y postergación o negación de la subjetividad, precisión, ausencia del elemento emocional, sintaxis sencilla, etc."

De todo lo anterior se deduce, pues, que los rasgos principales son la precisión y la claridad. En primer lugar, la precisión constituye la cualidad más importante del lenguaje científico. Está relacionada con la precisión de los términos empleados para la elaboración del mensaje, y se complica tanto cuanto más sea la sinonimia, polisemia y homonimia

de esos términos. En segundo lugar, la claridad se logra por la sencillez sintáctica, uso de incisos entre comas, rayas y paréntesis, aposiciones, uso de la conjunción o con valor de identificación o equivalencia, definiciones, aclaraciones, enlaces explicativos: ‘es decir’, ‘esto es’..., y por los elementos ordenadores del discurso. Estos elementos son los secuenciadores del contenido informativo y los enlaces consecutivos y conclusivos: ‘por lo tanto’, ‘pues’, ‘por consiguiente’. También, las fórmulas como son ‘el plural de modestia’ con el que el emisor se refiere a sí mismo y ‘fórmulas apelativas’ con las que se dirige al lector. Éstas se pueden expresar por infinitivos, que presentan un valor imperativo impersonal y también por la primera persona del plural.

Otros elementos son los rasgos expresivos relacionados con la materia. Todos los lenguajes utilizan unos códigos, unos signos y unos recursos. El lenguaje de la ciencia recurre (además de los habituales de la lengua común) a signos que como señala (Gutiérrez Rodilla 1998: 27) podrían ser:

1. -NO LINEARES:
 - tridimensionales (modelos, maquetas),
 - bidimensionales (diapositivas, dibujos, planos, esquemas, diagramas, ciertas fórmulas y expresiones arborescentes de los lenguajes simbólicos).
- LINEARES: en el sentido lingüístico (los elementos de la lengua).
2. -ICÓNICOS: diapositivas, esquemas (parecidos al referente).
3. -No ICÓNICOS: unidades léxicas, cifras, símbolos (que no se parecen al referente).
 - DIRECTOS: el cálculo.
 - SUSTITUTIVOS: el morse.

Para concluir, los rasgos lingüísticos motivados por las características del estilo científico son dos la objetividad y la

universalidad. La objetividad que hace referencia a la carencia de valores, connotaciones o matices fundamentalmente afectivos a la que tienden los mensajes científicos. Ahora bien, no en todas las ciencias se consigue el mismo grado de objetividad. Ésta se obtiene diluyendo la importancia del sujeto con oraciones enunciativas y oraciones pronominales con 'se' con valor impersonal o de pasiva refleja; empleando la nominalización de frases verbales o sustitución de la construcción verbal por la nominal y, destacando los objetos con adjetivos especificativos, oraciones de relativo especificativo, complementos preposicionales del nombre y el uso del indicativo. En cuanto a la universalidad, se obtiene por el uso del artículo con valor generalizador, el presente atemporal, los nombres abstractos y los tecnicismos.

Al reflexionar sobre el estilo de estos textos se aprecia una estructura interna donde se manifiesta una progresión lógica del pensamiento, en la que cada idea se relaciona de forma coherente con la anterior y, otra estructura externa donde aparece la organización de los capítulos, epígrafes y párrafos. Asimismo, en la mayor parte de los discursos científico-técnicos se encuentran una serie de rasgos comunes como son:

- la nominalización,
- el empleo de los tiempos verbales determinados,
- conectores empleados para llevar a cabo planteamientos lógicos o para reformular. El objetivo básico es lograr la comunicación en el contexto extralingüístico que los produce, con un máximo de eficacia, concisión y claridad.

Y las estructuras discursivas más frecuentes son, según Gómez de Enterría (1998: 35- 36):

- la definición en todas sus posibles variantes,
- la enunciación,
- la demostración,
- la exposición de resultados,
- la descripción,
- la caracterización.

En cuanto a las marcas lingüísticas más relevantes son, según Iglesias (1995: 98-108):

- empleo del plural de modestia,
- uso de construcciones sintácticas impersonales,
- empleo de la voz pasiva,
- predominio del presente,
- conectores:
 - adición: y, además, incluso, también
 - contraste: pero, por el contrario, sin embargo
 - enumeración: en primer lugar, en segundo lugar, después
 - ejemplificación: por ejemplo, así...
 - reformulación: es decir, o, en otros términos...
- léxico: términos científicos, técnicos, abstractos generales.

Completa la estructura de este tipo de trabajo, las notas bibliográficas, que aparecen normalmente al final del trabajo donde se suelen seguir normas de estilo preestablecidas para este tipo de textos; las notas a pie de página, que suelen tener un valor aclaratorio pero su excesiva utilización dificulta la lectura de los mismos; y las referencias a

otros textos y autores, que forma parte de la cortesía académica, citados por el apellido y la fecha de publicación del texto comentado. Estas referencias son propias del género académico, tanto en el campo de las humanidades como en el de las ciencias.

En cuanto a las peculiaridades del vocabulario, los estudiosos del lenguaje científico coinciden en destacar como elemento caracterizador el vocabulario que emplea. Además, su procedencia del latín o del griego las convierte en voces idénticas o similares en diferentes lenguas, facilitando así la comunicación en foros y congresos. De esta manera, con sólo unos conocimientos básicos de la gramática de la lengua que predomine en el evento, que, habitualmente, suele ser el inglés, será posible el entendimiento y la comprensión de gran parte de los discursos tanto orales como escritos que allí se produzcan. No obstante, esta procedencia de las lenguas clásicas, no puede generalizarse a todos los tecnicismos, ni caracteriza por igual a todas las ramas de la ciencia.

En su investigación, Gutiérrez Rodilla (1998: 37- 38) añade que "este léxico está compuesto por las categorías gramaticales de nombres, adjetivos y verbos, porque las preposiciones, conjunciones, artículos son propios del lenguaje común y no específicos del científico". Sin embargo, algunos especialistas en el estudio de la lengua científicotécnica, ponen de relieve que lo que predomina son los verbos y sustantivos, frente a otros que señalan que los sustantivos y los adjetivos son lo básico.

Reconociendo que existen diversas formas de creación de tecnicismos, no hay que olvidar que el crecimiento del léxico científico es infinitamente superior al del estándar que lo hace de forma mucho más lenta. Gutiérrez Rodilla (1998, 108-153) considera tres formas de creación de neologismos: neología de forma, neología de sentido y neología sintáctica.

Con respecto a la neología de forma, son los propios investigadores quienes la que la llevan a cabo, a partir de varias posibilidades: locuciones latinas (*ex nihilo*), la 'eponimia' (asociado al nombre del investigador), las 'fuentes clásicas' como son el latín y el griego. También mediante, la 'construcción', es decir, la prefijación y la sufijación; la 'complejificación' como es la yuxtaposición y la coordinación y, por último la 'reducción' mediante la siglación, abreviación y acortamiento. La neología de sentido consiste en proporcionar un nuevo significado a una palabra ya existente, por ejemplo, los *mapas genéticos* le deben el nombre a los *mapas geográficos*. Finalmente, la neología sintáctica que parte de un cambio de categoría gramatical de un elemento, o en su cambio de función.

Es conveniente resaltar la importancia de la neología prestada sobre todo del inglés. En el estudio de Rodilla (1998) se calcula que un 70% de los investigadores pueden leer en inglés y que el 80 % de la información almacenada en todos los sistemas electrónicos del mundo está en esa lengua. Se utiliza como lengua de publicación incluso en países donde no se habla habitualmente. Es normal, por tanto, la invasión de términos anglosajones desconocidos en nuestro idioma. En

esta situación se pueden crear nuevos términos, ya sea adaptando, ya sea una palabra existente, dándole el sentido nuevo.

En cuanto a las clases de léxico científico suelen distinguirse: semitécnico y técnico:

a) El vocabulario semitécnico, siguiendo a Dudley-Evans y St. John (1998: 80-87) puede ser por un lado, el vocabulario utilizado en el lenguaje general o cotidiano que es frecuente en contextos científicos y técnicos. Estas palabras comunes a diferentes campos de estudio son las que presentan más dificultades de aprendizaje, porque, como señala (Alcaraz 2000: 43): "son polisémicas y se han formado la mayoría de las veces por extensión del significado a través del proceso de la analogía". Por otro, el vocabulario que tiene un significado más especializado y restringido y que se utiliza en determinadas disciplinas, pero cuyo significado puede variar de una a otra.

b) El vocabulario técnico es el vocabulario específico de un campo de estudio determinado, como la ingeniería de caminos, la medicina o el derecho. A veces es habitual calificarlo de jerga. El que desconoce este subcódigo queda automáticamente excluido del grupo. Se caracteriza por su monosemia y por la precisión de su denominación.

Tras esta exposición, comprobamos una triple constatación sobre la terminología científica: su abundancia, su adaptación y su generalización. En primer lugar, la abundancia; si se acuñan unas tres mil palabras técnicas al año podemos comprender la dificultad de conocerlas todas y deberemos adoptar las exclusivamente necesarias; en segundo lugar, la adaptación de extranjerismos, entre los que destaca el problema de la formación del plural como uno de los más

importantes; y, por último la ‘generalización’. Sería conveniente que una Comisión de Vocabulario Técnico, dependiente de la Academia de la Lengua, unificara los extranjerismos en todos los países de habla hispana.

No podemos finalizar estos tipos de lenguaje sin definir el concepto de redacción técnica como “una redacción especializada por los contenidos de información que transmite”. Los rasgos como la claridad y la precisión serán los objetivos básicos para evitar la confusión en la que cae, con cierta frecuencia, la comunicación especializada. Para cumplir estos objetivos en la producción de textos, Lerat (1997: 152-154) apunta varias recomendaciones en las siglas: de lo más explícito (Escuela Técnica Superior de Caminos, Canales y Puertos) a lo más hermético (ETSICCP); en el texto, la información en los párrafos debe progresar de lo general a lo particular, de lo anterior a lo posterior, de lo esencial a lo accesorio; la legibilidad y aceptación de un texto dependen más de estos factores que de la longitud de las frases o de las palabras.

Continúa este autor, señalando que en la organización y articulación textual, existe un criterio llamado la ‘previsibilidad’, que funciona de acuerdo con las pautas de cada país y que es el que permite conocer cómo está organizado un texto. Un artículo de divulgación tiene una estructura más libre que una reseña científica, la cual deberá ajustarse a las normas de la revista o el medio que la publica. Éste es el espíritu que se debe transmitir a los discentes, la existencia de unas estructuras textuales codificadas por la cultura de un país que facilitan su escritura y su lectura. También se puede extrapolar

a los géneros orales, ya que el público espera recibir del orador un discurso estructurado según las convecciones de su género, con una introducción, un desarrollo o cuerpo y una conclusión y, si falta alguno de estos componentes, el discurso no es comprendido ni aceptado, y, por lo tanto, carece de eficacia.

3.4- GÉNEROS DISCURSIVOS DEL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO

El término género es un concepto esencial en el Español Profesional y Académico (EPA). Los introductores del término fueron Swales (1990), Bathia (1993) y Bajtín (1998). Desde el punto de vista académico destacan los trabajos de Jordan (1997) y Dudley-Evans y St John (1998).

Alcaraz (2000) entiende que, la aplicación del término 'género' tanto a los textos escritos como a los orales ha facilitado la posibilidad de que la visión del mismo como 'acontecimiento comunicativo' y como 'tipo textual' sea complementaria. De estas consideraciones deduce que 'género' y 'tipo textual' es el conjunto de textos, escritos u orales del ámbito profesional y académico que poseen una serie de rasgos similares tales como:

- una misma función comunicativa,
- un esquema organizativo similar, llamado macroestructura,

- una modalidad discursiva semejante: exposición, narración, descripción y unas técnicas discursivas como definición, clasificación, exemplificación, etc.,
- un nivel léxico-sintáctico similar, formado por unidades y rasgos funcionales y formales equivalentes (imperativos, pasivas, sintagmas nominales complejos en los artículos de investigación científica.),
- unas convenciones sociopragmáticas comunes, es decir, una utilización por profesionales y académicos en contextos socio-culturales similares.

Este mismo autor (2000: 135) señala que la macroestructura está formada por dos tipos de estructuras: la primaria y la secundaria. La primera consta de secciones y la secundaria de movimientos, que a su vez pueden estar compuestos de submovimientos y continúa diciendo que los movimientos de los géneros escritos pueden coincidir con los párrafos, y aconseja la división del movimiento, si supera las ocho líneas, en otros párrafos unidos por micromarcadores.

Por su parte, Suau (1998: 5) plantea el concepto de género:

- a) temáticamente, es decir, superponiendo el tema o disciplina al tipo de texto, como hacen Salager Mayer *et al.* (1989), entonces "el discurso empresarial sería un género, y subgéneros los distintos tipos de estructuras discursivas que lo componen, como la carta comercial o el informe".
- b) o bien un tipo de discurso mucho más restringido y más próximo a la tipología textual, "pero a la vez determinado por una comunidad discursiva concreta como la empresarial, tal como lo expone Swales

(1988,1990); en este caso, la carta comercial o el télex serían géneros y subgéneros sus variaciones textuales”.

Tal vez sea conveniente, antes de presentar una clasificación de géneros, clarificar nuestra concepción sobre el ‘español profesional y académico’. El primero, ‘el español profesional’, es el que se desarrolla en el mundo del trabajo, especialmente el administrativo y comercial: correo electrónico, carta de reclamación, circular, acta de reunión, currículum, carta de presentación, informe...; mientras que el español académico es el que emplean los universitarios en diferentes foros internacionales a los que acuden con sus ponencias, comunicaciones, conferencias y las publicaciones que recogen lo anteriormente expuesto.

Si se piensa en las propiedades de los textos ‘profesionales’, como apunta Álvarez (1997: 24-38), no hay propiedades textuales, sintácticas o semánticas que autoricen a identificar un texto como comercial o económico. No obstante, explica que hay unos rasgos y procedimientos en la estructura material de los textos comerciales -para nosotros profesionales - originados en el mundo de la empresa o en el ámbito mercantil, que veremos más detenidamente.

Montolío (2000: 39) entiende que por textos ‘académicos’ “no sólo los escritos que producen los estudiantes durante su etapa de formación en la escuela, el instituto o la universidad, sino también el discurso pedagógico del profesor en el aula o el discurso del especialista de una determinada disciplina en un manual o libro de texto”.

Por otra parte, se podría añadir, de acuerdo con Reyes (1999: 219-220), que son 'académicos' "los textos expositivos producidos en las diferentes disciplinas humanísticas y científicas con la función general de hacer avanzar el conocimiento", explicando y difundiendo los resultados de una investigación o cuestionando otros escritos. Según esta autora los rasgos más importantes, no importa la disciplina a la pertenezcan, son: un lenguaje preciso, riguroso y relativamente impersonal, una lógica argumentativa impecable, la máxima objetividad, y un propósito informativo explícito. Finalmente, para Cross (2003: 39, 40) el discurso académico es "el conjunto de discursos orales y escritos producidos en ámbitos relacionados con la enseñanza y la investigación".

Teniendo en cuenta las destrezas comunicativas utilizadas, la expresión oral y la comprensión auditiva, Alcaraz (2000: 212) señala como géneros más significativos: la 'conferencia o lección magistral', la 'entrevista' y la 'reunión de negocios'. Además, el mismo autor (2000: 144-150) pone de manifiesto que si las destrezas son la expresión escrita y la comprensión lectora, serán básicos en dicha tipología tanto el 'artículo de investigación científico-técnica' y el *abstract*, dentro del mundo académico, como el *memo (memorándum)* y la 'carta comercial' dentro del mundo de los negocios. A su vez reconoce que la carta comercial puede tener los siguientes subgéneros: de solicitud de información, acompañamiento o presentación de un catálogo, realización de una oferta, contestación a la oferta, solicitud de referencias, formulación de pedido, expresión de disculpas y de reclamación. En cambio, Álvarez (1997: 39-55) clasifica como escritos fundamentales, si las destrezas comunicativas son la comprensión

lectora y la expresión escrita, la ‘carta comercial’, el ‘fax’, el ‘informe’ y la ‘propuesta’, así como el *memorándum*, el saluda y el orden del día.

Uno de los objetivos que tiene el EPA es investigar sobre una tipología actualizada que permita trabajar con los géneros que van a necesitar los futuros profesionales, esto es, delimitar lo imprescindible que debe ser enseñado y aprendido en el aula como puerta abierta al mundo laboral. Por este motivo, dentro de los géneros de las cartas profesionales, se incluye el ‘correo electrónico’ designado por Shepered y Waters (1998: 99) como un cibergénero¹⁸. Tanto el correo electrónico como la Red y el Chat son considerados, también, ‘géneros emergentes’ (Bellés, 2003), ‘textos electrónicos’ (López alonso, 2003) y ‘géneros digitales’ (Bolaños: 2003, 2004).

A continuación, se clasifican los cibergéneros en *extant o novel* y, a su vez, los *novel* en *emergent* y *spontaneous*. Los ‘existentes’ aparecen antes de la llegada de Internet y los ‘nuevos’ después. Por ‘emergentes’ se entienden los: *banner ads*, *e-commerce offers*, *discusión lists or newsgroups*; y por ‘espontáneos’: el *e-mail* y la *World-Wide Web*.

¹⁸ Shepered y Waters (1998) denominan *cybergenres* a los nuevos géneros que aparecen en Internet y están en continuo cambio.

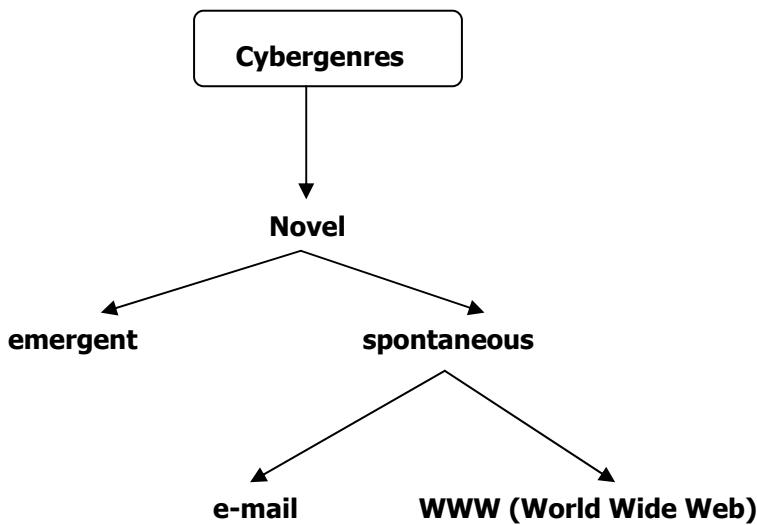


Figura 20. Clasificación de géneros emergentes (Shephered and Waters, 1998: 99)

Además, se tendrán en consideración los Short Message Service (SMS) al tratar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el apartado 3.6. Dichas tecnologías manifiestan la capacidad del lenguaje para adaptarse a las nuevas necesidades de comunicación. Hay otros géneros emergentes que no pertenecen al ámbito de Internet pero, dada la rapidez con la que están incorporándose a la sociedad en la que vivimos, deben ser ya estudiados por los lingüistas. Porque lo que comenzó siendo una forma de comunicación de adolescentes, para estar en continuo contacto de forma económica, pasó a ser una forma de comunicación afectiva y sexual en los adultos, y está trasladándose a lo

académico y profesional. Nos referimos a los SMS que sólo tiene una regla: rentabilizar los 160 caracteres que entran en un mensaje¹⁹.

De igual modo, las diapositivas creadas para ser visualizadas con la herramienta del *power point* pueden ser estudiadas como un nuevo subgénero. Asimismo, las ayudas visuales (gráficos, tablas, diapositivas...) son también elementos básicos dentro de la comunicación oral y escrita porque facilitan la interpretación y la retención de lo leído o escuchado, siendo, de esta manera, altamente valoradas desde el punto de vista didáctico tanto si se establece la comunicación entre expertos, como si se realiza de expertos a legos.

Las diapositivas son diseñadas y escritas por un profesional en la materia con el principal objetivo de ser entendidas, bien por una audiencia de colegas, expertos en la especialidad, bien por una audiencia de legos, con conocimientos básicos, pero con gran interés por el tema tratado. Están pensadas como texto escrito para ser comentado por el ponente y leído por el receptor en el caso de un congreso, conferencia, lección magistral, presentación de una empresa etc.; y su objetivo más importante es servir de hilo conductor durante la exposición. La sintaxis (estructuras simples con frases cortas para facilitar la comprensión, y uso del estilo impersonal mediante la voz pasiva y la tercera persona del singular para conferir la idea de

¹⁹ Hablamos de la experiencia vivida en el día a día. ¿Quién de nosotros no ha pedido ayuda a sus hijos, para aprender a utilizar el móvil y comunicarse con un colega de forma directa y en contextos tan dispares como un consejo de departamento o un funeral? Sin ir más lejos, los mensajes de los SMS se han convertido en algunas ocasiones en la forma habitual de propaganda política; ya que, a veces, es más eficaz que la prensa y televisión y, prácticamente, gratis.

objetividad), y los tecnicismos empleados están adaptados para una lectura rápida de contenidos, con una elevada carga de dificultad.

En cuanto a las marcas lingüísticas de los textos profesionales, se asume que han evolucionado mucho en los últimos tiempos. Los diferentes manuales institucionales de lenguaje administrativo recomiendan un estilo sencillo, que se adapte a las necesidades actuales y facilite su comprensión a cualquier ciudadano, que requiera de este tipo de documentos. Debido a ello, se han clarificado muchos términos, que antes eran incomprensibles y que otorgaban a los textos de empresa un estilo anticuado y descontextualizado. Hoy en día, hay una fuerte preocupación por la forma y, debido a ello, han surgido gran cantidad de libros de estilo para ayudar al escritor inexperto en el campo de lo profesional.

Álvarez (1997: 25-28) se plantea la dificultad de enumerar las características de los textos profesionales porque ocupan un campo muy amplio en el ámbito de la comunicación lingüística. Ahora bien, describe las más significativas:

- Las estructuras sintácticas utilizadas tienen ciertas tendencias más o menos generalizadas. Predomina, en la mayor parte de los textos, una expresión neutra, lo que se refleja en una ausencia de complejidad sintáctica. Aparece una preferencia clara por la coordinación.
- Entre las oraciones subordinadas, las adjetivas son las más frecuentes debido a su carácter explicativo y específico. Aparecen conectores eficaces como, 'es decir', y el uso muy extendido de los dos puntos.

- Otro rasgo es el abuso del paréntesis como desarrollo de una aclaración de algún concepto del texto.
- También existe una marcada preferencia por la construcción nominal, que se manifiesta por la abundancia de sustantivos y adjetivos y menor uso de verbos, sobre todo en escritos comerciales, confiriéndoles un carácter abstracto.
- Se observa un abundante uso de estructuras perifrásicas como: 'ha de llevar' 'se debe adoptar'...
- Hay una aparición de impersonales y pasivas con 'se', que consigue un distanciamiento con respecto a los temas tratados al pretender producir una mayor objetividad.
- Aparecen enumeraciones frecuentes exigidas por el contenido; su finalidad no es otra que la explicativa. Es una técnica expositiva que determinados escritos comerciales utilizan ampliamente.
- Por último, el adjetivo es un elemento requerido en la mayoría de estos textos, incluso antepuestos al sustantivo.

Para finalizar con las marcas lingüísticas de los géneros profesionales se incluye la opinión de Bolaños y Posteguillo (2004: 221-233), quienes consideran que el 'discurso digital' y los 'géneros digitales' tienen los siguientes rasgos: el uso de personificaciones, una utilización excesiva de la voz pasiva, eufemismos, hipérboles, afirmaciones engañosas, lenguaje redundante, acrónimos, abreviaturas informales y contracciones, uso del presente y, por último, sentido del humor.

Un rasgo que conviene retomar aquí es el concepto de cortesía presente en el EPA, ya comentado en el apartado 2.5.3; rasgo relevante

tanto en el discurso oral como en el escrito. A partir de la obra de Brown y Levinson (1987), el interés por el estudio de la cortesía verbal ha ido adquiriendo proporciones espectaculares, dando paso a simposios y congresos internacionales, y a la publicación de numerosos artículos sobre el tema. Por ello, será esencial el conocimiento de ciertas pautas de cortesía en los dos tipos de discurso: el oral y el escrito. De un lado, a la hora de escribir cartas, informes..., el alumno aplicará las normas que acompañan a este tipo de documentos y, de otro, a la hora de negociar, utilizará la alternancia de turnos, la interrupción etc.

Presentamos, ahora, los tipos de cortesía que atañen a los géneros de esta investigación:

a) 'la cortesía académica'. En opinión de Alcaraz (2000: 144); dos de los rasgos de la cortesía comunicativa son: "la claridad expositiva y las referencias a otros trabajos de investigación. Ningún trabajo de investigación aparece en el vacío. Normalmente hace referencia a investigaciones previas y a investigaciones en curso".

A modo de ejemplo, si se utiliza como modelo el artículo de investigación científica, que supone transmitir en diferentes foros el resultado de una investigación, y aporta alguna novedad, se deberá cuidar especialmente el lenguaje para no ridiculizar ni menospreciar el trabajo realizado anteriormente por otros colegas.

b) 'la cortesía profesional'. En las cartas comerciales, según Álvarez (1995: 29, 30) "la cortesía actúa como mecanismo regulador de la comunicación y se fundamenta en la idea de que siempre el yo/autor intentará influir sobre el tú/destinatario. Estas estrategias se explicitan:

- en el léxico elegido con encabezamientos como ‘estimado y apreciable’,
- en las construcciones sintácticas, con el empleo de infinitivos que dependen de verbos como rogar, suplicar, solicitar, cuyo objetivo es suavizar la orden. Por ejemplo: “le rogamos pagar la factura” en lugar de “pague” la factura,
- el uso de fórmulas convencionales tanto en el comienzo como en el final.

Un parámetro importante para determinar el grado de cortesía es la relación entre los interlocutores, por ello, se contemplarán las siguientes variables (Alcaraz 2000: 179-180): la distancia social o profesional entre el emisor y el receptor, el poder relativo del emisor sobre el receptor, y el grado de imposición del mensaje. Una vez establecida la práctica discursiva, son necesarios unos filtros de evaluación jerarquizados. En el caso del correo electrónico ‘antes’ y en el caso de las presentaciones orales ‘durante’.

Según Briz (2004_b: 80- 81) la ‘solidaridad’ hace referencia a las relaciones de proximidad y simetría entre los interlocutores y no es un término estático. Para este autor, son interacciones de mayor relación de proximidad aquellas en las que los interlocutores perciben: +vivencias comunes, +saber compartido, +contacto, +grado de compromiso afectivo. Por otra parte, son interacciones simétricas aquellas que existe: +igualdad funcional, +nivelación de roles (sobre todo debido a las características socioculturales o de profesión y por el mismo contexto de comunicación) y + identidad grupal, frente a las asimétricas. Esta idea interesa a la presente investigación, que analiza la

relación entre el emisor y receptor al simular ser ingenieros. En el caso del discurso escrito, el ‘correo electrónico profesional’, la relación entre los interlocutores es de experto a más experto para pedir un favor y, por lo tanto, la interacción es asimétrica, es decir, – igualdad funcional, - nivelación de roles y - identidad grupal. Sin embargo, en el discurso oral, la ‘presentación profesional y académica’ (de experto a expertos) la interacción es simétrica.

Asimismo, se ampliará este estudio con las estrategias de ‘cibercortesía’, que los usuarios utilizan, tanto el ámbito académico como en el profesional, y que han sido estudiadas por Yus y Alcoba. Para Yus (2001: 211-218) el modelo de cortesía más aplicado a la interacción en Internet es el de Brown y Levinson (1987) y en este medio “existe una ausencia de pistas contextuales que normalmente facilitan, en entornos conversacionales reales, la elección de una determinada estrategia”. Esta característica facilita una utilización excesiva de manifestaciones de cortesía. Y añade que la cortesía es básica para mantener las relaciones interpersonales en Internet dentro de los cauces aceptables, pero al mismo tiempo complicada, ya que las personas pertenecen a veces a culturas y a comunidades de habla diferentes; y concluye:

Sin embargo, hemos de reconocer que la cortesía es, en realidad, el uso *occidental* de la cortesía o, más específicamente, el uso anglosajón de la cortesía, un hecho que es una consecuencia inevitable de la creciente utilización del inglés como *lingua franca* de Internet.

Por otra parte, Alcoba (2004: 357-369) hace la siguiente reflexión: “la cortesía, tal como se entiende en la teoría del texto, es a

la lengua lo que el estilo y el diseño es a la imagen gráfica". Además el estudio es relevante para conocer las diferencias en el tratamiento de la imagen lingüística por parte de cada sitio, e indirectamente, para establecer la 'imagen' conversacional de cada web.

Asimismo, determina cuatro clases o géneros de sitios en Internet:

- sitios institucionales,
- sitios informativos,
- sitios formativos o de enseñanza a distancia, y
- sitios de corporaciones empresariales.

Entiende por sitios institucionales los de presentación de una institución, organismo o servicio público: un gobierno local, regional o nacional, un ministerio, una universidad, una biblioteca, un organismo internacional, etc. Los actos de habla son de presentación y de servicios o información y pueden ser corteses o no corteses. En sitios empresariales, incluye desde los estrictamente comerciales, de imagen o de servicios de una empresa trasnacional (telefónica, Endesa, etc.) o nacional (Iberia), hasta los meramente personales. Los actos de habla serán los de presentación de la propia empresa, del sitio del que se trate, mediante enunciados asertivos y exhortativos no impositivos, de ofrecimiento o recomendación, de instrucción o consejo, que pueden ser corteses o no corteses.

Cabe señalar que estos recursos crean un clima de cordialidad que es absolutamente necesario para producir una comunicación eficaz.

Al ser el modelo de cortesía de Brown y Levinson el que ha servido para los dos tipos de discursos, todo lo que se aplica a la cortesía de los textos escritos se puede aplicar también a los géneros orales. En el proceso de interacción comunicativa, es aconsejable poner en práctica, como ya se ha señalado anteriormente, la aplicación del concepto de cortesía existente en otras culturas, en especial de países asiáticos y del mundo árabe.

En resumen, y según los estudios Salager-Mayer (2003) sobre la cortesía en el discurso científico español, desde el siglo XVIII hasta la muerte del General Franco en 1975, la influencia francesa en diferentes materias era patente, pero a partir de 1990 la retórica española se asimila a la retórica anglosajona, debido en gran parte a la situación política y cultural en España. Aparecen con profusión manuales de estilo para escribir artículos científicos en español basados en fuentes bibliográficas escritas en inglés, que motivan la adopción de los modelos discursivos anglosajones. Una de las razones es la competencia habida entre los científicos que deseaban que aparecieran sus publicaciones en revistas de habla inglesa. Esta autora señala, que los estilos académicos están arraigados, en preceptos culturales y retóricos a la hora de organizar el conocimiento, pero también son bastante vulnerables a las influencias políticas, sociales y económicas.

A continuación, se estudian los géneros que hemos considerado más relevantes y que deben conocer y redactar adecuadamente los estudiantes del EPA; son: la carta de reclamación profesional, el correo electrónico profesional, el resumen y las presentaciones orales profesionales y académicas; si bien el estudio empírico se centrará sólo

en el ‘correo electrónico profesional’ y la ‘presentación oral profesional y académica’. Para ello, se seguirán los siguientes parámetros:

Discurso escrito

La macroestructura: estructura primaria (secciones) y la secundaria (movimientos)
Relación entre emisor y receptor: grado de proximidad y simetría
Modalidad discursiva y marcadores
Rasgos lingüísticos: léxicos, morfológicos y sintácticos. Errores electrónicos
La cortesía (saludo, despedida y firma)

Discurso oral

La macroestructura: estructura primaria (secciones) y la secundaria (movimientos)
Relación entre emisor y receptor: grado de proximidad y simetría
Modalidad discursiva y marcadores
Rasgos lingüísticos: léxicos
La cortesía verbal
El lenguaje no verbal
La entonación
Las diapositivas de <i>power point</i>

Figura 21. Parámetros para el análisis de los discursos profesionales y académicos

3.4.1- La carta de reclamación profesional

Según Reyes (1999: 285) la carta es la apelación a otro; la carta personal es la firmada por alguien y dirigida a alguien; y en esta categoría se incluye la privada, la profesional y la comercial. En la clasificación de Alcaraz (2000: 149) la carta de reclamación es un tipo de carta comercial y según Suau (1998: 5) y Cortés de los Ríos y Cruz Martínez (2001b: 432) es un subgénero de la carta comercial.

Se comprobará que la carta comercial está formada por una macroestructura rígida compuesta por el membrete (en hojas especiales y a veces en particulares), fecha (o lugar y fecha), destinatario, referencia (en cartas comerciales), saludo, cuerpo de la carta, despedida, antefirma (en las cartas profesionales y comerciales), firma, posdata (opcional), anexos (opcional). Las partes fundamentales son el lugar, la fecha, el saludo, el cuerpo de la carta (introducción, núcleo y conclusión), la despedida y la firma. Los otros elementos dependerán del emisor y del receptor. Y se clasifican en cartas de solicitud de información, de contestación a las peticiones de información, de acompañamiento o presentación de un catálogo, de realización de una oferta, de formulación de un pedido, de 'reclamación', etc.

Bhatia (1993: 46-56) propone para la carta de promoción de ventas una macroestructura de siete movimientos en el cuerpo de la carta de ventas: 1, fijación de credenciales; 2, presentación de la oferta; 3, ofrecimiento de incentivos; 4, inclusión de documentos; 5, solicitud de respuesta; 6, uso de tácticas de presión; y 7, despedida cortés.

Desde el punto de vista discursivo una reclamación es un texto expositivo- argumentativo en el que se realiza una queja por un daño recibido. El cliente reclama a una empresa obtener la debida reparación en el tiempo oportuno. Para redactar una carta de estas características es aconsejables evitar el lenguaje negativo y la queja personalizada, explicando con todo detalle lo que se solicita y el porqué de la reclamación. Las causas pueden ser las siguientes (Vaamonde, 1996: 110): retraso en el cumplimiento de lo convenido, envío de mercancías diferentes a las pedidas, diferencia en la calidad y cantidad de los

géneros, mal estado de las mercancías enviadas, el no cumplir algunas de las condiciones del pedido, falta de atención, mal trato recibido y por último, errores de facturas, albaranes, etc.

La carta de reclamación, que sirve de modelo, es la escrita por el ingeniero (cliente) a una empresa de su ámbito profesional para quejarse de lo inadecuado de las mercancías recibidas. El subgénero de la 'carta de reclamación profesional' tendrá en cuenta la macroestructura, la cortesía y los rasgos lingüísticos. La denominamos profesional porque el ámbito es el profesional, a diferencia de una carta donde los interlocutores pueden ser un particular y una empresa o entidad. Al simular ser una segunda reclamación el tono utilizado es formal, pero de queja, exigiendo firmemente lo convenido.

Proponemos una estructura formada por las secciones y movimientos siguientes:

Nombre y dirección del destinatario	Fecha
Saludo: tono neutro y distante: <i>Estimados señores, Señores.</i>	
Introducción:	
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="425 523 1334 555">presentación y descripción de la reclamación: <i>El pasado día 15</i><li data-bbox="425 566 882 599"><i>recibí... El hormigón que se pidió era...</i>	
Núcleo:	
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="425 715 1334 792">pasos fallidos, realizados para intentar solucionar el motivo de la reclamación<li data-bbox="425 813 931 844">petición de solución del problema	
Conclusión:	
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="425 960 1307 992">medidas que tomaremos si no se cumplen nuestras peticiones	
Despedida: en consonancia con el saludo: <i>Atentamente.</i>	

Figura 22. Modelo de carta de reclamación profesional

Las fórmulas de saludo y despedida estarán relacionados con el tono formal y distante. Con el objetivo de no perder nunca la cortesía comunicativa, Cortés de los Ríos y Cruz Martínez (2001_b) aconsejan diferentes recursos lingüísticos para suavizar el tono agresivo de la reclamación: las nominalizaciones, los modales, la pasiva y las condicionales. Por último, recordar que, como es un texto expositivo-argumentativo, la sintaxis se caracterizará por el uso de las oraciones causales, condicionales y consecutivas. En cuanto al nivel léxico, los términos utilizados son los propios de su profesión, es decir, vocabulario técnico.

A modo de ejemplo, se pueden leer fragmentos de las cartas escritas por dos alumnos: el primero refleja el uso de la jerga profesional, el segundo habla de posibles medidas que pueden ser tomadas:

[...] El proyecto encomendado por el Ayuntamiento de Barcelona a mi empresa requiere la construcción de unos **pilares de hormigón armado** de alta calidad, para la **sustentación** de un puente en zonas de alta densidad de tráfico pesado y próximo a ambiente marino. Dicho hormigón está compuesto por unas **armaduras pasivas** de acero. Como responsable de la sección de aceros de mi empresa me encargué de estudiar el acero ideal para este proyecto. Debido a las características ambientales y de tráfico señaladas anteriormente, consideramos que el acero óptimo para dicha obra sería [B 500 T], **barras trefiladas de acero** de **límite elástico** 500 por cada barra. [...]

Ejemplo de medidas que pueden tomarse:

[...] De lo contrario, nos veremos obligados a tomar las medidas correspondientes, no descartando una demanda judicial contra su empresa debido a este incidente. Esperamos su completo entendimiento y la rápida solución por su parte. [...]

Modelo de carta de reclamación producida por una alumna como anexo de un correo electrónico:

Hormigones Carlet
Departamento de reclamaciones
C/ San Marcelino s/n
46 640 Carlet

Carcaixent, 19 de noviembre de 2003

Estimados señores:

Desde el pasado 6 de noviembre su empresa es la encargada de suministrar el hormigón en la obra de ampliación del polideportivo municipal de Algemesí, de la cual soy responsable.

Mi empresa les encargó 60 m³ de hormigón de 35 MPa, tamaño máximo del árido de 20mm y cono de Abrams de 18. Cuando el camión hormigonera llegó a la obra nos encontramos con un cono de 10, el cual no cumplía nuestras expectativas, pues no era lo bastante fluido para ponerlo en obra con los medios disponibles. Telefoneé a su empresa y me comunicaron que ustedes se hacían cargo del incremento que el uso de un fluidificante suponía para el presupuesto.

Como a día de hoy no tengo noticia alguna acerca de dicho reembolso, les pido que éste sea lo más breve posible o me veré obligada a tomar las medidas oportunas.

Atentamente,

XXX

3.4.2- El correo electrónico profesional

En opinión de Bathia (2000) y Cros (2002), los géneros son dinámicos, ya que se manipulan las formas genéricas institucionalizadas o se crean nuevos géneros en función de las necesidades de la comunidad donde se producen. Si, como se ha señalado anteriormente, Shepered y Waters (1998) han denominado *cybergenres* a los géneros que aparecen en Internet y están en continuo cambio, no sorprenderá,

por tanto, que el correo electrónico se considere un nuevo género o cibergénero discursivo.

El correo electrónico es la herramienta más útil de Internet. Posee unas características que lo hacen insustituible y que, poco a poco, va ganando terreno a otras formas de comunicación, como el fax, el correo habitual y el teléfono. Estos rasgos ventajosos son la rapidez, la facilidad, la economía, la posibilidad de añadir anexos, la respuesta inmediata y la simplicidad de archivos, entre otros. Para Reyes (1999: 289) el correo electrónico cubre las tres categorías del género epistolar: la privada, la profesional y la comercial. A veces, se diferencia de una carta habitual²⁰, además del canal utilizado, en su función, redacción, estilo y presentación. Y añadimos que en su longitud, pues no se debe sobrepasar del tamaño de una hoja porque, si se excede, dificulta su lectura, que al igual que la escritura está caracterizada por la rapidez.

La estructura es similar al género epistolar, pero adaptada al formato electrónico. La fecha, el saludo, el cuerpo de la carta, despedida y firma tienen las características propias del medio informático.

²⁰ En su estudio sobre el arte de escribir en inglés, Duque (1999: 13) nos descubre cómo el formato de los primeros escritos científicos fue la carta y por tanto, tenía las características físicas de este género (por ejemplo, el uso de *Dear Sir* como saludo). Con el tiempo el aspecto personal que lo inició dio paso a un estilo impersonal y quizás difícil de entender en algunas ocasiones.

Ejemplo:

De: evadam@idm.upv.es

Para: insanz@upvnet.upv.es

Fecha: martes, 18 de noviembre de 2003 14: 21

Asunto: español para extranjeros

- El origen (dirección del remitente) aparece con el nombre, en letras minúsculas, utilizado por el emisor para identificarse, el símbolo @, y el nombre del lugar donde se encuentra.
- La fecha y la firma ya nos vienen dados automáticamente. Hay algo exclusivo de este tipo de herramienta como es la hora de emisión. Se aconseja la costumbre de leer este dato porque aporta nuevos elementos al proceso de comunicación.
- El asunto suele iniciarla el primer emisor y es pieza fundamental en la lectura del mensaje porque sitúa al receptor en la materia de lo que va a leer. Se escribe a modo de palabra clave y normalmente no se modifica mientras dura la comunicación.

Crystal (2002: 114) afirma que el correo electrónico tiene una estructura textual propia:

La composición en forma de ventanas muestra una estructura bipartita, con un área superior preformatada (*la cabecera o el título*) y un área inferior destinada al texto principal (*el cuerpo o mensaje*). En algunos sistemas, si elegimos adjuntar un archivo *e-mail*, se activa un tercer espacio, en el que se ubica el icono que representa el archivo adjunto.

La cabecera la divide en: la dirección o direcciones electrónicas a las que se envía el mensaje, a continuación de *Para*; la dirección electrónica desde la que se ha enviado el mensaje, a continuación de *De*, el tema del mensaje *Asunto* y la fecha y hora en que se envía el

mensaje. Incluye un espacio para las direcciones que van a recibir la copia del mensaje *carbon copy* (copia de cortesía), un espacio con un clip, si se adjunta un mensaje, y un símbolo para dotar de máxima prioridad al mensaje. En cuanto al cuerpo del mensaje, este autor opina que el único requisito imprescindible es que exista un mensaje, y el *saludo* y la *despedida* depende de la formalidad del texto. Se admiten títulos después del nombre e incluso el cargo detrás de una línea. La longitud del mensaje debe ser completamente visible en el marco de la pantalla, y la extensión de las oraciones, breve y sencilla para facilitar su lectura en la pantalla. En cuanto a la puntuación, piensa que el mal uso puede perjudicar el mensaje entre empresas, pero la mayoría de los errores ortográficos, dada la brevedad de las oraciones, no plantea problemas de ambigüedad.

Siguiendo con el estudio de este género, Benito (2003: 363), afirma que su estructura está estipulada por el sistema informático, inflexible, y que contrasta con estilo informal del medio. De todas maneras, habitualmente, el usuario rompe este esquema y lo adapta a sus necesidades de comunicación.

Según López Alonso (2003: 25-27) su tipología puede ser de dos clases: a) en régimen de intercambio entre emisor y receptor, es decir, su intención primaria es un intercambio entre emisor y receptor, y b) sin intercambio de correspondencia. En la primera clasificación entran los seis modelos siguientes: correo personal, correo profesional, correo institucional, correo comercial, correo publicitario, correo de listas, mensajes de cadena de reenvío. En la segunda clasificación, los

modelos más frecuentes son: listas de distribución, *spam*, mensajes generados automáticamente, postales virtuales.

Para facilitar su estudio, se ha clasificado el uso de esta herramienta según la relación entre el emisor y receptor, así como el objeto del mensaje en:

- a) el correo electrónico personal y afectivo,
- b) el correo electrónico profesional,
- c) el correo electrónico profesional con rasgos propios de la relación o del 'saber compartido' entre amigos o colegas.

El rasgo del primero viene dado por la relación que se establece entre el emisor y receptor, y se caracteriza por la oralidad (Sanz Álava, 1999, 2001). La relación entre los interlocutores es de amistad o de cariño (proximidad) y el objeto del mensaje es continuar, manifestar o terminar la misma. En el segundo, existe comunicación en tanto que hay una relación de trabajo y ésta se detiene cuando finaliza la transacción. Por último, el correo profesional que se produce en el ámbito de trabajo, pero que, debido al 'saber compartido' prescinde de ciertos rasgos del correo electrónico profesional como son el saludo y la despedida. A continuación se muestran ejemplos de b) y c)

b) El saludo entre usuarios, que solo tienen una relación profesional y que se acaba cuando se finaliza el objeto de la comunicación puede comenzar así:

Estimado colega:

c) Por otro lado, el saludo entre usuarios con una cierta relación personal motivada por trabajos e intereses, y saber compartidos, puede empezar de este modo:

Hola Carlos:

Estimada Inma:

En ambos casos, si el correo suele ser continuación de otros, se inicia sin 'saludo' y se termina sin 'despedida'. Veamos los siguientes correos entre colegas donde aparecen las características del género: errores electrónicos (el emisor es lingüista) como falta de acentuación y formación de plural, ausencia del saludo y despedida, debidos todos ellos a la rapidez del medio.

Ejemplo:

1.

- Os envío de nuevo la estructura de la jornada, es provisional pero casi la definitiva.

Sobre todo el horario es definitivo.

Un saludo

XXXX

2.

Asunto: Re: español para extranjeros

-hola,

Me gustaría que no viéramos para hablar de los cursos de español para extranjeros. ¿Puedes el jueves sobre las 11.30?

Pues hablamos el viernes. ?a que hora?

*De todos modos, si viene E. mañana (no me lo ha confirmado)
hablare tambien con ella.*

- *Manana te lo confirmo.*
- *?No podemos quedar antes de las 12.00?*
- Yo si puedo el viernes pero el problema es A..*

La despedida, si el correo es formal, goza de las características de una carta al uso, pero si es la continuación de otros, a veces, se evita. La causa es, de nuevo, la rapidez:

3.

- *Manana lo tenemos muy liado. Hoy hablare con A. y ya te digo algo.*

El 'correo electrónico profesional' que simulamos a continuación es el escrito de ingeniero a ingeniero, es decir, de colega a colega, director o cargo importante de empresa de su ámbito profesional, para pedir asesoramiento para la creación de una nueva empresa. Lo denominamos profesional porque el ámbito, el objetivo y los intereses son profesionales. El cibergénero del "correo electrónico profesional" tendrá encuentra la macroestructura, la cortesía y rasgos lingüísticos.

Proponemos una estructura formada por las secciones y movimientos siguientes:

De: nombre y dos apellidos del emisor
Para: insanz@upvnet.upv.es
Fecha: martes, 18 de diciembre 2003 17:30
Asunto: asesoramiento nueva empresa

Saludo: *Estimado señor X, colega:*

Introducción:

- **presentación del emisor**

Núcleo:

- **motivo del correo: petición de asesoramiento o X**
- **razones de la valía del receptor (y su empresa)**

Conclusión:

- **necesidad de establecer contacto.** *Esperando tu respuesta*

Despedida: en consonancia con el saludo. *Atentamente.*

Firma: sin abreviar

Figura 23. Modelo de correo electrónico profesional

Ejemplo de ‘correo electrónico profesional’ escrito por una alumna; simula ser de colega a colega para pedir asesoramiento:

Estimado colega:

Soy XXXI, ingeniera de Caminos, Canales y Puertos y profesora titular en la Escuela Técnica de Caminos de Valencia.

Actualmente, el sector de la construcción en España está viviendo uno de sus mejores momentos, por eso estoy barajando la posibilidad de crear un consulting de proyectos en la ciudad de Valencia.

Un grupo de profesores de la Universidad hemos estado estudiando las posibilidades de una empresa como esta, y económicamente, creemos que no habría ningún problema. La oferta de proyectos es amplia en esta ciudad, pero son pocas las empresas que pueden realizarlos. Aún así, tenemos algunas dudas en cuanto a la gestión de nuestra empresa y hemos pensado en usted para ayudarnos.

Admiramos el trabajo que ha realizado con su grupo empresarial y creemos que usted sería el más adecuado para asesorarnos. Actualmente, usted es uno de los mejores gestores de España y estamos seguros de que su experiencia podría ayudarnos en esta nueva aventura empresarial.

Si está interesado en nuestro proyecto, ruego se ponga en contacto con nosotros. Nos gustaría presentárselo personalmente y escuchar sus opiniones al respecto. Saludos,

Y ahora un ejemplo de ‘correo electrónico profesional’ escrito por una compañera para hacer una consulta. El objetivo del mismo es profesional, pero con rasgos propios de la relación o del ‘saber compartido’ entre amigos o colegas.

Estimada X:

Gracias por tu pronta y comprensiva respuesta. Lo cierto es que nosotras tenemos más libres las tardes, que es cuando atendemos también las tutorías aquí. Quedamos, pues, a la espera de que os pongáis en contacto con nosotras.

Quería hacerte una consulta sobre si los...

Te agradecería que me respondas cuanto antes, para transmitir tu respuesta a esa persona.

Un abrazo.

A pesar de que el registro utilizado en la redacción de los correos electrónicos que nos ocupan es el formal, aparecen rasgos de oralidad propios del registro informal. Los usuarios²¹, que simulan escribir mensajes de expertos a expertos en un ámbito de ingeniería, son estudiantes acostumbrados a escribir en un registro informal. Por ello, y, si el estilo del correo electrónico es su oralidad, se plantea la duda de si ciertas características son realmente incorrecciones. En este entorno lleno de estrés y prisas se producen, en consecuencia, ‘errores electrónicos’, que no faltas de ortografía (Sanz Álava 2001: 241). Asimismo, no se pone tanto esmero en la presentación de esta carta como en el correo habitual. Para evitar todo esto y facilitar su manipulación posterior, cuando la formalidad del documento lo requiere, por ejemplo, actas, informes... se envían mediante documento adjunto

²¹ Cuando se habla del medio del correo electrónico se utiliza el término usuario, como sinónimo de emisor.

y escrito en formato Word. De esta manera, los anexos se han convertido en un ‘acompañante asiduo’ del correo electrónico profesional.

La posibilidad de poder reenviar un correo electrónico a distintos usuarios es algo a tener en cuenta en todo momento. No hay que olvidar, y aquí nos basamos en la experiencia, que en el ámbito profesional es ya práctica habitual que un correo, sin previa autorización del autor, llegue a otras personas con las que no se contaba cuando se escribió dicho mensaje.

En este nuevo género, que se asemeja o que deriva del epistolar, la cortesía sigue sus mismas pautas en relación con el saludo, encabezamiento y despedida. Esta última, sólo en la situación de reenvío, se puede omitir y no se considera descortés. Depende, la mayoría de las veces, del usuario y del organismo al que representa. Por último, cabe recordar que se trata de un texto expositivo-argumentativo, donde el usuario puede comportarse como amigo o profesional y que la sintaxis se caracteriza por el uso de las oraciones causales, condicionales y consecutivas, al igual que el léxico utilizado es el propio del entorno profesional.

De las estrategias de la cortesía negativa destaca la impersonalización mediante los verbos impersonales y la generalización. En cuanto a la cortesía positiva, lo más relevante es el uso del plural mayestático y la complicidad. Yus (2001: 211) propone ejemplos de uso de fórmulas de cortesía negativa tales como:

- Minimizar la amenaza, siendo respetuoso: *Queridos...*
- Minimizar la imposición con expresiones apreciativas y de agradecimiento: *Estaría agradecido si...*
- disculpa: *Lamento...*
- uso de la primera persona: *Necesitamos ayuda para...*

3.3.3- El resumen

Dentro del estudio de los géneros discursivos, justificamos tratar la práctica del resumen, como texto de producción escrita, porque está relacionada con el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita como parte integral de la formación académica de los futuros ingenieros. Es la fase previa a la de la presentación oral frente a una audiencia, que, en este caso, simula ser congresistas en unas jornadas sobre el tema del Plan Hidrológico Nacional.

Comentamos, en primer lugar, las diferentes concepciones y acepciones del resumen. En primer lugar, Van Dijk (1980: 232) lo describe como “un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume”. Y para Reyes (1999: 233): “un resumen es la representación abreviada de un texto”. En palabras de Poggioli²²: “La estrategia de resumen consiste en expresar por escrito y de manera simplificada la información

²² <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio26.htm> Poggioli, Lisette: *Enseñando a aprender. Estrategias de adquisición de conocimiento.*

contenida en un texto con nuestras propias palabras una vez que se ha leído, aislando y resaltando solamente aquellas secciones o segmentos que contienen información importante". La habilidad para resumir el contenido de un material es, por tanto, de gran utilidad para la comprensión y el aprendizaje, particularmente, en contextos académicos.

Esta autora llega a la conclusión de que uno de los trabajos más importantes sobre cómo resumir es el de Brown, Campione y Day (1981). Según estos autores, los lectores expertos utilizan con mucha frecuencia la estrategia del resumen para comprobar su nivel de comprensión, tarea que no es tan fácil para los lectores menos expertos o novatos. Establecen seis reglas para redactar un buen resumen:

- Dos reglas que involucran 'eliminación de material'. Se debe eliminar material trivial y/o material importante pero redundante.
- Dos reglas que consisten en la 'sustitución' de una lista de términos (mesa, cama, silla, sofá) por una categoría o término inclusivo (muebles) o una secuencia de acciones (cortar, rasgar, pegar) por una acción general (ensamblar).
- Las dos reglas restantes implican proporcionar una 'síntesis del párrafo'. La primera consiste en la selección de la oración principal explícita. La segunda regla se aplica si no existe una oración principal explícita, en cuyo caso se deberá construir.

Estas operaciones siguen la misma línea que las reglas expuestas por Kintsch y Van Dijk, quienes las denominan: 'eliminación', 'generalización', 'integración' y 'construcción'. Reproducimos, a

continuación, la estrategia del resumen según Brown, Campione y Day (1981) y según Kintsch y Van Dijk (1978).

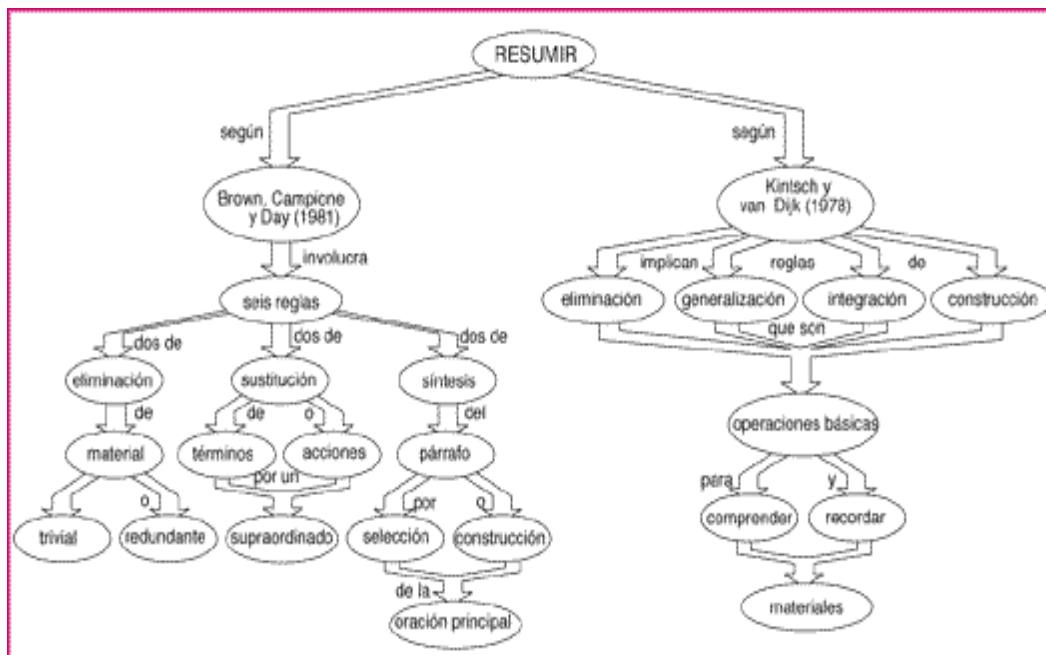


Figura 24 Brown, Campione y Day (1981) y Kintsch y Van Dijk (1978)

Estos investigadores aconsejan cómo aplicar procedimientos para ignorar contenidos triviales y redundantes, definir conceptos y resumir párrafos en tópicos. Muchos de los estudios realizados, alrededor de 1985, implicaban enseñar a los alumnos reglas para realizar resúmenes, con la esperanza de explicitar los pasos que los lectores expertos utilizan cuando leen y estudian textos. Otras investigaciones llegaron a la conclusión de que los alumnos que trabajaban en parejas para hacer sus resúmenes superaban a los que trabajaban solos; los que practicaban la audiencia activa aprendían más que los pasivos; y, por último, que las parejas con variedad en habilidades y estilos

cognoscitivos tendían a lograr más eficacia que las homogéneas entre sí.

No obstante, un factor esencial es el agente del resumen, esto es, el resumidos, que, además de ser un experto lector, debe poseer una formación que aúne conocimientos específicos con el dominio de técnicas de reducción de la información. Por ello, actuará en función de las características del receptor, el cual se podrá agrupar en la siguiente tipología:

- Científicos, que emplean las revistas de resúmenes para responder a sus necesidades informativas y de actualización permanente.
- Docentes e investigadores, que necesitan una información eficaz de lo que se publica en su ámbito de trabajo.
- Industriales, que solicitan información específica y elaborada. Son los principales clientes de revistas de resúmenes.
- Políticos, que requieren información fidedigna y condensada de lo que acontece en todo momento.
- Universitarios, a los que el resumen les facilita el aprendizaje y el desarrollo de su trabajo científico.
- Ciudadanos de a pie, interesados principalmente en la información que facilita Internet.

Según Reyes (1998: 236) se trata de "Palabras propias para el pensamiento ajeno", por lo tanto, aprenderemos a expresarnos, no a repetir lo que otros dicen. Un resumen mantiene exactamente la información básica, aunque no con las mismas palabras; es la representación abreviada de un texto. Pues al resumir se elimina toda la información accesoria.

Alcaraz (2000: 144) define el término *abstract* "como transmisión de la mayor cantidad de información en un espacio convencionalmente limitado". Los resúmenes, en la redacción de los trabajos de investigación, deben respetar los contenidos del original sin mezclar opiniones personales. Esta reducción del texto constituye una parte inseparable de cualquier artículo científico, su macroestructura *introduction, methods, research, discussion* (IMRD) fue propuesta por Swales (1990: 134).

Sin embargo, el modelo de resumen aquí estudiado no posee esta estructura, sino que está formada por las secciones y movimientos siguientes:

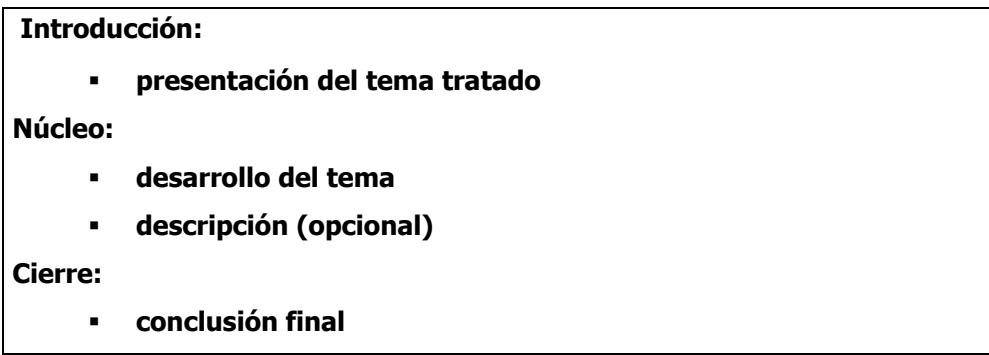


Figura 25 Modelo de resumen

El resumen que trabajamos pertenece a la tipología de textos expositivo-explicativo. Tiene como objetivo fundamental transmitir información de forma abreviada para facilitar su comprensión. Los textos elegidos para la práctica del resumen son de carácter divulgativo. Tienen carácter descriptivo y su emisor sabe que el receptor no es un especialista. Por este motivo utiliza un lenguaje no excesivamente técnico que facilita la comprensión del mismo. Estos textos necesitan del

uso de conectores y marcadores textuales que en los géneros anteriores no tenían tanta relevancia.

Como ejemplo del modelo citado, se aporta el resumen efectuado por un alumno sobre un texto, que se publicó en la revista *Cauce 2000* en septiembre de 2002 (vid. cap.7 Anejos).

LA BIBLIOTECA DE ALEJANDRÍA:

Mil seiscientos años después de la desaparición de la Biblioteca de Alejandría, cientos de instituciones y empresas de todo el mundo han cooperado para hacer posible la construcción del segundo mayor fondo documental del planeta.

El interior del impresionante edificio, diseñado por un estudio de arquitectos noruegos, alberga una sala de lecturas de 2000 m², un planetario, tres museos, cuatro institutos de investigación y un centro de conferencias. El número de volúmenes que el edificio contiene supera los 50 millones: 8 millones de libros, 500000 millones de cartas, 50000 mapas... j

El proyecto lo impulsó la Universidad de Alejandría. La comunidad internacional, a través de la UNESCO, ayudó al gobierno Egipcio a financiarlo.

Cabe destacar la colaboración de la empresa española Texsa, que se encargó de la impermeabilización del edificio. Gracias a este proyecto, dicha empresa se ha visto beneficiada en el ámbito internacional.

Finalizamos el marco teórico sobre el resumen recordando el trabajo de Pinto (2001). Para esta investigadora, la elaboración de un resumen deberá mantener los siguientes criterios: fidelidad al original, respetando su contenido, sin omisión de partes sustanciales y evitando cualquier apreciación personal; precisión, omitiendo la redundancia y la repetición; 'claridad expositiva, usando la terminología adecuada, y, por último la entropía, escribiendo la frase sólo con las palabras justas:

El resumen es un breve texto representativo, autónomo, intencional, no unívoco y con vocación de sinónimo del que destacamos su 'textualidad', pues no podemos pasar por alto que se trata de un verdadero texto con todas sus propiedades; su 'autonomía', o independencia documental con

respecto al texto de partida; y su ‘diversidad’, pues para un mismo texto se pueden realizar distintos resúmenes dependiendo de los factores de producción y sobre todo del nivel de descripción analítica que se requiera. (Pinto, 2001: 160).

3.4.4- Las presentaciones orales profesionales y académicas

Los géneros orales también forman parte del discurso profesional y académico. Alcaraz (2000: 155) los clasifica en la ‘conferencia o lección magistral’, ‘entrevista’, ‘reunión de negocios’, ‘interrogatorio procesal’ y ‘conclusiones finales de la vista oral’; nosotros añadimos la ‘defensa del informe pericial’.

A su vez, este autor diferencia tres tipos de conferencia: ‘conversacional’, ‘leída’ y ‘retórica’. Y establece subdivisiones y matizaciones; así la ‘conversacional’ se subdivide en interactiva y no interactiva, la ‘leída’ supone un lenguaje más formal que la anterior y en la ‘retórica’ el conferenciante lo haría como un actor sobre un escenario.

En realidad, el discurso que producen los alumnos es un texto ‘escrito para ser dicho’, como vimos en la figura de Gregory y Carroll en el apartado 2.3.1. El registro oral y escrito son la misma lengua conformada en distintos medios, uno de ruidos y otro de formas escritas, pero es evidente que los rasgos que los separan deben ser establecidos para facilitar su redacción.

Después de analizar y de resumir los textos seleccionados, el alumno adapta el texto escrito al discurso oral, sabiendo que la

macroestructura está inspirada en la retórica clásica. Un buen discurso tiene tres secciones diferenciadas: la introducción, el cuerpo del discurso y la conclusión. La introducción consta principalmente de las siguientes funciones retóricas: captar la atención del público (de forma que quiera seguir escuchando), establecer una relación positiva con él, justificar el tema y anunciar al público la información que recibirá. Se puede comenzar con una cita o una anécdota o con una breve historia personal. Generalmente se sigue con una pequeña descripción de la idea central de lo que se va a hablar. El cuerpo del discurso contiene la información que queremos comunicar a la audiencia. En cuanto a la conclusión será diferente según los tipos de discurso y puede finalizar con una invitación al turno de preguntas. Los especialistas de cómo enseñar a hablar en público aconsejan dividir la charla en las siguientes proporciones: un 10% del tiempo para la introducción, un 80% para el desarrollo o cuerpo, y un 10% para la conclusión.

Proponemos una estructura formada por las secciones y movimientos siguientes:

Introducción: 10%

- **saludo**
- **justificación del tema tratado**
- **descripción de la estructura de la presentación**

Desarrollo o cuerpo: 80%

- **exposición de los puntos principales**

Conclusión: 10%

- **realización de un resumen final**
- **turno de preguntas**
- **despedida cortés**

Figura 26 Modelo de presentación oral profesional y académica

En la planificación de una presentación oral hay otras herramientas imprescindibles, que posibilitan la comprensión de lo expuesto por el orador, y que tienen carácter de género, como son las diapositivas²³ de *power point*. Dado que la presentación es una simulación en el entorno de ingeniería, su diseño es obligatorio y, por lo tanto, es evaluado junto los otros factores que contribuyen a hacer eficaz la exposición. Admiten una serie de elementos visuales y gráficos como son las barras, tablas, fotografías, que hacen irremplazable su uso. Al mismo tiempo que el emisor va desarrollando su discurso, lo apoya con esta herramienta, que, entre otras cualidades, está la de su motivación y facilidad para exponer datos de elevada carga de dificultad.

Asimismo, y para completar el bien hacer de la comunicación, es conveniente preparar un esquema junto a una bibliografía, a modo de fascículo o de dossier. De esta manera, los asistentes (congresistas) pueden recordar o ampliar lo escuchado.

La ‘presentación oral científica’ no es objeto de este estudio, pero la tabla que se expone a continuación es de gran valor didáctico, porque relaciona la estructura de una presentación de estas características con la coordinación de las diapositivas de *power point*. La organización textual sigue los pasos de introducción, método, resultados y discusión (IMRD) de Swales (1990).

²³ Cfr. el apartado 2.4. Géneros discursivos y el 3.6 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Español Profesional y Académico.

Contenido de la presentación	Contenido de la diapositiva
I. Título	Título y autores
II. Introducción Hipótesis Justificación Referencia a trabajos anteriores Objetivos	Frases Palabras clave, dibujos Ideas y referencias Frases
III. Métodos Equipo Muestreo y técnica Métodos de análisis	Fotos o ilustraciones Lista o diagramas de flujo Frase o palabras clave
IV. Resultados y discusión Objetivos cumplidos Datos	Frase y dibujos Tablas, figuras, discusión sobre los datos, palabras clave, fotografías.
V. Conclusiones Principales resultados Precisión de la hipótesis Aplicación de los resultados	Frase Frase o fotografía Lista o dibujo

Figura 27. Modelo de presentación oral científica (Davis, 1996)

El objetivo de este género oral formal es informar o exponer, y pertenece al tipo de textos expositivos. El orador debe recurrir a las fuentes de información e investigar para convertirse en experto sobre el tema del que habla, y así poder cubrir las expectativas y las posibles preguntas de la audiencia.

Este tipo de textos requiere de unos marcadores discursivos y conectores ya descritos con detalle en el epígrafe 2.2.1.1- No obstante, dada su relevancia, nos gustaría recordar:

- Los 'estructuradores de la información', que se dividen en: **de apertura**: en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado, etc.; **de continuidad**: en segundo/tercer/... lugar, por otra (parte) / por otro (lado), por su parte, asimismo, igualmente, por lo demás, de

igual forma, luego, etc.; **de cierre**: por último, en último lugar, en último término, por fin, finalmente, etc.

- Los conectores **aditivos**: además, encima, aparte, incluso, etc.; **contraargumentativos**: por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
- Y reformuladores **explicativos**: es decir, esto es, a saber, etc.; **de rectificación**: mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.

Si asumimos y valoramos que el alumno tiene que desarrollar el ‘discurso oral formal’, es necesario añadir conceptos como la pérdida del rigor sintáctico, con arranques en falso, así como las reformulaciones. Además, el gran valor expresivo del lenguaje no verbal (kinésica, paralingüística y proxémica), y los recursos fónicos como las pausas, el volumen de la voz y la entonación, serán factores básicos, en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Un último aspecto hace referencia a la cortesía de las presentaciones orales. Los actos de habla corteses de uso frecuente son el saludo, el cumplido, el agradecimiento y la disculpa (Haverkate, 1994: 83). Todos ellos formarán parte del discurso oral formal. La introducción se inicia siempre con un saludo a la organización, a la ciudad, al público... Su objetivo es captar la atención de la audiencia. El cumplido es una estrategia fosilizada, pero recurrente, y se dirige, normalmente, unido al agradecimiento a la organización o al responsable del evento. La disculpa se lleva a cabo, por ejemplo, si el orador se ha retrasado, aunque sea de forma breve, al inicio del discurso. La frase: *cinco minutos de cortesía*, para indicar el tiempo que somos capaces de esperar, es algo habitual y familiar en el ambiente académico.

Y durante el desarrollo del discurso, es aconsejable hacer referencia a los oradores que han hablado antes, alabando su trabajo o investigación en el tema que nos ocupa. Así, Alcaraz (200: 180-185) recomienda, por un lado, el uso de estrategias de cortesía negativa tales como la ‘impersonalización’ (los pronombres indefinidos, la generalización, la nominalización); por otro, el sistema de cortesía de ‘solidaridad’ en el que los interlocutores son de la misma categoría profesional y, por lo tanto, el poder y la distancia están anulados. Entonces, se recurre a las estrategias de cortesía positiva, como son la ‘integración’ y la ‘complicidad’. El recurso lingüístico por excelencia es el uso del pronombre ‘nosotros’, que puede hacer referencia a la profesión y a la comunidad epistemológica a la que se dirige.

3.4.4.1- Los discursos para ocasiones especiales

Se trata de discursos breves, pero no por eso menos importantes, y que poseen la misma estructura de las presentaciones orales: introducción, cuerpo y conclusión. Su redacción supone un proceso más creativo, ya que los aprendices deben escribir el guión para una determinada situación sin texto previo. Sin embargo, en las presentaciones orales parten de la información recogida de textos divulgativos. Facilitan la iniciación en el discurso oral, debido a la alta motivación con la que participan los alumnos y, además, sirve para romper el hielo en el arte de hablar en público. Del mismo modo, contribuyen a disminuir el pánico escénico que proporciona la presentación oral con carácter de obligatoria.

Booher (1999:13-93) muestra una extensa clasificación de discursos para ocasiones especiales. Aquí se han seleccionado los modelos de discursos breves más utilizados en el EPA.

1. **Logros** para anunciar que su propia empresa se ha distinguido por algo.
2. **Aniversarios:** de una organización.
3. **Premios:** para aceptar de una organización, o por una distinción académica.
4. **Dedicatorias:** de unas nuevas instalaciones.
5. **Homenajes, despedidas**
6. **Presentaciones:** de un invitado de honor / orador,
de un programa / acontecimiento.
7. **Ventas / marketing:** presentación de un nuevo producto o,
presentación de una de una nueva campaña
de ventas.
8. **Junta general de accionistas**
9. **Brindis:** cumpleaños, boda.
10. **Actividades sociales de empresa:** fiesta de Navidad.
Acontecimientos deportivos.

A continuación, se describen, con detenimiento, los que consideramos más importantes:

3. Discurso para otorgar un premio:

Audiencia: colegas profesionales y familia.

Mensaje: motivos para dar el premio o el regalo.

Movimientos que se deben seguir en la introducción:

Movimiento 1. Justificación y descripción del criterio utilizado al tomar la decisión de presentar el premio o el regalo.

Movimiento 2. Llamada a la persona que va recibir el premio o regalo. Si el premio lleva una inscripción se debe leer en voz alta al auditorio.

Tono: formal

Tiempo: 2 ó 3 minutos

4. Discurso para aceptar un premio:

Audiencia: colegas profesionales.

Mensaje: agradecer el premio o regalo. Dar las gracias a la gente que le ha ayudado a conseguir el premio.

Movimientos que se deben seguir en la introducción:

Movimiento 1. Agradecimiento

Movimiento 2. Expresión del estado de ánimo

Tono: Formal

Tiempo: Dos minutos

Discurso de homenaje:

Audiencia: Colegas profesionales y familia.

Mensaje: **Razones del reconocimiento. Normas para el éxito.**

Cómo una persona y una organización encuentra estas normas para el éxito. Razones adicionales para el reconocimiento.

Tono: formal.

Tiempo: tres minutos.

Discurso de presentación de un orador:

Cuando nos encarguen que tomemos la palabra para introducir a otro, tenemos que recordar que el protagonista es él y no nosotros.

Audiencia: colegas profesionales.

Mensaje: cualidades del orador. Prestigio del orador en este tema.

Razones para escuchar la audiencia. Completo conocimiento del orador

- Análisis para el discurso de introducción

- ¿Conoces bien a esta persona?
- ¿De qué forma la has conocido?
- ¿Cuál crees que es la característica más importante de esta persona?

Tono: formal

Tiempo: dos minutos

9. Brindis: discurso de alabanza (Si no es familiar o conocido no se debe hacer).

Audiencia: amigos y familia.

Mensaje: se debe identificar con la persona. Reconoce su humanidad.

Tono: informal

Tiempo: tres minutos

3.5- DIDÁCTICA DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Tal como señalan Cassany *et al.* (1997: 88) el uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas diferentes, según el papel

que tiene el sujeto en el proceso de comunicación. Éste puede actuar como emisor o receptor y el mensaje puede ser oral o escrito:

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas.

Dichas formas, llamadas ‘destrezas’, fueron diseñadas por los estructuralistas con el nombre de destrezas lingüísticas y a partir de los ochenta, por influencia de la pragmática, se las conoce con el nombre de destrezas comunicativas. Nunan (1998: 22) las denomina “las cuatro macrodestrezas” y parte de ellas para diseñar las tareas, utilizándolas de forma global y siguiendo la pauta de la interacción que se da en contextos naturales. Tanto en la vida real como en el aula, la mayoría de las tareas requieren más de una macrodestreza y, por lo tanto, deberían tratarse de forma integrada, aunque esto no quiera decir que no pueda haber actividades centradas en una o dos destrezas excluyendo las demás.

Otras formas de denominarlas son: ‘capacidades comunicativas’ o, también, ‘macrohabilidades’; estas últimas sirven para diferenciarlas de ‘microhabilidades’, que son destrezas lingüísticas pero más específicas. Por ejemplo, en el caso de la habilidad de leer, se pueden distinguir varias microhabilidades como la comprensión global del texto, la comprensión de detalles laterales, o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida; estas tres microhabilidades forman parte del concepto comprensión lectora. Se puede añadir que se clasifican en receptivas, comprensión lectora y comprensión oral, o

productivas expresión oral y escrita, según la función que tengan en el proceso de la comunicación:

La comparación entre los procesos de recepción y producción han sido motivo de investigaciones recientes, destacando ciertas parecidos entre ambos procesos; pese a ello existen ciertas diferencias básicas entre la habilidades receptivas y productivas. Las habilidades receptivas se aprenden y desarrollan antes y las microhabilidades de la comprensión oral o escrita tienen ciertas afinidades (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de la información contextual, etc.), que se apartan de forma notoria de las habilidades productivas (Cassany *et al.*, 1997: 93).

Alcaraz (2000: 202) opina que la comprensión lectora es la destreza más útil del inglés profesional y académico, (IPA). En nuestro caso, la didáctica del español profesional y académico (EPA), dado que trabajamos en el ámbito de la lengua materna, destacamos como más relevantes las dos destrezas productivas: la expresión oral y la escrita.

La comprensión lectora, también llamada lectura comprensiva, pues la finalidad de la misma es la comprensión del mensaje en un texto escrito, adquiere una trascendencia significativa en el caso de las tareas realizadas con textos científico-técnicos y divulgativos en los que la fase inicial de cualquier actividad comienza con la lectura del texto elegido. Esta tarea se lleva a cabo, bien para sintetizarlo antes de explicarlo ante una audiencia, bien para utilizarlo como documentación para un informe. Además, si los documentos profesionales o académicos son básicamente documentos de síntesis, por ejemplo, un informe sobre las ventas de determinado producto en el último año o la redacción de la defensa del proyecto final de carrera, la comprensión lectora será básica para su preparación.

En opinión de Jordan (1997: 143), la lectura es una destreza unida normalmente a la escritura:

Reading, as a skill, is normally linked with writing. This is a fundamental characteristic of the target academic situation in which students are typically reading books and journals, noting, summarising, paraphrasing, and then writing essays, etc. In practice material for reading, the link with writing is normally included.

Los estudiantes desarrollan esta destreza a través de diferentes objetivos tales como obtener información, conocer otros puntos de vista... Ahora bien, en la situación académica en la que los estudiantes se desenvuelven, puede ser una práctica habitual, a requerimiento del profesor, realizar un trabajo escrito después de haber leído diferentes textos seleccionados.

Dependiendo de los tipos de texto, así como de los objetivos, de la situación y del tiempo, las estrategias que se aplicarán serán diferentes en función de criterios tales como la comprensión y la velocidad. Así, está la lectura llamada *skim skimming*, que equivale a la lectura rápida y responde a preguntas como ¿de qué va el texto? También, existe la lectura atenta *scan scanning*, que significa examinar con detalle, repasar. A estas dos modalidades de lectura comprensiva, Alcaraz (2000: 202) añade la lectura intensiva (*intensive reading*), que es una lectura pausada, y más lenta de lo que constituye la lectura normal de un texto y, por último, la lectura extensiva (*extensive reading*), realizada a velocidad normal y cuyo objetivo es el disfrute de la misma.

Además de estas técnicas de lectura, será conveniente fomentar la observación, que es la capacidad de un alumno para fijarse y comprender un texto, ya que el posterior dominio de la escritura depende en gran medida del desarrollo de la capacidad de comprensión del alumno. Sólo cuando el alumno ha comprendido que en el texto hay ideas, unas más importantes y otras menos relevantes, y que estas ideas no forman un caos, sino que están ordenadas de forma lógica, habilidosa, casi siempre eficaz y, en numerosas ocasiones, de forma ingeniosa e incluso bella, empezará a preocuparse por la producción de su propio texto en sus diferentes fases: generar ideas, seleccionarlas, ordenarlas, conectarlas y, linearizarlas, utilizando el registro idiomático adecuado con la debida corrección gramatical y ortográfica. Después de leer el texto el número de veces necesarias para su comprensión, observar la jerarquización semántica de los párrafos (su valor y su función dentro del texto) y localizar las ideas más importantes de cada secuencia, se puede concluir con un resumen; esta tarea revelará si la lectura ha sido eficaz.

El proceso de lectura será más reflexivo si se tiene en cuenta que el párrafo es una unidad lingüística secuencial, cuyas oraciones se suceden entre dos puntos, y aparte y tienen una estrecha relación. En cada párrafo suele aparecer una idea principal o una principal y alguna idea secundaria. Una vez trabajado el texto párrafo a párrafo, resulta sencillo seleccionar, localizar y aislar las ideas principales y secundarias que se suceden en un texto, descartando detalles, ejemplos, reiteraciones, explicaciones, demostraciones, todo aquello, en fin, que resulte obvio o marginal. Localizadas las ideas, se pueden numerar, agrupar, subrayar... La lectura comprensiva es un ejercicio que no sólo

revela si la comprensión del texto ha sido cabal y acertada, sino que también favorece el desarrollo de la capacidad de síntesis.

Los primeros enfoques de la enseñanza de la lectura, basados en los métodos más tradicionales, eran de carácter ascendente (*bottom-up*). Posteriormente, surgen los procesos descendentes (*top-down*), basados en el cognitivismo, como, por ejemplo, reconstruir la intención comunicativa del autor al escribir el texto o usar el conocimiento que ya se tiene sobre la materia que se está leyendo, para conferir significado a un texto. En la actualidad se considera necesaria la integración de ambos procesos y ello ha dado lugar a los modelos interactivos, que postulan un procesamiento en paralelo de la información en los distintos niveles. Así pues, la comprensión lectora sería fruto, tanto de los datos textuales como de los conocimientos que el lector ya posee. En cualquier caso, el procesamiento descendente formula hipótesis y facilita la asimilación de la información nueva a los conocimientos previos; mientras que el procesamiento ascendente identifica la información nueva y las desviaciones con respecto a las hipótesis previas del lector.

Para definir qué se entiende por 'lector competente', Mendoza Fillola (2003: 5), opina que es, en cierto modo, un lector ideal porque responde a las características que pueden corresponder a distintos tipos de lectores implícitos y sería capaz de interpretar los textos correctamente. El 'lector competente', lee buscando la interpretación del texto, es decir, realizando una actividad cognitiva que supera el nivel de la descodificación y de la comprensión. En cambio, el 'lector ingenuo' lee sólo a un nivel superficial los textos que se le presentan y no aporta el

conocimiento que la práctica lectora conlleva e integra a la competencia lectora.

La didáctica de algunos géneros textuales de esta investigación como son el 'resumen' y las 'presentaciones orales' necesita de la figura de un lector de estas características. La práctica del resumen parte de la lectura de un texto divulgativo del ámbito de la Ingeniería Civil, que requiere de la participación y cooperación del lector para poder comprender e interpretar todo aquello, que deberá sintetizar en un número determinado de palabras. Además, y, siguiendo Mendoza Fillola (2003), el lector competente dirige y controla el proceso de percepción y utiliza los diversos conocimientos que posee sobre el género y tipología textual: el estilo, la organización textual, el desarrollo argumental. Así como aplica estrategias de carácter general (indicadas por las peculiaridades del texto) y personales basadas en el proceso lector y, finalmente, de anticipación.

La segunda destreza que desarrollamos es la expresión escrita. El aprendizaje de la escritura no es un bien innato que el individuo adquiera por ciencia infusa, sino que es una actividad cognitiva compleja que requiere esfuerzo, preparación y técnica para llegar al objetivo previsto. En opinión de Cassany (2004: 917) es:

La destreza aparentemente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza del español L2/LE.

Su enseñanza no es única ni se puede aplicar a cualquier tipo de texto, sino que dependerá del género discursivo específico y de las características que lo definen. Para ello será necesario el aprendizaje de estas peculiaridades, tales como la organización textual, los rasgos lingüísticos y la cortesía.

Asumimos que se aprende a escribir escribiendo y que escribir no es lo mismo que redactar; sólo se demuestran habilidades de redacción cuando se procesa la información que se organiza por escrito utilizando tanto procesos mecánicos como estrategias cognitivas. Desde la llegada del enfoque comunicativo se trabaja con textos sociales, reales o verosímiles; como señala Nunan (1997:54): "Material auténtico es cualquier material que no haya sido producido específicamente con el propósito de enseñar un lenguaje". Según este autor el proceso de enseñanza/aprendizaje debe tener como requisito la oportunidad de trabajar con modelos auténticos en el aula. Material auténtico es, por consiguiente, el que se presenta a los alumnos de la misma forma en que es usado por otros destinatarios. En el caso de lenguas de especialidad son textos que provienen del mundo profesional o académico.

En el desarrollo de esta destreza, cabe destacar la aportación de la pedagogía del texto, corriente que se inicia a finales de 1970 con Bronckart y su equipo en la Escuela de Ginebra. Su originalidad consiste en formular un modelo de producción del discurso (Bronckart *et al.* 1985) que permite la integración de las disciplinas anteriores (la psicología cognitiva y la lingüística textual), pero más ligado a las prácticas de la enseñanza. Los principios generales de esta pedagogía

afirman que se puede organizar la enseñanza de una lengua a partir de la unidad textual, tanto oral como escrita. Asimismo, cuando se habla de texto, ello no implica texto literario necesariamente, y enfocan su pedagogía hacia ‘cómo se escribe’ y los procesos implicados en dicha tarea.

A continuación se presenta el cuadro de Bronckart *et al.* (1985), quienes proponen un modelo psicolingüístico del funcionamiento discursivo:

Actividad lingüística	1. Orientación de la actividad: Proceso cognitivo de Representación	a) Espacio referencial (noción macroestructura semántica)	
		b) Acto de producción	-Productor -Coproductor -Espacio- tiempo
		c) Interacción social	- Lugar social - Enunciador - Destinatario - Objetivo
	2. Gestión textual	a) Proceso de anclaje (en relación con los parámetros de la orientación a, b y c , base de referencia).	
		b) Proceso de planificación	-Macroestructura: organización secuencial de los conocimientos almacenados en la memoria. -Superestructura: aplicación de los principios de organización textual.
	3. Nivel lingüístico	a) Referenciar Creación de las estructuras proposicionales.	
		b) Textualización Concreción del texto propiamente dicho	-Conexión -Cohesión -Modalización

Figura 28. Modelo psicolingüístico del funcionamiento discursivo

En los estudios de Nunan (1997: 36) sobre la enseñanza de la escritura, se llega a la conclusión del surgimiento de dos planteamientos diferentes en los últimos tiempos; de un lado el 'enfoque basado en el producto', que se centra en el resultado final del acto de redactar, es decir, la carta, el informe... El profesor se preocupa de que el producto final sea correcto desde el punto de vista de las convenciones del discurso; las clases se centran en la copia y la imitación a partir de diferentes modelos. De otro lado, el 'enfoque basado en el proceso', que considera el acto de escribir desde un punto de vista diferente, prestando atención tanto a los medios utilizados como al producto final.

Más adelante, la pedagogía de la escritura basada en el proceso es definida por Björk y Blomstand (2000: 20-28) como referencia a un cambio de paradigma con respecto a la enseñanza tradicional. De esta última, que se preocupa de la corrección de los errores del texto (acabado) de los alumnos, se pasa a un énfasis en el proceso de escritura que conduce a los textos finales. Bajo este término se distinguen cuatro corrientes: 'expresiva', 'cognitiva', 'neorretórica' y 'sociocultural':

1. La corriente expresiva hace hincapié en las posibilidades que ofrece la escritura en el individuo para expresar pensamientos y sentimientos personales. Es un medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal. Elbow (1973) fue una de las figuras del movimiento. Esta escuela resalta el potencial creativo del escritor como modelo a imitar, y el área de interés y de investigación por saber lo que sucede en el cerebro humano mientras se escribe y da paso al siguiente movimiento.

2. La corriente cognitiva centra su interés en la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo del individuo, basándose en las nociones sobre el desarrollo cognitivo aportadas por Piaget. Los teóricos de este movimiento estudian las actividades cerebrales durante el proceso de la escritura. Destacan las investigaciones de Flower y Hayes con el modelo de proceso cognitivo publicado en 1981; este modelo se divide en tres partes que pasamos a describir:

a) La memoria a largo plazo del escritor (MCL) incluye en su definición no sólo el conocimiento de la materia y sobre el lector que almacena la memoria del escritor, sino también el conocimiento de otras fuentes de información. La memoria a largo plazo abarca también conocimientos relativos a estrategias de escritura, tipos y géneros textuales.

b) El entorno de la tarea se divide en dos apartados:

- El problema retórico, que para Flower y Hayes incluye tema, audiencia y exigencia que Björk y Blomstand (2000: 24) interpretan como tipo textual y/o conciencia del género.
- El texto provisional. Todo lo escrito de un texto influye en lo que se va a escribir después, el autor tiene en mente tres factores: el texto escrito, el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo y los planes que tiene para resolver el problema retórico.

c) El proceso de escritura comprende:

- Planificación, que supone generar ideas, organizar, establecer objetivos.
- Traducción, que significa verbalizar la información que puede aparecer mediante sistemas simbólicos o imágenes cinéticas.
- Revisión, que consta de subprocesos de evaluación y corrección.

· Monitor, que se encarga de la función de control del texto. Cada autor tiene una forma diferente de trabajo, por ejemplo, hay quien escribe de forma cuidada y casi terminada desde el principio y hay quien se preocupa más de la planificación antes de empezar.

3. La corriente neorretórica. Si la escuela expresiva se centra más en la escritura como medio de expresión de la vida interior del individuo y la escuela cognitiva se centra en los procesos que se desarrollan en el cerebro mientras se escribe, la corriente neorretórica implica mayor énfasis en los diversos componentes de los contextos comunicativos: audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones de género. Esta escuela presenta algunas similitudes con la retórica clásica: *intellectio, inventio, dispositio, elocutio, -memoria, pronuntatio- y enmendatio*.

Si se separan los dos pasos relacionados con la comunicación oral, se observa que algunos de los principios son ya antiguos. Las diferencias básicas se centran en la relación lenguaje y conocimiento. Para la retórica clásica, el lenguaje era la cobertura del conocimiento, no su esencia. Sin embargo, para la retórica moderna hay una dependencia más estrecha entre lenguaje y conocimiento, que a veces recibe el nombre de constructivista, porque considera el conocimiento como algo que se construye mediante el lenguaje.

4. La corriente sociocultural. Si en la nueva retórica el concepto de género desempeña un papel fundamental, la orientación sociocultural piensa que el género es producto de convenciones que están determinadas por factores socioculturales. Un escritor siempre

estará mediatizado en la estructura de lo que hace por las convenciones existentes en los géneros establecidos, dentro de una cultura escrita dada. La escuela sociocultural, entroncada con Vygotsky, para el que el lenguaje es un acto social, pasando por Moffett (1968), Kress (1982), Bruner (1984) y Dysthe (1993), no ha dejado de poner énfasis en el contexto social del lenguaje tal como argumentan Björk y Blomstand (2000: 28).

Las consecuencias didácticas relacionadas con las cuatro corrientes radican en que la enseñanza tradicional ponía el énfasis en calificar el texto más que producirlo, mientras que los enfoques modernos trasladan el énfasis desde el producto final hasta el proceso que lleva a dicho producto. Por lo tanto, basándonos en lo anteriormente señalado, se adoptan y valoran ciertas premisas metodológicas:

- El lenguaje no está separado del conocimiento: constituye el conocimiento.
- La visión del lenguaje es holística (pensar, ver, leer, escribir, hablar, y escuchar).
- La escritura es una herramienta particularmente útil para estimular el desarrollo cognitivo y lingüístico, que beneficia a la educación global del estudiante, y a su desarrollo social y participación en una sociedad moderna.
- Es necesaria una pedagogía que estimule al estudiante, el cual debe mostrarse activo en los procesos de pensar y escribir.
- El profesor desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante.

- Los procesos de escritura y pensamiento son muy complicados y cada estudiante los afronta de forma muy diferente; por consiguiente, resulta imposible obtener una conformidad absoluta. Es importante alcanzar el equilibrio entre guía y libertad así como entre actividades de grupo e individuales.
- Un género o tipo textual viene dado por convenciones y factores socioculturales.
- El trabajo en grupos de crítica sirve para mejorar el texto, permite que el estudiante conozca los diferentes criterios de sus compañeros y, por último, convierte la escritura en interacción social.

La didáctica de los textos, principalmente en lenguas de especialidad, consiste en definir los diferentes tipos de texto y señalar sus características estructurales, su fraseología, su léxico y las normas de cortesía, tales como la atenuación y los recursos dirigidos a mantener la imagen social de los interlocutores y un clima de cordialidad. El autor no inventa los textos, sino que utiliza unas convenciones sociales y culturales que el receptor ya conoce y ello hará posible la comunicación.

Los factores que deben considerarse para la redacción de los géneros profesionales y académicos son los siguientes:

- La disposición de los contenidos. Al ser el ser su principal objetivo la persuasión, deberemos, pues, seguir unas pautas coherentes y lógicas a la hora de escribir, aunque en la mayoría de ellos, están prefijadas de antemano:
 - a) el párrafo. De la disposición de los mismos, depende la eficacia del escrito comercial. Las propuestas, los informes y determinadas

cartas comerciales cuidan de forma especial su organización. Las propuestas y los informes, por ejemplo, deben llevar una conclusión final. Los dos criterios esenciales en este tipo de textos son la brevedad y la claridad;

b) los gráficos. Un informe económico o técnico necesitará no sólo de la escritura sino, también, de gráficos y esquemas para facilitar la lectura del mismo. Dentro de los gráficos podemos utilizar: diagramas, tablas, figuras, dibujos o fotografías y por último,

- El léxico es otro de los componentes básicos en la representación de la realidad del mundo profesional y académico (Alcaraz, 2000: 40-41). Además de hacer comprensible el léxico, delimitar lo que se entiende por léxico profesional o académico entraña muchas dificultades, porque no siempre está claro el ámbito al que pertenecen. De todas maneras, hay ciertas características que son comunes a estos textos:
 - a) la utilización de siglas (PHN, UE, UPV) y acrónimos (Endesa, Talgo),
 - b) las abreviaturas: Sr., Dra.,
 - c) los anglicismos: *e-mail, marketing,*
 - d) la creación de verbos mediante el sufijo –izar.

Este tipo de lenguaje profesional, que llega a constituir una jerga, resulta complicado para alguien que no esté relacionado con él y, por regla general, necesita de un aprendizaje previo. Toda clase de textos tiene su propio estilo y, en él, influyen aspectos como el tono, el grado de complejidad del texto, la elección del vocabulario. Se procurará redactar con suma perfección el texto elegido, teniendo siempre presente el propósito comunicativo y el receptor del mensaje. Es evidente que, en textos breves, es difícil hablar de estilo porque están

ya perfectamente estructurados, pero en los de mayor extensión sí que es posible y recomendable, porque puede facilitar su lectura y comprensión.

En cuanto a las pautas que regulan la producción del discurso escrito, Álvarez (1997: 37) propone la escasa utilización de la polisemia, la claridad y sencillez del lenguaje, la búsqueda de objetividad: por medio del uso de la 3^a persona, el uso de las pasivas con se, la ausencia de superlativos y palabras con carga afectiva y, por último, la supresión de todo elemento subjetivo.

Por su parte, Alcaraz (2000: 30-39) señala como preferencias sintácticas del IPA, estructuras responsables de la organización y codificación de datos, hechos y conocimientos, las siguientes: la sencillez de la estructura oracional, debido a la precisión conceptual y a la cortesía comunicativa; la complejidad de los sintagmas nominales largos, motivada por la búsqueda de la precisión expresiva de procesos complejos y, por último, la parataxis e hipotaxis (oraciones causales, consecutivas, concesivas y finales).

Como hemos mencionado anteriormente, los textos trabajados en el aula, según la clasificación de Adam (1992) pertenecen a los clasificados como expositivos y argumentativos. Como señala Reyes (1999: 219) en los expositivos hay un predominio de la información sobre la interacción, de la información abstracta o lógica sobre la situacional, del estilo objetivo sobre el expresivo y escaso o nulo componente narrativo. Se trata de un tipo de discurso que tiene por objeto transmitir información de forma clara y concisa y, por lo tanto,

sus características son la claridad, el orden y la objetividad. Los textos expositivos presentan también componentes argumentativos; por ejemplo, los informes en los que se deben aportar razones para llegar a una conclusión. Puede darse el caso de un texto argumentativo que tenga una estructura de causa-efecto o una estructura de problema para encontrar una solución.

Los documentos del mundo de la empresa y del comercio tienen que utilizar un lenguaje sencillo, claro, preciso y formal; así como evitar cierta ambigüedad, que pueda producir mensajes erróneos. No puede olvidar en ningún momento que los textos producidos son la imagen de la empresa para la que se trabaja. Antes de dar por terminado el texto, es aconsejable una revisión concienzuda hasta asegurarse de que está perfecto en cuanto a contenido y a forma. Un hábito muy rentable es el de archivar aquellos modelos que manifiestan corrección o/y creatividad. Todo ello facilita la tarea y posibilita jugar con las diferentes fuentes y recursos que ofrece el tratamiento de textos. Se tendrá en cuenta el emisor, el receptor y el objetivo del mensaje que van a ser en su conjunto los que determinen la estructura del texto que se va a redactar. Un correo electrónico, un informe o una carta de reclamación serán escritos de forma diferente, porque los factores que intervienen en el proceso de creación también lo son.

El proceso de redacción, según Rivera (1998: 175), pasa por diferentes fases: a) definir los objetivos: se identifica el objetivo del comunicado escrito; b) investigar: búsqueda de información; c) identificar al receptor: se determinan los intereses, necesidades y otros rasgos de quien recibirá el mensaje; d) trazar el plan: se dejan fluir las

ideas y se ordena la información seleccionada; e) redactar un borrador; f) revisar el borrador; y finalmente, g) escribir el producto final: se envía al destinatario el comunicado escrito.

Al tratar la didáctica de la expresión escrita, Alcaraz (2000: 210) relaciona la expresión escrita con la oral, especialmente, en el carácter productivo de las dos destrezas. De esta manera, considera que todas las actividades conseguidas en la destreza oral se podrán añadir a la escrita. Estas actividades se basan en la imitación analítica de los géneros que se trabajan en el aula, su macroestructura, la cortesía, la tematización, etc.

Junto a las aportaciones anteriores, conviene considerar otros elementos del texto como son el párrafo, los conectores, las repeticiones, los sinónimos y el uso de la puntuación. Cuando se organiza un escrito es muy importante construir los párrafos adecuadamente, ya que el párrafo, como unidad de coherencia de un escrito, divide al texto en unidades lógicas y la extensión es variable debido al objetivo que planteemos, del asunto que estemos tratando y del énfasis que queramos dar a las ideas tratadas en el mismo. La regla primordial es considerar que un párrafo es una unidad temática y formal con una sola idea principal. De esta manera, cuando englobamos varias frases en un párrafo, indicamos al receptor que todas tienen algo en común, esto es, una idea que las relaciona.

Asimismo, existen palabras que se pueden emplear como señales al principio de una oración o de un párrafo y que actúan como enlaces. Indican el tipo de relación mental que queremos establecer entre un y

otro enunciado, entre una y otra secuencia. Son vínculos, conectores, que ayudan a desarrollar funciones discursivas tales como: adición, contraste, similitud, exemplificación, cronología, causalidad, actitud, reformulación etc. Pero la coherencia de un párrafo no sólo depende de estos conectores, es necesario, también, utilizar instrumentos de cohesión léxica como la repetición de palabras o expresiones clave, el uso de sinónimos de estas palabras clave y el uso de pronombres demostrativos. Asimismo, la puntuación posee unas normas que deben ponerse en práctica, ya que un texto mal puntuado, además de incoherente, estará falso de estilo personal.

Como la producción del género oral de nuestra propuesta metodológica, la presentación oral profesional y académica, tiene su origen en la lectura y el resumen de textos relacionados con el ámbito de la Ingeniería Civil, dedicamos parte de la didáctica de la expresión escrita al 'proceso de resumir'. Resumir un texto es crear un texto nuevo en el que sólo aparecen las ideas más importantes del primero. Es un trabajo ligado a la localización de ideas principales y secundarias puesto que consiste, básicamente, en volverlas a expresar, respetando el orden, pero haciéndolo con palabras propias e incluyendo los elementos de cohesión o conectores adecuados. En este ejercicio de síntesis que es el resumen, no se pueden mezclar opiniones ni juicios personales sobre lo que se resume.

La elaboración de resúmenes eficaces posee un elevado índice de dificultad, ya que supone no sólo la comprensión del texto, sino también la habilidad de reconocer las ideas principales del texto, de cómo agruparlas y de cómo redactar el nuevo texto de forma coherente.

Álvarez Angulo (2000: 39) expone las siguientes fases en su desarrollo: a) lectura del texto base; b) análisis y selección de la información: localización de la idea o ideas globales, búsqueda de la macroestructura semántica (idea principal) a partir de las macrorreglas de Van Dijk (omitir, seleccionar, generalizar, construir o integrar); c) representación esquemática de la macroestructura semántica; d) transformación del texto a partir de los mecanismos lingüístico-textuales, referencias al o a los enunciadores y la finalidad del texto”.

Si el objetivo principal de redactar resúmenes es, en definitiva, mejorar la expresión oral y escrita, pensamos que una forma altamente eficaz para obtener presentaciones orales similares a las que tendrán que realizar los futuros ingenieros, parte de la lectura comprensiva de textos producidos por autores de su misma profesión o cercana a ella. De este modo, asumen paulatinamente el contenido de su exposición a la que llegarán como auténticos expertos en la materia. Dicha lectura ha planteado entre los investigadores del resumen la duda de si el resumen se realiza durante este proceso o después del mismo. Según se entienda esta actividad veremos que puede ser tarea de lectura o de escritura. Sabemos que los lectores construyen el resumen a partir del reconocimiento de la macroestructura del texto original, mientras que los escritores lo hacen a partir de una idea creada, generalmente, por ellos mismos. Ambos realizan un proceso de construcción, aunque los lectores elaboran, indudablemente, algo menos creativo.

La razón de elegir la práctica del resumen como texto de producción escrita está íntimamente relacionada con el perfil de alumno que tenemos en las aulas y las actividades a las que se enfrentará tanto

en su vida académica como profesional. Dichas tareas conllevarán la práctica del resumen, o lo que es lo mismo, reducción de la información que recibe y que luego deberá transmitir. Es un proceso de abstracción en el que se elimina todo aquello que no se considera esencial conservando el sentido global y que, según Van Dijk (1978), en el plano cognitivo se puede considerar como reducciones de información semántica. La macroestructura plantea el concepto de tema de un texto o tema de un discurso como la capacidad del hablante para contestar a preguntas como “¿de qué se habló?”, aun en el caso de textos largos y complicados (Van Dijk, 1978). Sabemos, pues, que los hablantes, además de entender e interpretar relaciones de significado generales en los textos, son capaces de resumir el texto, es decir, de crear un nuevo texto que guarde relaciones relevantes con el texto original, pues reproduce brevemente su contenido. Y, aunque los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes de un mismo texto, siempre lo hacen basándose en las cuatro reglas generales, es decir, las macrorreglas.

La propuesta de Van Dijk (1978: 58-72) se forma a partir de la creencia de que la estructura global del contenido proviene de la capacidad de resumir y recordar un texto y, por tanto, de reducir la mayor cantidad de información en un espacio convencionalmente limitado. Esta habilidad para producir resúmenes tiene también determinadas implicaciones gramaticales, porque en el texto no sólo se manifiestan palabras temáticas (palabras clave), sino también oraciones temáticas, que representan directamente una parte de las macroestructuras. Éstas se obtienen al aplicar las macrorreglas a series de proposiciones y son: omitir, seleccionar, generalizar, construir o integrar. Las dos primeras son reglas de anulación y las dos últimas de

sustitución. Las cuatro reglas aplican un principio de implicación semántica, mediante el cual, una macroestructura debe resultar de la microestructura o de otra macroestructura inferior.

Además, cada macroestructura debe poseer las normas de conexión y coherencia de series de proposiciones. La primera macrorregla, omitir, significa que lo que no es de vital importancia debe ser omitido (los detalles, los ejemplos, las repeticiones). La segunda, seleccionar, también elimina cierta información, pero debemos mantener la información constitutiva para el concepto o marco aludido. La tercera, generalizar, considera el material lingüístico en un contexto más amplio, es decir, reunir información esencial en una categoría superordinada y, por último, construir, creación de material lingüístico nuevo. Ésta se parece a la segunda, pero la diferencia es que la información se sustituye por una nueva, no se omite ni se selecciona.

Como las gramáticas oracionales no tenían en cuenta estos planteamientos, Van Dijk tuvo que recurrir a la psicología cognitiva para llegar a un modelo textual orientado al procesamiento; por ello, investigó junto a Kintsch (1978), las operaciones que los hablantes realizan para resumir textos largos y, aunque al principio pensaron que se basaba en su macroestructura, llegaron más tarde a la conclusión de que el resumen real incluye no sólo la macroestructura, sino también las macroestructuras previamente almacenadas en la mente del hablante.

En conclusión, los pasos precedentes a la redacción del resumen y de la síntesis son: a) observación del texto (científico, divulgativo, periodístico), del título y del párrafo como una unidad lingüística cuyas

oraciones, tienen una estrecha relación. En cada párrafo suele aparecer una idea principal o una principal con alguna idea secundaria. b) Durante la lectura global del texto (argumentativo, expositivo), seremos capaces de contestar a preguntas del tipo: ¿de qué trata? ¿cuál es la idea principal? c) Posteriormente, en la lectura atenta del texto (o de los textos si se trata de una síntesis) se debe localizar las ideas principales y secundarias. Una vez trabajado el texto párrafo a párrafo, resulta sencillo localizar y aislar las ideas principales y secundarias que se suceden en un texto. Localizadas las ideas, podemos aplicar las cuatro reglas: omitir, seleccionar, generalizar, construir o integrar. Asimismo, descubrir la intención del autor en cada texto si se trata de una síntesis. Y d) producir el resumen siguiendo el mismo orden de exposición de las ideas que hay en el texto o proceder a un estudio comparativo de las ideas si se trata de una síntesis, puesto que la síntesis consiste en convertir tres o cuatro textos en otro único para dar un informe coherente.

En opinión de Charnet y Robin-Nipi (1997: 9), el resumen:

C'est la contraction d'un texte, au quart de sa longueur environ. Il suit le cours et l'enchâinement des idées du texte et reformule le type de discours du texte initial.

Al redactar un resumen será necesario seguir estas pautas: conservar el orden del texto, mantener el sistema de enunciación, reformular el discurso inicial sin tomar posición, no copiar frases integrales del texto y respetar el número de palabras exigidas (una cuarta parte), con un margen del 10%.

Pero si el texto es una síntesis será conveniente: no copiar frases integrales del texto, utilizar los marcadores discursivos adecuados, redactar la idea principal de cada texto, comenzar la redacción por la presentación del tema en general, respetar el número de palabras exigidas (una tercera parte), con un margen del 10%. En este caso, se puede tomar posición, así como no conservar el orden del texto, ni mantener el sistema de enunciación.

La tercera destreza que comentamos es la expresión oral, considerada una destreza de comunicación básica y esencial. Por ello, será necesario conocer las estrategias y los tipos de textos que deberán manejar los alumnos, según las necesidades de su proyección profesional y académica. Para ser un buen comunicador es importante buscar la originalidad, huir de lo que Carnegie (1976) denominaba 'lugares comunes' o, lo que es lo mismo, maneras ya conocidas y repetidas. Cabe señalar que el buen comunicador, según Merayo (1998: 70):

Debe prepararse para disertar sobre algo en concreto y ser un experto en aquello a lo que se refiera; pero, sobre todo, debe poseer una buena cultura general, es decir, tener una visión panorámica de la vida. El buen comunicador ha de ser, en definitiva, un humanista: un experto en humanidad.

Hay tres ámbitos en los que nos comunicamos con los demás: en la vida privada, en la vida profesional, en la vida social. Es difícil, si se quieren desempeñar puestos de trabajo de escasa responsabilidad, no tener la necesidad de hablar frente a una audiencia. Como especificaba en el apartado 3.4.4, realizar presentaciones orales profesionales y académicas, presentar un informe a colegas o a un comité evaluador, dirigir una reunión de trabajo, mantener una negociación, hablar en un

congreso, dar las gracias por un premio recibido, defender un proyecto... son tareas habituales en el contexto profesional y académico.

El discurso oral formal, propio de los foros académicos o profesionales, se ubica entre los textos escritos formales y los orales espontáneos. Son discursos planificados que, en la investigación que nos ocupa, tras la lectura de textos seleccionados del ámbito de la ingeniería y de la redacción de resúmenes de los mismos, se transformarán en orales. Al tratar de temas especializados están sujetos a ciertas normas de organización de los contenidos así como de mecanismos de cohesión. Las características propias de este tipo de discurso se manifiestan en la sintaxis y el léxico que sigue las normas de la lengua de especialidad, es decir, precisión léxica y terminología específica.

Para el estudio completo del discurso oral formal deben añadirse conceptos como la pérdida del rigor sintáctico (arranques en falso), las reformulaciones, y el valor expresivo del lenguaje no verbal (kinésica, paralingüística y proxémica), y los recursos fónicos, como las pausas, el volumen de la voz y la entonación. Según Vázquez (2001: 255-269) las pausas pueden ser relevantes para el contenido del discurso y no relevantes; el volumen de la voz, debe ajustarse al efecto que se quiera obtener del público (aumenta o disminuye, generalmente, cuando se emiten opiniones y hay un cambio de información) y, por último, la entonación o línea melódica del enunciado puede cambiar debido a preguntas retóricas formuladas por el propio ponente o por parte del público.

Desde la Antigüedad clásica, la Retórica contempla dos factores imprescindibles: la persuasión y la idea de texto. Para Cicerón, el primer deber del orador era hablar apropiadamente para convencer; sin embargo para Aristóteles no era su misión persuadir, sino ver los medios de persuadir que hay para cada cosa en particular. Antes de pasar a la didáctica del hablar en público recordaremos los aspectos básicos que los retóricos clásicos conocían como *inventio*, búsqueda de información sobre el tema del que se va a hablar; *dispositio*, ordenación de las ideas; y *elocutio*, cómo se va a decir.

<i>inventio</i> ,	<i>dispositio</i> ,	<i>elocutio</i>
¿ qué decir,	en qué orden	y cómo ?

Figura 29. Fases para construir un discurso

Cros y Vilá (1999: 51), partiendo de la terminología que propone la retórica para explicar el proceso de producción del discurso consideran que las dificultades de los estudiantes se pueden analizar en relación a estas fases:

- En la fase de la *inventio*, donde se seleccionan las ideas y los razonamientos que pueden ser útiles en un discurso concreto en función de los parámetros de la situación donde se produce [...] y de los conocimientos del orador sobre el tema.
- En la *dispositio*, en la que se organizan las ideas [...] con el conocimiento de las estructuras textuales, de los mecanismos que permiten producir textos cohesionados. Y
- en la *elocutio*, donde se dicen las ideas, [...] y entran en juego los aspectos paralingüísticos y no verbales”.

Las fases que se contemplan en el proceso de producción del discurso (por ejemplo, en una comunicación en un congreso) son las siguientes: primero, explicar las diferencias entre los textos orales y escritos, señalando como hace Briz (1998: 26-27) que las interrelaciones que existen en los dos discursos no se deben entender como una dicotomía sino que dan paso a un *continuum* gradual entre la realización de lo oral y lo escrito; segundo, clarificar los objetivos que se pretenden conseguir; tercero, evitar el pánico escénico (consejos para estar seguro); cuarto, la cortesía verbal; y sucesivamente, la estructuración del texto, los conectores, las ayudas visuales (en especial la herramienta del *power point*), el diseño de transparencias y el lenguaje del cuerpo. Asimismo, se analiza la relación entre el orador y la audiencia, y la clase de grupos que la componen.

En resumen, la línea divisoria entre la comunicación oral y escrita es, a veces, difícil de establecer ya que una misma comunicación oral puede haber sido previa y totalmente escrita, o improvisada y espontánea, según el emisor y el contexto donde se realiza la exposición.

Hoy en día es rara la empresa que no promociona a un buen orador. Cuando no se tiene seguridad en uno mismo se procurará reforzar la asertividad antes de enfrentarse a un auditorio. El primer paso consiste en entender el proceso de la comunicación. Dentro del discurso oral, el hablar en público es más estructurado y formal que la conversación, por lo que proporciona motivos para estar nervioso (cfr. Hanna y Gibson, 1987). Esta ansiedad es normal, pero puede ser controlada con el trabajo y la técnica y al aumentar este control,

aumenta la seguridad del orador. Todo orador, y más el inexperto, conoce el sentimiento del pánico escénico.

La mayoría de la gente se siente un poco intimidada cuando tiene que hacer algo delante del público. El nerviosismo impide ser natural y produce una serie de síntomas como sudor de las manos, tartamudeo, dolor de estómago,... Por ejemplo, los atletas saben que los sentimientos experimentados antes de la competición pueden establecer la diferencia entre ganar y perder. También, los actores conocen que el miedo sufrido antes de que suba el telón, les da la energía necesaria para hacer un buen trabajo de actor. Sin embargo, la diferencia entre los atletas, los actores y una persona normal que tiene que hablar en público, es la experiencia. El actor y el atleta han aprendido cómo cambiar el estado de nerviosismo en ventaja, pero el hombre normal no sabe cómo usar esta energía extra de forma constructiva.

El mejor consejo es hablar sobre temas que se dominen y que interesen, prepararlos concienzudamente, hablar con los oyentes más que hablarles a ellos y, sobre todo, pensar positivamente. Tan pronto como se acerca el tiempo del primer discurso, se pueden seguir ciertas recomendaciones para estar seguro:

- Elige un tema que te interese y que conozcas bien.
- Prepáralo concienzudamente.
- Piensa en la audiencia.
- Elabora una exposición de tu tesis.
- Mantén el discurso sencillo y bien organizado.
- Prepara un esquema.
- Planea la introducción y conclusión de tu discurso.

- Practica en voz alta.
- Acércate a la situación del discurso con seguridad.
- Mira a la audiencia.

Además, no podemos olvidar que los factores que producen el miedo son diversos, tales como ser el centro de atención, temer hacerlo mal y temor a lo desconocido, pensar que tus ideas no son lo suficientemente buenas o que tú no eres lo suficientemente bueno,... Pero, ¿qué hacer con el miedo?; éstas son algunas recomendaciones:

- Recuérdate a ti mismo que el nerviosismo es normal.
- No decir que estás asustado.
- Visualízate haciéndolo bien.
- Practica trabajando con tu cuerpo.
- Rodéate de notas.
- Conoce y comprende a tus oyentes.
- Habla sólo de cosas que conozcas y que te interesen.
- Prepara todo cuidadosamente.
- Haz una pausa antes de comenzar.
- Utiliza a la audiencia de forma positiva.
- Sé permisivo con tus errores.

Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, hay una serie de diferencias interculturales en lo que respecta no sólo a la manifestación formal, sino también a la cultura específica. Una de las nociones básicas de cortesía y que se aplica al mundo laboral es: "No imponer a uno su voluntad e indicar opciones" (Haverkate, 1994: 16). Los ejemplos paradigmáticos

de actos expresivos centrados en el oyente son: agradecer, felicitar y dar el pésame y sirven para reforzar la imagen positiva del interlocutor.

Pero también hay otros actos expresivos como el saludo, el cumplido, el agradecimiento y la disculpa. En cuanto al saludo, cuya realización formal está basada en fórmulas rutinarias en su mayor parte fosilizadas, no se conocen culturas en las que no esté integrado en el componente verbal. Su principal función es establecer una determinada relación interaccional. Por su parte, el cumplido expresa aprecio para crear un ambiente de solidaridad; el agradecimiento redunda a favor del hablante que da las gracias, y, por último, la disculpa sirve para dar a conocer al receptor que se ha violado una norma social y que él se cree el responsable de dicha violación. Asimismo, un factor importante en la cortesía del discurso oral es, por un lado, la referencia al turno de habla, definida como el espacio de tiempo comprendido desde que el emisor comienza a hablar hasta que concluye y, por otro, la alternancia de turnos que se remite a la toma de la palabra, cuando se supone que el anterior ha terminado su mensaje. Y finalizamos con la interrupción: toma de la palabra antes de que el orador termine su discurso; en este caso, la cortesía podrá manifestarse en mayor o menor grado según el contexto en el que se produzca la misma.

El lenguaje del cuerpo y la kinesia se fundamentan en las pautas de conducta de la comunicación no verbal; esta ciencia relaciona los movimientos corporales con la cultura y no con la biología. El estudio del lenguaje corporal es para Fast (1970: 9-11) un estudio de la mezcla de todos los movimientos del cuerpo, desde los más liberados hasta los

totalmente inconscientes y, desde los que corresponden a una cultura particular, hasta los que cruzan todas las barreras culturales.

La comunicación no verbal, tal como se ha señalado en el apartado 2.3.1, es la clave para tener éxito en una exposición oral, ya que se actualiza desde el primer momento que el orador entra en el aula, incluso antes de empezar a hablar. La audiencia advierte todos los sentimientos que manifiesta (timidez, nervios, inseguridad). Para evitar una primera impresión negativa es conveniente subir al estrado con energía, mantener la cabeza alta, la espalda rígida y los hombros hacia atrás, mirar a la audiencia, dejar pasar un breve espacio de tiempo y comenzar a hablar. Luego, mientras se habla, mantener contacto visual con diferentes miembros de la audiencia; esto les dará la sensación de que se habla con ellos como si fuera una conversación (puede ser el tiempo que dura una frase).

Otro factor imprescindible es conocer la diversidad cultural del público que va a escuchar y ser conscientes en todo momento de que los mensajes, que se emiten con el cuerpo, no son los mismos en todas las culturas. Por ejemplo, los norteamericanos son muy conscientes acerca del género y el movimiento corporal, y si observan a un inglés o a un latino que cruza las piernas, se pueden sentir momentáneamente incómodos ya que, a pesar de que no saben por qué, el gesto les parece afeminado, al soler ellos mantener las piernas en paralelo de forma diferente a las mujeres.

Es obvio que el espacio comunica. Según Davis (1976: 115), el sentido del ‘yo’ del individuo no está limitado por su propio físico sino que se desplaza dentro de una especie de burbuja privada, que representa la cantidad de espacio necesario entre él y los otros; este espacio depende de las diferentes culturas. Cuando se traspasa, el que se siente agredido procurará en lo posible retroceder. Hall (1968) fue el primer investigador del espacio personal desde esta perspectiva, que bautizó con el nombre de proxémica. Para conversar dos norteamericanos adultos necesitan unos setenta centímetros de distancia, mientras que a los árabes les gusta la proximidad. En definitiva, la burbuja de espacio personal supone un margen de seguridad y si alguien no lo mantiene originará una agresión a dicho espacio.

El término audiencia hace referencia a un grupo de individuos que eligen sus preferencias (basadas en sus necesidades), deseos, percepciones y expectativas. La tarea del orador será anticiparse y luego adaptarse a los deseos de la audiencia para darles una posible respuesta. Si preguntan qué se espera de la audiencia, seguro que contestaremos algo parecido:

- que nos escuche, tendremos que hacer un discurso interesante;
- que nos comprenda, tendremos que hacer un discurso claro y conciso y,
- que se deje influir, tendremos que argumentar.

Antes de redactar el discurso es fundamental analizar la audiencia a la que se tiene que hablar; su conocimiento del tema, el número de asistentes, la edad, el sexo, los motivos por los que asiste a

su exposición, su formación cultural, política, religiosa, su estatus económico,... La principal fuente de información será el organizador y si es un cliente nuevo, en el caso de un discurso en el ámbito profesional, pediremos datos a otras empresas del ramo. El título del mismo servirá de guía para conocer los intereses de los posibles asistentes, que normalmente serán colegas y estudiantes cuando tengamos que hablar en un congreso, jornada o simposio. El uso de un cuestionario es también una técnica muy útil y, aunque no seamos expertos en la aplicación, con unas cuantas preguntas se podrá obtener una información altamente eficaz.

Una ayuda visual es cualquier objeto, fotografía, tabla, gráfico, póster o diapositiva que ayuda a un orador. Como señalan Smith (1991), Confort (1996) y Hindle (1998), las ayudas visuales sirven para simplificar, organizar las ideas, controlar la atención de la audiencia, facilitar la memorización de lo escuchado y ordenar los propios pensamientos. Se utilizan para presentar un problema, mostrar soluciones y beneficios. Su didáctica sigue una sencilla secuencia: introducir la ayuda visual; presentarla y explicarla; luego, apagarla. Cuando se presenta, y después de un momento de silencio, la audiencia estará preparada para oír las explicaciones del emisor, mostrando los puntos importantes y explicando su significado. A lo largo del discurso se debe permanecer de espaldas a la ayuda visual, de cara a la audiencia, y apagar cuando se quiere pasar al siguiente punto. El objetivo es no perder su atención en lo que se desea explicar después. En el transcurso de la presentación no es conveniente señalar la transparencia con el dedo ni leer los visuales al público.

Las ayudas visuales, son solo ayudas y nunca podrán sustituir a las palabras. No obstante, es muy importante a la hora de preparar una presentación contar con ellas, porque el efecto que se consigue es positivo y se considera más profesional y persuasivo al orador que las utiliza. De estas consideraciones se deduce que es recomendable su manejo porque facilitan lo complejo, ayudan a la audiencia a mantener su atención y a memorizar y organizar sus propios pensamientos, o lo que es lo mismo, las visuales pueden suscitar interés, fomentar la participación, impedir las malas interpretaciones, persuadir, focalizar la atención, ahorrar tiempo, añadir notas de humor y explicar lo inaccesible.

El diseño de las diapositivas deberá ser acorde con estos criterios: no utilizar las ayudas visuales para repetir lo se dice con palabras; no congestionarlas con demasiada información; emplearlas para reforzar o resumir lo que se dice; usar sólo palabras clave, no líneas de texto; pensar qué clase de ayuda es la correcta; emplear el color pero no demasiado. Dicho de otro modo: no demasiadas visuales; no leer del visual, asegurarse de que la audiencia lo entiende, mirar a la audiencia todo lo que le sea posible, no bloquear la vista de la audiencia, y, finalmente, utilizar un puntero.

Motivado por nuestra propuesta metodológica, vamos a centrarnos, entre los diferentes tipos de discurso oral, en el análisis de las presentaciones orales. Una presentación se diferencia de un discurso, de una charla, etc. en que su objetivo principal no es entretenér ni mover a la acción, sino informar y persuadir, aunque también puede incluir los dos primeros. Hay presentaciones de

diferentes tipos: las que se producen en las asambleas de grandes empresas, las ponencias en jornadas y congresos, charlas en asociaciones, seminarios de formación, reuniones en el lugar de trabajo, etc. La eficacia como orador puede contribuir en gran medida al éxito personal y profesional y se basa en la habilidad para desarrollar y manifestar tener seguridad en uno mismo, nociones que existían desde la antigua Grecia.

Una presentación puede tener muchos objetivos: informar o instruir, persuadir o vender, hacer recomendaciones y ganar aceptación, suscitar interés, inspirar o mover la acción e incluso entretenir. Todas estas modalidades pueden estar combinadas y no tienen por qué manifestarse en estado puro. Dependiendo del tema se elige la que será más adecuada para entretenir, persuadir o informar basándose en el conocimiento de la audiencia.

Si se desea conseguir una buena actuación, no debe olvidarse que es una tarea difícil y no se puede dejar nada a la improvisación. No todas las ideas son las adecuadas y, por ello, es necesario eliminar lo superfluo. Los seis aspectos de la planificación fundamentales son: ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, llamados también el periodo de la incubación de la idea. Por otra parte están los consejos que los alumnos reciben antes de la presentación: define a la audiencia, clarifica los objetivos, organiza el contenido, diseña adecuadamente las ayudas visuales, controla la duración. Y sigue una estructura determinada (introducción, partes principales, resumen y conclusión). También los relacionados con la presentación: mantén

contacto con la audiencia, no corras, recuerda hacer pausas, y, por último, pronuncia con claridad.

Al estructurar el texto se utilizarán marcadores para ordenar el discurso: ‘en primer lugar, para comenzar, primeramente, a continuación, posteriormente, después, entonces, en segundo lugar, por un lado/por otro, finalmente, en conclusión, por último’. De exemplificación: ‘por ejemplo, para ilustrar, es decir, en otras palabras, en efecto’. Y por último de ordenación de ideas: oposición (pero, no obstante, al contrario, en cambio), concesión ('aunque'), causa y consecuencia ('porque, por tanto, por consiguiente, por eso').

Se procurará adaptar la presentación al número de asistentes:

- a) Sobre quince personas. Si se trata de una presentación formal, tal como se manifiesta en reuniones con superiores, consejos de administración, reuniones de ventas a posibles nuevos clientes, informes empresariales, etc. se empezará por mantener un contacto visual con todos los miembros del grupo y estar frente al público. Mientras que si se trata de una presentación informal, la que se suele producir al presentar nuevos productos a proveedores conocidos y exposiciones ante colegas, nos relacionaremos con el público solicitando que nos pregunten. Las manifestaciones pueden ser individuales pero procurando que sean breves.
- b) Más de quince personas. Es más fácil cuando se tiene previa experiencia en hablar en público. Si es una presentación formal, como una ponencia en un congreso o en una asamblea general anual de una empresa pública, se procurará que todos los miembros del público oigan

adecuadamente. Pero, si es una presentación informal, que se produce, normalmente, en discursos para ocasiones especiales, se hablará lentamente y articulando bien. Como señala Hindle (1998: 6-9) el mensaje tiene que ser sencillo y ajustarse al tiempo requerido.

Los pasos que deben realizar los estudiantes hasta producir una presentación oral delante de una audiencia son los siguientes:

- a. Lectura comprensiva de un texto, o de varios, relacionados con la Ingeniería Civil.
- b. Redacción de un resumen o de una síntesis, caso de que se trate de diversos textos.
- c. Revisión de lo realizado de forma conjunta, es decir, alumno y profesora.
- d. Adaptación del texto escrito a las características de lo oral.
- e. Diseño y redacción de diapositivas para el programa *power point*.
- f. Práctica de lo redactado para un tiempo de 10 minutos.
- g. Presentación oral frente a una audiencia real simulada.

Los estudiantes están en proceso de aprendizaje y carecen de los conocimientos y de la formación requerida para redactar el texto de la exposición oral como si fueran expertos en la materia. Por ello, se les proporciona los textos en los que basarán su discurso: "la selección de la bibliografía es el obstáculo inicial con el que tropiezan la mayoría de los estudiantes" (Creme y Lea, 2000: 79). La lectura de un texto de lenguaje especializado necesita de una capacidad para interpretar, asimilar y recordar lo leído, a la que no se accederá fácilmente sin una técnica adecuada.

La selección de textos se hace pensando en un tema monográfico para trabajar tanto la elaboración de discursos orales como escritos. Se obtienen de revistas del ámbito de la ingeniería, de actas de congresos y de periódicos españoles que expresan su opinión sobre los temas elegidos: el AVE, el Plan Hidrológico Nacional, los túneles, materiales, transportes,... Por ejemplo, para la explicación de conectores y organizadores textuales se ha elegido un texto del periódico *El País*, que argumenta las razones del retraso del AVE en la línea Madrid-Zaragoza-Lérida.

Finalmente, abordamos en cuarto y último lugar, la didáctica de la ‘comprensión oral’. La habilidad lingüística más desconocida es, sin lugar a dudas, escuchar, que significa algo más que oír o captar los sonidos emitidos por la persona con la que hablamos. Requiere prestar atención, comprender el mensaje, evaluarlo, recordarlo y responder de forma adecuada, y para ello se debe poner en marcha un proceso cognitivo de construcción del significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.

Reconocemos y seleccionamos la información que recibimos cuando escuchamos. Jauregi (2000: 151) añade que los receptores, al mismo tiempo que se produce la interacción, clasifican el tipo de discurso, ya que existe una gran variedad de *input* o caudal lingüístico al que nos vemos expuestos, así como las características textuales del discurso (una misa, una conversación telefónica). Estos factores son entre otros el grado de formalidad, según la relación entre los interlocutores; la extensión del texto; la articulación y el acento; el papel que desempeña el oyente (receptor, oyente casual) y, por último,

el medio en el que discurre el texto (cara a cara, conversación telefónica...).

Para esta autora, existen dos variables fundamentales: la reciprocidad del discurso y la función primaria que desempeña el mismo. En el discurso recíproco, como son las entrevistas de trabajo y reuniones, interactuamos; de ahí que, no sólo es importante escuchar, sino ofrecer una respuesta adecuada y participar de forma activa en el proceso de creación del discurso. En el discurso no recíproco, la posibilidad de participación es escasa y nos limitamos a ser receptores del mensaje del emisor. El objetivo a la hora de escuchar determinará el grado de atención y las estrategias que utilizaremos. Si se deben explicar los puntos más relevantes a colegas o alumnos, después de asistir a una conferencia, seguramente tomaremos notas y nos concentraremos al máximo para captar lo más importante del discurso que estamos escuchando. Por el contrario, si se acude al evento por el mero placer de entretenernos, estaremos relajados y quizás se nos escapen detalles importantes.

Los procesos psicolingüísticos en la comprensión auditiva están relacionados con el sonido y con el significado a dos niveles: el semántico o literal de las oraciones y el pragmático. Durante muchos años se pensó que comprender consistía en captar el significado literal del mensaje y que el proceso que llevaba la comprensión era lineal y ascendente (*bottom-up*). Pero actualmente se sabe que el proceso de comprender es activo y que utilizamos dos niveles de procesamiento: el ascendente (*bottom-up*) y el descendente (*top-down*). Asimismo, a la hora de escuchar, se emplean tanto elementos lingüísticos como

extralingüísticos para adelantar o inferir de lo que vamos a escuchar, partiendo de nuestro conocimiento esquemático, e intentar reconstruirlo todo a través del *input* que recibimos. De esta manera, se llega a la conclusión de que comprender implica asumir el significado literal y el pragmático.

Según el criterio de Alcaraz (2000: 214), la destreza auditiva y la oral van estrechamente unidas y “la mayoría de las actividades que se programen para el dominio de una serán de interés o aplicación a la otra, aunque en una predomine más una visión analítica, y en la otra, una sintética”. Este autor cree que la comprensión oral en el contexto profesional y académico es relativamente fácil, por ejemplo, en conferencias o en el debate profesional, ya que suelen pertenecer a la misma comunidad epistemológica, compartiendo, así, conocimientos, léxico y conceptos. Además, cuentan con grandes recursos del lenguaje no verbal (kinésica, paralingüística y proxémica) y con ayudas visuales (vídeo, presentaciones multimedia, pósters, gráficos, etc.).

En este entorno, el no poseer una buena destreza auditiva ocasiona múltiples errores al transmitir mensajes: trabajos que deben volver a realizarse porque no se prestó la debida atención a las instrucciones recibidas, pérdida de tiempo, materiales, recursos humanos, clientes y dinero, y en el plano afectivo-social, disgustos que afectan las relaciones humanas al producirse malentendidos. En el personal se puede ser tolerante con ciertas deficiencias, pero en el trabajo resultan poco convenientes y se puede proyectar una imagen de persona en la que no se puede confiar. Como consecuencia no se le asignarán tareas de cierta responsabilidad, porque la imagen del

profesional despreocupado o despistado no es la propia de un entorno laboral marcado por la preocupación por el trabajo bien hecho y por cumplir objetivos.

Al reflexionar sobre las actividades que ejercemos diariamente, nos daremos cuenta de que la mayoría del tiempo lo invertimos en escuchar a los demás, o lo que es lo mismo, a personas relacionadas con nuestro trabajo, con la familia o amigos. Como apunta Alcaraz (2000: 212), desde el punto de vista biológico-evolutivo es la destreza número uno, ya que antes que hablar debemos escuchar. Ahora bien, al ser una destreza innata no se le ha dedicado suficiente espacio a su didáctica. La consideramos activa, y así lo hacemos ver cuando los alumnos actúan como audiencia durante la simulación de conferencias o debates en el aula.

Las razones por las que no escuchamos eficazmente pueden ser diversas. En opinión de Rivera (1998: 108) se debe a que surgen ciertas interferencias y, por ello, el proceso se interrumpe. Quizás no se preste atención el emisor porque se tiene algún problema, entonces se desconecta de lo que se está escuchando y luego se vuelve a él. Puede ser también porque no se entienda el mensaje, (si no se está muy versado sobre el tema del que se está hablando) o, simplemente, porque no gusta el estilo del emisor del mensaje.

La mayoría de las recomendaciones para mejorar la destreza auditiva son sencillas, pero no se les dedica la debida atención. Si se desea ser receptores activos, se procurará ejercer control sobre los sonidos producidos por personas, ruidos, objetos, etc. asumir una

actitud positiva con el fin de demostrar interés por el mensaje que se comunica; e investigar sobre el emisor y el asunto del que va a hablar. Asimismo, es útil adoptar una postura situacional que facilite la audición del mensaje y nos sitúe en el lugar adecuado. El mantener el contacto visual con la persona que emite el mensaje es una forma de sincronizarse con ella mientras está hablando, así como prestar atención al lenguaje no verbal, el tono, los gestos, la ropa... Por último, se dejará al emisor que termine de hablar para intervenir, porque no es conveniente ni cortés hacerlo antes.

En cuanto a las actividades que se desarrollan con los alumnos para perfeccionar esta destreza, uno de los ejercicios básicos es la posibilidad de actuar como una audiencia activa y evaluadora al mismo tiempo. La puesta en práctica se lleva a cabo:

- En las clases de presentaciones orales. Antes de comenzar cada discurso la clase recibe una plantilla de evaluación donde tienen que calificar los diferentes ítems que aparecen en ella. Esto requiere que los estudiantes estén atentos durante las exposiciones realizadas por sus compañeros.
- En las prácticas de solución de problemas. Se establece un debate en el que los alumnos, según el rol que interpretan, deben argumentar para defender su opinión y criterio. Esto les obliga a escuchar de forma consciente y a construir un discurso eficaz durante el proceso de la interacción.
- En la simulación de negociaciones. Se les puede pasar un test para saber si son buenos oyentes (De Manuel y Martínez-Vilanova, 2000: 163- 164).

- En la enseñanza mediante el aprendizaje cooperativo. Este método norteamericano hace hincapié en la adquisición de las habilidades de comprensión y sustituye el trabajo individual y la competitividad en el aula por la cooperación entre los alumnos, que forman auténticos equipos de trabajo. Tienen, por tanto, que desarrollar habilidades tales como saber dialogar, conversar y escuchar a los demás.

El objetivo de la ‘escucha activa’ dentro de la negociación es conseguir toda la información, determinando y calibrando adecuadamente las necesidades, motivaciones y objetivos pretendidos por el oponente. Como señalan De Manuel y Martínez-Vilanova (2000: 173); un truco muy empleado por los negociadores, es el de parafrasear continuamente, consistiendo en hacer breves resúmenes con sus palabras de lo que dice el oponente. Dando a entender que están atentos y de paso comprobando si se está percibiendo adecuadamente el mensaje. Por ello, debe resaltarse que, en el campo de la negociación, el escuchar activamente es una pieza clave para obtener el éxito esperado, y, por lo tanto, se mostrará una actitud receptiva frente a lo que está contando el emisor.

3.5.1- La comunicación interpersonal y grupal

Además de aportar formación e información de carácter académico, es conveniente preparar a los alumnos en el desarrollo de las habilidades intelectuales, personales y sociales así como de comunicación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

universitario. De esta manera, y aunque se considera que los contextos en los que se pueden llevar a cabo la comunicación²⁴ son la comunicación interpersonal, la comunicación grupal, la comunicación de masas y la comunicación organizativa, se priorizarán la comunicación interpersonal y la comunicación grupal por incluir los rasgos que caracterizan el diseño de nuestra propuesta.

Se sabe que las relaciones humanas son la clave de la vida personal, social, académica y profesional. Mientras que en el plano personal son indispensables para compartir y recibir el apoyo necesario para lograr la estabilidad emocional y psicológica del ser humano, en el contexto laboral son necesarias para poder trabajar en equipo, ya que son pocas las tareas que se pueden realizar sin la cooperación y el apoyo de otros sujetos. Los primeros estudios sobre el tema los realizó la Escuela de Palo Alto con Bateson (1956) y, posteriormente, Watzlawick (1967) determinó los cinco axiomas básicos:

1. Un individuo no puede 'no comunicar'.
2. Toda comunicación tiene un contenido y un aspecto relacional denominado metacomunicación.
3. Las unidades o sintagmas de la comunicación no son una suma de elementos aislados.
4. Los seres humanos pueden comunicarse de formas analógica y digital.
5. Las interacciones pueden ser simétricas o complementarias.

(Adaptación de Ongallo, 2000: 20)

²⁴ "La comunicación es un proceso de transmisión por parte de un emisor, a través de un medio, de estímulos sensoriales con un contenido explícito o implícito, a un receptor, con el fin de informar, motivar o influir sobre el mismo" (Ongallo, 2000: 14).

No existe la ‘no comunicación’ puesto que toda conducta es comunicativa. Ésta produce al mismo tiempo un aspecto llamado metacognición, que une las actitudes, la forma y modos de expresión y el lenguaje no verbal. El orden, la secuencia y el contexto son necesarios para crear una comunicación eficaz. Los códigos analógicos no son arbitrarios (por ejemplo, una fotografía), mientras que los digitales sí lo son (por ejemplo, el lenguaje). Las interacciones simétricas se realizan entre personas del mismo nivel, mientras que las de distinto nivel se denominan complementarias.

Un factor relevante en nuestra propuesta es enseñar a los alumnos cómo relacionarse y conocer las estrategias requeridas dentro del mundo laboral, de tal manera que, cuando accedan al mismo, estén preparados para convivir y participar en el ámbito de trabajo de forma eficaz, controlando el carácter y la llamada inteligencia emocional. Un trabajo importante en este campo es el de Goleman quien al tratar la inteligencia emocional, considera que el conjunto de destrezas, que permiten a las personas establecer relaciones de forma armoniosa, será una cualidad sumamente valiosa en los centros de trabajo del futuro. A medida que se implantan nuevas formas de colaboración, ya sea por medio de teleconferencias, correspondencia, o redes electrónicas, la interacción eficaz es indispensable. Este mismo autor distingue entre:

Una mente que piensa y otra que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactuarán para conseguir nuestra vida mental. Una de ellas es la mente racional, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes [...] . El otro tipo de conocimiento, más impulsivo y más poderoso –aunque a veces ilógico–, es la mente emocional (Goleman: 1996: 29).

La mayor parte del tiempo, las dos mentes, la emocional y la racional, trabajan de forma equilibrada porque son partes independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos aunque interrelacionados; el problema surge cuando el equilibrio se rompe y la mente emocional domina sobre la otra.

Hay diferentes formas para definir el concepto emoción. Para Valls (1999: 139) "es cualquier fuente de sentimiento como la alegría, la tristeza, la reverencia, el odio o el amor que aparecen subjetivamente sin un esfuerzo mental consciente". Por su parte, Wieisinger (*apud* Valls 1999: 140), resume las habilidades de la inteligencia emocional en cuatro apartados: la habilidad de percibir, juzgar y expresar la emoción con precisión; la habilidad de acceder o generar sentimientos cuando pueden facilitar la comprensión de uno mismo o de otra persona; la habilidad de comprender las emociones y el conocimiento que de ellas se deriva y, finalmente, la habilidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional.

El establecimiento de relaciones positivas entre los miembros de una organización es crucial para estimular la cooperación, la creatividad y el trabajo en equipo. Goleman (1996: 63-64) argumenta que la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades –o de oportunidades- a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida. Lo que proporciona el éxito laboral no es únicamente el talento académico, sino la aplicación de la inteligencia emocional que permita trabajar armoniosamente con los otros miembros del equipo. Este aspecto ha sido descuidado en la formación de técnicos y profesionales ya que, tradicionalmente, el sistema

educativo ha centrado todo su esfuerzo en el desarrollo de la inteligencia racional de la gente. El énfasis que se otorga a la inteligencia racional y al talento académico se advierte cuando se escoge a los miembros de un equipo de trabajo. Al tomar esa decisión se tienen en consideración, la competencia, la eficiencia y las destrezas especiales de cada una de las personas seleccionadas. Sin embargo, no se tienen en consideración, de forma explícita, las destrezas que demuestran inteligencia emocional tales como: habilidad para persuadir, para lograr consenso y estimular la cooperación; para examinar los asuntos desde la perspectiva de otras personas; autocontrol para manejar el tiempo y las tareas que se le han encomendado; y automotivación, que permite actuar con iniciativa más allá de las responsabilidades asignadas.

Al relacionarse con otras personas, los miembros de una empresa lo hacen más con aquellos que tienen sus mismos intereses, gustos y aficiones. Debido a ello, el trabajo en equipo puede ser una experiencia enriquecedora o una situación generadora de conflictos. Cuando se selecciona un equipo de trabajo, es necesario tomar en cuenta que las personas tienden a establecer relaciones con los que están próximos y en este contexto con aquellos que tienen sus mismos intereses, gustos, convicciones y valores etc. A causa de estas tendencias e intereses, el trabajo en equipo puede convertirse en una experiencia enriquecedora o en una situación generadora de conflictos, si no se han trabajado las destrezas necesarias para trabajar en armonía con quienes no comparten nuestros valores o criterios.

Dentro del mundo laboral se considera relevante que los sujetos conozcan y apliquen las llamadas habilidades sociales. Como señala Adam (2001) se trata de habilidades empleadas en la interacción social y que se agrupan en habilidades conversacionales, habilidades para expresar emociones y habilidades para comportarse de forma asertiva (conductas de oposición y diferenciación).

Por su parte, Arnaiz (1998: 67) señala que otro factor importante en este tipo de comunicación grupal es la dinámica de grupos; parcela importante de la psicología social, y cuyas técnicas sirven a un doble propósito: favorecer el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo social, pero no de forma aislada sino vinculados a una experiencia común que son el desarrollo personal y el desarrollo de las necesidades de crecimiento propias del hombre autorrealizado.

La teoría de comunicación grupal comienza con Lewin en 1948 y su interés radica en sus estudios de dinámica de grupos. Esta denominación tiene una triple significación ya que es una ciencia, una técnica y un espíritu. Como técnica psicosociológica se basa en las relaciones e interacciones de las personas dentro de un grupo. Se utiliza para mejorar las relaciones del grupo y para resolver problemas internos y externos, basándose siempre en la estructura grupal y en la participación.

Para Lewin, los seres humanos se mueven en un espacio vital, un campo psíquico en el que se desarrollan. Además los individuos no pueden prescindir de los grupos humanos a los que pertenecen y con los que se identifican. Los grupos también poseen un espacio vital,

creándose así grupos de trabajo tanto grandes como pequeños. Debemos pensar también que cada persona puede ser miembro de uno o varios grupos al mismo tiempo. Lewin llega de esta manera a unas conclusiones por las que él considera que el grupo es de vital importancia: el grupo proporciona estabilidad en la vida de la persona; es un vehículo para lograr los objetivos vitales del individuo; los valores y actitudes de los individuos son influidos por los valores y actitudes del grupo. Asimismo, como parte del espacio vital, la persona busca lograr los objetivos del grupo, llegar a ellos y hacerlos parte de sus logros.

Como un aspecto a tener en cuenta es la relación laboral, donde es necesaria la figura del ‘líder profesional’, es básico el criterio de Goleman *et al.* (2002: 33), quienes en su último trabajo aportan la idea de que:

Los líderes siempre han cumplido con una función esencialmente emocional. No cabe la menor duda de que fue su capacidad de persuasión la que llevó a los chamanes y a los caciques tribales a asumir su papel como primeros guías de la humanidad. El líder es – y siempre ha sido, en todo momento y lugar– la persona a quien los demás recurren en busca de la convicción y claridad necesaria para hacer frente a una amenaza, superar un reto o llevar a cabo una determinada tarea. En este sentido, el líder es la persona que mejor sabe encauzar las emociones de un determinado grupo.

Llegamos a la conclusión, por tanto, de que, para poder ser un ‘líder resonante’ y tener la capacidad de poner entusiasmo y organización dentro del ámbito profesional, este posible sujeto deberá poseer competencias tales como las que describen los anteriores autores: conciencia, valoración y confianza emocional de uno mismo; autocontrol, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa y optimismo;

empatía, conciencia organizativa, servicio; inspiración, influencia, desarrollo personal de los demás, gestión de los conflictos y, por último, capacidad de trabajo en equipo y colaboración.

3.6- LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO

Preferimos, al igual que otros autores, (Cebrián de la Serna, 2000: 18) la denominación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) debido al uso generalizado de Internet y las telecomunicaciones. Entre sus características destaca la interactividad en todo el proceso enseñanza/aprendizaje y, consecuentemente, el aprendizaje individualizado. Se basan en los procesos de la comunicación y en el tratamiento automático de la información, aunque son necesarios sofisticados equipos técnicos (*hardware*) y programas adecuados (*software*).

La necesidad de utilizar los medios que ofrece la tecnología en el ámbito universitario es algo que ya nadie se plantea, si bien en estas dos últimas décadas desde que comenzaron a comercializarse los ordenadores, los docentes se siguen preguntando acerca de las consecuencias psicológicas y educativas de estas nuevas herramientas. En este apartado, dedicado a reflexionar sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación²⁵ en el EPA, se presta especial atención a diferentes herramientas como el *power point*, Internet y la

²⁵ En adelante TIC

educación a distancia, el *Google* como el buscador más eficaz de la historia, el correo electrónico, el Short Message Service (SMS), los CD-ROM profesionales y, para finalizar, la videoconferencia y la posibilidad de digitalizar lo grabado con fines didácticos para facilitar la autoevaluación.

Bartolomé (1999: 89), profundo conocedor de la relación entre las TIC y el aula, plantea la idea de que "el profesor o la profesora no debe estar tan preocupado por el producto que le entregan los alumnos, sino por el proceso de elaboración de ese producto". Asimismo, opina que deberemos plantearnos el cambio en la evaluación: "no se debería evaluar sobre los productos [...], sino que el profesor debe realizar un seguimiento de todo el proceso, preguntándole al alumno qué hace y cómo lo hace, invitándole a mejorar".

Al igual que en el mundo de la empresa, el uso de la nueva tecnología en la universidad representa una mayor facilidad para compartir información, flexibilidad para comunicarse con colegas y compañeros de otros lugares y recursos para realizar investigaciones académicas y profesionales. Hace tan sólo unos años, éstas nos hubieran supuesto un sinfín de viajes y llamadas telefónicas, pero gracias a Internet, esta tarea se nos ha facilitado de tal manera que ahora podemos trabajar a diversas horas y espacios llegando a todo tipo de bibliotecas y lugares del ciberespacio repletos de valiosa información.

Como los estudiantes de lenguas de especialidad son usuarios habituales de Internet y todo lo que ello conlleva (correo electrónico, chats,...) será conveniente, pues, prepararlos para lograr un dominio

suficiente de las TIC. En opinión de Martí (1992: 18-19), los ordenadores se han añadido como vehículos de un nuevo medio simbólico, ya que son máquinas que permiten tratar la información (recibirla, almacenarla, transformarla y emitirla) a través de símbolos sonoros, icónicos, matemáticos, lingüísticos y el usuario está trabajando habitualmente con ellos. Las características del medio informático están proporcionando cambios a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en nuestras aulas y que los docentes nunca deben dejar de lado. Otro punto importante es aprovechar las posibilidades de autoaprendizaje, autorregulación y autoevaluación que proporcionan los multimedia a los estudiantes. Como muestra de la relevancia que ha adquirido el medio informático, presentamos el cuadro elaborado por Martí (1992: 31), donde se puede apreciar lo anteriormente expuesto:

Sistema simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • manipulación de símbolos • ausencia de acciones efectivas
Formal (sistema de reglas)	<ul style="list-style-type: none"> • rigor, rigidez, planificación
Dinámico	<ul style="list-style-type: none"> • seguir las transformaciones de diferentes parámetros, • capacidades espaciales
Integración de diferentes notaciones simbólicas	<ul style="list-style-type: none"> • traducción de una notación simbólica a otra • actividades metacognitivas • toma de conciencia • descontextualización
Integración de aspectos declarativos y procedimentales. Situación de resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • autorregulación de la actividad • regulación externa de la actividad • explicitar conocimientos • capacidades generales (planificación y descomposición de un problema)
Interactividad	<ul style="list-style-type: none"> • control activo sobre el aprendizaje • previsión, verificación • motivación • comunicación

Figura 30. Características del medio informático y tipo de actividades

En el ordenador existen programas como el *power point* que permiten crear presentaciones con sonidos, música, objetos animados y pequeños vídeos. Estos recursos tienen un componente motivador y didáctico extraordinario para la audiencia a la que va dirigida. La práctica oral, que deben hacer en el aula nuestros estudiantes, se acompaña mediante esta herramienta, creando su propio diseño de diapositivas y utilizando gráficos con datos que sirvan de apoyo a los temas que eligen para hacer su exposición.

Las ventajas de esta herramienta son las siguientes:

- la motivación es superior a los demás recursos visuales,
- la creatividad se fomenta continuamente,
- el control del pánico escénico es mayor,
- las transparencias se crean a través de las diapositivas,
- la voz e imágenes en movimiento se pueden incluir,
- las posibilidades didácticas sobrepasan a las otras ayudas como las diapositivas, el vídeo, etc. ya que en el *power point* se pueden agrupar todas ellas,
- la memoria no es tan importante,
- la posibilidad de memorización y comprensión de lo expuesto aunque la materia sea de contenido elevado.
- la forma de trabajar es altamente rentable, una vez controlado el medio.

Pero también existen inconvenientes, como:

- el funcionamiento no siempre es fácil,
- los recursos adecuados no existen en todos los centros,
- los contenidos pueden olvidarse debido a la fascinación que produce,
- la preparación implica mucho tiempo al principio,
- la conexión puede fallar.

Dentro de las TIC, Internet, es el sistema de computadoras más grande que existe en el mundo para la búsqueda de información. Otros autores la denominaban Ciberespacio (Rivera 1999: 45). Crystal (2002: 24) define la *World Wide Web* como el conjunto completo de ordenadores ligados a Internet, que contienen documentos a los que se puede acceder por medio del uso de un protocolo estándar (el protocolo

de Transferencia de Hipertexto o HYYP). Surgió hacia 1960, cuando el Departamento de Defensa de los Estados Unidos creó la ARPANET, que era un proyecto militar (*Advanced Research Projects Agency*). En 1995, Internet irrumpió en el comercio y en la empresa, y el crecimiento es astronómico.

Actualmente, la Red está constituida por millones de personas de todo el mundo, universidades, colegios, empresas y organizaciones de todo tipo que ofrecen información gratuita con el objetivo de educar a los usuarios y también de entretenerlos. Otro aspecto a tener en cuenta es su utilización en la enseñanza a distancia²⁶, que ha estado caracterizada por incorporar a su metodología cualquier avance tecnológico que facilitara la distribución de la información. Así, por ejemplo, la radio, la televisión y los multimedia interactivos, generalmente en soporte CD-ROM, fueron incorporados de manera inmediata en la metodología de la enseñanza universitaria a distancia.

Para Ruipérez (2000), con Internet surge, a mediados de los noventa, una herramienta tecnológica idónea para que la enseñanza universitaria a distancia superara las carencias debidas a la ausencia del profesor en el aula, pues la Red es muy fácil de usar ('cultura del clic') para el receptor de datos. De esta manera, el docente puede generar contenidos también muy fácilmente: el sistema de comunicación multimedia, al permitir el intercambio y distribución multiplataforma de todo tipo de información digitalizable (texto + audio + vídeo), conlleva

²⁶ Una experiencia valiosa es la llevada a cabo en la Universidad de Oviedo <http://www.aulanet.uniovi.es/publicaciones/documentos/XIVAspeletOviedo/EntornoGestion.htm>. Fernández y Suárez (2003).

unos costes ínfimos para el usuario. En la Comunidad Valenciana se ha desarrollado el proyecto TELDE (Teleeducación para el desarrollo), con el objetivo de establecer un sistema de Teeducación, que será utilizado por las universidades de esta comunidad, para la realización de actuaciones de Cooperación al desarrollo.

Dichas actuaciones se llevan a cabo con la idea de resolver necesidades de enseñanza en Hispanoamérica, ya que Internet y los sistemas de satélites de comunicación facilitan el acceso a lugares de difícil acceso. Se utiliza el sistema de satélites Hispasat, que recoge toda Hispanoamérica (<http://www.hispasat.com/>) (Jiménez, 2003). Por otra parte, existe un modelo europeo de redes universitarias para el aprendizaje a través de Internet, fundado por la comunidad europea universitaria, cuyo objetivo es crear un modelo de red europea universitaria virtual. Está formada por once miembros en siete países europeos reunidos para establecer el modelo basado en experiencias tanto nacionales como internacionales(<http://www.hsh.no/lu/inf/menu/>)

La búsqueda de información con direcciones seleccionadas de acuerdo con los intereses de los alumnos, especialmente del campo empresarial y del mundo de la ingeniería, ayuda al aprendizaje de la comunicación con personas y organizaciones a las que pueden aportar o recibir, o las dos cosas al mismo tiempo, diferentes conocimientos y experiencias. En nuestros días, es algo habitual acudir al buscador más famoso de la historia de Internet, *Google*, para que nos facilite ese dato importante que necesitamos incluir en nuestro trabajo diario. Difícilmente, nos imaginamos ya la vida sin él. Por otro lado, existen direcciones con grandes posibilidades didácticas; a modo de ejemplo, la

dirección que ofrece la Universidad Carlos III de Madrid para ayudar a redactar tesis doctorales: Tesis en Internet (Thesis.com) que permite una selección de recursos gratuitos en línea para redactar y exponer una tesis <http://roble.pntic.mec.es/%7emsanto1/ortografia/>; además es una dirección que permite practicar y mejorar las normas de puntuación y ortográficas de forma gratis y atractiva. Se aplica en la clase multimedia y permite al alumno marcar su propio ritmo de aprendizaje y focalizar su tarea en aquello que considera que debe perfeccionar en su conocimiento de la lengua.

El correo electrónico supone el intercambio de información más positivo y ventajas de Internet. Es una herramienta valiosísima, que ha cambiado nuestra forma de trabajar, de comunicarnos e incluso de escribir. La frase: "te enviaré un correo" es algo familiar en el contexto académico y laboral y se pronuncia con absoluta normalidad. En pocos minutos un mensaje puede recorrer el mundo, sólo se necesita la dirección del destinatario y un programa como Netscape o Internet Explorer que permita enviar y recibir correspondencia. Una de las ventajas del correo electrónico es que admite anexos o adjuntos que facilitan el intercambio de grandes cantidades de información.

Asimismo, es un medio indispensable dentro del mundo de la empresa y tiende a sustituir al correo de papel; su estilo se caracteriza principalmente por frases cortas y construcciones sencillas y la firma puede tener diversos datos como dirección, número de fax entre otros, pero nunca debe superar el tamaño del mensaje. Cuando el registro utilizado es informal, porque el mensaje y el receptor lo requieren, se observa que la oralidad es lo que caracteriza a este medio, acercándose

muchas veces a un diálogo entre el emisor y el receptor. A los estudiantes les sirve para comunicarse con los profesores de forma habitual, ya que utilizan este sistema como complemento de las tutorías: avisos a última hora de un cambio de horario, bibliografía que no ha sido facilitada durante la clase, etc. Esta tutoría electrónica llamada *e-tutoring*, se manifiesta en dos situaciones en la clasificación de Bartolomé (1999: 185):

a) en sistemas de enseñanza a distancia, que viene a sustituir o completar la tutoría por carta o por teléfono, o a los profesores tutores en centros delegados. Ejemplo:

...lo que me interesa es enviarte la carta de presentación y el Cv (espero que lo recibas) y disculparme por no poder asistir a clase este jueves ya que se solapa con una clase de la asignatura Caminos y Aeropuertos.

Saludos.

b) en la enseñanza presencial viene a sustituir o completar la tutoría basada en una entrevista entre profesor y alumno. Las ventajas con respecto a la tutoría por carta son diversas:

- el profesor contesta cuando su tiempo se lo permite,
- el alumno lo puede hacer a la hora que le conviene,
- la seguridad de que los mensajes llegan,
- la comodidad de poder archivar el mensaje,
- la posibilidad de intercambiar ficheros digitales de un modo más cómodo y eficaz.

Ahora bien, presenta el inconveniente de que no es posible intercambiar documentos o materiales no digitalizados. En este caso,

una herramienta complementaria para este medio puede ser el fax y el servicio de mensajería. Las ventajas con respecto a la tutoría presencial son diversas:

- el estudiante se comunica cuando lo necesita,
- el alumno tímido encuentra más fácil expresarse si no tiene delante al profesor, y
- tanto el emisor como el receptor pueden hacerlo desde otra ciudad o país.

La experiencia ha demostrado que no es necesario reemplazar ninguna de las tutorías. Son todas complementarias e imprescindibles, tanto la presencial como la realizada por correo electrónico, dadas las características del centro y del perfil de alumno.

La forma de trabajar los textos consiste en el envío de una ‘carta de reclamación profesional’ como anexo adjunto a través del ‘correo electrónico profesional’. El objetivo de la utilización de este soporte informático es, básicamente, familiarizar al estudiante en la interacción profesional y, de esta manera, convertirlo en usuario real y auténtico. Cabe destacar que la rapidez y la comodidad del medio están desplazando al teléfono y al correo ordinario en los ámbitos privados, laborales y universitarios.

Asimismo, el envío de mensajes cortos con el móvil es un fenómeno social, económico y lingüístico. Inicialmente, han sido los jóvenes quienes han ido creando este lenguaje adaptando la tecnología actual a sus necesidades. Al no poder utilizar nada más que 160 caracteres, los usuarios han tenido que ingeníárselas para reducir la

información. Se utiliza la fonética de los números y letras para tener más espacio. Como son rápidos en escritura y en recepción, las faltas de ortografía son una constante que a veces sale del móvil para entrar en otros contextos como el ámbito académico e incluso el profesional. Como señala Santos (2003), Listerri presenta una visión optimista del tema: "las nuevas tecnologías muestran cómo el lenguaje es una herramienta de comunicación capaz de adaptarse a un requisito: el mensaje no puede ocupar más de 160 caracteres..." En opinión de este lingüista no debería verse como un problema, sino como una adaptación del uso lingüístico a un determinado contexto.

El CD-ROM es el soporte físico de programas de multimedia, que condicionó el diseño comunicativo y el diseño instructivo de los programas multimedia desde su comienzo a principio de los años ochenta. La primera etapa de los programas multimedia correspondió al vídeo interactivo, con programas educativos, por lo general orientados a la formación de empresa e incluyendo mucho vídeo pero poco texto. El diseño pedagógico respondía a modelos tutoriales y estudios de casos. Las simulaciones con un elevado nivel de realismo fueron creadas por numerosas universidades para la utilización de profesores y alumnos. La segunda etapa se desarrolló en los noventa y la tecnología utilizada fue el CD-ROM, principalmente conocido como soporte para enciclopedias y videojuegos; más o menos el 90% de lo que se producía en el mundo. La tercera etapa es ya una realidad que ha desplazado al vídeo y está ligada a una nueva tecnología, el Digital Versatile Disc (DVD), similar al CD-ROM, pero que se define por su mayor capacidad y otros elementos de definición.

La oferta de cursos interactivos en el ámbito de lo profesional en lengua materna es bastante escasa, ya que los cursos que existen en el mercado están dirigidos en su mayoría a la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés. Uno de los CD-ROM²⁷ en el que deben trabajar los estudiantes cuenta con un software educativo aplicado al ámbito empresarial. Es una forma atractiva de aprender lo que son los conflictos que aparecen en el mundo de la empresa, sus causas y cómo resolverlos. Su duración es de unas 20 horas repartidas en diferentes sesiones. Al mismo tiempo que el alumno interactúa, el profesor le va aclarando las dudas que se le plantean; e incluso si considera que la respuesta puede ser interesante para el resto del aula, pide atención, y en la pantalla, que proyecta lo reflejado en el ordenador del profesor, explica lo previamente solicitado.

La enseñanza universitaria a distancia está utilizando cada vez más la videoconferencia empleando todas las prestaciones que nos aporta Internet. Las funcionalidades son ofrecidas a los usuarios a través de páginas electrónicas (web), lo que permite el acceso desde casi cualquier lugar y ordenador, siempre que se disponga del ancho de banda adecuado.

Las tutorías por videoconferencia están basadas en el software *NetMeeting* de Microsoft. Están integradas en el sistema, de forma que el usuario no necesita configurar nada ni conocimientos especiales. Permiten, además de la comunicación por vídeo y audición entre alumno y profesor, el intercambio de ficheros, el uso de una pizarra compartida

²⁷ Se llama "Cómo solucionar conflictos" y pertenece a la colección *Habilidades Directivas*. Vid. cap.6.2.

y dispone de una utilidad para mensajes escritos. Fernández y Suárez (2003) señalan que como complemento a esta herramienta es necesario un servidor de localización de personas (Servidor ILS) que hace de punto de encuentro para todos los usuarios conectados en un momento. Esto permite a los alumnos localizar a los profesores conectados y entablar comunicación con ellos. El intercambio de información por videoconferencia, entre la Universidad Politécnica de Valencia y la de Gandía, se hizo efectivo en nuestras aulas con alumnos extranjeros y españoles hace dos años como taller de práctica de presentaciones orales y resultó altamente satisfactorio.

La videocámara es también una herramienta de autoevaluación en las clases de presentaciones orales. Se graban todas las exposiciones y se digitalizan para facilitar su estudio y observación; así, de esta manera, los discentes pueden comprobar sus aciertos y errores. Por último, no podemos dejar de comentar la utilización en el aula de ciertos vídeos que facilitan la enseñanza-aprendizaje de las presentaciones orales y las técnicas de negociación. Son vídeos que se han grabado, bien de eventos producidos en el mundo real de la empresa, bien para aprender a hablar en público.

3.7- ELEMENTOS DEL ACTO DIDÁCTICO

Como colofón del marco metodológico del EPA recordaremos los factores que intervienen en la interacción comunicativa y lingüística y que son en la opinión de Jordan (1997: 277): el alumno, el profesor, la asignatura y el entorno académico; relacionados todos ellos con las

lenguas de especialidad y las destrezas. De ahí que se añadan algunas características específicas a la situación comunicativa: el alumno, es el emisor que adoptará el rol de profesional a la hora de redactar o hablar en público; el profesor, es el facilitador del desarrollo de las habilidades lingüísticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; la asignatura y el entorno académico universitario politécnico. Ello requiere que las destrezas se trabajen de forma globalizada e integrada.

Los estudiantes que se matriculan en la Escuela de Caminos Canales y Puertos (ETSICCP) son alumnos con una gran capacidad de trabajo y acostumbrados a obtener altas calificaciones. Como la mayoría proviene de la Comunidad Valenciana, hay un porcentaje de alumnos que tienen el valenciano como lengua materna aunque el idioma mayoritario suele ser el castellano, pues hay alumnos de otras comunidades autónomas, sobre todo, de la Comunidad de Murcia. Al ser asignaturas de libre elección, los alumnos están altamente motivados puesto que, como su propio nombre indica, las eligen porque creen que son un buen complemento en sus estudios. Saben que es importante tener práctica del discurso oral y escrito para acceder al mundo laboral o conseguir un empleo mejor. Para algunos alumnos, los contenidos de las asignaturas serán fundamentales a la hora de elaborar y defender su proyecto final de carrera. Como futuros especialistas en Ingeniería Civil no les interesan demasiado los conocimientos filológicos sino la lengua en uso, la práctica de la misma; además, son alumnos habituados a un lenguaje técnico, aspecto fundamental para que el docente lo tenga en cuenta.

Referente a las características del profesor universitario, Cruz Tomé (1999) opina que éste deberá, en primer lugar, conocer en profundidad el campo de su especialidad, estar motivado para la investigación y docencia de su asignatura y poseer rasgos de personalidad como paciencia y sentido del humor; en segundo lugar, dominar habilidades para las relaciones interpersonales, control del estrés y habilidades docentes específicas como organización y estructuración de los conocimientos a impartir y claridad expositiva; y, por último, poseer capacidad para comunicar en sus alumnos entusiasmo por el aprendizaje.

Y en cuanto a sus conocimientos lingüísticos, el profesor de una lengua de especialidad debe tener una base lingüística amplia y un interés por estar formándose continuamente. El profesor de una escuela de ingenieros irá profundizando poco a poco en los conocimientos generales del medio en que se desarrolla su trabajo, y, necesariamente, tendrá que adquirir unas nociones mínimas, por ejemplo, sobre materiales o elementos constructivos y de transporte. De la misma manera, ha de ser capaz de elaborar material propio o adaptar el existente a sus necesidades. Es poco habitual que un manual facilite todos los contenidos de la asignatura y, por tanto, necesitará para cada unidad didáctica varios libros o revistas, y una constante información que le pueden facilitar los expertos que trabajan el mundo de la ingeniería.

En la figura siguiente se puede apreciar la doble función del docente, como didacta y como tutor, a la que hemos de añadir la de

experto profesional como profesor de lengua de especialidad (Lázaro Martínez, 1999).

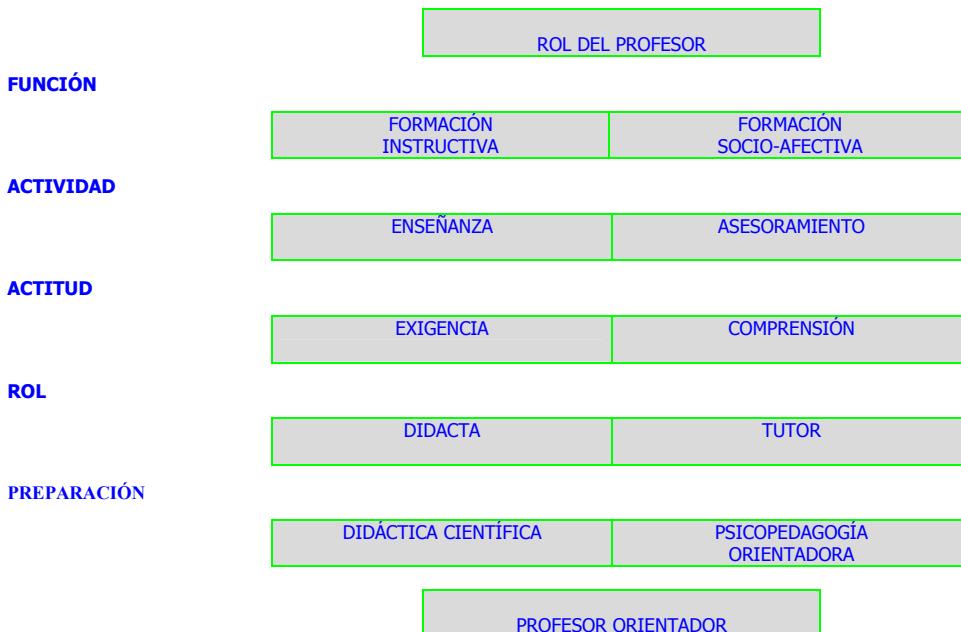


Figura 31. Rol del profesor en su doble vertiente: como didacta y como tutor

En este capítulo hemos procurado presentar una visión general de las lenguas de especialidad y del EPA, así como del lenguaje científico-técnico y del lenguaje de divulgación. Se han revisado los géneros discursivos específicos y su caracterización lingüística, el estilo y la cortesía del lenguaje profesional y académico, deteniéndonos en la carta de reclamación profesional, el correo electrónico profesional, el resumen y las presentaciones orales. También se ha explicado el ambiente del aula, la relación profesor-alumno, la didáctica de las destrezas, en especial la oral y la escrita; se presentando una reflexión sobre la repercusión de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los géneros académicos y profesionales, y hemos concluido con los

elementos del acto didáctico, es decir, el alumno, el profesor, la asignatura y el entorno académico.

En el próximo capítulo presentamos nuestra propuesta didáctica, los géneros discursivos objeto de experimentación, así como las actividades llevadas a cabo en el aula, las cuales han posibilitado la obtención de textos orales y escritos para su posterior análisis.

CAPÍTULO 4

OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS

OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS

La respuesta a la pregunta de ¿cómo enseñar? es doble: en primer lugar, es necesario definir un modelo didáctico de actuación, resultado de la reflexión fundamentada en determinadas bases lingüísticas y psicopedagógicas, que contribuirá a estructurar y planificar las actividades de enseñanza aprendizaje; en segundo orden y relacionado con el modelo establecido, las estrategias metodológicas que pueden aplicarse en el desarrollo de dichas actividades en el aula (Gómez Molina, 1995: 65).

Dada la proyección procesual, metodológica y experimental de la Tesis, este estudio no se basa únicamente en unos datos estadísticos, sino también en una observación y reflexión de los textos escritos y orales producidos por estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad Politécnica de Valencia. Nos gustaría poder incidir en la función instrumental del análisis de los dos géneros elegidos: el correo electrónico profesional y la presentación oral profesional y académica. Ésta es la base para conocer las carencias orales y escritas de los estudiantes, y el proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje de lengua de especialidad en el contexto académico universitario español en el que se ha trabajado durante estos años. De ahí la necesidad de proponer un modelo eficaz y coherente para comprender mejor este proceso, que contribuya a guiar a los alumnos y sirva para perfeccionar sus habilidades de composición de los géneros específicos.

4.1- GÉNEROS DISCURSIVOS OBJETO DE ESTUDIO

Los objetivos principales de esta investigación consisten en el análisis de ciertos rasgos de géneros profesionales y académicos de los trabajos creados en la fase de revisión²⁸ por los alumnos para llegar a un perfeccionamiento o reafirmación en la línea didáctica a seguir. Los géneros elegidos han sido en este orden:

- a) el correo electrónico profesional: 'petición de asesoramiento', y
- b) la presentación oral académica y profesional: 'simulación de un congreso sobre el Plan Hidrológico Nacional'.

En primer lugar, razonamos los motivos que rústican la elección del correo electrónico profesional como género escrito. Al plantearse la enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita, se observó que para gran parte de los alumnos la única forma de comunicarse, además del móvil, era el correo electrónico. Se decidió, entonces, que se podría utilizar este medio para motivar a los que todavía no eran usuarios, y en cuanto a los habituales, detectar sus errores y orientarlos en la escritura de textos. Por ello, y desde el principio del curso, esta herramienta es el medio imprescindible para la interacción: envío de textos solicitados en clase, dudas sobre un tema que no les ha quedado lo suficientemente claro, aviso de que un determinado día no van a poder acudir porque

²⁸ Para Flower y Hayes (1981) el proceso de escritura comprende: **planificación**, que supone generar ideas, organizar, establecer objetivos; **traducción**, que significa verbalizar la información que puede aparecer mediante sistemas simbólicos o imágenes cinéticas; **revisión**, que consta de subprocesos de evaluación y corrección; y **monitor**, que se encarga de la función de control del texto.

tienen cierto problema, etc. Se les contesta siempre, y, si es posible, en un corto espacio de tiempo. De esta manera, comprenden que están atendidos y que son importantes para el docente.

Desde el punto de vista lingüístico se aprecia, desde sus primeros correos, interferencias características del discurso oral en el discurso escrito así como el desconocimiento de cómo dirigirse al receptor en un contexto profesional. Sin embargo, como el perfil de los alumnos y sus intereses son diferentes a los de, por ejemplo, los estudiantes que se están preparando para ser traductores o filólogos, la didáctica de la lengua de especialidad, orientada a los aprendices de la ETSICCP, requiere unos rasgos específicos.

Así pues, y aunque también se trabajan otros géneros, como el informe, y subgéneros como la carta de reclamación, nos hemos decidido por el correo electrónico profesional. El adjetivo 'profesional' viene dado por las características del mismo, que son las habituales del entorno laboral. La relación entre colegas está provocada en esta ocasión por el objetivo del mensaje, que es, en el caso que nos ocupa, la petición de asesoramiento para la creación de una nueva empresa. Este asunto y sus rasgos lingüístico-textuales, retóricos y pragmáticos podrán extrapolarse a otros correos que necesiten escribir durante los últimos años de carrera: solicitud de prácticas en empresa, cambio de matrícula a otra universidad,... ; todo esto motiva a los estudiantes y les anima a participar en la interacción didáctica.

Crystal (2002: 150-151) destaca la necesidad de la enseñanza del correo electrónico en las aulas:

El correo electrónico ocupará su lugar en los planes de estudios, no como un medio al que temer por su irresponsabilidad lingüística, sino como uno que ofrece un campo más amplio dentro del cual los niños pueden desarrollar su capacidad de consolidar sus intuiciones lingüísticas y tomar decisiones lingüísticas responsables.

A lo que Bernardo (2004: 16) añade:

El estudio de la producción digital, como primer ejemplo, pone de manifiesto [...]: la existencia de una nueva realidad comunicativa; la exigencia de un nuevo modelo de aproximación y, finalmente, la responsabilidad científica de los especialistas en comunicación y lenguaje con respecto a los retos teóricos y prácticos inherentes a esa nueva dimensión del objeto de investigación de sus campos del saber.

Con el fin de reforzar los motivos que justifican la elección de este género, se examinarán unas muestras de correo electrónico de alumnos a profesora. Todos han asistido a clase; la diferencia entre lo aprendido por unos y otros es fácil de apreciar:

A)

Hola X!²⁹

Solo quería preguntarte si habías recogido el dossier que te entregué en bedeles. Espero que disfrutes este verano tanto como espero hacerlo yo.

Nos vemos!

²⁹ Lo marcado refleja los errores electrónicos que aparecen en los correos electrónicos profesionales.

B)

Hola,X!

Soy XXX, Me han comentado que hay que entregar unas cuantas cosas, desde las prácticas hasta el trabajo en PowerPoint en papel.

Mañana no voy a poder asistir a clase por un viaje de prácticas de Geología II que me ocupa todo el día, por eso te pido que me detalles vía mail todo lo que se debe entregar y cuándo va a ser la revisión del video de la exposición oral. Podemos llevar un CD para grabárnoslo, ¿no?

Muchas gracias

La valoración emitida es la siguiente: el sujeto A, tiene errores ortográficos y no hace uso de la cortesía, mientras que B incluye rasgos de oralidad en su escrito.

Por último, C y D controlan el registro y la macroestructura del género. Ahora bien, el léxico y la sintaxis de C son obviamente retóricos.

C)

Estimada X:

Soy XXX, alumno suyo de la asignatura de Expresión Profesional en Español, le escribo para que me confirme si es posible que me pueda recibir en su despacho el miércoles día 19 a las 10 de la mañana para ver la grabación del video del trasvase y me comente los fallos... cómo solucionarlos...o lo que sea oportuno.

Esperando su respuesta, atentamente:

D)

Estimada X:

Hoy no voy a poder pasarme por tu despacho para entregarte el dossier. Si crees que el miércoles que viene es muy tarde, dime qué día estarás en el despacho y me acercaré.

Gracias

XXXXX

Se presenta, ahora, un modelo de correo profesional entre colegas (de profesora a profesora): E) el correo es auténtico, F) el correo es simulado; el emisor del mismo es alumno de la asignatura.

E)

Estimada X:

Tal como quedó contigo esta alumna, asistió a las clases de mi grupo de español II y se examinó conmigo, aunque estaba matriculada en uno de tus grupos. Su nota final es 7.5.

Un cordial saludo.

F)

Estimado colega:

Debido a nuestro propósito de crear una empresa consultora solicitamos información y asesoramiento al Colegio de Ingenieros de Caminos, el cual nos remitió a usted como especialista en la materia.

Nuestra idea consiste en una pequeña empresa consultora especializada en proyectos de ingeniería, con tres o cuatro empleados en plantilla. Disponemos de local en Valencia y una amplia cartera de clientes.

Agradeceríamos su consejo profesional y orientación, para lo cual nos gustaría reunirnos con usted.

Atentamente,

En E, según la terminología de Briz (2004_b: 80) la relación es de simetría entre los interlocutores, ya que se percibe entre los participantes de la interacción: + igualdad funcional y +nivelación de roles (derivados de la misma profesión y el marcado por el contexto de situación). Mientras que en F la relación denota un evidente cambio; ahora es asimétrica al existir menos nivelación de roles.

También argumentamos, en segundo lugar, la elección del discurso oral. Se han elegido las presentaciones orales como género idóneo por dos razones fundamentales:

- porque prepara al estudiante para la defensa de su Proyecto Final de Carrera (PFC), y
- porque el ámbito de actuación del ingeniero civil tiene lugar bien en el sector público (ayuntamientos, diputaciones, universidad), bien en el sector privado (empresas privadas y universidad). En este contexto, los discursos habituales para los futuros ingenieros son entre otros: presentar un informe a colegas o a un comité evaluador, dirigir una reunión de trabajo, mantener una negociación, dar las gracias por un premio recibido, hablar en un congreso,... De ahí que necesiten controlar este género discursivo oral.

De los anteriormente citados, ‘hablar en un congreso’ integra todas las habilidades necesarias para lograr una buena competencia discursiva oral. La presentación se establece de expertos a expertos, es decir, de ingeniero a ingenieros interesados por el tema, y al orador se le presuponen dominio y conocimientos de lo expuesto. Desde el punto

de vista textual y su didáctica ya se han comentado las características y criterios didácticos en los apartados 3.4.4 y 3.5.

Los ejemplos textuales escogidos para su análisis simulan una comunicación escrita y oral de expertos a expertos³⁰. Esta simulación no está exenta de dificultades porque, en realidad, los emisores son sujetos que no han llegado a finalizar sus estudios y carecen, por tanto, de las habilidades propias de su profesión.

4.2- Propuesta metodológica y obtención de datos

Lo anteriormente tratado en los capítulos segundo y tercero constituye la base lingüística y metodológica de nuestra propuesta para la didáctica de los discursos profesionales y académicos. Tomando en consideración los elementos básicos que componen el acto didáctico y según se muestra en la siguiente figura adaptada de Jordan (1997: 227):

³⁰ En terminología de Linell (López Ferrero, 2002: 3) "el discurso intraprofesional, esto es, el discurso dentro de profesiones específicas".

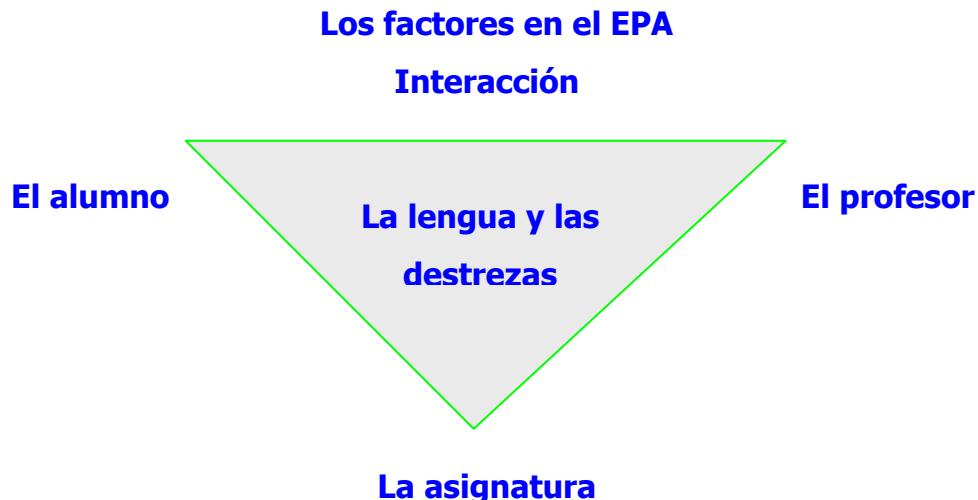


Figura 32. Los factores del Español Profesional y Académico

Dicha propuesta, fundamentalmente, se nutre de:

- a) la lingüística del texto, teniendo en cuenta las propiedades del mismo:
 - La adecuación, que significa saber escoger el registro que requiere cada situación comunicativa y la capacidad de adaptar la producción lingüística a las funciones y actos de habla que realizamos al comunicarnos;
 - la coherencia, que hace referencia a los aspectos semánticos y organización de la información; y
 - la cohesión, que hace alusión a las articulaciones del texto.
- b) La tipología textual de Adam (1992), basada en la intención comunicativa; que en el caso que nos ocupa serán textos predominantemente expositivos y argumentativos.

- c) El concepto de géneros discursivos profesionales y académicos según Bathia (1993), Álvarez (1997), Swales (1990) y Alcaraz (2000). Los diferentes textos provienen del mundo profesional y académico y comparten como señala Alcaraz (2000: 133-134): “una misma situación comunicativa, un esquema organizativo similar, una modalidad discursiva semejante (exposición, argumentación...), un nivel léxico-semántico análogo (imperativos, pasivas) y unas convenciones sociopragmáticas comunes en contextos socio-culturales similares”.
- d) Un enfoque basado en el proceso según la pedagogía del texto (Bronckart, 1985) y los criterios de Björk y Blomstand (2000). Los procesos cognitivos (Flower y Hayes, 1981) que se desarrollan son: planificar, escribir y reescribir después de haber revisado lo escrito.
- e) La motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, siendo conscientes en todo momento de la necesidad y uso social de los textos que producen.
- f) La contextualización de cada texto que se va creando y la importancia de la misma para una comunicación eficaz.

Así pues, nuestra propuesta metodológica se focaliza en la enseñanza/aprendizaje de la producción de textos profesionales y académicos en el ámbito de la Ingeniería Civil. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, la elección de los géneros discursivos especializados que se ha llevado a cabo y que ha estado marcada por la contextualización y motivación (surgida de la necesidad de uso de dichos géneros), ha sido realizada con el objetivo de crear pautas para que los futuros ingenieros puedan desenvolverse con seguridad a lo largo de su actividad académica o laboral, escribiendo y hablando eficazmente en contextos de especialidad.

El modelo didáctico es, ante todo, una experiencia de trabajo. La observación de los textos se ha basado en la recopilación de datos de los diferentes géneros y subgéneros generados en el aula durante los tres últimos años. En el caso del discurso oral, en principio, se tenía la intención de llevar a cabo el estudio de la simulación del congreso sobre transportes del curso 2002-2003, focalizado en el AVE, porque el resultado fue altamente satisfactorio. No obstante, la actualidad se ha impuesto y se ha decidido que podía ser más adecuado el análisis de la simulación del congreso sobre el Plan Hidrológico Nacional, El Trasvase del Ebro, por razones fáciles de comprender: tenemos alumnos de Zaragoza, Murcia, Santander y Comunidad Valenciana; por ello, la motivación y el debate estaba servido, como así fue. A todo ello hay que añadir que tuvimos elecciones generales de por medio y fue necesario cambiar, en algunos casos, parte del contenido de las exposiciones y adaptarlas a la actualidad de la política nacional.

Las asignaturas de lengua de especialidad se imparten en la ETSICCP de la Universidad Politécnica de Valencia. Los estudiantes son alumnos de tercer curso de Ingeniería Técnica en Obras Públicas, y de cuarto y quinto curso de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. Los alumnos suelen asistir con regularidad a las clases y si hay alguna razón, para que así no ocurra, lo hacen saber por medio del correo electrónico. Normalmente la causa está motivada por viajes de estudios a empresas, obras, etc. programados por la ETSICCP con carácter obligatorio. La comunicación entre la profesora y los alumnos es constante y fluida tanto en las clases presenciales, como en las tutorías, a las que acuden no solo para revisar y recuperar los trabajos escritos,

sino, también, para analizar el resultado de la grabación de su presentación oral, de la que hablaremos más detenidamente.

Asimismo, saben que pueden recibir ayuda en situaciones tales como redactar un currículu y una carta de presentación para pasar una entrevista de trabajo. Por esta razón, se comprometen a contar su experiencia en el curso siguiente y mantienen, así, un vínculo con el EPA. Esta información recibida de primera mano ayuda en gran medida a sus compañeros a situarse en el mundo real del trabajo y paliar el choque que se produce entre lo que esperan conseguir con su titulación académica y lo que realmente se van a encontrar.

El curso es, por lo tanto, un periodo para comprender y producir diferentes textos; entre otros, los dos géneros seleccionados para ser observados, valorados y analizados. Las dificultades encontradas estriban básicamente en el tiempo, ya que no se dispone de créditos suficientes para poder plantearse un 'antes' y un 'después' en la producción de cada uno de estos géneros. Además, se considera pedagógicamente incorrecto someter a los alumnos a la creación de textos que, sin la ayuda necesaria, no van redactar adecuadamente. La razón estriba en que su competencia comunicativa es limitada y carecen de la madurez profesional que adquirirán con el paso del tiempo. Asimismo, estos géneros no son los únicos que deben aprender y la falta de tiempo limita la perfección de la enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, la presentación oral no podría hacerse al principio del curso, ya que el proceso de hablar en público requiere de unas pautas y estrategias sin las cuales los alumnos no pueden adquirir las habilidades necesarias para realizar una comunicación eficaz.

Con objeto de descubrir los conocimientos previos que posee el alumno del EPA, al principio del curso se les pasa un cuestionario para que lo cumplimenten, y ello actúa como prueba de diagnóstico. Como se aprecia a través de sus respuestas, los estudiantes no han tenido necesidad de escribir documentos de las características planteadas, ni tampoco de hablar en público formando parte de una simulación. A esta inexperiencia, se le añade la dificultad y nerviosismo de ser grabados por técnicos del ICE, al mismo tiempo que llevan a cabo la exposición oral.

Las actividades se organizan alrededor de los siguientes puntos:

1. Justificación del texto que se quiere producir.
2. Uso de materiales auténticos para fomentar la motivación por medio de la contextualización.
 - Selección de textos divulgativos y periodísticos del ámbito de la Ingeniería Civil para su lectura y análisis y práctica del uso de conectores, producción de resumen y base de la síntesis de la presentación oral.
 - Textos producidos por ingenieros: artículos de opinión, informes, correos...
 - Presentaciones orales de años anteriores.
3. Búsqueda de información en Internet, en la Biblioteca General y Hemeroteca de la UPV y de la ETSICCP, y posterior selección de la información obtenida para su utilización durante la redacción de los textos.
4. Aplicación de la simulación y de los elementos que intervienen; en este caso, el congreso sobre el Plan Hidrológico Nacional.

Asimismo, los alumnos adoptan el rol de congresistas en las presentaciones orales.

5. Empleo del registro formal en diferentes situaciones: de profesional a profesional; de usuario a profesional. Por ejemplo, la comunicación de un ingeniero a un colega/colegas, mediante un correo electrónico, o, al responsable de una empresa en el caso de la carta de reclamación. Del mismo modo, durante la simulación del congreso, el registro será el formal.
6. Reflexión sobre los rasgos lingüístico-textuales, retóricos y pragmáticos propios del EPA. Se insiste, especialmente, en el empleo de su tecnolecto, esto es, la jerga profesional aprendida durante la carrera.
7. Actividades de generalización que se pueden ir integrando.
8. Autoevaluación de los textos orales con una plantilla *ad hoc*.

En cuanto a los textos utilizados para la enseñanza de las diferentes actividades³¹, casi en su totalidad, han sido auténticos y completos, no adaptados. Los motivos son obvios, pues el objetivo es acercar al alumno a situaciones y contextos reales, ya que hemos podido constatar que si se manipulan y trabajan documentos similares a los que tendrán que redactar en un futuro inmediato, la motivación es

³¹ Estas actividades se llevan a cabo en el aula adjudicada con este fin por la Escuela y en el aula de multimedia del Departamento de Idiomas. Durante las prácticas, el estudiante puede seguir su propio ritmo e incluso en orden diferente al de sus compañeros. El rápido desarrollo de las redes de información (Internet, Google) ha permitido poner a disposición de los usuarios gran cantidad de información de fácil acceso. El campo de la Ingeniería Civil no ha sido ajeno a ello y en la actualidad existen una gran cantidad de direcciones, que el usuario deberá conocer y utilizar.

mucho mayor. Los documentos empleados en esta investigación se pueden encontrar en el capítulo 7, Anejos.

Las actividades diseñadas para la enseñanza-aprendizaje de los géneros del EPA deberán permitir la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del curso. Las clases son fundamentalmente prácticas y se ejerce el principio de 'aprender haciendo'. Además, se procura que las actividades, aplicando criterios humanistas, mejoren el ambiente del aula por medio de relaciones personales satisfactorias:

- práctica de estrategias comunicativas y discursivas;
- trabajo en el aula de carácter interactivo; debate y participación oral;
- lectura y composición de textos académicos, profesionales y científico- técnicos;
- simulaciones y role-plays;
- búsqueda y selección de información en la Red, bibliotecas y hemerotecas y, por último,
- grabación en vídeo de los alumnos hablando frente a una audiencia.

La figura que vemos a continuación representa a los dos géneros investigados en la Tesis:

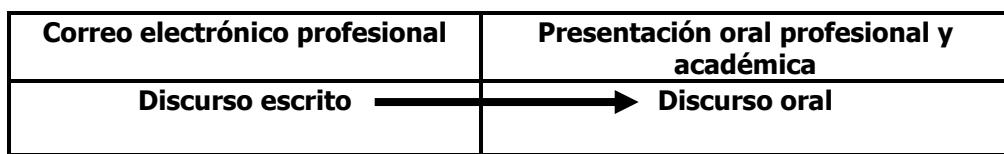


Figura 33. Géneros profesionales del EPA

En el primero de ellos, el correo electrónico, el 'asunto' será la petición de asesoramiento para la creación de una nueva empresa. El rol del estudiante es el de un ingeniero de Caminos, Canales y Puestos, que acaba de terminar la carrera. Es emprendedor y tiene interés en crear una empresa. No tiene muy claro qué pasos debe seguir y por eso busca en Internet las direcciones de las empresas relacionadas con su salida profesional. Investiga el organigrama y las expectativas de: Dragados, Necso, Ferrovial,...

A partir de esta búsqueda y de selección de la información que ha recogido decidirá a quién dirige el correo electrónico, bien a un experto profesional al que conoce, pero con el que no tiene demasiada confianza, o bien al jefe de RR.HH. de la empresa en cuestión. En los dos casos la situación es aparentemente de colega a colega pero con una relación de desigualdad, porque el emisor es el que pide el favor y el receptor puede negárselo o, simplemente, no contestar a su requerimiento.

Para la producción de este texto, se han preparado una serie de actividades que no sólo sirvan para redactar este documento del ámbito profesional, sino que posibiliten la creación de otros similares adaptándose al receptor y al objetivo del mensaje. Los pasos para el desarrollo de la competencia discursiva y pragmática, así como el uso del soporte informático, se proyectan sobre unas actividades estructuradas en siete fases, y que permiten llegar a la meta planteada al principio: la producción del género el correo electrónico profesional. Cada fase está dividida en una serie de actividades que no son necesariamente iguales en número. Las cuatro primeras fases están

dirigidas al aprendizaje de los rasgos que conforman dicho género y las dos últimas a la redacción del correo. Los textos escritos utilizados se encuentran en el capítulo 7 Anejos.

FASE 1

Durante la primera sesión se explica en el aula las diferencias entre el discurso oral y escrito (oralidad y escritura), así como las diferencias textuales y contextuales entre unos textos y otros. El objetivo didáctico es obvio: reconocer los rasgos que caracterizan estos tipos de texto para ser capaces de producirlos. Los contenidos que se exponen son las relaciones de lo oral y de lo escrito (Gregory y Carroll, 1978), y las diferencias contextuales de Cassany *et al.* (1998). Las actividades que se requieren para este fin son el comentario de los rasgos de los textos presentados a los alumnos y las destrezas practicadas: la lectora y la oral. Se trabaja en parejas. Los recursos utilizados son tanto documentos teóricos como textos adecuados al tema.

FASE 2

- Material de lectura: "No nos entienden porque no escribimos bien". (Anejo I).

Actividades que el alumno realiza sobre el texto:

1. Explica la relación entre el emisor y el receptor: analiza rasgos del emisor y del receptor.
2. Describe la macroestructura del texto y el tema.
3. Reconoce la tipología discursiva: expositiva o argumentativa.

4. Localiza los rasgos lexicológico- semánticos relacionados con tu carrera.

5. Expresa el acuerdo o desacuerdo con lo expuesto en el texto.

Destrezas lectora, oral y auditiva.

Dinámica de grupos: se trabaja de forma individual la destreza lectora y la oral en parejas.

El objetivo de esta fase es, entre otros, situar al alumno en el reconocimiento de la falta de recursos lingüísticos con los que cuenta y la posibilidad de mejorar esta carencia. El texto base está escrito por un ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, que, desde la distancia que dan los años y la experiencia, y con gran sentido del humor, hace una crítica de la mala redacción de los ingenieros.

FASE 3

- Material de lectura: "El 72% de los alumnos becados por la Politécnica logra empleo antes de acabar" (Anejos I).

Actividades que el alumno realiza sobre el texto:

1. Lee atentamente el texto y observa: título, subtítulo, organización de los párrafos, caracteres destacados (negritas, cursivas, mayúsculas, siglas, cifras, etc.), diseño gráfico (tartas, barras, fotos, tipografía, presentación).

2. Adopta el rol de periodista y decide cómo mejorar la distribución de los párrafos.

3. Debate sobre el tema expuesto, expresando acuerdo o desacuerdo.

Destrezas lectora, oral y auditiva.

Dinámica de grupos: se trabaja de forma individual la destreza lectora y la oral en grupos de dos.

Se pretende conseguir que el alumno se familiarice con los textos profesionales y las marcas propias de los mismos, tales como el uso de gráficos, barras, etc.

FASE 4

- Cibergrafía del EPA facilitada por la profesora.
- Material de lectura digital: "Queremos el AVE en casa" *Revista de Obras Públicas*. Edición digital. Octubre 2002 (Anejos I).
<http://www.ciccp.es/webantigua/rop/revistas/oct2002/editorial.htm>
- Material de lectura: "El "Prestige" y los ingenieros de Caminos" *Revista de Obras Públicas*. Edición digital. Diciembre de 2002 (Anejos I).
<http://www.ciccp.es/webantigua/rop/revistas/dic2002/editorial.htm>

Actividades que el alumno realiza sobre los textos:

1. Ordena el texto digital siguiendo el criterio de coherencia y cohesión.
(Se les entrega el texto digitalizado desordenado).
2. Localiza el texto en Internet.
3. Comprueba el orden de los párrafos en el texto original.
4. Explica a la clase las dudas planteadas.

Recursos:

- Aula informática. Dispone de un ordenador para cada alumno con tarjeta de sonido y acceso a Internet, y una pantalla donde se puede proyectar.

Destrezas lectora y escrita, auditiva y oral.

Es importante el conocimiento de cómo se redacta un párrafo y, para ello, los ejercicios de reconstrucción de textos, con el orden de los mismos alterados, son muy recomendables. Para adquirir el dominio del soporte informático, la búsqueda de textos digitales en Internet fomenta la creatividad y participación.

FASE 5

- Material de lectura: "Viaje al centro de la tierra" (Anejo I).
- Tablas de 'marcadores discursivos' (Anejo I).

Actividades que el alumno realiza sobre el texto:

1. Localiza los marcadores discursivos y conectores.
2. Sustitúyelos por otros que no cambien la intención del autor.
3. Reconoce la tipología discursiva predominante, es decir, la exposición.

Destreza lectora.

Los marcadores son el vínculo que necesita un buen escritor o redactor para cohesionar un texto tanto oral como escrito. Es evidente que su adecuada técnica asegura la coherencia del texto.

FASE 6

- Material sobre las recomendaciones para la redacción de textos profesionales.
- Material sobre la macroestructura, rasgos lingüísticos y la cortesía del correo electrónico.
- Material auténtico de correos electrónicos con registro formal e informal.

Actividades que el alumno realiza sobre los textos:

1. Reflexiona sobre los rasgos lingüísticos y textuales de los correos que te han entregado. Corrige los correos auténticos, utilizando las normas de cortesía aprendidas.
2. Escribe un correo electrónico (de alumno al Jefe de Estudios).
3. Guárdalo en una carpeta.
4. Envía una copia a la profesora.

Recursos:

- Aula informática. Dispone de un ordenador para cada alumno con tarjeta de sonido y acceso a Internet, y pantalla donde se puede proyectar.

Dinámica de grupos: se ayudan unos a otros durante el proceso de redacción. Pueden desplazarse por el aula para preguntar a compañeros no próximos.

Destrezas lectora y escrita.

La fase de emitir, por primera vez, un texto académico con la herramienta del correo electrónico plantea muchas dudas de registro y de cortesía a los estudiantes. Como ejemplo dos correos tal como fueron escritos:³²

³² Lo sombreado son faltas electrónicas y de ortografía cometidos por los estudiantes. Así como el desconocimiento de las estrategias discursivas y retóricas de este género.

A)

Buenas.

Soy P., asisto a clases de Expresión.Como te comenté el otro día, no estoy matriculado (no sé si te acuerdas de mí).Aún no he hablado con C. C., tiene un horario fatal.De todas formas este viernes lo intentaré de nuevo. Pero esto no es de lo que quería hablar,lo que me interesa es enviarte la carta de presentación y el Cv (espero que lo recibas) y disculparme por no poder asistir a clase este jueves ya que se solapa con una clase de la asignatura de la asignatura Caminos y Aeropuertos.
Saludos.

B)

Soy un alumno de expresión profesional, que en primer lugar querría **desculparme** por no haber podido seguir su asignatura durante todo el curso,pues al votar el horario los primeros **días** a mi me venia fatal porque tenia clase a las 3,y aunque se que esto no es excusa a partir de la mitad de curso no he podido seguir la asignatura,aunque si que he ido comprando las entregas semanales que usted ha ido dejando en reprografía.

Es una asignatura que me interesa mucho y que creo que debería ser de **obligado** cumplimiento para cualquier carrera en general.He preguntado a mis compañeros y se que le ha ido enviando trabajos y el final que nos dijo que haríamos una presentación en powerpoint.

Bueno todo esto me lleva a pedirle si habría alguna posibilidad de que yo hiciese ese trabajo y así poder aprobar la asignatura,**aunque** no sea para ahora sino para la **combocatoria de** septiembre además de lo que usted me mandase.

Esperando una respuesta positiva y agradeciéndole el tiempo empleado. Atentamente. X Un saludo.

FASE 7

- Cibergrafía del EPA facilitada por la profesora.
- Material sobre los rasgos lingüísticos y la cortesía del EPA.

Actividades:

1. Localiza en Internet una empresa de tu ámbito profesional.
2. Busca y selecciona la información.
3. Redacta un correo electrónico profesional (con las características que anunciábamos al principio), utilizando el registro adecuado.
4. Archívalo en una carpeta.
5. Envía una copia a la profesora.

Recursos:

- Aula informática. Dispone de un ordenador para cada alumno con tarjeta de sonido y acceso a Internet y pantalla donde se puede proyectar.

Dinámica de grupos: se trabaja de forma individual la destreza lectora y la oral.

Destrezas lectora y escrita.

Una vez terminada esta actividad, se abren los correos electrónicos a nivel individual y se imprimen para su posterior análisis.

A continuación se muestran las fases y las actividades que conforman la didáctica del discurso oral. El tema de la simulación de un congreso es ‘El Plan Hidrológico Nacional: El Trasvase del Ebro’. El rol del estudiante es el de un congresista, ingeniero de Caminos, Canales y Puestos, experto en la materia. Sabe que debe expresar sus conocimientos y experiencia con la mayor objetividad posible sobre un asunto que despierta tanto interés en nuestro país, como es el reparto del agua. Partiendo de los textos y direcciones de Internet que le han proporcionado en el aula, y con la ayuda de algún profesor de la carrera

al que ha acudido en busca de asesoramiento, comienza un periodo de búsqueda de información y selección de la misma.

Cuando termina este proceso informativo el alumno trabaja la técnica del resumen y adapta el texto obtenido a las características del discurso oral, recordando el uso de marcadores que estructuran el texto y las ideas aprendidas en el curso. Este nuevo texto, que es el resumen o de la síntesis, tiene que simultanearse con las diapositivas del trabajo de *power point*, previamente diseñadas. Una vez comience la fase de la práctica de la comunicación recurrirá a la práctica de la cortesía verbal y el lenguaje del cuerpo.

Se han seleccionado una serie de actividades que, como en el caso del discurso escrito, no sólo sirvan para producir este texto del ámbito profesional, sino que posibilite la creación de otros similares, adaptándose a la audiencia y al objetivo del congreso o evento en cuestión. Las actividades están estructuradas en ocho fases, hasta llegar a la meta planteada: la producción del género ‘presentaciones orales profesionales y académicas’. Cada fase está dividida, a su vez, en una serie de actividades, no necesariamente iguales en número. Los textos utilizados se encuentran en el capítulo 7, Anejos.

FASE 1

- CDs (vídeos digitalizados de compañeros de años anteriores).
- Vídeos de Presentación de Empresas (2001): *La Guipuzcuana*
- Material sobre el pánico escénico y la cortesía académica y verbal.

Actividades:

1. Visualiza a Arturo Pérez Reverte hablando en la Real Academia de la Lengua durante su discurso de ingreso en la Academia.
<http://www.raes.es>. Es un modelo de discurso académico.



2. Visualiza el vídeo La Guipuzcuana como modelo de presentación profesional.
3. Visualiza las presentaciones de otros años realizadas por tus compañeros.



4. Preséntate a tus compañeros sobre la tarima (nombre, curso, especialidad).

5. Reflexiona sobre el pánico escénico y comenta las causas que lo producen.
6. ¿Qué entiendes por el uso de cortesía?, ¿es necesaria en el ámbito profesional y académico?

Recursos:

- Ordenador (con acceso a Internet), vídeo, cañón y pantalla para proyectar en el aula.

Dinámica de grupos: se trabaja de forma individual la destreza lectora y la oral en grupos de dos o tres.

Destrezas: lectora, oral y auditiva.

Se pretende conseguir la familiarización de los estudiantes con los discursos orales académicos y profesionales (reales y simulados). En cuanto al pánico escénico se trabaja para reducirlo desde el primer día de clase. Se puede presentar como ejemplo el abandono de una alumna durante su exposición porque se quedó bloqueada y no podía seguir hablando; sin embargo, en la sesión siguiente presentó su exposición y su trabajo se manifestó como excelente.

FASE 2

- Material sobre técnicas de lectura.
- Material de lectura: "En Caminos, el Proyecto Final de Carrera se entregará en soporte CD" (Anejo I).
- Trabajo en *power point* sobre la didáctica del resumen.
- Trabajo en *power point* sobre la estructura de las presentaciones orales.
- Transparencias y rotuladores para esta herramienta.

Actividades:

1. Lee el texto sobre la digitalización de los PFC.
2. Resúmelo para realizar una presentación de tres minutos.
3. Dibuja un esquema del resumen con ayuda de los rotuladores en las transparencias.
4. Negocia qué compañero del grupo va a exponer. Usa la jerga de ingeniero y registro de experto a experto (formal).
5. Haz una breve presentación oral sobre el texto resumido y, recuerda que pertenece a la tipología expositiva.

Recursos:

- Ordenador (con acceso a Internet), cañón y pantalla para proyectar en el aula.
- Retroproyector.

Dinámica de grupos: se trabaja de forma individual la destreza lectora, y la escrita y la oral en grupos de tres.

Destrezas lectora y escrita y oral.

Se inicia ya, la tarea de hablar delante de un público. Al mismo tiempo que los alumnos van conociendo la estructura y las estrategias necesarias para elaborar un discurso oral eficaz, se da paso a la didáctica del resumen. Esta actividad tiene que ver con el perfil de estudiantes que tenemos en las aulas y con las tareas que ejercitarán durante su vida académica y profesional. Por ello, el obtener presentaciones orales eficaces parte de la lectura comprensiva de textos producidos por autores de su misma profesión o cercana a ella. De este modo, los estudiantes asumen paulatinamente el contenido de su exposición a la que llegan como auténticos expertos en la materia.

FASE 3

- Material sobre las ayudas visuales. El *power point*.
- Trabajo en *power point* sobre cómo hacer presentaciones con esta herramienta.
- Transparencias de la tipología de ayudas visuales.

Actividades:

1. Observa las transparencias con las ayudas visuales.
2. Usa y familiarízate con las herramientas del aula (enciende, apaga, sube, cierra): luces, cortinas, ordenador, vídeo, pantalla, retroproyector y pantalla del retroproyector. Asegúrate de que todo va bien.
3. Explica su contenido al resto de la clase como si fueras profesor/a.

Recursos:

- Retroproyector.

Dinámica de grupos: se trabaja la destreza oral en grupos de tres. Pueden desplazarse por el aula para controlar todas las ayudas y adaptarlas a su propio estilo de futuro orador.

Destrezas lectora y oral.

Uno de los objetivos del curso es el control del soporte informático, creando hábitos en los alumnos y un contexto de aula que les permita perder el miedo a las herramientas informáticas y saber cómo reaccionar ante un imprevisto (bloqueo del ordenador, audio que no se oye bien...) que, por otra parte, está dentro de lo posible cuando se habla en público.

FASE 4

- Material sobre el lenguaje del cuerpo. El lenguaje de los gestos.

- Trabajo en *power point* sobre cómo hacer presentaciones con esta herramienta.
- Transparencias con diferentes posturas corporales al hablar en público.
- Test sobre asertividad.

Actividades:

1. Observa las transparencias sobre el lenguaje del cuerpo.
2. Explica su contenido al resto de la clase como si fueras profesor/a.
3. ¿Qué imagen crees que das a tus compañeros? ¿Cuál te gustaría dar?
¿Cómo ves a X? ¿Cómo crees que él/ella te ve a ti?
4. ¿Por qué eres / o no eres asertivo?

Recursos:

- Retroproyector.

Dinámica de grupos: se trabaja la destreza oral en parejas y luego con toda la clase.

Destrezas lectora, oral y auditiva.

Es una sesión muy gratificante para el alumno y para el docente. Ha pasado cierto tiempo desde el inicio del curso; por ello, los estudiantes se conocen más y se encuentran desinhibidos. Ya no les importa abrirse a sus compañeros y explicar sentimientos y puntos de vista. El objetivo es, por un lado, conocer mejor sus recursos y carencias para sacar el máximo de rendimiento de la imagen que proyectan y, por otro, crear su propio estilo como oradores y negociadores.

FASE 5

- Material sobre el concepto de emisor y receptor.
- Material sobre la tipología de discursos para ocasiones especiales.
- Vídeo de la película: 'Cuatro bodas y un funeral'.

Actividades:

1. Reflexiona sobre la importancia de analizar las características del posible público antes de redactar tu discurso.
2. Visualiza las escenas del vídeo y toma notas: la boda, la boda americana, el funeral.
3. Simula durante tres minutos: la presentación de un profesor visitante en la universidad; la alabanza a un amigo que se acaba de casar durante el banquete de bodas; el agradecimiento y loa al anfitrión en una cena de negocios o de amigos; una loa a tu abuelo/a fallecido/a durante su funeral.

Recursos:

- Vídeo y cañón
- Atril para hablar en público.

Dinámica de grupos: se trabaja la destreza oral en grupos de dos y luego con toda la clase.

Destrezas oral y auditiva.

En esta fase son de especial relevancia las aportaciones de Löffler-Laurian (1983), quien caracteriza al emisor y al receptor por su función o nivel de competencia, ya que el emisor (en el ámbito científico) siempre es un investigador o experto y el receptor puede ser diverso (experto o lego). Diferencia el campo divulgativo en semidivulgación y divulgación. En el primer caso, el emisor es un

investigador y el receptor posee estudios universitarios y en el segundo, el emisor es un periodista y el receptor el gran público. Se explica al alumno que su campo de exposición pertenece a lo que esta autora denomina semidivulgación.

FASE 6

- Material de técnicas de negociación.
- Diapositivas en *power point* para explicar el perfil de negociador.
- Test de estilos de negociador.
- Caso para llevar a cabo una negociación: 'Prácticas obligatorias'.

Actividades:

1. Elige la respuesta que más se acerca a tu personalidad.
2. Explica a la clase tu perfil de negociador.
3. Adopta el rol de Jefe de Estudios/ Representante de los alumnos

Recursos:

- Ordenador, cañón y pantalla para proyectar en el aula.

Dinámica de grupos: se trabaja la destreza oral con toda la clase. Se forman dos grupos para establecer la negociación

Destrezas oral y auditiva.

Jauregi (2000) opina que en el discurso recíproco, como las entrevistas de trabajo y reuniones, interactuamos; de ahí que no sólo es importante escuchar sino también ofrecer una respuesta adecuada y participar de forma activa en el proceso de la negociación.

FASE 7

- Textos sobre la Copa de América (Anejo I).

- Plantillas de evaluación oral (Anejo I).

Actividades:

1. Lee atentamente el texto.
2. Adopta el rol de un Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos y explica el proyecto de la Copa de América. Utiliza la exposición y la argumentación.
3. Escucha atentamente a tu compañero y, al final, evalúalo con la ayuda de la plantilla.

Recursos:

- Retroproyector

Dinámica de grupos: se trabaja la destreza oral en grupos de dos y luego con toda la clase.

Destreza oral y auditiva.

En esta fase se ha procurado focalizar la enseñanza/aprendizaje del discurso oral, poniendo en práctica la destreza auditiva que ya trabajamos en la Fase 6 dedicada a las negociaciones. Es una forma de obligar al alumno a ser una audiencia activa. En el 'discurso no recíproco', como es este caso, y según Jaúregui, la posibilidad de participación es escasa y nos limitamos a ser receptores del mensaje del emisor.

La última fase es la 'presentación oral frente a una audiencia'. Es aquí donde los estudiantes ponen en práctica todas las estrategias aprendidas a lo largo del curso para hacer una efectiva y real presentación. Una vez elaborado el resumen y adaptado a las características de lo oral, pasan a diseñar el trabajo de *power point*, que

acompañará la presentación oral y que expondrán delante de un público de congresistas en unas jornadas sobre 'El Plan Hidrológico Nacional: El Trasvase del Ebro'. Es el momento de repasar todas las fases previas. Durante las clases los alumnos han aprendido a tomar en consideración: la relevancia de la audiencia y el entorno en el que se moverá su exposición oral, la búsqueda de información, los objetivos y organización de los contenidos, la utilización del lenguaje corporal y el manejo de las ayudas visuales, y, especialmente, el propósito comunicativo, que en este caso será informar y persuadir.

Para facilitarles el trabajo se revisan, de forma esquemática, los siguientes puntos:

1. Concepto de emisor y receptor La comunicación se establece de experto a experto. <ul style="list-style-type: none">• El emisor es un congresista, un ingeniero/a de Caminos, Canales y Puertos.• El receptor/ audiencia: colegas, profesionales del ramo.
2. Fases del trabajo del alumno <ul style="list-style-type: none">• Recogida de los textos que hay que trabajar• Lectura comprensiva de un texto -o de varios- relacionados con la Ingeniería Civil.• Redacción de un resumen o de una síntesis –si son diversos textos-.• Revisión de lo realizado de forma conjunta, es decir, alumno y profesora.• Adaptación del texto escrito a las características de lo oral.• Diseño y redacción de diapositivas para el programa <i>power point</i>.• Práctica de lo redactado para un tiempo de 10 minutos.• Presentación oral frente a una audiencia real simulada.
3. Fases del trabajo del profesor <ul style="list-style-type: none">• Información sobre la estructura de una comunicación (título, partes) y estilo de la misma (fuente, interlineado, número de páginas, bibliografía, pie de página, párrafo).• Ayuda tutorial.• Aprendizaje basado en el producto. Reelaborar lo escrito hasta que esté perfecto.• Medida del tiempo.

4. Día del congreso/simulación

- Revisión del material informático. (antes)
- Control de la actuación de la audiencia (toses, fotos, ruidos...) (durante)

Figura 34. Fases para una presentación oral del EPA

FASE 8

Texto sobre 'Trasvase de víctimas' (Anejo I).

Plan Hidrológico Nacional: Recoge informes desde el punto de vista de ingeniería <http://www.mma.es/rec_hid/plan_hidro/index.htm>

Actividades:

1. Lee los textos y haz un trabajo de síntesis.
2. Adapta el texto escrito al oral.
3. Crea un trabajo en *power point*.
4. Practica para una comunicación de 10 minutos.
5. Habla como si fueras un ingeniero experto en la materia.

Recursos:

- Técnicos del Instituto de Ciencias de la Información (ICE) para realizar la grabación.
- Digitalización de los vídeos.
- CDs digitalizados para facilitar la evaluación conjunta con la profesora en horas de tutorías y la posterior autoevaluación.

Destrezas lectora, escrita, oral y auditiva.

El perfil del estudiante de ingeniería se caracteriza por estar familiarizado con un lenguaje técnico. Por ello, el texto oral que redactan los alumnos está basado en un texto científico-técnico, modelo de texto expositivo. Este texto escrito se adapta a un hipotético receptor (congresista) para ser expuesto en unas jornadas sobre 'El Plan

Hidrológico Nacional: El Trasvase del Ebro', que se llevará a cabo en la Escuela de Caminos, Canales y Puertos de esta Universidad.

Una vez finalizado el proceso de redacción de la comunicación, el alumno ha de presentarla a una audiencia, con lo cual se trabajan dos nuevas destrezas: la primera, oral, es decir, hablar a un público de especialistas en un congreso y la segunda, la auditiva, escuchar, ya que el resto de la clase actúa como audiencia real durante la simulación del congreso.

Nos hemos planteado repetidas veces qué número de textos serían los adecuados para un análisis concluyente y eficaz, y hemos llegado a la conclusión de que lo importante no es la cantidad de los mismos, sino la evaluación cuantitativa y cualitativa de la presencia y ausencia de sus rasgos característicos o cómo estos rasgos se integran en el discurso. El corpus ha quedado finalmente conformado por textos escritos redactados durante el segundo cuatrimestre del curso 2002-2003 (el correo electrónico profesional), y textos orales del segundo cuatrimestre del curso 2003-2004 (la presentación oral profesional y académica).

4.3- ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCRITOS: CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

Es conveniente señalar que este correo electrónico profesional es el primer género (o cibergénero) profesional, que escriben los alumnos de nuestros cursos con todos los errores propios de la iniciación y la

inexperiencia. Los correos electrónicos han sido enviados a nuestra dirección electrónica y archivados en la fase de revisión³³, que consta de subprocessos de evaluación y corrección. Han sido numerados para facilitar su análisis pero en ningún momento han sido modificados, de ahí los numerosos errores que aparecen en algunos de ellos. Se encuentran en el capítulo 7, Anejos II. Textos escritos. El número es de treinta correos, que es la cantidad de alumnos que en 2002-2003 participaron y entregaron sus trabajos.

Para desarrollar la competencia discursiva de los discursos profesionales y académicos, recordaremos los parámetros que definimos en el anterior capítulo, según lo señalado en el punto 3.4. Sobre el texto escrito valoramos la macroestructura: estructura primaria (secciones) y secundaria (movimientos); la relación entre emisor y receptor: grado de proximidad y simetría; la modalidad discursiva y los marcadores; los rasgos lingüísticos: léxicos, morfológicos y sintácticos y, por último, la cortesía. Al final de cada rasgo se procede a realizar el análisis cuantitativo y, seguidamente, el análisis cualitativo del mismo.

Parámetro 1

La macroestructura: estructura primaria (secciones) y la secundaria (movimientos).

Para la enseñanza-aprendizaje de los géneros, la organización textual es fundamental y, por ello, la claridad y sencillez son requisitos

³³ Incluye la evaluación del material planificado y redactado para determinar si cumple las funciones previstas y para reformularlo y mejorarlo, en caso necesario (Cassany, 2004: 923).

necesarios para conseguir los objetivos propuestos. Las ideas han de estar distribuidas de tal manera que puedan ser asimiladas fácilmente y con cierta rapidez (cfr. Álvarez, 1997). Se comienza, pues, el análisis de los textos con la macroestructura: la estructura primaria (secciones) y la secundaria (movimientos). Recordemos la figura 22 donde aparece el modelo de correo electrónico que sirve de guía para el análisis:

De: nombre y dos apellidos del emisor

Para: insanz@upvnet.upv.es

Fecha: martes, 18 de diciembre 2003 17:30

Asunto: asesoramiento nueva empresa

Saludo: *Estimado señor X, colega:*

Introducción:

- presentación del emisor

Núcleo:

- motivo del correo: petición de asesoramiento o X
- razones de la valía del receptor (y su empresa)

Conclusión:

- necesidad de establecer contacto. *Esperando tu respuesta*

Despedida: en consonancia con el saludo. *Atentamente.*

Firma: sin abreviar

a) En el saludo:

Análisis cuantitativo: el 100% de los textos analizados presentan un saludo acorde con la despedida formal. (*Estimado- Atentamente, Saludos Un cordial saludo.*)

Análisis cualitativo: si pensamos que los alumnos están habituados a escribir con un registro informal el saludo (Buenas. Soy...) o ausencia de la despedida, se observa que la mejora incluye cómo iniciar y despedirse en contextos formales. El uso del saludo con

fórmulas como *Estimado* es considerado desfasado por los habituales del correo electrónico, que se suele empezar con el nombre de pila en el caso de receptor conocido. Pero esto se produce en la cultura americana, ya que en la europea se sigue recomendando el criterio anterior para géneros profesionales y académicos formales.

b) En el orden de los movimientos apreciamos que, siguiendo la terminología de Swales (1990), la sección del cuerpo del correo, en ocasiones está alterada, ya que el 30% de los sujetos señala primero el motivo del correo y luego la presentación del emisor.

@ Texto 1

Estimado colega:

Me remito a usted para recopilar información sobre la nueva tarea en la que he decidido aventurarme, la creación de una empresa de proyectos.

Soy XXX, Ingeniera de Caminos Canales y Puertos especializada en Construcciones Civiles y Edificación, con gran experiencia en el área de proyectos.

b.1) En la introducción reconocemos:

Análisis cuantitativo

Movimiento 1: La presentación del emisor se hace por las vías de ausencia y presencia; en nuestro corpus, del total, el 16% no se presentan. Algunos amplían el nombre con el campo de trabajo o investigación (el 53% no incluye la actividad actual), otros no manifiestan su formación académica (el 33% no ponen su titulación). Observemos los textos siguientes:

@ Texto 4

Ausencia

Estimado colega:

Debido a nuestro propósito de crear una empresa consultora solicitamos información y asesoramiento al Colegio de Ingenieros de Caminos, el cual nos remitió a usted como especialista en la materia.

@ Texto 13

Ausencia

Estimado colega:

A la hora de afrontar un nuevo proyecto empresarial, solemos exemplificar nuestro proyecto con la empresa más representativa de nuestro campo. Si, bien, eso no hace mas que repetir unas mismas ideas, y, con la pertinente ayuda, pulir los diferentes aspectos susceptibles de mejora.

@ Texto 3

Me llamo Cristina XX y soy ingeniera de Caminos, Canales y Puertos por la Universidad Politécnica de Valencia.

@ Texto 5

Soy Jesús X y estoy interesado en crear una consultoría de proyectos. Mi intención es que sea una pequeña empresa que pueda realizar los proyectos de ingeniería civil que le sean encargados.

@ Texto 1

Soy XXX, Ingeniera de Caminos Canales y Puertos especializada en Construcciones Civiles y Edificación, con gran experiencia en el área de proyectos.

@ Texto 2

Mi nombre es Carlos XX; soy Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, licenciado por la Universidad Politécnica de Valencia. Actualmente trabajo por las mañanas en el área de investigación de la Universidad.

@ Texto 14

Mi nombre es Pablo XX y te escribo porque me han dado muy buenas referencias de usted y estaba interesado en proponerle trabajar junto a mí en la creación de una empresa en Valencia.

@ Texto 17

Mi nombre es Consuelo X, me dedico a la elaboración de proyectos de obras públicas.

Análisis cualitativo: la razón de alterar el orden o la ausencia de la presentación se debe a dos razones: en primer lugar, a la importancia que le otorgan al motivo del correo y, por ello, lo superponen, no teniendo en cuenta que hay una prioridad en el ámbito profesional como es presentarse (en la reunión de negocios, por ejemplo, el primer movimiento de la primera fase es, después del saludo, el intercambio de tarjetas de visita). En segundo lugar, y a causa de las características del correo, es la presuposición de los estudiantes de que el receptor ha leído la dirección electrónica desde la que se ha enviado el mensaje, antes de abrirlo, y, cuando esto tiene lugar, en la cabecera del mismo, (Crystal 2002: 114) pueden volver a leer los datos del emisor.

De: nombre y dos apellidos del emisor

Fecha:

Para:

Asunto:

Y en relación con la ausencia de datos profesionales el análisis cuantitativo señala un 53%, que es un valor altamente significativo. Por su parte, el análisis cualitativo, lo interpreta que los alumnos aún no han asumido el rol de experto profesional, es decir, todavía no se creen que son ingenieros.

b.2) En el núcleo descubrimos:

Movimiento 2: el motivo del correo: petición de asesoramiento o X.

Análisis cuantitativo: el 99% utiliza fórmulas adecuadas al propósito comunicativo.

Análisis cualitativo: opinamos que junto con el *movimiento 3*, valía del receptor, son las partes claves del correo. Como dice Crystal

(2002: 119) lo importante es que exista un mensaje, y por lo tanto, si este se produce, es en el núcleo. Asimismo, siguiendo las pautas del estudio de cortesía sobre el ruego y el mandato (Alcaraz: 2000: 178) ofrecerán una estrategia abierta y directa los textos:

@ Texto 5

Necesito su colaboración para que con la ayuda de su experiencia pueda asentarme en el campo de la consultoría.

@ Texto 1

Queriendo ampliar mi campo de actuación, he creído oportuno generar una nueva empresa, y puesto que usted es una persona de gran relevancia en estos aspectos.

@ Texto 2

Estaría muy interesado en crear una empresa de proyectos que ofrezca un servicio Competitivo.

@ Texto 3

Me dirijo a usted para pedirle colaboración en el inicio de una empresa que en breve deseo abrir. Dicha empresa se basa esencialmente en la realización de proyectos a cargo de dos ingenieros

@ Texto 10

El objeto de este E-Mail, es la inminente creación por mi persona de una empresa especializada en proyectos de este tema. Debido a la probable relación que nos atenga en el futuro, en multitudes de obras, quisiera un asesoramiento sobre la capacidad de cimentaciones profundas en esta ciudad.

@ Texto 12

Mi propósito es el de crear una pequeña empresa (de momento), encargada de realizar proyectos. Sería en un local que ya tengo mirado, y contaría con dos ingenieros de obras públicas además de una secretaria.

@ Texto 13

En mi caso, el proyecto, lejos de buscar una nueva empresa en el sector, pretende agilizar el funcionamiento de las de su entorno. Conocida su faceta empresarial, así como la capacidad financiera de su empresa, además de proyección nacional y la calidad de sus trabajos, sería un grave error, por mi parte reconocer en otra, las características mencionadas.

@ Texto 19

Tengo la esperanza de que pueda dedicarme su tiempo en una cita en la cual podriamos hablar de una futura relación, que espero, sea fructífera para ambos.

Se aprecia en algunos correos referencias al mismo texto como:

@ Texto 10. El objeto de este **E-Mail**,

@ Texto 23. Si lo cree conveniente podría ponerse en contacto conmigo a través del **correo electrónico** para informarle mejor sobre mi proyecto.

y @ Texto 29. Es por eso por lo que le envío este e-mail;

así como un número excesivo de faltas electrónicas: **elavoración**, que analizaremos en el estudio de los rasgos léxicos.

Movimiento 3: razones de la valía del receptor (y su empresa), cuyo objetivo es conseguir ayuda y por ello se utiliza la técnica del halago y la adulación desmedida en algunos casos, aspecto que ampliaremos con el estudio de la relación del emisor y del receptor.

Análisis cuantitativo: en las muestras que reproducimos se aprecia la técnica de adulación usada por el 100% por dichos sujetos.

Análisis cualitativo: como ya se ha señalado, se evalúan los movimientos 2 y 3 como las partes claves del correo y se engloban en el núcleo.

@ Texto 1

(1) [...] **usted** es una persona de gran relevancia [...]

@ Texto 2

(2) [...] el éxito alcanzado por su empresa, en vista del éxito de su empresa [...]

@ Texto 3

(3) Dada su larga vida profesional y enorme experiencia en este ámbito [...]

@ Texto 4

(4) [...] nos remitió a usted como especialista en la materia.

@ Texto 5

(5) Conozco su trabajo y sé que es la persona idónea para asesorarme [...]

@ Texto 6

(6) Admiramos el trabajo que ha realizado con su grupo empresarial y creemos que **usted** sería el más adecuado para asesorarnos. Actualmente, **usted** es uno de los mejores gestores de España y estamos seguros de que su experiencia podría ayudarnos en esta nueva aventura empresarial.

@ Texto 7

(7) Acudí a otros compañeros y me hablaron de **ti** [...]

@ Texto 8

(8) Su dedicación y colaboración con la empresa proyectista Conser.

@ Texto 9

(9) Me dirijo a **ti** sabiendo la importancia de tu papel y conocimiento en el campo de los proyectos en la ingeniería.

@ Texto 10

(10) [...] he podido constatar su especialización en el tema de cimentaciones profundas [...]

@ Texto 11

(11) He recurrido a **usted** por su gran experiencia y por la grandiosa empresa que **usted** posee, la cual es una referencia en toda Europa y más para los que queremos seguir sus pasos [...]

@ Texto 12

(i2) Como director gerente de la empresa a la que perteneces me encantaría conocer **tu opinión** [...]

@ Texto 13

(13) Su empresa es, sin duda alguna, la más representativa de nuestro sector, así como, un modelo de gestión a seguir.

@ Texto 14

(14) [...] porque me han dado muy buenas referencias de **usted**. [...]

@ Texto 15

(15) [...] y estoy seguro de que con su colaboración lo conseguirá.

@ Texto 16

(16) colegas comunes me felicitarón su nombre, alegando que **usted** era un gran experto en la creción de equipos.

@ Texto 17

(17) He oido hablar de **usted** [...]

@ Texto 18

(18), gracias a su ayuda

@ Texto 19

(19) [...] ya que me ha sido muy recomendado por su amplia experiencia y contrastada reputación en este campo [...]

@ Texto 20

(20), Conociendo su trayectoria en este campo me gustaría poder contar con su asesoramiento

@ Texto 21

(21)He localizado su dirección en la página web de su empresa, y agradecería que me ayudara.

@ Texto 22

(22) [...] necesitaría poder contactar con **usted** para detallarle todos los aspectos que crea oportunos y poder concretar el tipo de colaboración que precisaría de su persona.

@ Texto 23

(23)A través de la revista Obras Públicas me enteré de que **usted** tiene gran experiencia en este tema.

@ Texto 24

(24) Soy conocedor de la larga experiencia de Pavasal S.A. - empresa en la que usted ocupa el cargo de director general.

@ Texto 25

(25), El motivo de nuestro contacto con usted se debe a la buena estima profesional que nos produce. Su éxito empresarial no nos ha pasado desapercibido y en nuestros comienzos en la rama de Consultoría de Proyectos.

@ Texto 26

(26) Me remito a usted, porque conozco su trayectoria debido a informaciones de congresos, y me parece que su labor actual en su empresa es muy buena.

@ Texto 27

(27) Tengo información de su empresa, PAVASAL, ya conocida en el ámbito nacional.

@ Texto 28

(28), Conozco su trabajo y sé que es la persona idónea para asesorarme en este tema.

@ Texto 29

(29) [...] ya que considero que sus conocimientos, su experiencia y su trayectoria me serían de gran ayuda para poder crecer como ingeniero y como empresa.

@ Texto 30

(30) Conociendo su empresa, que es una de las empresas más prestigiosas del sector, solicito su ayuda. En efecto, pienso que una colaboración será un beneficio importantísimo para mi proyecto con toda su experiencia, pero también a usted con las ideas nuevas e innovadoras que un ingeniero de caminos joven puede tener.

c) En la conclusión apreciamos:

Movimiento 4: necesidad de establecer contacto.

Análisis cuantitativo: sólo el 10% de los alumnos no ha recordado incluir en su texto la posibilidad de un encuentro, son los @ Textos 7, 25 y 29.

Análisis cualitativo: es significativo este dato ya que indica que el alumno comienza a pensar como un profesional, procurando no dejar

ningún cabo suelto. Conseguir un encuentro con el receptor del mensaje será un logro clave.

@ Texto 1

Sin más, le agradecería recibir lo antes posible noticias suyas.

@ Texto 2

Finalmente, me gustaría destacar que estaría encantado de que usted colaborara en el viaje que estoy a punto de emprender, pudiendo llegar a un acuerdo de sociedad.

@ Texto 3

Si está interesado, me gustaría concertar una cita para comentar más detalles

@ Texto 4

Agradeceríamos su consejo profesional y orientación, para lo cual nos gustaría reunirnos con usted.

@ Texto 5

Por todo ello quiero solicitarle una cita para poder hablar sobre este asunto. Espero su respuesta.

@ Texto 6

Si está interesado en nuestro proyecto, ruego se ponga en contacto con nosotros. Nos gustaría presentárselo personalmente y escuchar sus opiniones al respecto.

@ Texto 7

y me gustaría tener el consejo de alguien que hubiera formado una con éxito. **NO**

@ Texto 8

Con ánimo de obtener contestación, o concertar una entrevista

@ Texto 9

Le estaría muy agradecida si pudieras concertarme una breve cita para aclarar esas pequeñas cuestiones. O en su defecto, me enviaras por correo cualquier sugerencia que te pueda parecer de interés.

@ Texto 10

Espero que la empresa sea de su agrado y sin más, desearía concertar un cita formal, lo antes posible.

@ Texto 11

Espero poder volver a hablar con usted proximamente.

@ Texto 12

por lo que si no tienes inconveniente, podríamos concertar una cita algún día de la semana próxima.

@ Texto 13

Esperando que sea un encuentro enriquecedor para ambos, me despido, poniendome a su disposición para futuras consultas.

@ Texto 14

Si está interesado contésteme y ya propondríamos una cita para aclarar más asuntos.

@ Texto 15

Si le interesa o quiere saber más detalles acerca del asunto póngase en contacto conmigo en la dirección electrónica vibaipe@cam.upv.es o bien a través del teléfono 963333333

@ Texto 16

Por ello me remito a usted, para pedirle consejo y una cita, para comentar mi trabajo realizado hasta el momento.

@ Texto 17

Así pues recurro a usted para solicitrle una cita y poder comentar más detalladamente los puntos de mi propuesta.

@ Texto 18

Si usted no tiene inconveniente alguno y está dispuesto a prestar su opinión, estaría a su disposición para mantener una conversación con usted, en la fecha y lugar que estime conveniente.

@ Texto 19

Tengo la esperanza de que pueda dedicarme su tiempo en una cita en la cual podriamos hablar de una futura relación, que espero, sea fructífera para ambos.

@ Texto 20

por lo que le ruego se ponga en contacto conmigo.

@ Texto 21

Sería de gran ayuda que pudiese reunirse conmigo y me informase al respecto.
Estoy a su disposición.

@ Texto 22

Sin más, tan solo me resta despedirme, aguardando su posible respuesta

@ Texto 23

Si lo cree conveniente podría ponerse en contacto conmigo a través del correo electrónico para informarle mejor sobre mi proyecto

@ Texto 24

Sin más, agradecería que me concediera una cita, con usted, con el objeto de comentar todos los temas que antes he mencionado

@ Texto 25

Esperamos que este sea el comienzo de una buena relación profesional y que en un futuro próximo podramos prestale nuestros servicios como agradecimiento a su apoyo desinteresado. **NO**

@ Texto 26

Por este motivo, me gustaría poder concertar una cita con usted para poder conocer personalmente su visión sobre esta propuesta y, por supuesto ponernos a trabajar conjuntamente en este proyecto que considero muy interesante

@ Texto 27

Espero ansiosamente su respuesta y, a ser posible, agradecería su interés en tener una cita conmigo con objeto de explicarle mi petición detalladamente

@ Texto 28

Por todo ello quiero solicitarle una cita para poder hablar sobre este asunto. Espero su respuesta.

@ Texto 29

Esperando haber captado su atención y curiosidad, se despide atentamente. **NO**

@ Texto 30

Para desmostrarle mi motivación, me gustaría encontrarse próximamente. (estudiante francés)

d) En la despedida valoramos:

Movimiento 5:

Análisis cuantitativo: ya comentamos al principio que el 100% de los sujetos se despiden: *Atentamente, Un saludo, Un cordial saludo...* Sólo un 13% escribe conjuntamente la despedida y la firma.

Análisis cualitativo: este dato refleja la mejora importante de los alumnos con respecto a misivas, propias del registro informal, donde la despedida se omite de forma generalizada. Suele seguir las pautas de la escritura de las cartas tradicionales, dejando una línea entre la despedida y la firma.

Movimiento 6: firma:

Análisis cuantitativo: un 3% no firma, un 3% firma de forma electrónica y el 10% simulan ser directores o presidentes y recuerdan incluir el cargo en la despedida. Entre los que simularon un cargo, uno lo puso en la misma línea y otro en la de abajo:

Análisis cualitativo: opinamos que cuando un sujeto no firma el escrito la razón quizás estriba en que el remitente pensó que no era necesaria, al aparecer el nombre en la cabecera:

@ Texto 2

Me despido, esperando su respuesta y deseando poder vernos muy pronto.
Atentamente

@ Texto 10

Atentamente Dagonam@upvnet.upv.es

@ Texto 19

Isidoro XX Director gerente de "PROYECT.SA"

@ Texto 29

SantiagoX X Ingeniero de Caminos Canales y Puertos.
Presidente ejecutivo de ESICA SL.

Por otra parte, la firma completa la emplea el 94% y la firma abreviada el 6%. La valoración cualitativa señala que se debe a que la idea de la simulación y el criterio del registro formal e informal no lo tienen del todo asumido:

@ Texto 7

Un saludo, JAVI

@ Texto 11

Atentamente, Nacho X (éste último se dirige todo el tiempo de usted).

Hemos constado que la longitud de los correos suele adaptarse a lo que es norma en este cibergénero; que no sobrepase la pantalla para poder ser leído con facilidad y rapidez. Se recomienda que sea breve, porque si no respeta esta norma se suele leer de forma incompleta o no leer. Los párrafos suelen tener la medida de dos o tres líneas. Asimismo, se aconseja a los estudiantes que no pierdan nunca de vista el uso de lo aprendido sobre la estructura del párrafo, recordando que en el correo electrónico profesional deben ser breves y concisos.

Al analizar la longitud de los mensajes, el análisis cuantitativo muestra que en nuestro corpus, sólo uno, el 33% supera lo establecido; en concreto, cinco párrafos entre cinco y seis líneas.

Al realizar el análisis cualitativo, al alumno se le ha hecho ver en la fase de revisión lo inadecuado del escrito, debido a que su contenido es excesivo y redundante. Este hecho no favorece al objetivo del mensaje, que es conseguir un asesoramiento a través de un escrito electrónico.

Parámetro 2

Relación entre emisor y receptor: grado de conocimiento y estatus

En segundo lugar, se examinarán las relaciones entre el emisor y el receptor que afectan a la cortesía. Según esta relación se pone en marcha un tipo de cortesía enfocada a mantener o crear una imagen social que nos dé prestigio en el ámbito profesional. Se ha manifestado reiteradamente, que la relación entre emisor y receptor es simulada. De ahí, los errores encontrados pero fácilmente recuperables una vez detectados.

Se analizará la relación entre los interlocutores, y, por ello, será conveniente contemplar las siguientes variables:

- a) la distancia social o profesional entre el emisor y el receptor; en cuanto al estatus es similar, pero en cuanto a la jerarquía se puede determinar que el emisor es inferior al receptor;
- b) el poder relativo del emisor sobre el receptor; ahora es a la inversa, y
- c) el grado de imposición del mensaje, que depende del alcance que le otorgue el receptor.

Una vez establecida la práctica discursiva son necesarios unos filtros de evaluación jerarquizados. En el caso del correo electrónico ‘antes’ y en el caso de las presentaciones orales ‘durante’. Según Briz (2004_b: 80) la ‘solidaridad hace referencia a las relaciones de proximidad y simetría entre los interlocutores y no es un término estático”. Esta idea interesa a nuestra investigación que analiza la relación entre el emisor y receptor, que simulan ser ingenieros. En el caso del discurso escrito, el correo electrónico, la relación entre los interlocutores es de experto a más experto y consolidado para pedir un favor y, por lo tanto, la interacción es asimétrica, ya que representa igualdad funcional, -nivelación de roles, -identidad grupal.

Para solicitar asesoramiento a un experto profesional los emisores han elegido utilizar:

El tratamiento de usted.

Análisis cuantitativo: un 86.6% lo ha empleado. Asimismo, a lo largo de la redacción han utilizado esta palabra un 50% y un 10% dos veces en el mismo texto: *me remito a usted* (primera línea) y *puesto que usted* (séptima línea).

Análisis cualitativo: es una forma de enfatizar y recordar al receptor que él es el que tiene la capacidad de controlar la situación establecida entre el que escribe y el que lee.

En cuanto al tuteo:

Análisis cuantitativo: el nivel de formalidad es alto, excepto en los correos escritos por un 13.3% que ha utilizado el tuteo y el nivel es más neutro.

Análisis cualitativo: el uso del tuteo se manifiesta porque el emisor ha pensado que el rol era de solicitud de 'experto' a 'experto profesional amigo'. Aunque este no era el objetivo último pues queríamos que se pusieran en marcha todas las estrategias culturales del uso del registro formal. Veamos tres muestras de lo aquí comentado:

@ Texto 7:

Te escribo porque he estado pensando en formar una nueva empresa

@ Texto 12:

como director a la empresa a la que perteneces...,

@ Texto 14

Mi nombre es XXX y te escribo...

En cambio, la vacilación o alternancia se manifiesta en un 6% de los textos donde el sujeto utiliza usted y a mitad del correo se pasa al tuteo.

Desde la perspectiva cualitativa, la vacilación se debe a una de las características del correo electrónico como es la rapidez. Esta rapidez puede ser positiva porque rentabiliza el tiempo, y negativa porque da paso a errores como el que nos ocupa y que, llegado el caso, puede ser motivo de mala imagen de la empresa y del sujeto que emite el mensaje.

@ Texto 9:

Me dirijo a ti...

le estaría muy agradecida si pudieras concertarme.

@ Texto 14:

Mi nombre es XXX y te escribo porque tengo referencias de usted y estaba interesado en proponerle trabajar junto a mí

Parámetro 3

Modalidad discursiva y marcadores

El correo electrónico profesional está asociado a textos expositivos y argumentativos y, por ello, la eficacia profesional que se pretende, dependerá de la disposición coherente de los párrafos. Como el motivo por el que se ha escrito el correo es pedir asesoramiento, el propósito comunicativo que ha prevalecido es 'informar para convencer'.

Recordemos la definición de Portolés (1998: 25- 26 y 39) de marcadores del discurso, a las que denomina unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica y poseen un cometido coincidente con el discurso como es el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. Por otra parte, los conectores son marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente asequible.

@ Texto 1:

Queriendo ampliar mi campo de actuación, he creído oportuno generar una nueva empresa, y **puesto que** usted es una persona de gran relevancia en estos aspectos, necesito asesoramiento sobre los pasos a seguir en lo concerniente a este asunto.

Sin más, le agradecería recibir lo antes posible noticias suyas.

@ Texto 2:

Aunque no dispongo de grandes medios económicos, mi objetivo a corto plazo es que la empresa emprenda pequeños proyectos particulares, consiguiendo poco a poco un desarrollo de la misma, hasta poder llegar a ocupar el mercado de grandes proyectos. Soy consciente **(de)que** este mercado está en alza actualmente, cosa que puede permitir alcanzar mis objetivos.

Por todo esto, y siendo consciente de mis limitaciones, estaría muy agradecido si usted accediera a darme asesoramiento en los medios de creación y gestión de una empresa de proyectos. En vista del éxito de su empresa, no creo que tuviera problemas en proporcionarme algunos consejos que, con toda seguridad, serían de gran ayuda para mí.

Finalmente, me gustaría destacar que estaría encantado de que usted colaborara en el viaje que estoy a punto de emprender, pudiendo llegar a un acuerdo de sociedad.

@ Texto 4:

Agradeceríamos su consejo profesional y orientación, **para lo cual** nos gustaría reunirnos con usted

@ Texto 5:

Por todo ello quiero solicitarle una cita para poder hablar sobre este asunto.

@ Texto 6:

Actualmente, el sector de la construcción en España está viviendo uno de sus mejores momentos, **por eso** estoy barajando la posibilidad de crear un consulting de proyectos en la ciudad de Valencia. Un grupo de profesores de la Universidad hemos estado estudiando las posibilidades de una empresa como esta, y económicamente, creemos que no habría ningún problema. La oferta de proyectos es amplia en esta ciudad, pero son pocas las empresas que pueden realizarlos. **Aún así**, tenemos algunas dudas en cuanto a la gestión de nuestra empresa y hemos pensado en usted para ayudarnos.

@ Texto 7:

En primer lugar me llamo Javier Fuente soy ingeniero de caminos y he trabajado los últimos tres años en una empresa de proyectos.

Acudí a otros compañeros y me hablaron de ti, y es **por este motivo** por el que me dirijo en busca de su ayuda.

@ Texto 8.

También recordarle que estamos a su entera disposición.

@ Texto 9

Le estaría muy agredecida si pudieras concertarme una breve cita para aclarar esas pequeñas cuestiones. **O en su defecto**, me enviaras por correo cualquier sugerencia que te pueda parecer de interés.

@ Texto 10

Ante todo, mi nombre es

Espero que la empresa sea de su agrado y **sin más**, desearía concertar un cita formal, lo antes posible.

@ Texto 12

Me encantaría conocer tu opinión acerca de algunos aspectos concretos relacionados con temas de gestión laboral y empresarial, **por lo que** si no tienes inconveniente, podríamos concertar una cita algún día de la semana próxima.

@ Texto 13

Si bien, eso no hace mas que repetir unas mismas ideas, y, con la pertinente ayuda, pulir los diferente aspectos susceptibles de mejora.

Conocida su faceta empresarial, así como la capacidad financiera de su empresa, **además** de proyección nacional y la calidad de sus trabajos, sería un grave error, por mi parte reconocer en otra, las características mencionadas.

@ Texto 14

Mi nombre es Pablo XXX te escribo **porque** me han dado muy buenas referencias de usted y estaba interesado en proponerle trabajar junto a mí en la creación de una empresa en Valencia

@ Texto 16

Por ello me remito a usted, para pedir le consejo y una cita, para comentar mi trabajo realizado hasta el momento.

@ Texto 17

Así pues recurro a usted para solicitrle una cita y poder comentar más detalladamente los puntos de mi propuesta.

@ Texto 20

Conociendo su trayectoria en este campo me gustaria poder contar con su asesoramiento, **por lo que** le ruego se ponga en contacto conmigo.

@ Texto 22

Sin más, tan solo me resta despedirme, aguardando su posible respuesta.

@ Texto 24

Sin más, agradecería que me concediera una cita, con usted, con el objeto de Comentar todos los temas que antes he mencionado.

@ Texto 26

Por este motivo, me gustaría poder concertar una cita con usted para poder conocer personalmente su visión sobre esta propuesta y, **por supuesto** ponernos a trabajar conjuntamente en este proyecto que considero muy interesante.

@ Texto 28

Por todo ello quiero solicitarle una cita para poder hablar sobre este asunto. Espero su respuesta

@ Texto 29

Es **por eso por lo** que le envío este e-mail, **ya que** considero que sus conocimientos, su experiencia y su trayectoria me serían de gran ayuda para poder crecer como ingeniero y como empresa.

@ Texto 30

En efecto, pienso que una colaboración será un beneficio importantísimo para mi proyecto con toda su experiencia, pero también a usted con las ideas nuevas e innovadoras que un ingeniero de caminos joven puede tener.

Los secuencias expositivas y argumentativas son aplicadas por el 100% de los sujetos. La presencia de marcadores del discurso se encuentra de la siguiente manera:

a.) conectores y estructuradores de la información. Análisis cuantitativo:

- de causa y consecuencia: representan el 40% del total de las partículas analizadas (*porque, puesto que, ya que, por este motivo, por todo ello, por lo que, por ello*),

- aditivos: el 6% (*además, también*),

- contraargumentativos: el 13% (*aunque, o en su defecto, aun así, si bien*).

a.²⁾ Y estructuradores de la información. Análisis cuantitativo:

- comentadores: el 6% (*así pues, en efecto*),

- ordenadores: el 13% (*ante todo, en primer lugar, finalmente, sin más*), y de

- finalidad: el 10%, *para lo cual*.

Análisis cualitativo: la presencia de todos ellos se debe a la tipología textual que nos ocupa, es decir, textos expositivos y argumentativos.

Parámetro 4

Rasgos lingüísticos: léxicos, morfológicos y sintácticos. Errores electrónicos

a) En el nivel léxico destaca el uso de la terminología propia del ámbito de la profesión, conocido como 'técnico' o 'tecnolecto'. Es el vocabulario específico de un campo de estudio determinado, como la ingeniería, la medicina o el derecho. El que lo desconoce queda automáticamente excluido del grupo. Se caracteriza por su monosemia y por la precisión de su denominación (Dudley-Evans y St. John 1998: 80-87). Además de la terminología, aparecen colocaciones que como afirma López Ferrero (2002: 5): "por su recurrencia en determinados discursos profesionales caracterizan la forma de expresión de estos ámbitos". En los correos apreciamos: empresa de proyectos (8), empresa proyectista (2), área de proyectos, área de investigación, empresa consultora (3), proyectos de ingeniería (3), cartera de clientes, consultoría de proyectos (2), sector de la construcción, grupo empresarial, obras ingenieriles, empresas subcontrastistas, cimentaciones profundas, proyecto

empresarial (2), consultoría para la redacción y supervisión de proyectos, creación de equipos, proyectos de obras públicas, *consulting* de ingenieros, empresa de elaboración proyectos, capas granulares de rodadura, áridos para hormigón y, para finalizar, empresa de consultoría y proyectos.

Asimismo, se utiliza de forma frecuente en el ámbito de la ingeniería otro tipo de unidades fraseológicas, que entendemos como jerga profesional. Se aprecian en los correos ejemplos como: "poder asentarme en el campo de la consultoría", "abastecer este tipo de demandas", "capacidad de cimentaciones profundas", "temas de gestión laboral y empresarial", "pretender agilizar el funcionamiento de las empresas del entorno", "pulir los diferentes aspectos susceptibles de mejora", "asesoramiento sobre la viabilidad técnica de los proyectos relacionados con las infraestructuras marinas", "empresa dirigida a la elaboración de proyectos de construcción" "materia de creación de nuevas empresas", "creciente demanda del sector de la construcción", "elementos básicos de partida", "generación de nuevos proyectos", "empresa de extracción, transporte y almacenamiento de materiales granulares", "modelizar los trazos generales de la gestión" y, por último, "campo de la consultoría".

Ejemplo de párrafos de correos con el uso de estas unidades fraseológicas.

@ Texto 21

En referencia al artículo publicado el pasado mes de enero en la revista "Obras Públicas", me gustaría conocer más información acerca de su empresa y el **modo de gestión**.

Mi nombre es Carlos XX; soy Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, licenciado por la Universidad Politécnica de Valencia. Actualmente trabajo por las mañanas en el **área de investigación** de la Universidad. En vista al éxito alcanzado por su empresa y conociendo las oportunidades que ofrece el **mercado actual**, estaría muy interesado en crear una **empresa de proyectos** que ofrezca un **servicio competitivo**.

@ Texto 24

[...] llevo varios años planificando la creación de una nueva empresa de extracción, transporte y almacenamiento de materiales granulares de todo tipo (**para capas granulares, de rodadura, áridos para hormigón...**). Por ser la primera empresa de ámbito estatal totalmente especializada en éste tema, necesitamos asesoramiento sobre varios temas (**delimitar las tareas que tendría que cubrir la empresa, hacer un estudio previo de la demanda de materiales...**)

En cuanto a la jerga ingenieril, en el corpus elaborado por los estudiantes, se aprecia que

- desde el punto de vista cuantitativo, el 93% lo utiliza con adecuación y fluidez; y
- desde la óptica cualitativa, el comportarse como auténticos expertos en sus escritos implica el uso apropiado de la jerga propia de su profesión, aprendida a lo largo de su carrera.

Uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención ha sido el uso del femenino en mujeres para definir su profesión, tradicionalmente reservada a los hombres:

@ Texto 1

Soy Arantza XX, **Ingeniera** de Caminos Canales y Puertos especializada en Construcciones Civiles y Edificación, con gran experiencia en el área de proyectos.

@ Texto 3

Me llamo XXXX y soy **ingeniera** de Caminos, Canales y Puertos por la Universidad Politécnica de Valencia.

@ Texto 6

Soy XXXX, **ingeniera** de Caminos, Canales y Puertos y profesora titular en la Escuela Técnica de Caminos de Valencia.

@ Texto 20

Soy XXXX, **Ingeniera** de Caminos, Canales y Puertos por la Universidad de Valencia.

@ Texto 27

Soy **Ingeniera** de Caminos, al igual que usted, pero llevo pocos años en este gremio y de momento sólo me dedico a la docencia en la Escuela de Caminos de Valencia. Exactamente, imparto la asignatura de Cálculo de estructuras.

Análisis cuantitativo: de las ocho mujeres que forman parte del curso, las cinco que han expresado su profesión en el correo han utilizado la forma ‘ingeniera’, es decir, el 100%.

Análisis cualitativo: la profesión de ingeniero, desde sus inicios, ha estado desempeñada casi exclusivamente por varones, pero se percibe un cambio de mentalidad en los últimos años en la UPV a favor de la plena incorporación de la mujer en este ámbito. Cada vez hay más personas del sexo femenino en las aulas y, de ahí, la normalización de este uso morfológicamente femenino.

b) Con relación a los tiempos verbales se tiende al uso casi exclusivo del presente y al condicional; por su parte, el orden de las palabras es estable. Otra característica es el uso de verbos modales como poder, deber,..., así como el condicional de cortesía:

@ Texto 2

[...] **estaría** muy agradecido si usted accediera a darme asesoramiento en los medios de creación y gestión de una empresa de proyectos. En vista del éxito de su empresa, no creo que tuviera problemas en proporcionarme algunos consejos que, con toda seguridad, **serían** de gran ayuda para mí.

Finalmente, me **gustaría** destacar que **estaría** encantado de que usted colaborara

En el uso del plural el análisis cuantitativo señala que el 13.3 % ha utilizado el plural para referirse a la profesión a la que pertenece. Y desde la perspectiva cualitativa, en la didáctica del correo, se deja libertad a los alumnos para el empleo o no del plural. En cambio, en la exposición oral sí se aconseja.

@ Texto 4

Debido a **nuestro propósito** de crear una empresa consultora **solicitamos** información y asesoramiento al Colegio de Ingenieros de Caminos, el cual nos remitió a usted como especialista en la materia.

Nuestra idea consiste en una pequeña empresa consultora especializada en proyectos de ingeniería, con tres o cuatro empleados en plantilla. **Disponemos** de local en Valencia y una amplia cartera de clientes.

Agradeceríamos su consejo profesional y orientación, para lo cual nos **gustaría** reunirnos con usted.

@ Texto 13

Nuestro grupo de colaboradores, busca esa capacidad emprendedora, de la que sin duda, usted se ha encargado de fomentar, y potenciarla, en la medida de lo posible, en **nuestro pequeño sueño empresarial**.

Confiamos poder disponer de su tiempo próximamente, hacerle participe de **nuestro proyecto**, así como, invitarle a que forme parte de él.

- c) El correo electrónico tiene como rasgos característicos la oralidad y la rapidez, lo cual facilita la realización de errores electrónicos. El siguiente correo se acerca a los parámetros que consideramos esenciales para conseguir una comunicación eficaz entre expertos, pero tiene el inconveniente de los textos escritos en este medio: los errores electrónicos, en este caso focalizados, en la acentuación.

@ Texto 13

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

A la hora de afrontar un nuevo proyecto empresarial, solemos exemplificar nuestro proyecto con la empresa más representativa de nuestro campo. Si, bien, eso no hace **mas que** repetir unas mismas ideas, y, con la pertinente ayuda, pulir los diferentes aspectos susceptibles de mejora.

En mi caso, el proyecto, lejos de buscar una nueva empresa en el sector, pretende agilizar el funcionamiento de las de su entorno. Conocida su faceta empresarial, así como la capacidad financiera de su empresa, además de **proyección** nacional y la calidad de sus trabajos, sería un grave error, por mi parte reconocer en otra, las características mencionadas. Su empresa es, sin duda alguna, la más representativa de nuestro sector, así como, un modelo de gestión a seguir.

Nuestro grupo de colaboradores, busca esa capacidad emprendedora, de la que sin duda, **usted** se ha encargado de fomentar, y potenciar, en la medida de lo posible, en nuestro pequeño sueño empresarial.

Confiamos poder disponer de su tiempo próximamente, hacerle **participe** de nuestro proyecto, así como, invitarle a que forme parte de él. Esperando que sea un encuentro enriquecedor para ambos, me despido, **poniéndome** a su disposición para futuras consultas.

Un cordial saludo, Juan XX

Los errores electrónicos más frecuentes son: el queísmo, la no acentuación, el mal uso de las mayúsculas, la ausencia de espacio entre palabras, ciertas letras omitidas debido a la rapidez, y otras faltas de ortografía. Son los grandes retos que tenemos que afrontar los profesores de lengua de especialidad en la mejora de la habilidad escrita.

- queísmo

@ Texto 2:

Soy consciente (de) que este mercado está en alza actualmente, cosa que puede permitir alcanzar mis objetivos.

@ Texto 15

[...] y estoy seguro (de) que con su colaboración lo conseguirá.

-acentos

@ Texto 19

Tengo la esperanza de que pueda dedicarme su tiempo en una cita en la cual podríamos hablar de una futura relación, que espero, sea fructífera para ambos.

@ Texto 20

(20), Conociendo su trayectoria en este campo me gustaría poder contar con su asesoramiento

- mayúsculas y ausencia de espacio.

@ Texto 6

Soy Jesús García y estoy interesado en crear una consultoría de proyectos. Mi intención es que sea una pequeña empresa que pueda realizar los proyectos de ingeniería civil que le sean encargados

-letras omitidas

@ Texto 7

El único problema que tengo es que no tengo casi experiencia en la formación de empresas, y me gustaría tener el consejo de alguien que hubiera formado una con éxito.

@ Texto 17

Así pues recurro a usted para solicitrle una cita y poder comentar más detalladamente los puntos de mi propuesta.

@ Texto 25

Esperamos que este sea el comienzo de una buena relación profesional y que en un futuro próximo **podramos prestale** nuestros servicios como agradecimiento a su apoyo desinteresado.

-faltas de ortografía

@ Texto 17

Mi nombre es Consuelo X, me dedico a la **elaboración** de proyectos de obras públicas.

En el análisis cuantitativo se ha comprobado que el 84% de los textos que comprenden el corpus contiene errores electrónicos.

Análisis cualitativo: Esta situación se produce en todo tipo de correos electrónicos. No tenemos más que repasar nuestras carpetas electrónicas para poder apreciar que lingüistas, compañeros de universidad, cometan los mismos errores que luego corregimos a los estudiantes. No es aconsejable confiar en el corrector de ortografía, ya que no detecta determinados errores, sobre todo de sintaxis y morfológicos a la hora de establecer la concordancia. Por ejemplo, el queísmo no lo contempla.

d) En cuanto a la sintaxis el análisis cuantitativo muestra que la estructura oracional de los textos del EPA tiende a la sencillez, el 93% del total. Se utiliza una sintaxis no compleja, al servicio de la precisión conceptual y de la cortesía comunicativa (Alcaraz 2000: 30). Ahora bien, como hemos podido observar se aprecia la complejidad que producen los sintagmas nominales largos y, también, las relaciones hipotácticas, a generalmente: causales, condicionales y finales.

Para el análisis cualitativo, este es uno de los rasgos determinantes de este género y, por ello, seguiremos insistiendo en la aplicación de una sintaxis sencilla y clara para una fácil lectura:

@ Texto 1

puesto que usted es una persona de gran relevancia en estos aspectos, necesito asesoramiento sobre los pasos a seguir en lo concerniente a este asunto.

@ Texto 3

Si esta interesado, me gustaría concertar una cita para comentar más detalles.

@ Texto 9

Si pudiera dedicarme unos minutos para concretar cuestiones que me hayan pasado inadvertidas ante la falta de práctica por ser mi primera empresa.

@ Texto 26

Le escribo este correo **para** pedirle asesoramiento para una nueva empresa de proyectos que me gustaría formar. Me remito a usted, **porque** conozco su trayectoria debido a informaciones de congresos, y me parece que su labor actual en su empresa es muy buena.

e) Otra particularidad es el sentido del humor que se aprecia notablemente en el registro informal entre usuarios de Internet. Tenemos una muestra de correo que nos sorprendió cuando empezamos a leerla. En seguida, nos dimos cuenta de que el motivo por el que el alumno se había atrevido a simular un mensaje dirigido a Florentino Pérez, era debido al uso del humor en esta herramienta. Solo representa el 3,3 % de la muestra, y en nuestra opinión, es más propio de la cultura angloamericana que de la española.

Reproducimos este mensaje sin añadir comentarios que creemos innecesarios:

@ Texto 29

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado D.Florentino Pérez.

Soy el presidente de un despacho de proyectos en Valencia que lleva poco tiempo en el mundo empresarial, hace unos meses acabé la carrera y **me encuentro sumido en un mar de dudas**.

Desde mis últimos años en la escuela he estado estudiando las evoluciones de diversas empresas relacionadas con la obra civil con el fin de que me sirvan de motivación y enseñanza; **de todas esas evoluciones, la que más me ha llamado la atención es la suya**. Es por eso por lo que le envío este e-mail, ya que considero que sus conocimientos, su experiencia y su trayectoria me serían de gran ayuda para poder crecer como ingeniero y como empresa.

Le pido asesoramiento jurídico, ya que tengo varios proyectos sin cobrar, y no sé cómo enfrentarme a la administración, no sé que es mejor en estos casos, no sé si denunciar, si esperar. Estoy convencido de que usted se ha visto envuelto, a lo largo de su vida profesional, en un problema como este, le agradecería muchísimo que me pudiera dar algún consejo, qué hacer en estos casos o qué líneas de trabajo debería tomar en el futuro.

Esperando haber captado su atención y curiosidad, se despide atentamente.

XXXX

Ingeniero de Caminos Canales y Puertos.
Presidente ejecutivo de ESICA SL.

Parámetro 5

La cortesía: saludo, despedida, firma

La cortesía que caracteriza este tipo de correo es la positiva, la cual según Alcaraz (2000: 177) "desde un punto de vista lingüístico comprende las palabras, las frases o las oraciones que hemos de utilizar en los enunciados de nuestra interacción comunicativa para reconocer los méritos del receptor o para llevarlo a nuestro terreno".

En el ejemplo siguiente, el enunciado expresa que reconoce elementos positivos en el receptor:

@ Texto 26

Me remito a usted, porque conozco su trayectoria debido a informaciones de congresos, y me parece que su labor actual en su empresa es muy buena.

En cuanto a la cortesía profesional (por ejemplo, en las cartas comerciales) Álvarez (1995: 29, 30) opina que la cortesía actúa como mecanismo regulador de la comunicación y, por ello, es aconsejable tener en cuenta una serie de estrategias que faciliten el objetivo propuesto: el léxico elegido con encabezamientos como 'estimado y apreciable' y las construcciones sintácticas, con el empleo de infinitivos que dependen de verbos como rogar, suplicar, solicitar, cuyo objetivo es suavizar la orden. Además, se debe mantener el uso de fórmulas convencionales tanto en el comienzo como en el final.

En opinión de Kerbrat-Orecchioni (2004: 43) la cortesía positiva consiste en producir antiamenazas tales como el agradecimiento, el augurio, el cumplido, etc.; en otras palabras, actos valorizadores del otro, y los denomina 'actos agradadores de imagen'. Veamos los tres aspectos básicos:

En primer lugar, el saludo.

Análisis cuantitativo: aparece en el 100% de los textos analizados y acorde con la despedida formal. *Estimado- Atentamente, Saludos, Un saludo*. De los 30 estudiados, el 86% lo hacen con *Estimado colega* y el resto, el 13%, con *Estimado Sr. X*.

Análisis cualitativo: se ha cumplido el objetivo de aplicar un encabezamiento cortés.

En segundo lugar, la despedida.

Análisis cuantitativo: el 50% de los sujetos se despiden con un *Atentamente*, y el otro 50% con *Saludos, Un saludo, Un cordial saludo*.

Análisis cualitativo: las fórmulas de cortesía establecidas en la carta comercial se mantienen.

En tercer lugar, la firma.

Análisis cuantitativo: un 3% no firma, un 3% firma de forma electrónica y el 10% simula ser director o presidente y recuerda incluir el cargo en la despedida.

Análisis cualitativo: citábamos a Crystal (2002: 122) cuando señala que la razón de que alguien no firme, estriba en que el remitente piensa que no es necesario porque el nombre aparece en la cabecera. Esto, en cuanto a la macroestructura, se ajusta a lo previsible pero desde el punto de vista de la cortesía puede tener otros planteamientos. Se dan situaciones en las que esta ausencia de firma se hace de forma consciente para provocar un efecto determinado en el receptor. Como por ejemplo, curiosidad, suspicacia, duda de quién es el emisor etc.

La firma sin abreviar la emplean todos los sujetos menos un 6%. La firma abreviada, desde el punto de vista formal, se puede valorar como una descortesía.

@ Texto 7

Un saludo, JAVI

@ Texto 11

Atentamente, Nacho X (éste último se dirige todo el tiempo de usted).

Si se parte de la idea de que este modelo de correo electrónico (profesional) está marcado por una cortesía positiva, el emisor, al iniciar el mensaje con el objetivo de solicitar algo, debe desplegar todas las estrategias de halago y de valoración del destinatario que le permite su cultura, en este caso la española, que, entre otras características, tiende al cumplido³⁴.

La principal característica de la cortesía positiva es la solidaridad, que se basa en la integración y la complicidad (Alcaraz, 2000: 184) Según Briz (2004_b: 80) “la ‘solidaridad’ hace referencia a las relaciones de proximidad y simetría entre los interlocutores. No ha de entenderse como un rasgo estático, es decir, el grado de más o menos solidaridad puede estar basado, por ejemplo, en la relación social real o por el contrario, ser percibido”.

Al analizar cuantitativamente el grado de solidaridad lingüística manifestado en los textos, y basado en el uso de ‘nosotros’ para referirse a la profesión a la que pertenece, se aprecia que solo el 13 % lo utilizan. Otra forma de solidaridad es valorar al destinatario y manifestar conocimientos comunes; este rasgo comentado se aprecia en el 100% de las muestras.

³⁴ “El cumplido es un acto expresivo que tiene por objeto transmitir solidaridad y aprecio por la persona del interlocutor” (Haverkate, 2004: 61).

Desde el punto de vista cualitativo es significativo que los estudiantes asuman con facilidad la característica más rentable en la cortesía.

@ Texto 4

Disponemos de local en Valencia y una amplia cartera de clientes.
Agradeceríamos su consejo profesional y orientación, para lo cual nos **gustaría** reunirnos con usted.

@ Texto 13

Confiamos poder disponer de su tiempo próximamente, hacerle participe de **nuestro proyecto**, así como, invitarle a que forme parte de él.

@ Texto 1

[...] puesto que usted es una persona de gran relevancia en estos aspectos, necesito asesoramiento sobre los pasos a seguir en lo concerniente a este asunto.

@ Texto 2

(2) [...] el éxito alcanzado por su empresa, en vista del éxito de su empresa [...]

@ Texto 3

(3) Dada su larga vida profesional y enorme experiencia en este ámbito [...]

@ Texto 4

(4) [...] nos remitió a usted como especialista en la materia.

@ Texto 13

Conocida su faceta empresarial, así como la capacidad financiera de su empresa, además de proyección nacional y la calidad de sus trabajos, sería un grave error, por mi parte reconocer en otra, las características mencionadas.

@ Texto 19

Tengo la esperanza de que pueda dedicarme su tiempo en una cita en la cual podriamos hablar de una futura relación, que espero, sea fructífera para ambos.

Como decíamos al principio, la sencillez, excepto en algunos ejemplos, como son los textos 2, 13 y 29, es una de las particularidades del correo electrónico al servicio de la precisión conceptual y de la cortesía comunicativa.

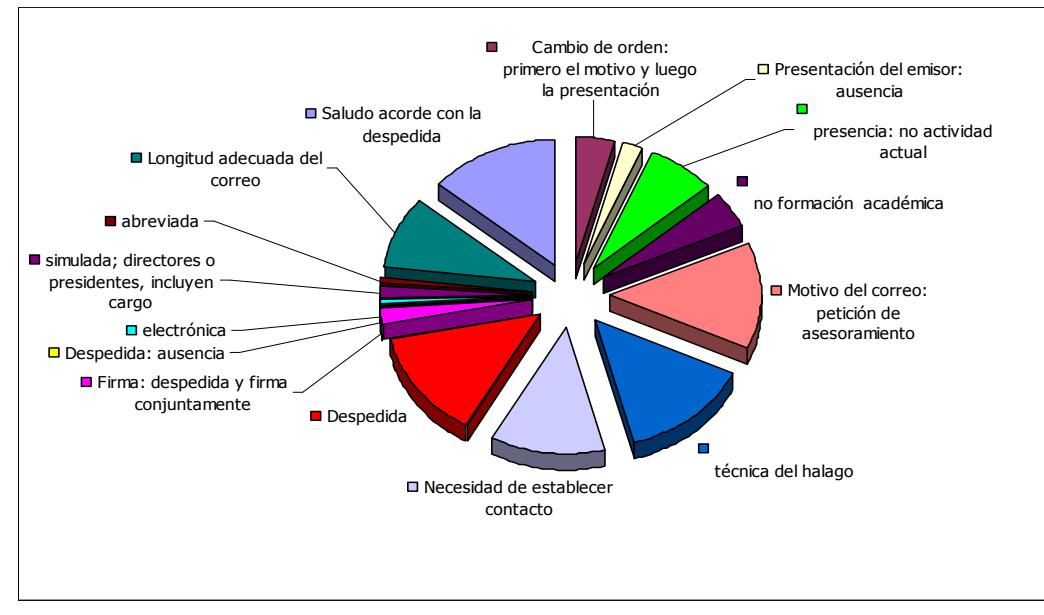
Y finalmente, el análisis de la longitud del correo muestra cuantitativamente que solo un sujeto ha incumplido las normas. Y desde la valoración cualitativa, la longitud de los correos suele adaptarse a lo que es norma en este cibergénero: que no sobrepase la pantalla para poder ser leído con facilidad y rapidez. Creemos que esto se produce por un sentido excesivo de la cortesía que, en palabras de Kerbrat-Orecchioni (2004: 47), se denomina 'super-cortesía'.

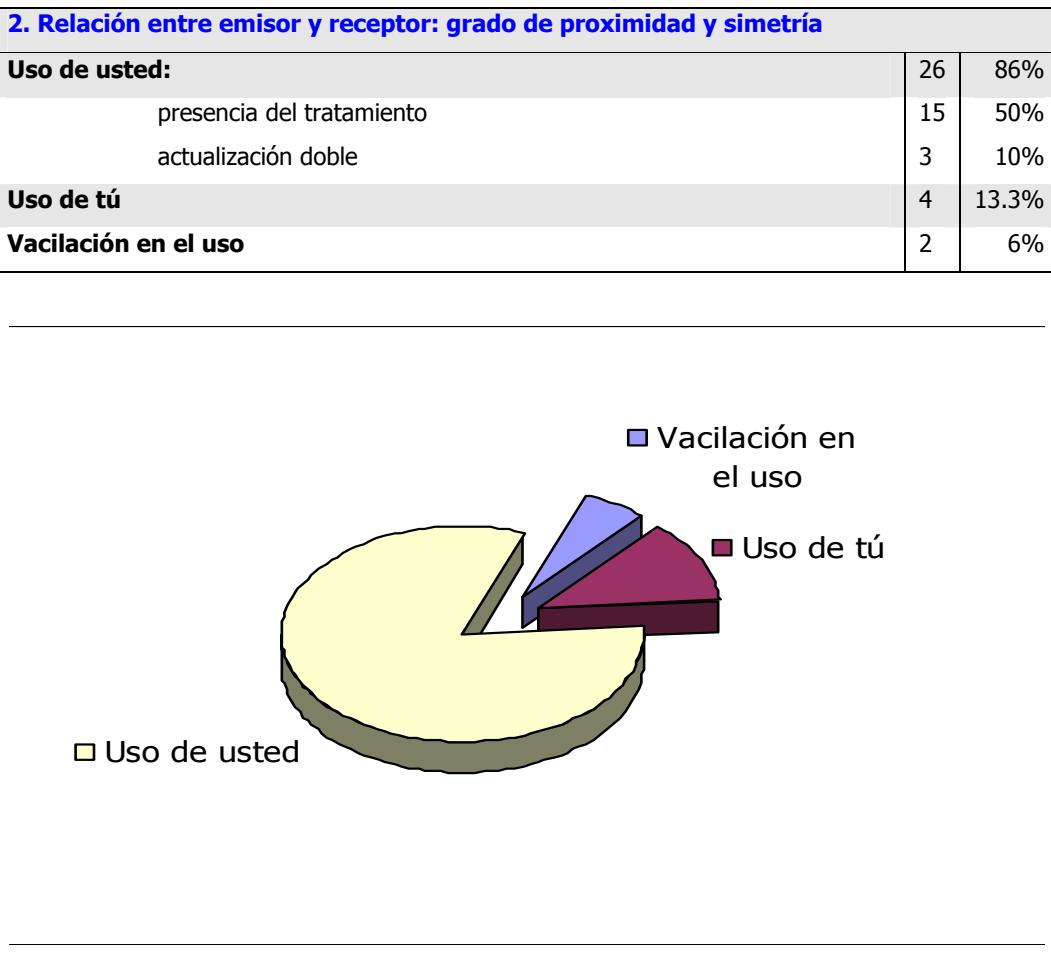
Veamos en los cuadros siguientes la proporción de las frecuencias absolutas y relativas de los parámetros del correo electrónico profesional analizados.

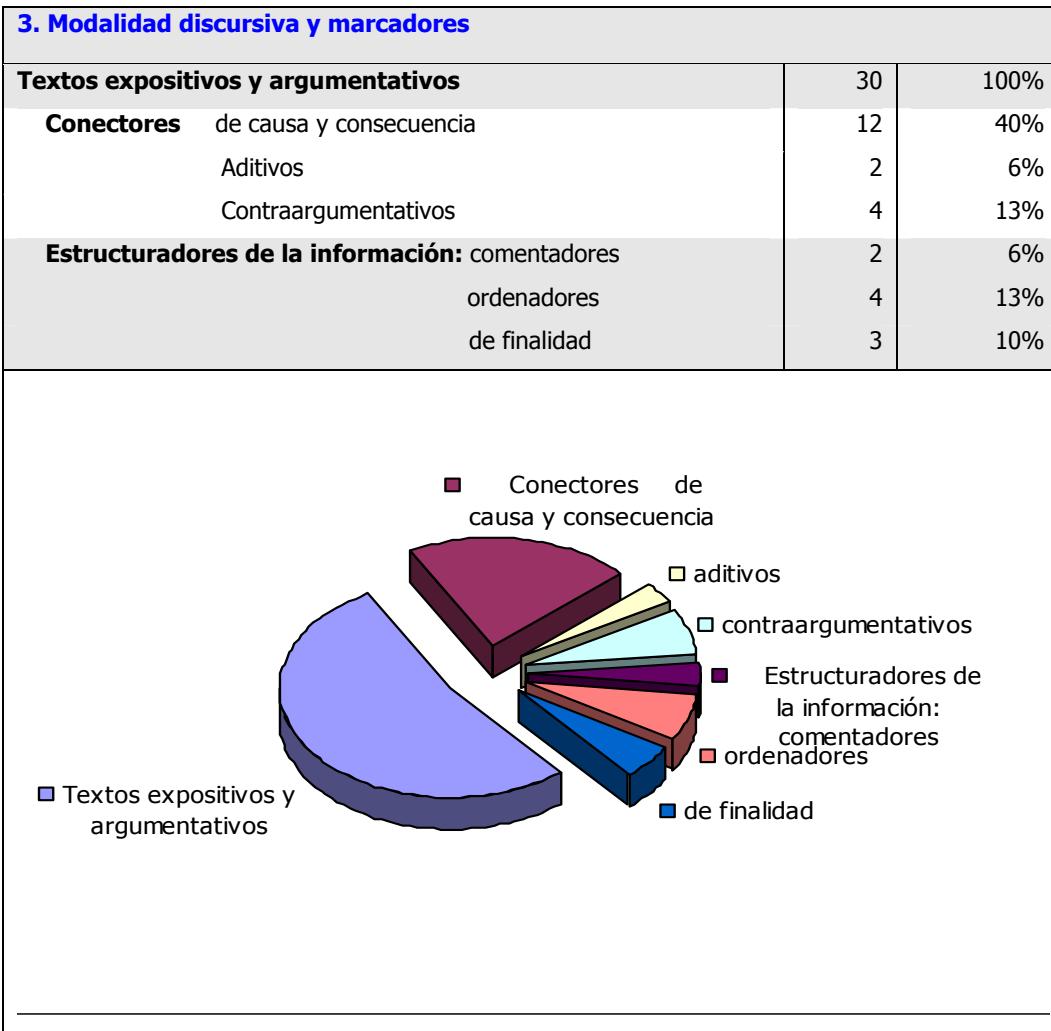
El correo electrónico profesional

1. Macroestructura: secciones y movimientos

Saludo acorde con la despedida	30	100%
Cambio de orden: primero el motivo y luego la presentación	9	30%
Presentación del emisor: ausencia	5	16%
presencia: no actividad actual	16	53%
no formación académica	10	33%
Motivo del correo: petición de asesoramiento	29	99%
técnica del halago	30	100%
Necesidad de establecer contacto	27	90%
Despedida	30	100%
Firma: despedida y firma conjuntamente	4	13%
Despedida: ausencia	1	3%
electrónica	1	3%
simulada; directores o presidentes, incluyen cargo	3	10%
Abreviada	2	6%
Longitud adecuada del correo	20	67%

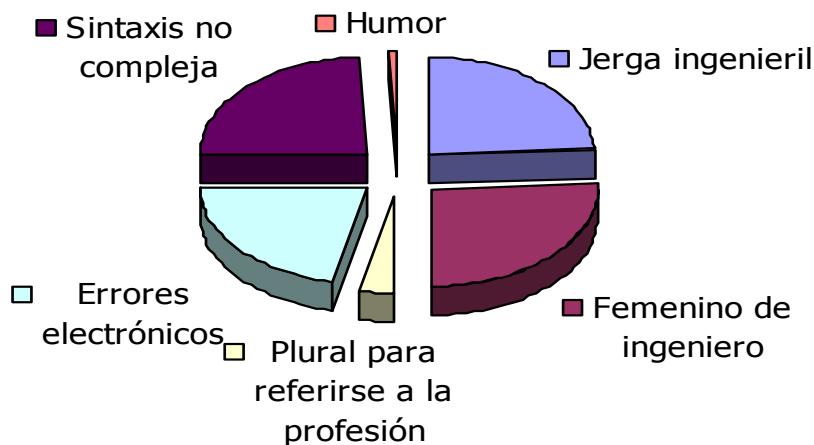






4. Rasgos lingüísticos: léxicos, morfológicos y sintácticos. Errores electrónicos

Jerga ingenieril	28	93%
Femenino de ingeniero	30	100%
Plural para referirse a la profesión	4	13%
Errores electrónicos	25	84%
Sintaxis no compleja	28	93%
Humor	1	3%



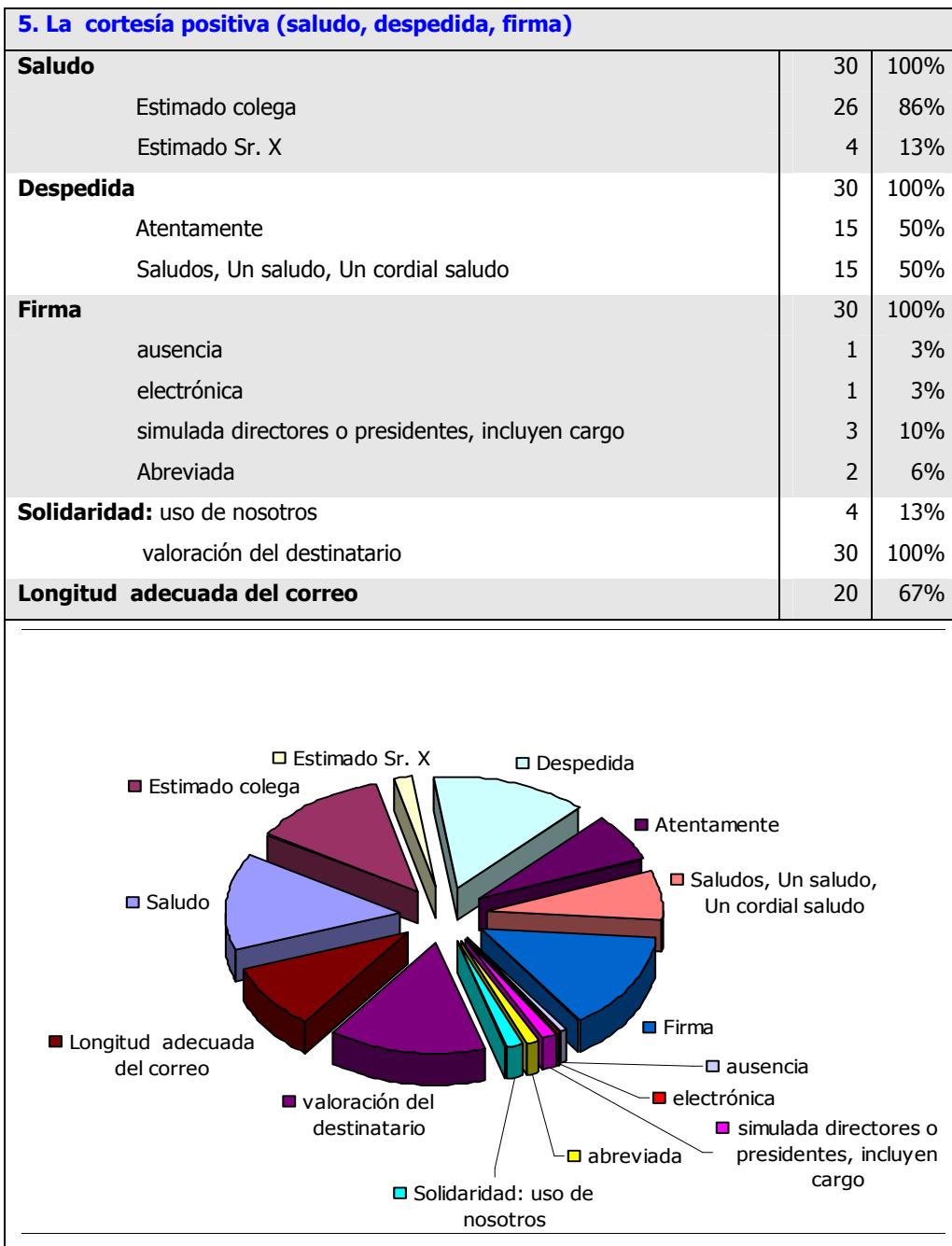


Tabla 1 Estadística obtenida del muestreo de los parámetros del correo electrónico profesional

Es el momento de evaluar los datos obtenidos para comprobar si los objetivos planteados al principio se han logrado. En el parámetro 1, análisis de la macroestructura vemos, que el 100% de los textos analizados presentan un saludo acorde con la despedida formal. En cuanto al orden de los movimientos, la sección del cuerpo del correo ha sido a veces alterada, anotando el 30% de los sujetos, primero el motivo del correo y luego la presentación del emisor. La presentación del emisor se ha observado teniendo en cuenta la presencia y ausencia, ya que un 16% no se ha presentado. Esta presentación se ha completado con el campo de trabajo o investigación, aunque el 53% no incluyen la actividad actual y el 33% no dicen su formación académica. En relación con la ausencia de datos profesionales, opinamos que el valor obtenido (un 53%) es altamente significativo.

El 99% utiliza fórmulas adecuadas al propósito comunicativo para la petición de asesoramiento. Se aprecia la técnica del halago en el 100% de los sujetos y el 90% de los alumnos ha recordado incluir en su texto la posibilidad de un encuentro. Ya comentamos al principio que el 100% de los sujetos se despiden de acuerdo con el saludo. Sólo un 13% pone la despedida y la firma conjuntamente. Un 3% no firma, un 3% firma de forma electrónica y el 10% simulan ser directores o presidentes y recuerdan incluir el cargo en la despedida. La firma sin abreviar la emplean todos menos un 6%. Sólo el 33% supera lo establecido para la longitud de los correos. En concreto cinco párrafos entre cinco y seis líneas.

En el parámetro 2, la relación entre el emisor y el receptor es de 'experto' a 'más experto y consolidado' para pedir un favor. El

tratamiento de usted ha sido de un 86.6%. De tal manera que a lo largo de la redacción han utilizado esta palabra un 50% y un 10% dos veces en el mismo texto. El nivel de formalidad es alto, excepto en los correos escritos por un 13.3%, que ha utilizado el tuteo. La vacilación se manifiesta en un 6% donde el sujeto ha iniciado con usted y en el transcurso del correo se pasa al tuteo.

En el parámetro 3, la presencia de marcadores discursivos y conectores tiene relación con la tipología textual que nos ocupa, los textos expositivos y argumentativos, y se ha utilizado así: el 40% de las muestras analizadas aparecen con conectores de causa y consecuencia, y el 6% aditivos; con respecto a los conectores contraargumentativos, los emplean el 13%. En cuanto a los estructuradores de la información: los comentadores, el 6%; los ordenadores, el 13%; y los de finalidad el 10%.

En el parámetro 4, la fraseología del ámbito de la ingeniería aparece en todo momento, constituyendo lo que entendemos por jerga profesional. Podemos apreciar que el 93% la utiliza con adecuación y fluidez en sus escritos, comportándose como auténticos expertos. En cuanto a la morfología lo que más nos ha llamado la atención ha sido el uso del femenino en mujeres para definir su profesión. De las ocho mujeres que forman parte del curso las cinco que han expresado la profesión han utilizado la forma ‘ingeniera’, es decir, el 100%. Con relación a los tiempos verbales se tiende al empleo casi exclusivo del presente y al condicional; el orden de las palabras es estable y en cuatro situaciones comunicativas, el 13%, se ha utilizado el plural para referirse a la profesión a la que pertenece. Otra característica es el uso

de algunos verbos modales. La estructura oracional de los textos del EPA tiende a la sencillez, y el humor solo se presenta en un 3.3%.

Asumimos la idea de que el correo electrónico tiene como rasgos característicos la oralidad y la rapidez, rasgos que facilitan la realización de errores electrónicos. Los errores electrónicos son el queísmo, la no acentuación, el mal uso de las mayúsculas, ausencia de espacio entre palabras, letras omitidas debido a la rapidez y faltas de ortografía. De las muestras observadas solo el 16% no presentan ningún error electrónico; el resto, el 84%, cuenta con alguno de ellos.

Por último, en el parámetro 5, observamos que la cortesía que caracteriza este tipo de correo es la positiva. Al comienzo de este análisis ya se ha señalado que el saludo aparecía en el 100% de los textos analizados y era acorde con la despedida formal. De los 30 estudiados, el 86% lo hacen con *Estimado colega* y el resto, el 13%, con Estimado Sr. X. El 50% se despiden con *Atentamente* y el 50% con *Saludos, Un saludo, Un cordial saludo*. Con relación a la firma un 3% no firma, un 3% firma de forma electrónica y el 10% simulan ser directores o presidentes y recuerdan incluir el cargo en la despedida. La firma sin abbreviar la emplea el 94% de los remitentes.

La solidaridad lingüística se puede apreciar por el uso del pronombre nosotros, para referirse a la profesión a la que pertenece; en esta muestra sólo el 13 % lo utilizan. Otra forma de solidaridad es valorar al destinatario y manifestar conocimientos comunes. Este rasgo comentado se aprecia en el 100% de las muestras. Como decíamos al principio, la sencillez, excepto en algunos ejemplos, es otra de las

características. Además, la longitud de los correos suele adaptarse a lo que es norma en este cibergénero.

4.4- ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ORALES: CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

El modelo de presentación profesional y académica es el primer género oral de estas características que han llevado a cabo los alumnos (nueve mujeres y diecisésis hombres) que cursan esta asignatura. El análisis discursivo está formado por veinticinco comunicaciones realizadas por los alumnos y alumnas del segundo cuatrimestre del curso 2003-2004 durante su exposición final. Han sido numeradas para facilitar su análisis pero en ningún momento han sido modificadas o alteradas. Hablaremos de ponencias (textos) y ponentes (oradores) con la misma numeración. Una oradora aparece dos veces (ponencia 14 y 23), porque la primera vez que intentó efectuar su exposición, debido al pánico escénico, se quedó paralizada y prefirió repetir su discurso en la siguiente sesión.

Las grabaciones son textos completos de unos 10 minutos de duración, que suman en total 4 horas y 31 minutos, llevadas a cabo durante tres sesiones por dos técnicos del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) mientras se producía la simulación del congreso. Posteriormente, se han digitalizado para facilitar su revisión y evaluación. El poder visionar los vídeos en formato CD reduce las dificultades del análisis de un corpus de estas características. Asimismo,

posibilita al estudiante la posibilidad de revisarlo luego de forma tranquila y en solitario, sin la presión de la profesora, ya que puede copiarlo en el aula informática de la ETSICCP, bien en otro CD o bien en su dirección personalizada.



Tabla 2. Ponentes de las presentaciones orales

En la fotografía aparecen el grupo de alumnos del curso 2003-2004, aunque faltan algunos de ellos en esta sesión.

No se han transcritos los textos orales porque opinamos que su análisis sería incompleto al no poder contar con rasgos propios del lenguaje oral, tales como el lenguaje del cuerpo y la entonación,

imprescindibles en este tipo de discurso. Por este motivo, adjuntamos un DVD con cinco de las grabaciones recogidas, y que se acompañan del trabajo de *power point*, es decir, las diapositivas utilizadas en su exposición (Anejo III).

La elección de estos cinco sujetos se ha llevado a cabo siguiendo criterios de representatividad de los parámetros característicos del género analizado:

- En primer lugar, la ponente 16, presenta unas habilidades que son las requeridas para ser una comunicadora competente, o lo que es lo mismo, un conocimiento y aplicación de la macroestructura y la parte constitutiva de cada sección, como son los movimientos de la presentación oral y el comportamiento asertivo durante la simulación del congreso sobre el Plan Hidrológico Nacional: El Trasvase del Ebro, desempeñando acertadamente el rol de oradora experta y dirigiéndose a la audiencia como si realmente fuera una especialista en el tema del congreso. Asimismo, ha utilizado la estrategia de las preguntas al inicio de su exposición, para estimular y captar la atención del público, creando un discurso coherente y cohesionado, al tiempo que argumentaba con un orden progresivo hasta llegar a una conclusión. También, se ha comportado como oradora competente aportando la jerga y la fraseología propia del ámbito de la ingeniería, así como también ha hecho uso de la cortesía académica refiriéndose al trabajo de sus colegas. En cuanto al lenguaje no verbal, su ropa ha sido la adecuada a la situación. Además, se ha dirigido a la audiencia controlando sus reacciones, manteniendo una entonación ascendente o descendente cuando el texto así lo requería y, por último, las diapositivas de *power point* han sido coordinadas con un magnífico

diseño y selección de las palabras clave, mostrando en todo momento el dominio de esta herramienta informática.

- El ponente 5 no ha respetado el tiempo acordado, pero ha construido un discurso que, de antemano, sabía polémico, atrayendo a sus colegas e invitándoles a participar en el debatido tema de Trasvase del Ebro: Sí o No.
- El orador de la ponencia 19 ha hecho uso de los marcadores propios de este discurso oral expositivo y argumentativo de forma eficaz. A continuación
- También el ponente 7 ha hecho muestra del dominio de la jerga de su profesión como si de un ingeniero experto en Hidráulica se tratara.
- Además, la oradora de la ponencia 14 y 23 ha sabido superar el pánico escénico y conseguir con éxito su principal objetivo; hablar en público.
- Por último, el ponente 4, ha expuesto el origen y las causas políticas del tema del Trasvase del Ebro con los terminología propia del ejercicio de la profesión.

Durante el análisis nos referiremos a ellos como ponentes o ponencias del 1 al 26; en primer lugar, porque queremos conservar el anonimato y en segundo lugar, porque a veces la focalización se da en el orador y otras en el producto, es decir, en la comunicación (Anejos III. Textos orales)

Cabe destacar que contamos con la autorización de los alumnos enviada por medio de un correo electrónico para utilizar sus intervenciones. He aquí una muestra de ello:

Estimada X:

El motivo de este correo es concederte mi autorización para que hagas uso de la grabación de mi exposición oral y por otro lado aprovechar para desearte unas buenas vacaciones de verano. Espero que nos veamos el curso siguiente.

Recibe un afectuoso saludo,
G.

Yo, Juan José Mnnn Annnnn, con D.N.I. 44.0000-X, natural de Massamagrell, provincia de Valencia, autorizo a XXXXXXXX a utilizar el material audiovisual (en el que figura mi imagen) o impreso obtenido durante el curso académico 2003-2004 en la asignatura "Expresión xxx" (cursada en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad Politécnica de Valencia, con código 5mmmm en el grupo EA1) con fines docentes y/o destinados a la investigación.

Bueno, es la primera vez que doy permiso a alguien para que me "utilice". Si se debe cambiar algo comuníquemelo y le remitiré otro correo-e con las rectificaciones

Espero que pase un buen verano. Le deseo felices vacaciones

Gracias. Un abrazo

De todas maneras, el resto de las grabaciones pueden ser consultadas si algún rasgo no ha quedado suficientemente definido o aclarado.

Para lograr la competencia discursiva de los discursos profesionales y académicos deberemos recordar los parámetros que definimos en el apartado 3.4. Son la macroestructura: estructura primaria (secciones) y secundaria (movimientos); la relación entre emisor y receptor: grado de proximidad y simetría; la modalidad discursiva y los marcadores; los rasgos lingüísticos: léxicos,

morfológicos y sintácticos, la cortesía, el lenguaje no verbal, la entonación y, por último, las diapositivas de *power point*. Al final de cada rasgo se llevará a cabo el análisis cuantitativo seguido del análisis cualitativo correspondiente.

Parámetro 1

La macroestructura: estructura primaria (secciones) y la secundaria (movimientos)

Consideramos oportuno presentar la figura 25, en la que aparece el modelo de presentación oral profesional y académica que nos sirve de guía para el análisis:

Introducción: 10%

- **saludo**
- **justificación del tema tratado**
- **descripción de la estructura de la presentación**

Desarrollo o cuerpo: 80%

- **exposición de los puntos principales**

Conclusión: 10%

- **realización de un resumen final**
- **turno de preguntas**
- **despedida cortés**

El contenido de esta presentación oral procede de textos resumidos del mundo de la ingeniería y adaptados al discurso oral. Sabemos que la macroestructura está basada en la retórica clásica, teniendo en cuenta las secciones de introducción, cuerpo del discurso y

conclusión. Como hemos comentado en el apartado 5.1- Análisis de los textos escritos, continuaremos las fases del análisis de la estructura primaria (secciones) y secundaria (secciones).

En el orden de movimientos, siguiendo la terminología de Swales (1990), el 100% de los sujetos mantiene el orden y organiza el texto siguiendo las secciones arriba citadas. Este dato pone de manifiesto que los alumnos han aprendido a estructurar un discurso y a procurar que la exposición avance de forma coherente y ordenada.

a) La introducción consta principalmente de las siguientes funciones retóricas: captar la atención del público, (de forma que quiera seguir escuchando), establecer una relación positiva con él, justificar el tema y explicar al público la información que recibirá. Se puede comenzar con una cita o una anécdota, o con una breve historia personal. Generalmente se sigue con una pequeña descripción de la idea central de lo que se va a hablar. Los diferentes movimientos reconocidos en esta fase son:

Movimiento 1: saludo.

Análisis cuantitativo: el 100% inicia con el saludo acostumbrado (*gracias a la organización por haberme invitado; gracias por haber asistido*).

Análisis cualitativo: su realización formal está basada en fórmulas rutinarias, en su mayor parte fosilizadas, y su principal función es establecer una determinada relación interaccional.

Al tratar la referencia a ponencias anteriores:

Análisis cuantitativo: el 8% lo hace remitiéndose a ponencias previas: (*gracias, aunque es difícil añadir algo a lo ya comentado anteriormente*)...

Análisis cualitativo: los oradores son presentados por uno de sus compañeros que hace el rol de coordinador del congreso, como catedrático de universidad o especialista en el tema del reparto del agua. Eso les permite relajarse por unos segundos y mirar a la audiencia antes de iniciar su exposición.

Movimiento 2: justificación del tema tratado. Aquí hay diversidad de planteamientos, algunos vuelven a redundar en que el agua es un bien necesario y por ello recuerdan el tema y objeto del congreso, pero la mayoría lo evita y pasa directamente a describir el índice.

Movimiento 3: descripción de la estructura de la presentación. Por medio del índice o guión de la exposición.

Análisis cuantitativo: el 92% de las comunicaciones han incluido el índice en su exposición y el 28% de ello lo hacen con una pregunta retórica para captar la atención del público: ponencia 4 *¿Qué es?* ponencia 16 *¿Hay necesidad de agua?* ponencia 20 *¿Necesario? ¿Cómo? ¿Cuándo?* ponencia 22 *¿Por qué sí?, ¿por qué no?, ¿es tan malo?*

Análisis cualitativo: la aplicación del índice o guión presupone una organización de los contenidos, reflexiva y coherente, y la de la pregunta retórica un recurso para llevar a los receptores a su terreno.

b) El cuerpo del discurso contiene la información que queremos comunicar a la audiencia; en él apreciamos:

Movimiento 4: exposición de los puntos principales

Análisis cuantitativo: estos puntos giran en torno a: los antecedentes (el 40%), la situación actual del agua en España (36%) y el 'Trasvase del Ebro' (el 96%).)

Análisis cualitativo: todos han hablado de las alternativas al Plan Hidrológico Nacional, del impacto ambiental, de las desalinizadoras y la financiación del proyecto (no olvidemos que las comunicaciones se produjeron después de las elecciones generales en la que hubo cambio de gobierno del Partido Popular al Partido Socialista, y la política del agua es un tema de debate en la sociedad valenciana, que no deja a nadie indiferente). Por ello, las conclusiones, en cuanto al contenido, han sido a veces conciliadoras; otras, de acuerdo con la política anterior, favorable al Trasvase, o en contra de la política actual, que ha anulado el Trasvase. Han utilizado la exposición y la argumentación como forma de analizar las razones por las cuales es (o no es) necesario el reparto del agua en España.

c) En la conclusión prestamos atención a la realización del:

Movimiento 5: realización de un resumen final.

El análisis cuantitativo muestra las diferentes opiniones:

- el 32% lo ha dedicado a proporcionar alternativas al Trasvase optando por las mejora del agua existente, desaladoras y la recuperación del río Segura (Ponencia 20: *en los próximos años, las ventajas de la desalación seguirán aumentando con el desarrollo tecnológico [...]*;

- el 28% ha llevado a cabo una crítica la política del gobierno actual (Ponencia 19: *es necesaria una alternativa seria para nuestra Comunidad, cabe decir que las alternativas que propone el nuevo*

gobierno disminuyen la aportación de aguas y basan su política en las desaladoras que como hemos dicho traerían nuevos impactos a nuestra Comunidad, [...] por lo tanto, habrá que esperar nuevos acontecimientos para sacar nuevas conclusiones);

- El otro 40% apuesta por el equilibrio entre el Trasvase y otras alternativas: (Ponencia 5: *hay que tener en cuenta las consecuencias económicas pero también sociales*; Ponencia 7: *todo esto conlleva a una decisión política que tiene que ponderar los beneficios y las pérdidas; la mejor opción sería la combinación de las dos opciones el Trasvase y las Desaladoras [...]*. Ponencia 22: *por último no hay que resolver un problema, sino dos, los ecológicos y las necesidades de las personas [...]*. Ponencia 23: *Tengamos confianza en el nuevo gobierno.*

Análisis cualitativo: la paráfrasis empleada es una estrategia necesaria en este tipo de discursos ya que facilita la comprensión de lo expuesto y ayuda a memorizar lo escuchado.

Según Merayo (1998: 150), son cuatro los objetivos que se pueden incluir en una conclusión bien elaborada: resumir, proponer, mover a la acción y agradecer. Y añade que lo último que se enuncia es lo primero que se recuerda. Por lo tanto, si nos centramos en el resumen final, clave en cualquier exposición oral, debe facilitarse la memorización de la ponencia y no presentar aspectos nuevos o poco conocidos de la materia en cuestión, hecho que presentará problemas para su retención. Así, la ponente 6 termina su exposición con el resumen siguiente: *la solución buscada debe tener en cuenta. La reordenación agraria, la gestión de la demanda del agua, la mejora en eficiencia ecológica y por último la mejora de la calidad del agua.* Y por otro, la ponente 21 contempla el lado ético de este debate: "El objeto

de toda discusión no debe ser el triunfo, sino el progreso" (Joseph Joubert).

Finalizamos el parámetro de la macroestructura comentando el *Movimiento 6: turno de preguntas.*

Análisis cuantitativo: el 24% de los ponentes no dio paso al turno de preguntas.

Análisis cualitativo: el olvido de este movimiento se produjo debido a los nervios de unos y al despiste de otros, ya que se explicó que era algo habitual en este tipo de discursos profesionales y académicos y, además, lo veían hacer a otros compañeros. Aportamos ejemplos como los de las ponentes 3 y 12 que olvidaron el turno de preguntas y despedirse. El ponente 18 estaba muy preocupado por el excesivo número de diapositivas y quería terminar rápido; por ello, los nervios le jugaron una mala pasada a pesar de llevar un magnífico trabajo de *power point*; la ponente 21, a duras penas, consiguió superar su pánico escénico a lo largo de la exposición y, por último, los ponentes 3 y 11 tuvieron un lapsus, ya que carecen de miedo escénico y hacen gala de la flemática británica.

Movimiento 7: despedida cortés. Sigue un hecho similar al anterior porque saben que lo habitual es hacerlo cortésmente (ponencia 8: *señores, si tienen alguna pregunta.*

Análisis cuantitativo: los emisores que lo evitan suponen el 16%. Como ejemplo tenemos a la ponente 21: [...] *y es todo lo que hay* (sonrisas, nervios) *bibliografía* [...].

Análisis cualitativo: la ausencia de despedida es un mecanismo de defensa y por ello, quieren salir corriendo.

Un aspecto que afecta también a la cortesía es el control del tiempo convenido. Hemos comprobado que la duración de las grabaciones no se ajusta a lo establecido, bien por defecto: ponencia 2 (08'29"); ponencia 9 (08'59") Ponencia 10 (07'29"); ponencia 12 (04'51") o bien por exceso: ponencia 1 (16'3"); ponencia 6 (17'3"); ponencia 8 (17'13"); ponencia 11 (15'36"); ponencia 14; ponencia 18 (14'25"); ponencia 20 (07'14") y por último la ponencia 26 (16'08").

Análisis cuantitativo: la mayoría (el 56%) se ajusta al tiempo convenido, que eran diez minutos: ponencia 3 (10'28"); ponencia 4 (11' 52"); ponencia 5 (11'28"); ponencia 7 (11'07"); ponencia 15 (09'25"); ponencia 13 (9'59"); ponencia 16 (11'13"); ponencia 17 (08'45"); ponencia 19 (10'20"); ponencia 21 (10'58"); ponencia 22 (8'48"); ponencia 23 (2^a vez) (11'17"); ponencia 24 (07'59") y por último, la ponencia 25 (7'29").

Análisis cualitativo: durante la revisión de la grabación, se manifiesta al alumno la necesidad de controlar el tiempo; pues al que se ha ajustado a la duración prevista se le pondera y al que no ha llegado o se ha extralimitado, se le hace ver que, además de no mantener las normas de cortesía, les puede perjudicar en la prueba oral de una oposición o en la misma defensa del PFC. Por este motivo, será necesario reforzar, en la didáctica de la expresión oral, el atenerse al tiempo convenido por cortesía hacia el tribunal o a la organización del congreso o jornadas.

Parámetro 2

Relación entre emisor y receptor: grado de conocimiento y estatus

En segundo lugar, se analizan las relaciones entre emisor y receptor como ya se hizo con el corpus escrito. Esta relación se ha nombrado ya en algunas ocasiones, desde que se inició la reflexión sobre el conocimiento y uso de la macroestructura. En el caso del 'correo electrónico profesional', donde el emisor era el que pedía un favor al receptor, la situación era de inferioridad. Sin embargo, ahora en la presentación oral la relación es de igual a igual, de experto a experto; uno expone sobre un tema y el otro tiene nociones del mismo, pero solicita más información para ampliar su criterio y contrastar diferentes opiniones.

Siguiendo a Briz (2004_b: 80) la solidaridad hace referencia a las relaciones de proximidad y simetría entre los interlocutores. De proximidad, en este caso, podemos hablar del saber compartido, como es el amor por la profesión y los conocimientos que aportan haber cursado estudios comunes. De simetría, tenemos las que se perciben entre los participantes de la interacción, como es la igualdad funcional y la nivelación de roles (tienen más o menos la misma edad, la misma profesión y las mismas características socioculturales).

Al contextualizar el discurso oral formal la forma de dirigirse al público debería ser de usted, pero al tener la relación del emisor y receptor un carácter marcadamente simétrico, los ponentes no acaban de centrarse en la simulación y siguen viendo al público como iguales que son. De tal manera que, incluso dentro de la misma ponencia,

comienzan con el uso de tú (*como veis en la diapositiva*), y finalizan el turno de preguntas con usted (*¿tienen alguna pregunta que hacer?*). El discurso es autogestionado y, por lo tanto, no hay interacción, pero cuando se establece el turno de preguntas y respuestas, inevitablemente, vuelven al tuteo.

Análisis cuantitativo: en el recuento del tratamiento llevado cabo en estas ponencias, se comprueba que el 48% de los ponentes se dirigen al público por medio del tuteo, el 24% lo hace a través de usted y el 24% vacila a lo largo de su exposición. Hay un 4% que no ha manifestado ninguno de los dos tratamientos.

Análisis cualitativo: la razón, como ya apuntábamos, está motivada por la relación de simetría y de familiaridad que se establece entre los interlocutores.

Parámetro 3

Modalidad discursiva y marcadores

El nivel textual se caracteriza por el uso de marcadores discursivos y conectores que organizan la producción y estructura del texto. En el caso de los discursos monologales o monogestionados, además de la organización textual, es fundamental tener en cuenta el escenario, es decir, el lugar donde se produce el discurso. Asimismo, el cambio de canal –del escrito al oral- implica un conjunto de cambios en diferentes niveles gramaticales y discursivos, empezando por la imagen de la situación comunicativa misma, que los oradores han de tener presente en todo momento. Esto les lleva a aplicar un determinado guión o esquema para desarrollar con coherencia y

cohesión esa situación comunicativa, y que en nuestra propuesta se efectúa con la herramienta del *power point*.

La presentación oral está relacionada con los textos expositivos y argumentativos. En primer lugar, los textos expositivos, según Adam (1992: 117), tienen la finalidad de mostrar la relaciones de causa que relacionan los hechos o las palabras; la estructura es ¿por qué? + porque + evaluación; (problema + resolución + conclusión-evaluación) y los géneros en los que se manifiesta son (entre otros) textos del ámbito académico.

En segundo lugar, los argumentativos, cuya finalidad es exponer opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir, rebatir, hacer creer algo a alguien. La estructura explicativa es: ¿por qué? + porque + evaluación, con un desarrollo en argumentos y subargumentos. Y además, con el uso de frases largas así como abundante coordinación (adversativas, ilativas) y subordinación (causales, consecutivas y finales). En opinión de Bustos Gisbert (1996: 108-9), este tipo de secuencias guarda relación con los expositivos en la macroestructura³⁵, aunque su objeto primordial no sea sólo informar, sino también rechazar conceptos tenidos como ciertos. En cuanto al discurso expositivo- argumentativo los principales recursos lingüísticos, que relacionan las diferentes partes del mismo, son los marcadores discursivos, los conectores de tipo causal y consecutivo, y los de tipo contrastivo.

³⁵ En términos de Van Dijk

Al estructurar esta clase de textos hemos sugerido a los alumnos el empleo de marcadores:

- para ordenar el discurso: *en primer lugar, para comenzar, primeramente, a continuación, posteriormente, después, entonces, en segundo lugar, por un lado/por otro, finalmente, en conclusión, por último;*
- de exemplificación: *por ejemplo, para ilustrar, es decir, en otras palabras, en efecto.* Y
- de ordenación de ideas: oposición (*pero no obstante, al contrario, en cambio*), concesión(*aunque*), causa y consecuencia (*porque, por tanto, por consiguiente, por eso*).

Pasamos a valorar los ejemplos más significativos que se han recogido en esta muestra:

Ponencia 1 *bueno, eso es todo...*

Ponencia 2 *bien, bueno, por lo tanto...*

Ponencia 3 *bueno, luego, luego, bien, bien, es decir, bien, además, es decir, en primer lugar, además, entonces, por supuesto, de hecho...*

Ponencia 4 *sin embargo, finalmente...*

Ponencia 5 *bien, bien, además...*

Ponencia 6 *bien, bien, por ejemplo, entonces, entonces bien, bien, por lo que, bueno...*

Ponencia 7 *bueno, para finalizar, bueno...*

Ponencia 8 *luego, finalmente...*

Ponencia 9 *en primer lugar, a continuación, o sea, o sea, además, por tanto...*

Ponencia 10 *por último...*

Ponencia 11 *en primer lugar, luego...*

Ponencia 12 *por ello, bueno, como conclusión...*

Ponencia 13 *bien, vale, vale, vale, por último...*

Ponencia 14 (no realiza la grabación)

Ponencia 15 *dicir, bien, por último...*

Ponencia 16 *es decir, por tanto, por una parte por otra, finalmente, por tanto...*

Ponencia 17 *después, luego, con todo esto...*

Ponencia 18 *para empezar, a continuación, vale, ya por último, en cuanto a...*

Ponencia 19 *bien, por una parte, bien, por tanto, es decir, bien, por lo tanto, por otro lado...*

Ponencia 20 *por tanto, en segundo lugar, por otra parte, también, además, por último...*

Ponencia 21 *bueno, pues eso, o sea, a tener en cuenta...*

Ponencia 22 *en primer lugar, bueno, por otro lado, por último...*

Ponencia 23 *bueno, sin embargo, en cuanto a, sin embargo, o sea...*

Ponencia 24 *en primer lugar, bien bueno, bueno, en síntesis...*

Ponencia 25 *ante todo, en un primer lugar...*

Ponencia 26 *o sea, es decir, en definitiva...*

Es lógico, pues, que nos encontremos con marcadores del discurso como ordenadores y distribuidores de la información.

Análisis cuantitativo: el 92% de los sujetos los utiliza para construir su discurso y hacer que la información avance de forma coherente y asequible a la audiencia. El 28% recurre a reformuladores explicativos: *o sea, es decir*. En cuanto al uso conectores aditivos: *además*, se manifiesta en un 12%; en el empleo de los conectores consecutivos:

por tanto aparecen en un 16%; mientras que los conectores contraargumentativos: *sin embargo*, se manifiestan en un 12%, y los conectores de confirmación: *por supuesto*, en un 4%. Y el 52% ha aplicado: *bueno, bien, vale* como marcas de cierre:

Ponencia 23 [...] *bueno, como conclusión a lo antes expuesto pienso que tenemos un gran problema en España y es la falta de equilibrio hídrico, acentuándose esta falta en el arco mediterráneo.*

Análisis cualitativo: la observación y la escucha de las grabaciones realizadas han permitido comprobar que los ponentes, en su proceso de aprendizaje, conservan los malos hábitos del orador inexperto, transfiriendo los rasgos del discurso oral informal al formal. Y si cuando hablamos del correo electrónico, decimos que la corrección de errores producidos por las prisas son un reto para el lingüista de especialidad, ahora podemos afirmar que la enseñanza de los conectores en el discurso oral formal es otro objetivo prioritario.

Parámetro 4

Rasgos lingüísticos: léxicos

Como se ha comentado anteriormente, en los géneros orales formales, los producidos en ámbitos académicos o profesionales la sintaxis utilizada está sistematizada y se ajusta a las indicaciones de la lengua estándar. También, ahora, esta sintaxis puede variar al mismo tiempo que se produce el discurso en una situación 'cara a cara' y al ir recibiendo el *feed-back* de los oyentes. Asimismo, aparecen conceptos como la pérdida del rigor sintáctico con arranques en falso y

reformulaciones. El nivel morfosintáctico del discurso oral formal se sitúa entre el escrito formal y el oral espontáneo. Al planificarse, pasa por una fase escrita antes de ser expuesto frente a una audiencia. Todo ello conlleva, según Cros y Vilá (1999: 50), cierto dinamismo ya que admite ciertas variaciones para ajustarse al contexto de producción.

Pero donde las características propias de este tipo de discurso se manifiestan, es en el léxico, que aplica las normas de la lengua de especialidad. Asimismo, el léxico se caracteriza por su precisión y por la terminología específica y técnica dirigida a un público seleccionado como, en este caso, son los asistentes a un congreso sobre el Plan Hidrológico Nacional. Por las dificultades que encierra este análisis, propias del discurso oral, y al no contar con ayuda de personal, que facilite la transcripción y recuento de rasgos, nos centraremos sólo en el uso del léxico y la jerga del ámbito de la Ingeniería Civil.

He aquí algunas manifestaciones del léxico recogido en las diferentes ponencias:

Ponencia 1 *ingeniería financiera, la directiva marco del agua, prevenir, garantizar, contribuir, desalación, transferencias.*

Ponencia 2 *conductividad, fitoplacton, valor límite, valor guía.*

[...] tanto la conductividad como el contenido aumentan con el transporte, la conductividad del agua en Tous superará las normas para el agua prepotable.

*El mejillón cebra (*dreissana polymorpha*) se detecta en el Ebro 2001. Alternativas: el control y planificación del uso del agua, la aplicación de tecnologías de ahorro de agua, reutilización de aguas*

residuales, implementación de mercados de agua bajo estricto control público.

Ponencia 3 *Lo que más polémica ha suscitado ha sido el impacto ambiental. Me he basado en los conocimientos obtenidos por cursar la 'especialidad de hidrología' y por haber estado trabajando los veranos en Modernización de Regadíos para la Confederación Hidrográfica del Segura. Ahorro, Reutilización, Banco de agua, Desalación.*

Ponencia 4 *Alternativas por expertos, uso eficiente del agua, reestructuración del tamaño de las explotaciones agrarias, modernización de los sistemas de conducción y regadío, depuración y reutilización de aguas de residuales, desalación de agua de mar, desmantelamiento de regadíos ilegales. ¿Hay que frenar el desarrollo del turismo de calidad?*

Ponencia 5 [...] *la alternativa de los políticos es no decir ni blanco ni negro para no pillarse los dedos. El cambio de gobierno supone la paralización del trasvase y la adopción de medidas con menos repercusión social. Yo creo que esta es la clave si no hubiese otra alternativa, pero sí la hay.*

Ponencia 6 *reordenación agraria, gestión de demanda de agua, mejora en eficiencia ecológica, mejora en la calidad de agua.*

Ponencia 7 [...] *previamente apareció una problemática de distribución del agua para paliar la sequía. Trazado, ponderar, puntuales.*

Ponencia 8 [...] *mejor distribución de los recursos hídricos, ajustar la política hidráulica a los objetivos del desarrollo socioeconómico. Corrosión de las membranas por materia orgánica (filtrado).*

Ponencia 9 *El plan diseñado para trasvasar el agua, construir embalses, reforestar cuencas, mejorar los regadíos y optimizar la*

gestión, ha desatado en los últimos años la polémica por su medida más impopular: el trasvase de 1.050 hectómetros cúbicos anuales del Ebro a las cuencas mediterráneas.

Ponencia 10 cultura del agua, optimizar recursos.

Ponencia 12 [...] *trasvase de 1050 hm³ al año de la cuenca del Ebro a cuencas fluviales del Norte, Sur y Sureste del país. El trasvase es la desviación natural de un río fuera de su cauce natural, técnicamente se habla de trasvase cuando las aguas retraídas a un río salen de su cuenca.*

Ponencia 13 impacto ambiental, la planificación hidrológica debe lograrse sin degradar el medio ambiente, desalinizadoras: elevado impacto paisajístico y vida útil 15 años, algas unicelulares, caulerpa prolífica, angiospermas marinas, alcanzar equilibrio, rentabilización de aguas residuales.

Ponencia 14 zonas con problemas específicos.

Ponencia 15 [...] *las desaladoras tienen de positivo la renovación del agua, avances, proyecto de energía renovable, tienen de negativo la ocupación litoral, generación de salmuera, consumo de energía.*

Ponencia 16 *El PHN supone trasvasar agua, construir nuevos embalses, reforestar cuencas, mejorar regadíos y poner en marcha medidas ahorradoras que contribuyan a optimizar la gestión de este bien.*

Ponencia 17 *Las desaladoras son más caras que trasvasar el agua y tienen gran impacto ambiental, mucha contaminación y producen salmuera.*

Ponencia 18 [...] *evaluación de las infraestructuras de conducción... en un primer análisis los condicionantes técnicos y la valoración de costes no plantean problemas de viabilidad, presentando este*

nuevo trazado por el canal bajo, mejores condiciones topográficas que redundarían en una disposición de los costes económicos.

Ponencia 19 *el objetivo del trasvase era solucionar la escasez en cuencas deficitarias. La paralización del trasvase supone un retraso del agua en nuestra comunidad, además peligran las ayudas de la Unión Europea y presenta retrasos en obras y adjudicaciones.*

Ponencia 20 *para la mejora de la gestión el agua existente, se requiere de modernización de regadíos, depuración y reutilización, freno y desmantelamiento de regadíos ilegales.*

Ponencia 21 *desarrollo sostenible, no sostenible.*

Ponencia 22 [...] *cuña salina, eutrofización de las aguas, aumento de la concentración de pesticidas, desaparición del Delta por falta de aporte sedimentario.*

Ponencia 23 [...] *bueno como conclusión a lo antes expuesto pienso que tenemos un gran problema en España y es la falta de equilibrio hídrico, acentuándose esta falta en el arco mediterráneo. En cuanto a las trazas del trasvase podemos diferenciar tres tramos en todo el proyecto.*

Ponencia 24 [...] *evaluación del impacto ambiental, adecuación ambiental del trazado... condiciones de protección para el águila perdicera y águila real.*

Ponencia 25 *El PHN a día de hoy: el nuevo gobierno ha paralizado las obras del Trasvase. Descontento en las zonas afectadas Valencia, Murcia y Almería.*

Ponencia 26 *Panorámica del déficit hídrico en la España actual. El coste de recuperación de un acuífero puede resultar tan elevado que en numerosos casos se califica como acuífero con problemas irreversibles y no se procede a su recuperación.*

El léxico empleado en estas presentaciones ha sido, en gran medida, léxico técnico, que, como se exponía en el análisis del discurso escrito, quien lo desconoce puede quedar excluido del grupo; este léxico se caracteriza, según Dudley-Evans y St. John (1998: 80-87) por su monosemia y por la precisión de su denominación. También, como explica Alcaraz (2000: 67) dicho léxico alude, a instalaciones, mecanismos, máquinas e instrumentos, materiales y productos, junto con sus propiedades, sus cualidades y sus estados, sus parámetros cuantitativos, y los procesos y los métodos de estos procesos.

En el caso que nos ocupa, el léxico se remite básicamente al tema hidráulico: *la directiva marco del agua; la conductividad del agua; las normas para el agua prepotable; el control y planificación del uso del agua, la aplicación de tecnologías de ahorro de agua, reutilización de aguas residuales, implementación de mercados de agua bajo estricto control público; la 'especialidad de hidrología'; Modernización de Regadíos; Confederación Hidrográfica del Segura; ahorro, reutilización, Banco de agua, uso eficiente del agua; modernización de los sistemas de conducción y regadío, depuración y reutilización de aguas de residuales, desalación de agua de mar, desmantelamiento de regadíos ilegales; gestión de demanda de agua, mejora en la calidad de agua; problemática de distribución del agua para paliar la sequía; mejor distribución de los recursos hídricos, política hidráulica; corrosión de las membranas por materia orgánica (filtrado); trasvasar el agua, construir embalses, reforestar cuencas, mejorar los regadíos y optimizar la gestión, ha desatado en los últimos años la polémica por su medida más impopular: el trasvase de 1.050 hectómetros cúbicos anuales del Ebro a las cuencas mediterráneas; cultura del agua; cuencas fluviales; cauce*

natural, aguas retraídas; cuenca; planificación hidrológica debe lograrse sin degradar el medio ambiente, desalinizadoras: elevado impacto paisajístico y vida útil 15 años, algas unicelulares, caulerpa prolífera, angiospermas marinas, alcanzar equilibrio, rentabilización de aguas residuales; renovación del agua; mejorar regadíos mejora de la gestión el agua existente; modernización de regadíos; depuración y reutilización; freno y desmantelamiento de regadíos ilegales, equilibrio hídrico, recuperación de un acuífero.

Para apreciar mejor los distintos tipos de unidades léxicas, podemos clasificarlas según categorías gramaticales:

Sustantivos: *acuífero, desaladora, energía, salmuera, embalse, cuenca, contaminación, evaluación, infraestructura, conducción, escasez, retraso, adjudicación, pesticida, aporte, tramo, coste, recuperación, viabilidad.*

Adjetivos: *irreversible, ambiental, residual, elevado, paisajístico, renovable, técnica, sedimentario.*

Verbos: *construir, trasvasar, reforestar, desalar, mejorar, optimizar, modernizar, prevenir, garantizar, contribuir, paralizar, depurar.*

O en las combinaciones léxicas, conocidas como colocaciones: *impacto ambiental, implementación de mercados, desarrollo sostenible, déficit hídrico, equilibrio hídrico, condiciones de protección, arco mediterráneo, ingeniería financiera, marco del agua, agua prepotable, cuña salina, adecuación ambiental...*

Al realizar el análisis cuantitativo y cualitativo, se comprueba frecuentemente el uso de léxico profesional en estas muestras de

discurso oral; asidísimamente, se aprecia que el 94% lo utiliza con adecuación y fluidez en sus presentaciones orales, comportándose, de esta manera, como auténticos expertos.

Parámetro 5

La cortesía verbal positiva

A continuación, se examinará la cortesía de las presentaciones orales. La cortesía que caracteriza este discurso oral es la 'positiva' (recurso que el hablante utiliza para reforzar o proteger la imagen social del interlocutor). Como ya señaló Haverkate (1994: 83) los actos de habla corteses de uso frecuente son el saludo, el cumplido, el agradecimiento y la disculpa. Todos ellos forman parte del discurso oral formal.

La introducción de la presentación oral se inicia siempre con un saludo a la organización, a la ciudad o al público. Su objetivo es captar la atención de la audiencia. En la muestra estudiada, el 100% de los sujetos ha materializado esta norma de cortesía. Asimismo, algunos de ellos, un 12%, han puesto en práctica la estrategia del cumplido y agradecimiento.

Desde la perspectiva cualitativa, se trata de una estrategia fosilizada, pero recurrente, y se dirige normalmente unida al agradecimiento a la organización o al responsable del evento: *gracias a la organización por haber contado conmigo.*

En el saludo también se recurre a la valoración del destinatario. Durante el desarrollo del cuerpo del discurso es aconsejable y habitual hacer referencia a los oradores que han hablado antes que nosotros alabando su trabajo o investigación sobre el tema que nos ocupa. Ponente 4: *como ha dicho Esther*, ponente 10: *gracias por haber asistido*; ponente 16: *es difícil aportar ideas nuevas porque los anteriores compañeros [...] como ha dicho Rubén (el primer ponente)*.

Análisis cuantitativo: el 40% de los sujetos ha comentado el trabajo de los otros.

Análisis cualitativo: vemos que es otro de los rasgos que queda pendiente en la didáctica de la cortesía profesional.

Otra táctica es la solidaridad, ya que los interlocutores son de la misma categoría profesional y, por lo tanto, el poder y la distancia están anulados. Se recurre a las estrategias de cortesía positiva, como la integración y la complicidad. El recurso lingüístico por excelencia es el uso del pronombre nosotros, que puede hacer referencia a la profesión y a la comunidad científica a la que se dirige.

Análisis cuantitativo: el 48% utilizó la primera persona del singular para iniciar la presentación, para, luego, emplear 'nosotros' a lo largo de su discurso, por ejemplo: ponente 3: *aquí tenemos un mapa, como vemos*, ponente 17: *hablaremos*, ponente 26: *como podemos ver*.

Análisis cualitativo: esto acontece porque en el discurso oral, según Calsamiglia (1994), la implicación del auditorio se consigue mediante la deixis personal, el uso apropiado de pistas prosódicas, paralingüísticas y no verbales, así como a través del uso de referencias exofóricas que se refieren directamente al contexto situacional (tú, eso, aquí, ahora, etc.).

A veces recurren a la complicidad; así, el 20% usa el apelativo (ponente 2: *como sabéis*, ponente 23: *como todos sabéis*). Algunos pasan a ustedes (ponente 16: *como todos ustedes saben*) y terminan con: *¿tienen ustedes alguna pregunta que hacer?*

Por último, el turno de preguntas y la despedida, que ya estudiamos como parámetro de la macroestructura. Como ya se comentó el 24% de los ponentes no dio paso al turno de preguntas. Y el olvido de este movimiento se produjo debido a los nervios de unos y al despiste de otros. Se les había explicado convenientemente que dar paso al turno de preguntas era algo habitual en los discursos profesionales y académicos y, además, lo veían hacer a sus compañeros anteriores. Otros, no se despidieron y se debió a las mismas causas que los que no dieron paso al turno de preguntas.

Parámetro 6

El lenguaje no verbal

Finalmente, se destaca la importancia que tiene el lenguaje no verbal³⁶en la cortesía de los géneros orales, sobre todo, desde que ha surgido el fenómeno de la globalización en la vida profesional y académica (Alcaraz, 2000: 88). Una de las formas de manifestarse es en la forma de vestir. Así, en el mundo laboral debe cuidarse de forma exquisita, de tal manera que, sin perder la propia personalidad, se

³⁶ Los actos comunicativos de carácter no verbal se agrupan en:

a) la *kinésica* o movimientos faciales, corporales o gestuales,
b) la *paralingüística*, o sea, las curvas de la voz, la entonación, el carraspeo, etc.; y
c) la *proxémica*, es decir, el espacio, posición o distancia que conscientemente los interlocutores guardan entre sí (Guillén, 1995).

adapte a lo adecuado en determinados foros. Por ello, se ha informado a los alumnos de que es conveniente acudir a la exposición oral como vestidos como si fueran oradores en un congreso.

Pasamos a explicar primero la situación en que se produce la simulación del congreso sobre el Plan Hidrológico Nacional (PHN): el Trasvase del Ebro. La grabación se ha realizado en el aula donde se imparten las clases; por esta razón se manifiestan ciertos impedimentos para llevar a cabo la presentación oral con eficacia. Entre otros, aparece la dificultad que se les plantea a los alumnos cuando quieren manipular ellos mismos el ratón; en este caso tienen dos posibilidades para utilizar el *power point*: una, parapetarse detrás de la mesa del profesor (donde está el ordenador) y accionar de forma incómoda el ratón, y otra, delegar en un compañero esta tarea, ocupándose sólo de hablar a la audiencia, y, mediante algún gesto, indicar que efectúe las transiciones. A los alumnos se les informa de que es mejor la segunda opción porque, además de acercarse al mundo real profesional con estos hábitos, se activa la interacción entre compañeros.

Con relación a la ubicación del ponente

Análisis cuantitativo: el resultado siempre suele ser parecido, los más tímidos (el 40% eligen) estar detrás de la mesa (de pie), y los que acusan menos el pánico escénico optan por la segunda posibilidad, situarse de pie frente al público.

Análisis cualitativo: cuando los alumnos vienen a la fase de revisión a la tutoría y se les pregunta el porqué de esta elección, nos confiesan que se sienten más seguros detrás de la mesa que de cara al

público. Sólo el ponente 7 aseguró que era porque le gusta controlar él mismo el trabajo de diapositivas.

Otro impedimento para la grabación radica en la situación del aula donde se desarrolla la simulación del congreso. En la hora del descanso, al no estar aislada del resto en las que se imparten clases, el ruido de las conversaciones de los alumnos interrumpe las presentaciones. Asimismo, la llegada de los que se van incorporando poco a poco a las clases, provoca chirridos desagradables al abrirse y cerrar la puerta. Por ello, se les hace ver que en el ámbito profesional y académico suelen originarse siempre elementos que producen ruido (el sonido de un móvil, toses, alguien que no encuentra sitio...); de esta manera, tienen que abstraerse y concentrarse exclusivamente en su trabajo, sin darle importancia a estos pequeños y salvables obstáculos.

La comunicación no verbal, como ya se señalaba en el apartado 2.3.1, es la clave para tener éxito en una exposición oral y comienza desde el primer momento en que el orador entra en sala; incluso antes de empezar a hablar. El gran valor expresivo del lenguaje no verbal (kinésica, paralingüística y proxémica) ha sido altamente trabajado por diferentes especialistas; así, se ha podido constatar que el 88% de los sujetos de la muestra estudiada ha acudido correctamente vestido a la exposición. Desde el punto de vista cualitativo, se ha conseguido un gran logro debido a la forma espontánea o imprevista con la que acuden habitualmente a las clases.

También, se les ha indicado reiteradamente que mantengan contacto visual con los diferentes miembros de la audiencia y aparenten

la sensación de que hablan con ellos, como si fuera una conversación (puede ser el tiempo que dura una frase).

Análisis cuantitativo: el 80% ha interaccionado a través de la mirada, mientras un 12% lo ha hecho escasamente y un 8% lo ha evitado totalmente.

Análisis cualitativo: es uno de los puntos a tener en cuenta en la mejora de la didáctica de la expresión oral. Se procurará llegar al 100% de la interacción.

Asimismo, el lenguaje gestual tiene un papel destacado en nuestra cultura. Es de todos conocidos la tendencia de los españoles a gesticular, pero la situación comunicativa ha coartado de tal manera a los ponentes que, bien por ultracorrección, bien por pánico escénico solo han sonreído el 8% de los mismos.

Relacionado con el lenguaje de las manos, que está considerado como el más representativo de la actividad gestual, ha sido a veces sustituido por el uso del mando del láser o del ratón.

Análisis cuantitativo: el 80% ha utilizado las manos, como ayuda para organizar y distribuir la información y para señalar lo reproducido en las diapositivas.

Análisis cualitativo: pese al nerviosismo provocado por la situación comunicativa, se aprecia que el control del cuerpo se va consiguiendo.

Otro factor importante en el arte de hablar en público es el pánico escénico, que produce ansiedad e impide en algunos casos puntuales el poder desarrollar con éxito una presentación oral. Según el trabajo de Westall (2003: 791), para luchar contra este fenómeno en la

vida profesional tenemos que ser capaces de identificar los típicos signos físicos de miedo escénico y conocer las razones por las que se producen. Describimos, pues, las reacciones motivadas por este pánico y observadas en la muestra analizada:

Además de parapetarse detrás de la mesa, el ponente 1 no suelta el mando del láser en ningún momento; la ponente 3 no para de balancearse, de moverse de forma rápida y de cruzar los brazos; el ponente 9 se sitúa detrás de la mesa y cruza los brazos; la ponente 14 abandona la exposición en el minuto 01.29 porque es incapaz de continuar: *no puedo...* pero, con ayuda, repite con éxito en la sesión siguiente (23); el ponente 17 se mueve en exceso y se rasca; el ponente 18 presenta un excesivo movimiento y el ponente 19 se balancea; la ponente 21 saca la lengua al inicio de su exposición, se para, comienza de nuevo con las manos en la cadera y en la mesa; el ponente 22 usa una libreta cuando tiene que aportar datos; la ponente 23 mete las manos en los bolsillos y, por último, el ponente 26 se rasca la cara. Si atendemos al análisis cuantitativo: el 44% ha presentado síntomas claros de pánico escénico. Por su parte, el análisis cualitativo aprecia resultados positivos, pero el miedo puede ocasionar fracasos en sus exposiciones.

Parámetro 7

La entonación

Deseamos destacar la importancia de los recursos fónicos como las pausas, el volumen de la voz y la entonación en la coherencia y cohesión del discurso. La entonación o línea melódica del enunciado

pueden cambiar durante el discurso debido a preguntas retóricas formuladas por el propio ponente, o preguntas por parte del público. En opinión de Ong (1982: 102- 103), la condición de las palabras en un discurso oral es totalmente diferente a las del discurso escrito y lo que en el escrito se produce con la puntuación, en el oral se recurre a la entonación.

Dentro del nivel fónico, según Briz (2000: 45-46) un hecho sobre el que se debe prestar atención es el de los alargamientos vocálicos y consonánticos. Estos son elementos paralingüísticos que indican vacilación y que se producen por la carencia expresiva del emisor, y cuyo valor es el de una pausa para pensar lo que se va a decir a continuación. Se denominan fórmulas retardatarias (por ejemplo, *eee*).

Análisis cuantitativo: hay un 32% de los ponentes que necesita trabajar la entonación; el resto posee buenas habilidades entonativas (a modo de ejemplo, el ponente 4, que tiene una bonita voz, facilita la comprensión del discurso; el 8, convence; y la ponente 6, proporciona credibilidad). Asimismo, en un 32% aparece *eee* en las ponencias 3, 5, 10, 13, 17, 18, 21, 23, 24.

Análisis cualitativo: sería objeto de otra investigación más específica analizar la aplicación de la entonación en la simulación del congreso. Por ejemplo, el ponente 1 ha construido un discurso coherente, pero monótono y desacorde con la información transmitida; la ponente 3 no ha efectuado pausas y su entonación ha sido energética y rápida; la ponente 6 tiene un ritmo sin altibajos y produce en la audiencia sensación de monotonía, a pesar de llevar un buen trabajo de contenidos y de presentación; el ponente 11 posee una memoria brillante pero su discurso carece de emoción; la ponente 12 manifiesta

un tono monocorde, lo mismo que hacen los ponentes 13, 15 y 25. Esta última, al solicitarle durante la grabación que hablara más alto, nos comunicó que le era imposible subir el tono de su voz, por este motivo desde las filas finales apenas se le oía.

Parámetro 8

Las diapositivas de *power point*

En toda planificación de una presentación oral hay unas herramientas imprescindibles, que posibilitan la comprensión de lo expuesto por el orador y, que para nosotros tienen carácter de género, como son las diapositivas de *power point*. Dadas las características del entorno profesional de ingeniería, su diseño es obligatorio y, por lo tanto, es evaluado junto los otros factores que contribuyen a hacer eficaz la exposición. Admiten una serie de elementos visuales y gráficos como son las barras, tablas, fotografías, et., que hacen irremplazable su uso. Al mismo tiempo que el emisor va desarrollando su discurso lo apoya con esta herramienta.

El control del soporte informático es otro de los objetivos de esta simulación, de manera que cuando los alumnos tengan que defender su PFC, solo estén concentrados en defender brillantemente los contenidos de su trabajo y no en pensar si la informática va a contribuir a realizar satisfactoriamente trabajo o, les va a jugar una mala pasada. En cuanto al análisis cuantitativo y cualitativo; podemos afirmar que el 100% de los sujetos ha superado con éxito la prueba.

En cuanto al error en el uso del soporte informático, solo el 4% tuvo un pequeño fallo (salto de diapositiva), pero este ponente, como buen ‘experto’, supo reaccionar, volver atrás y continuar su exposición.

Aunque se visiona el trabajo en horas de tutorías antes de la puesta en práctica de la simulación, se producen cambios de última hora y no siempre las diapositivas están escritas según mandan los cánones. El diseño de las diapositivas debe mantener estos criterios: no utilizar las ayudas visuales para repetir lo se dice con palabras; no congestionarlas con demasiada información; emplearlas para reforzar o resumir lo que se dice; usar sólo palabras clave, no líneas de texto; emplear el color, pero no demasiado, que dificulte su lectura; no cambiar de fuente. Dicho de otro modo: no demasiadas diapositivas; no leer del visual; asegurarse de que la audiencia lo entiende; mirar a la audiencia todo lo que sea posible; no tapar las diapositivas y, finalmente, utilizar un láser.

Es importante resaltar que las diapositivas de *power point* también se presentan en la fase de revisión. Es por ello por lo que se pueden apreciar aspectos inadecuados en el diseño de esta valiosísima herramienta. Para estudiarlas y ocultando el nombre del autor, en Anejos III se adjuntan cinco trabajos de diapositivas con el número de las mismas que el alumno ha considerado necesario para su exposición. Éste oscila según el estilo del orador al hablar y la duración aconsejada es de diez minutos. Los trabajos pertenecen a las ponencia 4 (11'52") con doce diapositivas; ponencia 7 (11'07") con doce diapositivas; ponencia 16 (11'13") con trece diapositivas; ponencia 19 (10'20") con catorce diapositivas y la ponencia 23 (11'17") con catorce diapositivas

también. Como este número incluye la portada y las fuentes, podemos afirmar que la cantidad de tiempo manejada es más o menos a minuto por diapositiva.

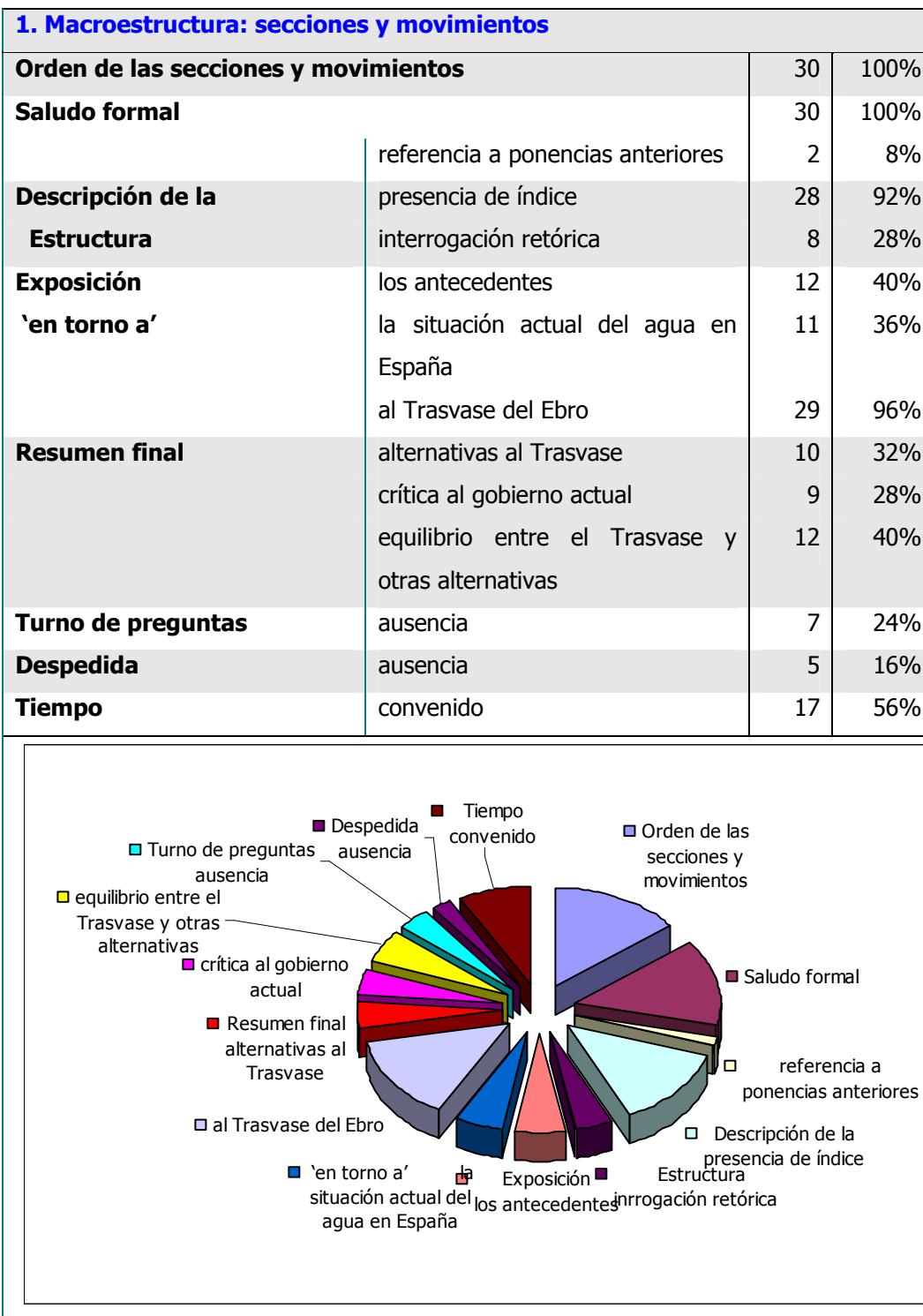
En cuanto al número convenido, un 56% ha mantenido el criterio de diez diapositivas, reconociendo, cualitativamente la dificultad que supone calcular el número exacto de diapositivas que son necesarias como soporte de una presentación. Se les aconseja que, si tienen dudas, es mejor pasarse de número, y luego visionarlas rápidamente, que quedarse cortos.

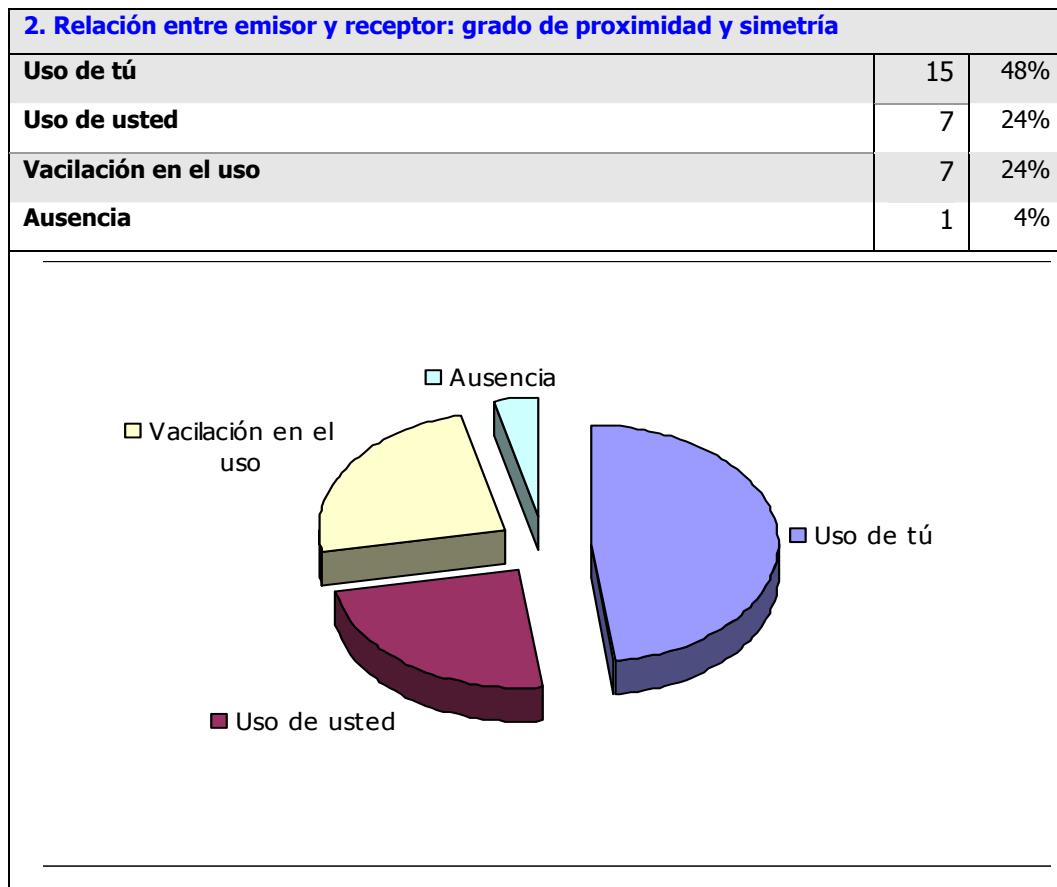
Las diapositivas creadas para ser visualizadas con la herramienta del *power point* se estudiarán en un futuro próximo como un nuevo género. Tienen la particularidad de que están escritas y diseñadas por un profesional en la materia con el principal objetivo de ser entendidas bien por una audiencia de colegas, expertos en la especialidad, o bien por una audiencia con conocimientos básicos, pero con gran interés por el tema tratado. El autor tiene que intentar ser creativo para conseguir llamar la atención del receptor en temas a veces áridos y complejos. Su lectura se produce de forma rápida y a cierta distancia, por lo que el emisor tiene que desarrollar estrategias adecuadas a la situación comunicativa (un congreso, conferencia, lección magistral, presentación de una empresa) para que el público capte eficazmente su mensaje.

De este género, que no rasgo, valoramos la realización de una presentación con la herramienta del *power point*, que acompaña al discurso oral, su adecuado manejo y creación de número de diapositivas con relación al tiempo requerido por la organización.

Seguidamente se presentan los cuadros elaborados según la proporción de las frecuencias absolutas y relativas de las presentaciones orales profesionales y académicas analizadas.

La presentación oral profesional y académica





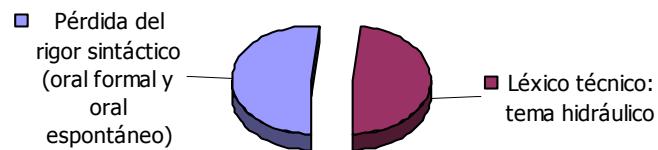
3. Modalidad discursiva y marcadores

Textos expositivos y argumentativos	30	100%
Estructuradores de la información: ordenadores y distribuidores	28	92%
Reformuladores	9	28%
Conectores aditivos	4	12%
Conectores consecutivos	5	16%
Conectores contraargumentativos	4	12%
Conectores de confirmación	1	4%
Marcadores de cierre	16	52%



4. Rasgos lingüísticos: léxicos

Pérdida del rigor sintáctico (oral formal y oral espontáneo)	30	100%
Léxico técnico: tema hidráulico	28	94%



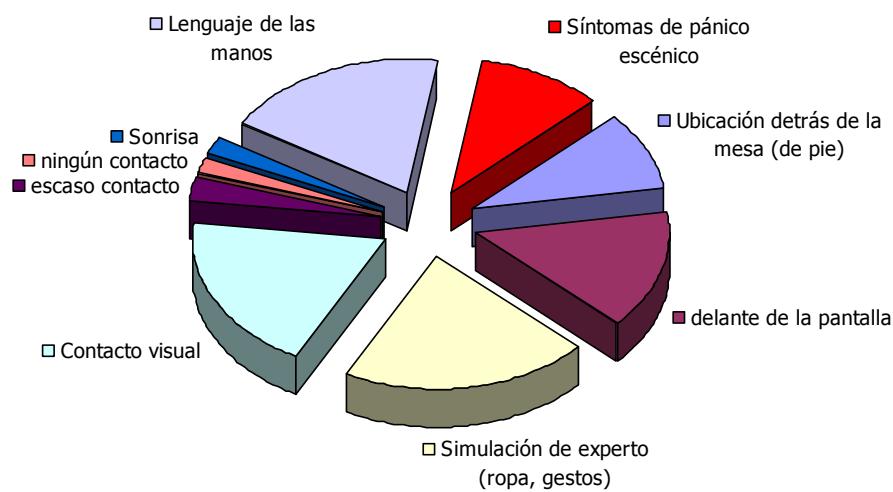
5. La cortesía verbal positiva

Saludo	30	100%
cumplido y agradecimiento	4	12%
valoración del destinatario	12	40%
Solidaridad 'yo' / 'nosotros'	14	48%
Complicidad 'como sabéis'	6	20%
Turno de preguntas ausencia	7	24%



6. El lenguaje no verbal

Ubicación detrás de la mesa (de pie)	12	40%
delante de la pantalla	18	60%
Simulación de experto (ropa, gestos)	27	88%
Contacto visual	24	80%
escaso contacto	4	12%
ningún contacto	3	8%
Sonrisa	3	8%
Lenguaje de las manos	24	80%
Síntomas de pánico escénico	13	44%



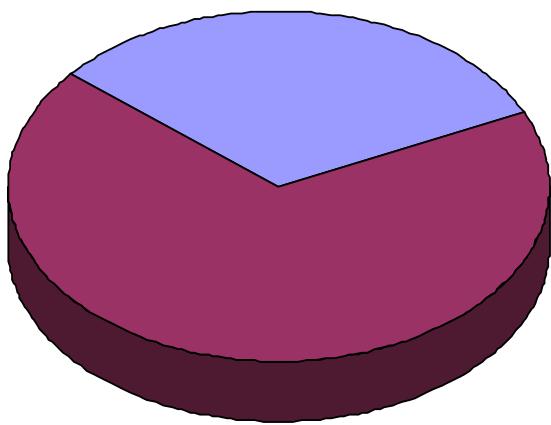
7. La entonación

Uso escaso

10

32%

Uso Escaso



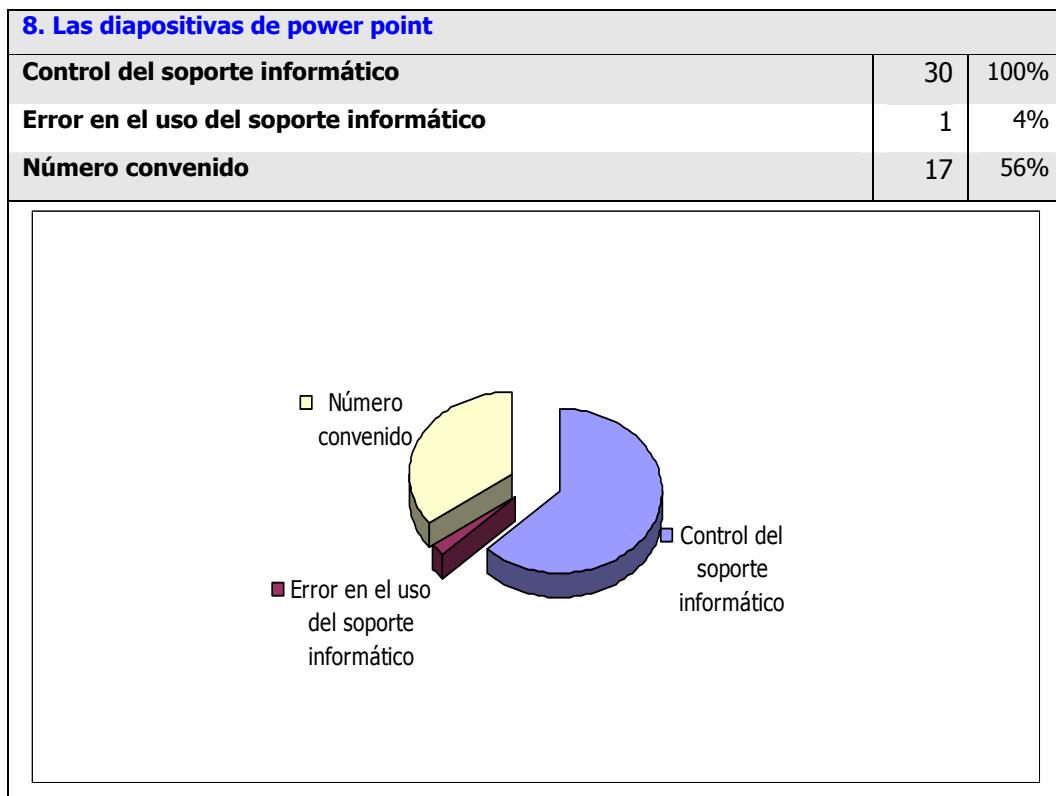


Tabla 3. Estadística obtenida del muestreo de los parámetros de las presentaciones orales

Un dato interesante ha sido poder apreciar a lo largo de las diferentes grabaciones, la posterior revisión con el alumno que ha realizado la ponencia y las diferentes observaciones llevadas a cabo para estudiar los rasgos que caracterizan el discurso oral formal en esta investigación, cómo el punto de vista informativo y el tratamiento de la información está directamente relacionado con el lugar de nacimiento y la inclinación política (ideología) del orador.

Concluimos este apartado valorando los resultados obtenidos en análisis del corpus de la presentación oral profesional y académica, que es el primer género oral de estas características llevado a cabo por los

alumnos (nueve mujeres y dieciséis hombres), que acuden a nuestros cursos, con todos los errores propios de la iniciación y la inexperiencia.

En el parámetro 1, análisis de la macroestructura, el 100% de los sujetos mantiene el orden y organiza el texto siguiendo las secciones propias de la presentación, y desarrollando los puntos principales se ha llevado a cabo según lo previsto. Para ello, se ha empleado la exposición y la argumentación como forma de analizar las razones por las cuales es (o no es) necesario el reparto del agua en España. En cuanto a la duración de las grabaciones, sólo el 56% se ajusta a lo convenido.

En el parámetro 2, relación entre emisor y receptor, los ponentes se dirigen al público por medio del tuteo y a través de usted. La vacilación es otra de las cuestiones que se debe mejorar. A continuación, en el parámetro 3, el nivel textual se caracteriza por el uso de conectores y marcadores discursivos que organizan la producción y estructura del texto. Así, dado que la presentación oral está relacionada con los textos expositivos y argumentativos, es lógico que nos encontremos marcadores del discurso como 'ordenadores' y 'distribuidores de la información. Cabe recordar que los conectores aditivos se manifiestan en un 12%; los conectores consecutivos aparecen un 16%; los conectores contraargumentativos se manifiestan un 12% y los conectores de confirmación un 4%.

Al observar el uso de léxico profesional en el parámetro 4, podemos apreciar que el 94% lo utiliza con adecuación y fluidez en sus presentaciones orales, comportándose como auténticos expertos.

Asimismo, en el parámetro 5, el 100% de los sujetos ha materializado la cortesía positiva. Además, algunos de ellos, un 12% ha puesto en práctica la estrategia del cumplido y el 40% de los sujetos ha comentado el trabajo de los otros.

En el parámetro 6, el lenguaje del cuerpo y sus efectos durante la simulación son una pieza clave en el engranaje de las presentaciones orales. Frente a la posibilidad de hablar delante o detrás de la mesa donde está situado el ordenador, el resultado siempre suele ser parecido: los más tímidos, el 40%, han elegido estar detrás (de pie). El 80% ha interaccionado a través de la mirada, mientras un 12% lo ha hecho escasamente y un 8% lo ha evitado totalmente. Asimismo, sólo ha sonreído el 8% de los mismos. El 80% ha utilizado las manos como ayuda para organizar y distribuir la información y para señalar lo reproducido en las diapositivas.

En el parámetro 7, destacamos la importancia de los recursos fónicos: las pausas, el volumen de la voz y la entonación en la coherencia y cohesión del discurso. El análisis del empleo de la entonación, llevada a cabo en esta simulación, podría ser el objetivo de otra investigación más específica, debido a su relevancia en el discurso oral profesional y académico. En síntesis, observamos que un 32% que necesita trabajar más este rasgo. Nos ha sorprendido el uso reiterado de *eee*, llevado a cabo por el 32% de sujetos de la muestra.

Finalmente, en el parámetro 8, la herramienta del *power point*, podemos manifestar con satisfacción que el 100% de los sujetos ha sorteado con éxito la prueba.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Es el momento de valorar el proceso instructivo desarrollado a lo largo de tres cursos académicos, así como los resultados obtenidos en la producción de diferentes géneros discursivos profesionales, producto del modelo didáctico aplicado. Para lograr el dominio de las destrezas lingüísticas en el Español Profesional y Académico, especialmente la expresión oral y escrita, hemos presentado una propuesta metodológica que se ha fundamentado en dos pilares: un marco epistemológico general y un marco conceptual específico.

En primer lugar, la delimitación teórica que enmarca el método de investigación, presenta una serie de cuestiones disciplinarias necesarias para construir el modelo didáctico. Hemos desarrollado los aspectos más relevantes de la Lingüística Aplicada, de la Lingüística del Texto, del Análisis del Discurso, de los Géneros discursivos, de la Pragmática y de la Lingüística Cognitiva hasta llegar a la Psicología de la enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, y desde una propuesta específica se ha reflexionado sobre qué son las lenguas especializadas, el currículo del español profesional y académico, los rasgos del lenguaje científico-

técnico y del lenguaje de divulgación, y sin olvidar la aportación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en este proceso, se han seleccionado los géneros discursivos que pueden considerarse más representativos del EPA, para, a continuación, estudiar las características de las destrezas o habilidades lingüísticas y cómo desarrollarlas en el aula.

Somos conscientes de la imposibilidad de abarcar todas las categorías que concurren en el análisis de ciertos géneros profesionales y académicos, y de llevar a cabo una tipología de géneros y subgéneros que delimiten el EPA³⁷. Por ello, al elegir y definir el ‘correo electrónico profesional’ como cibergénero del ámbito profesional y la ‘presentación oral’ como género profesional y académico, se ha pretendido facilitar no sólo su didáctica sino también delimitar las categorías que los definen; así, la macroestructura, la relación entre emisor y receptor, la modalidad discursiva, los rasgos lingüísticos y la cortesía, en ambos casos, y, además, el lenguaje del cuerpo, la entonación y las diapositivas de *power point* en la presentación oral. La selección de estos dos géneros discursivos especializados ha sido realizada con el objetivo de crear pautas para que los futuros ingenieros se desenvuelvan con seguridad a lo largo de su proyección académica o laboral, escribiendo y hablando eficazmente en contextos de especialidad.

³⁷ Uno de los objetivos que tiene el español profesional y académico es investigar sobre una tipología actualizada que permita trabajar con los géneros que realmente van a necesitar los futuros profesionales, es decir, clarificar lo que se debe enseñar o no en el aula como puerta abierta al mundo laboral.

En tercer lugar, se ha diseñado una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de géneros discursivos de lenguas de especialidad, tomando en consideración los diferentes elementos del acto didáctico: los criterios lingüísticos y textuales propios del EPA, el contexto académico universitario español con el que se ha trabajado durante estos años, el tipo de alumno que actúa como destinatario, y las características básicas del profesor de esta disciplina.

Esta propuesta, desarrollada de forma exhaustiva en el capítulo 4, parte de la lingüística textual y del análisis del discurso, de la tipología textual de Adam (1992) (textos predominantemente expositivos y argumentativos) y trata diversos aspectos: las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión), y del concepto de géneros discursivos profesionales y académicos (Alcaraz, 2000; Álvarez, 1997; Bathia, 1993; Swales, 1990). Asimismo, se aplica el enfoque basado en el proceso, según los criterios de Björk y Blomstand (2000) y la pedagogía del texto de Bronckart (1985); se reconoce la motivación en la que están inmersos los estudiantes y, para finalizar, se muestra la contextualización de cada texto que se va creando.

Comentábamos anteriormente que, dada la proyección psicológica y cognitiva de nuestro trabajo, la aportación de este estudio no se basa únicamente en datos estadísticos, sino en la observación y reflexión de los textos escritos y orales producidos por estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad Politécnica de Valencia. Estos textos simulan una comunicación escrita y oral de 'expertos a expertos' (jefe de estudios, director de una empresa, colegas en un congreso), sin olvidar que se trata de sujetos que no han llegado a finalizar sus estudios. El corpus ha quedado finalmente conformado por textos

escritos redactados durante el segundo cuatrimestre del curso 2002-2003 (el ‘correo electrónico profesional’) y textos orales del segundo cuatrimestre del curso 2003-2004 (la ‘presentación oral profesional y académica’), ya que el curso 2001-2002 nos sirvió como curso piloto o curso de pruebas para ir diseñando la propuesta de acción en el aula.

En cuarto lugar, el análisis del corpus obtenido se ha realizado de forma complementaria: el estudio descriptivo se acompaña de la reflexión que proporciona la observación y recopilación de los diferentes géneros y subgéneros generados en el aula durante los tres últimos años.

Los resultados del corpus del correo electrónico profesional, que es el primer género (o cibergénero) profesional que han escrito los alumnos, con todos los errores propios de la iniciación y la inexperiencia, se han evaluado siguiendo el modelo didáctico establecido, y que constaba de los siguientes parámetros:

La macroestructura: estructura primaria (secciones) y la secundaria (movimientos)
Relación entre emisor y receptor: grado de proximidad y simetría
Modalidad discursiva y marcadores
Rasgos lingüísticos: léxicos, morfológicos y sintácticos. Errores electrónicos
La cortesía (saludo, despedida y firma)

Considerando que no se habían formulado hipótesis iniciales de trabajo, pero sí el objetivo de conseguir la mejora y perfeccionamiento de las capacidades oral y escrita especializada de los alumnos, las conclusiones obtenidas en este género profesional son positivas. Así:

- Los alumnos han comenzado a controlar el medio informático, diferenciando el registro informal, al que están acostumbrados, del formal. Lo demuestra la redacción del correo en un 100% con el inicio de un saludo formal y una despedida acorde. Sin embargo, en el orden de movimientos, la sección del cuerpo del correo se ve a veces alterada pues el 30% de los sujetos sitúa primero el motivo del correo y luego la presentación del emisor.

- Las relaciones analizadas entre el emisor y el receptor, punto clave en nuestra investigación, con el tratamiento de usted ha sido de un 86.6%. (jerarquía). En cambio, se ha comprobado la vacilación en un 6%, pasando del tratamiento de usted al tuteo.

- En cuanto al uso de marcadores discursivos y conectores, el 40% de los textos emplea conectores de causa y consecuencia, y el 6% conectores aditivos; con relación a los conectores contraargumentativos, los utiliza el 13%. También, se usan estructuradores de la información: comentadores 6%, ordenadores 13% y de finalidad 10%.

- La fraseología del ámbito de la ingeniería, constituye lo que entendemos por jerga, y el 93% la emplea de forma adecuada y fluida. Al examinar el nivel morfológico, llama la atención el uso preferente del femenino en las mujeres para definir su profesión. Por último, queda el rasgo pendiente de mejora, que es el relativo a los errores electrónicos. (corrección lingüística).

- La cortesía académica y profesional se ha manifestado con la utilización de las fórmulas pertinentes de saludo y despedida. La firma sin abreviar la han empleado todos los sujetos excepto un 6%. Por otra parte, con relación a la principal característica de la cortesía positiva, que es la solidaridad, se aprecia la escasez del uso de nosotros para referirse a la profesión a la que pertenece, ya que solo la usa en este

corpus el 13 %. Otra de forma de solidaridad es valorar al destinatario y manifestar conocimientos comunes; este rasgo comentado se aprecia en el 100% de las muestras.

Finalmente, la sencillez y la longitud del correo, particularidades del correo electrónico al servicio de la precisión conceptual y de la cortesía comunicativa, se han mantenido en todos los casos.

En resumen, los alumnos han aprendido a redactar un cibergénero (correo electrónico profesional) con los rasgos preestablecidos para que los futuros ingenieros puedan comunicarse de forma eficaz. En ningún caso se ha planteado la situación de que la información no avanzara o que el motivo del mensaje no se entendiera. De igual modo, la cortesía empleada les servirá para todos los documentos en los que se necesite atraer o persuadir al receptor. Aspectos tales como la jerga ingenieril, la emplean como auténticos expertos. Ahora bien, es curioso que a pesar de la formalidad de la situación comunicativa, los rasgos que siguen caracterizando al correo electrónico como cibergénero son, precisamente, la oralidad y el error electrónico, pues como ya se ha comentado, el 84% cuenta con alguno de ellos.

La conclusión general para este tipo de géneros discursivos resalta la necesidad de la enseñanza de la lengua de especialidad para que los alumnos mejoren sus habilidades escritas profesionales, además de atender al estudio de diversos géneros discursivos por medio del dominio de su macroestructura y del uso de la cortesía. Asimismo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, especialmente los numerosos errores electrónicos, es necesario trabajar otra propiedad textual, la corrección lingüística. Aunque a veces se crea que la

ortografía y la puntuación son conceptos sabidos, la experiencia demuestra que no es así y, de vez en cuando, hay que recordar a los estudiantes que el correo electrónico no es una herramienta para cometer errores de forma sistemática. Estamos en una sociedad donde la ‘imagen’ hay que fortalecerla y cuidarla porque es la que decide nuestro prestigio o desprestigio social. Así pues, a las dos reglas básicas que propone Lakoff (1973) para el perfecto comunicador: sea claro, sea cortés, añadimos: escriba bien, sin prisas. Revise.

Y en quinto lugar, comentamos los resultados del corpus de textos orales. El modelo didáctico establecido, a partir de la aplicación de una serie de actividades creadas expresamente para este fin, ha pretendido conseguir la mejora de las capacidades orales especializadas del alumno. Los parámetros aplicados han sido:

La macroestructura: estructura primaria (secciones) y la secundaria (movimientos)
Relación entre emisor y receptor: grado de proximidad y simetría
Modalidad discursiva y marcadores
Rasgos lingüísticos: léxicos
La cortesía verbal
El lenguaje no verbal
La entonación
Las diapositivas de <i>power point</i>

Tanto los datos estadísticos como la reflexión y observación del proceso ofrecen una serie de conclusiones que permitirá mejorar nuestra didáctica:

- El 100% de los alumnos ha sido capaz de hablar en público durante cierto tiempo, a pesar del nerviosismo generado por ser grabados en vídeo.
- Los alumnos han estructurado eficazmente el discurso: con relación a 'referencia a ponencias anteriores', el 8% lo ha hecho remitiéndose a ponencias previas; el 92% de las comunicaciones ha incluido el índice en su exposición y el 28% de ello lo ha hecho con una pregunta retórica para captar la atención del público. La aplicación del índice presupone una organización de los contenidos, reflexiva y coherente, y la de la pregunta retórica un recurso para llevar a los receptores a su terreno.
- En el recuento del tratamiento llevado cabo en estas ponencias, el 48% de los ponentes se dirige al público por medio del tuteo, el 24% lo ha hecho a través de usted y el 24% vacila a lo largo de su exposición. La razón, como ya apuntábamos, ha estado motivada por la relación de simetría que se establece entre los interlocutores.
- En cuanto al uso de marcadores del discurso como 'ordenadores' y 'distribuidores de la información', el 92% de los sujetos ha necesitado de ellos para construir su discurso y hacer que la información avance de forma coherente y asequible a la audiencia; el 28% recurre a reformuladores explicativos (*o sea, es decir*). Con relación a los conectores aditivos (*además*) éstos se manifiestan un 12%; los conectores consecutivos (*por tanto*) se usan un 16%; los conectores contraargumentativos (*sin embargo*) se manifiestan un 12%; y los conectores de confirmación (*por supuesto*), aparecen un 4%.
- Al observar el uso de léxico profesional en estas muestras del discurso oral de los estudiantes, se aprecia que el 94% lo utiliza con adecuación y fluidez en sus presentaciones orales, comportándose, de

esta manera, como auténticos expertos en el uso de la jerga propia de su ámbito académico y profesional.

- La introducción de la presentación oral se inicia siempre con un saludo a la organización, a la ciudad o al público. Su objetivo es captar la atención de la audiencia. En la muestra estudiada, el 100% de los sujetos ha materializado esta norma de cortesía. En el saludo también se recurre a la valoración del destinatario. Durante el desarrollo del cuerpo del discurso, es aconsejable y habitual hacer referencia a los oradores que han hablado antes que nosotros, alabando su trabajo o investigación sobre el tema que nos ocupa. Solo el 40% de los sujetos ha comentado el trabajo de los demás; de ahí que es otro de los rasgos que queda pendiente de desarrollo en la didáctica de la cortesía profesional. Otra táctica es la solidaridad, ya que los interlocutores son de la misma categoría profesional y, por lo tanto, el poder y la distancia están anulados. Se recurre a las estrategias de cortesía positiva, como la integración y la complicidad. El recurso lingüístico por excelencia es el uso del pronombre 'nosotros', que puede hacer referencia a la profesión y a la comunidad científica a la que se dirige.

- En cuanto al lenguaje de las manos, considerado como el más representativo de la actividad gestual, ha sido a veces sustituido por el uso del mando del láser o del ratón. El 80% ha utilizado las manos, como ayuda para organizar y distribuir la información y para señalar lo reproducido en las diapositivas. Referente al contacto visual con los diferentes miembros de la audiencia para dar la sensación de que hablan con ellos como si fuera una conversación (puede ser el tiempo que dura una frase), el 80% ha interaccionado a través de la mirada, mientras un 12% lo ha hecho escasamente y un 8% lo ha evitado totalmente. También éste es uno de los puntos que hemos de mejorar

en la didáctica de la expresión oral. Hay que procurar llegar al 100% de la interacción pues el lenguaje gestual tiene un papel destacado en nuestra cultura. Es de todos conocidos la tendencia de los españoles a gesticular, pero la situación comunicativa ha coartado de tal manera a los ponentes que, bien por ultracorrección, bien por pánico escénico solo han sonreído el 8% de los mismos.

- Aunque la mayoría de los ponentes posee unas buenas habilidades melódicas, hay un 32% que necesita trabajar la entonación, para convencer, persuadir, proporcionar credibilidad, etc.
- Otro de los objetivos de esta simulación, es el control del soporte informático de tal manera que, cuando los alumnos tengan que defender su Proyecto Final de Carrera, solo estén concentrados en defender brillantemente los contenidos de su trabajo y no en fallos informáticos de cualquier tipo.

Concluyendo, este análisis descriptivo se ha centrado, en la macroestructura, de la que se destaca el orden y organización de la misma, seguida por el 100% de los sujetos, así como una buena preparación de los contenidos, que se manifiesta, entre otras cosas, en el control del léxico técnico. Quedan por perfeccionar aspectos como la referencia a trabajos anteriores y el control del tiempo convenido, rasgos que afectan a la cortesía académica y profesional. Asimismo, al tratarse de una simulación, la relación interpersonal presenta repetidas vacilaciones, pasándose con naturalidad del tratamiento de usted al tuteo. En cuanto a los estructuradores de la información, el resultado ha sido altamente satisfactorio y conecta con la organización de la macroestructura. También conviene resaltar la adecuada aplicación de la jerga de su profesión, así como de las estrategias de la cortesía

positiva propia de esta clase de discursos. Finalmente, hay aspectos como el lenguaje corporal, el control del pánico escénico y la entonación que necesitan seguir trabajándose para que los alumnos se comporten como auténticos expertos profesionales. Por último, han controlado la estrategia de la cortesía positiva y han utilizado, previo diseño de las diapositivas, la herramienta del *power point* con auténtica destreza.

Finalizamos el análisis del corpus oral con unas breves reflexiones sobre la mejora experimentada por los sujetos en los que se ha basado nuestra investigación y los rasgos pendientes de dominio. Tras la valoración de todos los datos observados, se aprecia que todavía les queda cierto trecho para ser auténticos expertos. Por ello, se debe insistir, especialmente:

- en el uso de marcadores del discurso y de conectores;
- en el control del pánico escénico, que es lo que les impide mostrarse con naturalidad; y
- en uso de la entonación, que hará más coherente y convincente su exposición.

El proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en los últimos cuatro cursos, periodo en el que la asignatura del EPA aparece en el Plan de Estudios de la ETSICCP, se ha focalizado en el perfeccionamiento por parte de los alumnos de la competencia discursiva escrita y oral especializada, y en el desarrollo de estrategias para una comunicación profesional o académica adaptada a la situación comunicativa. No obstante, durante este proceso hemos podido observar la falta de materiales y de investigación en la didáctica del Español Profesional y Académico como lengua materna. Deseamos, que

en un futuro no muy lejano estas palabras dejen de ser una connotación de algo habitual en el ámbito universitario. Es nuestra intención contribuir a la mejora de la actuación docente y, para ello, profundizaremos en el estudio y seguiremos investigando otros géneros discursivos del EPA.

CAPÍTULO 6

BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA

- ADAM, Eva (2001): "¿Puede la Inteligencia Emocional ayudar al profesor en tiempos de cambio?", *Revista de Innovación Educativa*. Barcelona, Graó, 111, 35-40.
- ADAM, Jean- Michèle (1985): "Quel types de textes", *Le français dans le monde*, 192, 39-43.
- ADAM, Jean-Michèle (1992): *Les textes: types y prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan Université.
- ADRIAENS, Geert (1993): "Process linguistics: a cognitive-scientific approach to natural language understanding", in R.A. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (eds.), *Conceptualization and Mental Processing in Language*. Berlin, Mouton de Gruyter, págs.141-170.
- AGUADO, Guadalupe y Pilar DURÁN (2001): "Panorama de la investigación en lenguas aplicadas en España", en G. Aguado y P. Durán (eds), *La investigación en lenguas aplicadas: enfoque multidisciplinar*. Madrid, Fundación Gómez-Pardo, Universidad Politécnica de Madrid, págs.9-24.
- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (1998): "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos", Madrid, *Carabela*, 44, 5-29.

- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2004): "La enseñanza del español con fines profesionales", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, págs.109-1127.
- ALBADALEJO, Tomás (1989): *Retórica*. Madrid, Síntesis.
- ALCARAZ, VARÓ, Enrique (2000): *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid, Alianza Editorial.
- ALCARAZ, VARÓ, Enrique (2001): "La investigación oracional y supraoracional en el inglés profesional y académico", en G. Aguado, y P. Durán, *La investigación en lenguas aplicadas: enfoque multidisciplinar*. Madrid, Fundación Gómez-Pardo, Universidad Politécnica de Madrid, págs. 9-24.
- ALCARAZ, VARÓ, Enrique et. al. (1993): *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*. Madrid, Rialp.
- ALCOBA, Santiago (2000): *Expresión oral*. Barcelona, Ariel Practicum.
- ALCOBA, Santiago (20004): "Cortesía e imagen en la lengua de Internet", en D. BRAVO y A. BRIZ (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel Practicum, págs.357- 370.
- ÁLVAREZ, ANGULO, Teodoro (2000): *Cómo resumir un texto*. Barcelona, Octaedro.
- ÁLVAREZ, ANGULO, Teodoro (2001): *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona, Octaedro.
- ÁLVAREZ, Miriam (1993): *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid, Arco Libros.
- ÁLVAREZ, Miriam (1994): *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid, Arco Libros.

- ÁLVAREZ, Miriam (1995): *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid, Arco Libros, 1997.
- ÁLVAREZ, Miriam (1997): *Tipos de escrito IV: escritos comerciales*. Madrid, Arco Libros.
- ÁLVAREZ, Juan M. (1983): *Lingüística fundamental*. Madrid, Akal/Universitaria.
- ANSCOMBRE, Jean Claude y DUCROT, Oswald (1983): *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos, 1994.
- ARNAIZ, Pere y Sofía Isús (1998): *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona, Graó.
- AUSTIN, John L. (1962): *Cómo hacer las cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1982.
- AUSUBEL, David (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- AXTELL, Roger E. (1993): *Lo que se considera correcto e incorrecto en la comunicación a través del lenguaje corporal en el mundo*. Barcelona, Iberia.
- AZNAR, Pilar y Amparo FERNÁNDEZ (2003): 'Modelos de aprendizaje y metodologías activas', *Métodos activos desde una dimensión práctica*, II Jornada de Formación de Coordinadores junio de 2003, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad Politécnica de Valencia.
- BACHMAN, Lyle (1990): "Habilidad lingüística comunicativa", en M. Llobera (coord.), *Competencia Comunicativa*. Madrid, Edelsa, págs. 105- 127, 1995.
- BALLESTEROS MARTÍN, F.J. (1999): *La cortesía verbal. Análisis lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato*. Madrid, Universidad Complutense.

- BARTOLOMÉ, Antonio R. (1999): *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona, Graó.
- BASIL, Carmen y César COLL (1990): "La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo", en C. COLL, *et al.*, *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza, págs. 55-69, 1998.
- BASSOLS, Margarida y Anna TORRENT (1997): *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro.
- BATESON, G., D.J. JACISON, J. HALEY Y J. WEAKLUND, (1956): "Toward a theory os Schizophrenia". New York, Behavioral scense 1.
- BAJTÍN, Mijail (1982): "El problema de los géneros discursivos", *Estética de la creación verbal*. Madrid, Siglo XXI, 248-293.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de y Wolfgang Ulrich DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- BEINHAUER, Werner (1964): *El español coloquial*. Madrid, Gredos, 1991.
- BELL, Allan (1984): "Language style as audience design", in D. Hymes, *Language in Society*. Cambridge, Cambridge University Press, págs. 145-205.
- BELLES, Begoña (2003): "New emerging Genres: The Case of Cybergeneres", en *Actas del I Congreso de Lenguas para Fines Específicos Madrid*, Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos (AELFE), Universidad Politécnica de Madrid, págs. 23-31.
- BENITO, Ricardo (2003): "Análisis pragmático del discurso e-mail para la delimitación del género", en S. Posteguillo *et al.* (eds.), *Internet in Lingüistic, Translation and Literary studies*. Castellón, Col-lecció Estudis Filològics, 16. Universitat Jaume I, págs. 355-374.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, Espasa Calpe.

- BERNÁRDEZ, Enrique (1987) *Lingüística del texto*. Madrid, Arco/Libros.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1999): *¿Qué son las lenguas?* Madrid, Alianza Editorial.
- BERNARDO, José María (1999): *La construcción de la lingüística. Un debate epistemológico*. Valencia, Universitat de València.
- BERNARDO, José María (2001): *los textos. El texto*. Valencia, Nau Llives.
- BERNARDO, José María (2004): *Comunicación y lenguaje*.
<http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/publi.asp> [Consulta: 30/11/2004].
- BHATIA, VIJAY K. (1993): *Analising Genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York, Longman.
- BHATIA, VIJAY K. (1999): "Integrating products, processes, purposes and participantas in professional writing in professional writing", in C. N. Candlin and K. Hyland (eds.), *Writing: Texts, Processes and Practices*, London, Longman, págs.21-39.
- BHATIA, Vijay K. (2001): *Integrating discursive competence, disciplinary cultura, and professional practice in LSP*. Plenary Competence. XI Congreso Luso- Hispano para Fines Específicos. Castellón, Universitat Jaume I.
- BIRDWHISTELL, Ray L. (1970): *Kinesis and Context: essays on Body Motion Communication*. Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press.
- BJÖRK, Lennart e Ingegerd BLOMSTAND (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona, Graó.
- BLANCO REJAS, Lucía (1992): "El trabajo cooperativo y la interacción social", en C. López Sepúlveda, *Contestaciones al temario de*

oposiciones de psicología y pedagogía. Madrid, Editorial Escuela Española, págs. 667-687.

BLOOR, M. and M.J. ST JOHN (1988): "Project writing: The marriage of process and product", in P. Robinson (ed.), *ESP Today: A Pratitioner's Guide*. New York, Prentice Hall, págs. 85-94.

BOLAÑOS, Alicia (2003): "Dificultades y estrategias de la localización de sitios Web comerciales del inglés al español", en S. Posteguillo *et al.* (eds.), *Internet in Lingüistic, Translation and Literary studies*.

Castellón, Col·lecció Estudis Filològics, 16. Universitat Jaume I, págs. 241-263.

BOLAÑOS, Alicia y Santiago POSTEGUILLO (2004): "Digital Genre Análisis, Internet Discourse and English for Specific Purposes", en I. Fortanet, J. C. Palmer y S. Posteguillo (eds.), *Linguistic studies in academic and professional English*. Castellón, Col·lecció Estudis Filologics, 17. Universitat Jaume I, págs. 217-240

Boother, Dianna (1999): *Discursos para todas las ocasiones*. Barcelona, Gestión 2000.

BRAVO, Diana, Antonio BRIZ (Eds.) (2004): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel Practicum.

BREEN, Michael P. (1987): "Contemporary Paragigms in Syllabus Design", en *Language Teaching*. 20 (2 y 3).

BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998): *El Español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona, Ariel Practicum.

BRIZ GÓMEZ, Antonio *et al.* (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona, Ariel Practicum.

BRIZ GÓMEZ, Antonio (2004_a): "Aportaciones del análisis del discurso oral", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para*

- la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* Madrid, SGEL, págs.219-242.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2004_b): "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación", en D. BRAVO y A. BRIZ (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español.* Barcelona, Ariel Practicum, págs. 67-92.
- BRONCKART, Jean Paul *et al.* (1985): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé Éditeurs.
- BROWN, Penélope y Stephen C. LEVINSON (1987): *Politeness. Some universals in language usage,* Cambridge, Cambridge University Press.
- BROWN, Ann; Joseph CAMPIONE y Joseph DAY (1981): "Learning to Learn. On training Students to Learn from Text", *The Journal of Educational Research*, 10 (2), 14-21.
- BROWN, Gillian y George YULE (1983): *Análisis del discurso.* Madrid, Visor, 1993.
- BUENO LAJUSTICIA, M^a Rosario (2003): *Lenguas para fines específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002).* Madrid, Proyecto Córydon.
- BRUNER, Jérôme (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid, Alianza, 1989.
- Bruner, Jérôme (1988): *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid, Morata.
- BUSTOS GISBERT, José Manuel (1996): *La construcción de textos en español.* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- CALSAMIGLIA, Helena (1994): "El estudio del discurso oral", *Teoría y práctica de la educación* 12 (abril-junio), Barcelona, Signos, 18-28.

- CALSAMIGLIA, Helena (1996): "Apuntes sobre la divulgación científica. Un cambio de registro". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 8. Barcelona, Graó.
- CALSAMIGLIA, Helena (1997): "Divulgar: Itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho", *Quark. Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura* 7 (abril-junio), Barcelona, 9-18.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo Tusón (1999): *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel, 2002.
- CALVO PÉREZ, Julio (1999): "Lingüística aplicada", en A. López García et al., *Lingüística general y aplicada*. Valencia, Educación, Materiales, págs. 323-348.
- CANALE, Michael (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en M. Llobera (coord.), *Competencia Comunicativa*. Madrid, Edelsa (1995), págs.63-81.
- CARNEGIE, Dale (1976): *Cómo hablar bien en público*. Barcelona, Edhsa, 1997.
- CASADO, Manuel (2000): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid, Arco Libros.
- CASSANY, Daniel (1995): *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Glòria SANZ (1994): *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó, 1997.
- CASSANY, Daniel, Carmen LÓPEZ y Juan MARTÍ (2000): "La transformación divulgativa de redes conceptuales científicas: hipótesis, modelo y estrategias", Revista Iberoamericana *Discurso y Sociedad*. Barcelona, Gedisa, 2 (2), 73-103.
- CASSANY, Daniel (2004): "La expresión escrita", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

- español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* Madrid, SGEL, págs. 917-941.
- CASTELLÁ, Josep M. (1992): *De la frase al text. Teorías de lús lingüístic.* Barcelona, Ampurias.
- CASTELLÀ, Josep M. (1994): "Les tipologies textuais", en M. Josep Cuenca (ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües.* Valencia, Educació. Materials, págs. 9-124.
- CEBRIÁN, Manuel y José Manuel Ríos (coord.) (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales.* Madrid, Pirámide.
- CEULAR, Carmen (1992): "El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas", en V. GARCÍA Hoz Víctor (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas.* Madrid, Rialp, págs. 109-158.
- CHARNET, Claire y Jacqueline ROBIN-NIPI (1997): *Rédiger: un résumé, un compte rendu, une synthèse.* Paris, Hachette Livre.
- CHOMSKY, Noam (1964): *Estructuras sintácticas.* Méjico, Siglo XXI.
- CIAPUSCIO, Guiomar (1997): "Lingüística y divulgación de la ciencia", *Quark. Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura* 7 (abril-junio), Barcelona, 19- 28.
- CIAPUSCIO, Guiomar (2000): "Hacia una tipología del discurso especializado", *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad.* Barcelona, Gedisa, 2 (2), 39-71.
- CICOUREL Aaron V. (1992): "The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters", in A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon.* Cambridge, Cambridge University Press, págs. 219-310.
- CIFUENTES, José Luis (1994): *Gramática cognitiva, fundamentos críticos.* Madrid, Eudema.

- COLL, César *et al.* (1993): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza.
- COLL, César (1990): *Psicología y currículum*. Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía, 1998.
- CONSEJO DE EUROPA, Departamento de Política Lingüística Estrasburgo (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- COMFORT, Jeremy (1996): *Effective Presentations and Video*. Oxford, Oxford University Press.
- COPERÍAS, Mª José, Jordi REDONDO y Julia SANMARTÍN (eds.) (2000): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Quaderns de Filología. Valencia, Universitat de Valencia.
- CORDER, S.Pit (1973): *Introducción a la Lingüística Aplicada*. Méjico, Limusa.
- CORTÉS DE LOS RÍOS, María Enriqueta y Marisol CRUZ (2001_a): "Análisis del género en textos de carácter económico-empresarial: Un estudio contrastivo inglés-español de la carta comercial", en *Actas del IV Congrés internacional per a finalitats específiques. The language of international communication. Español de los negocios*. Barcelona, Universitat de Barcelona, págs. 71-78.
- CORTÉS DE LOS RÍOS, María Enriqueta y Marisol CRUZ (2001_b): "La metodología didáctica del IPA. Un caso práctico en el inglés de los negocios: la carta comercial", en S. Posteguillo, Fortanet, I. y J.C. Palmer (eds.), *Methodology and new Technologies in Languages for Specific Purposes*. Castellón, Col.lecció Estudis Filològics. Universitat Jaume I, págs. 429-439.

- CORTÉS MORENO, Maximiano (2000): *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona, Octaedro.
- COSERIU, Eugenio (1955-56): "Determinación y entorno", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, págs.282-323, 1977.
- COUTO, Manuel (1999): *Cómo hablar en público*. Barcelona, Gestión 2000.
- COUTURE, B. (Ed.) (1986): *Functional Approaches to Writing: research perspectives*. Norwood, NJ, Ablex.
- CREME, Phyllis y Mary R. LEA (2000): *Escribir en la Universidad*. Barcelona, Gedisa.
- CROOKALL, David, y Rebecca L. OXFORD (1990): *Simulation, Gaming and Language Learning*. Alabama, The University of Alabama, Newbury House Publishers.
- CROS, Anna (2003): *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- CROS, Anna y Montserrat VILÁ (1999): "Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 22. Barcelona, Graó, 49-63.
- CRUTTENDEN, ALAN (1986): *Entonación: teoría general y aplicación al inglés*. Cambridge, Cambridge University Press, Trad. Ignasi Mascaró, Barcelona, Teide, 1994.
- CRUZ TOMÉ, Ma África de la (1999): Taller: *Proyecto Docente*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad Politécnica de Valencia.
- CRUZ TOMÉ, Ma África de la (1998): Taller: *Estilos de aprendizaje*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad Politécnica de Valencia.
- CRYSTAL. DAVID (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid, Taurus, 1994.

- CRYSTAL. DAVID (2002): *El lenguaje e Internet*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CUENCA, M. Josep y Joseph HILFERTY (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Madrid, Ariel.
- CUENCA, Maria Joseph (1994): *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia, Educació. Materials.
- DAVIS, Martha (1996): *Scientific Papers and Presentations*. San Diego, Academic Press.
- DÍAZ AGUADO, María José (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide.
- DIJK, Teun A. van (1972): *Some Aspects of Text Grammars*. La Haya, Mouton.
- DIJK, Teun A. van (1977): *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra, 1980.
- DIJK, Teun A. van (1978): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1996.
- DIJK, Teun A. van (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Siglo XXI, 1987
- DIJK, Teun A. van (1998): *Ideología*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- DUDLEY-EVANS, Tony y Maggie Jo St JOHN (1998): *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DUQUE GARCÍA, M^a Mar (1999): *El arte de escribir en Inglés Científico-Técnico*. Madrid, Paraninfo.
- EBNETER, Theodor (1982): *Lingüística Aplicada*. Madrid, Gredos.
- Eco, Humberto (1989): *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- EGGINS, S. (1994): *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London, Pinter Publishers.
- ELBOW, Peter (1973): *Writing Without Teachers*. Nueva Cork, Oxford University Press.

- ELLIS, Rod (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- ESCANDELL VIDAL, Mª. Victoria (1996): *Introducción a la Pragmática*. Barcelona, Ariel.
- ESTEVE PAGÁN, Joaquín (1997): *La mejora del clima de la clase y el aprendizaje por cooperación*. Valencia, Nau Llibres.
- FAST, Julius (1970): *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona, Kairós, 1999.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (1995): *Avances en Lingüística Aplicada*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ, Alberto Manuel y J. Ignacio SUÁREZ (2003): *Entorno de gestión para un aula virtual de formación universitaria*.
http://www.aulanet.uniovi.es/publicaciones/documentos/XIVAspeletOvi_edo/EntornoGestion.htm [Consulta: 24/ 12/2003].
- FERNÁNDEZ, Alberto Manuel, J. Ignacio SUÁREZ y R. PÉREZ (1999): "Tecnologías para la enseñanza virtual por Internet", en *I Jornada ASEPELT "NuevasTecnologías para la enseñanza de Economía Aplicada"*, Alcalá de Henares.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (1999): *Introducción a la Lingüística*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- FIGUERAS, Carolina (2001): *Pragmática de la puntuación*. Barcelona, EUB. Ediciones Universitarias de Barcelona, Octaedro.
- FIRTH, John R. (1935): "The technique of semantics", in *Papers in Linguistics, 1934-1951*. Oxford, Oxford University Press, págs. 7-33, 1957.
- FLAVELL, J.H. (1976): "Metacognitive Aspects of Problem Solving", in L. B. Resnick (eds.) *The Nature of Intelligence*. Erbaum, Hillsdale, Nueva Jersey.

- FLOWER, Linda y John Hayes (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing", in *Collage and Communication*, 32, págs. 365-387.
- FORTANET, Inmaculada, Juan Carlos PALMER, Santiago POSTEGUILLO y Juan Francisco COLL (Eds.) (1998): *Genre Studies in English for Academic Purposes*. Col·lecció Estudis Filològics, 9. Universitat Jaume I Castellón.
- FORTANET, Inmaculada, Juan Carlos PALMER y Santiago POSTEGUILLO (eds.) (2004): *Linguistic studies in academic and professional English*, Col·lecció Estudis Filològics, 17. Universitat Jaume I Castellón.
- FROM, Eli (2002): "The Changing Engineering Education Paradigm", en R. Krizek, (2003): "La tricotomía de la Ingeniería Civil", en *Actas del I Encuentro Internacional de Enseñanza de la Ingeniería Civil*. Formato en CD-ROM, Universidad de Castilla la Mancha.
- FUENTES RODRIGUEZ, Catalina (2000): *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid, Arco/Libros, S.L.
- GAGNÉ, R.M. (1974): *Essentials of Learning for Instruction*. Nueva York, Holt. [Trad. cast.: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Méjico, Diana, 1975.]
- GALÁN, Carmen y Jesús MONTERO (2002): *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*. Madrid, Cuadernos de Lengua Española. Arco Libros.
- GALLEGOS, Mercedes (2002): *Marcadores discursivos en el proceso de composición del texto escrito*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- GALISSON, Robert (1991): *De la langue à la culture par les mots*. Paris, Hachette.
- GARCÍA HOZ, Víctor (1992): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Rialp.

- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- GEIGER, Richard A. and Brygida RUDZKA-OSTYN (eds.) (1993): *Conceptualization and Mental Processing in Language*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- GIBBS, R.W. (1999): *Intentions in the Experience of Meaning*. Cambridge, Cambridge University Press
- GOFFMAN, Ervin (1981): *Forms of talk*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- GOLANÓ, Conxita y Rodrigo FLORES GUERRERO (2002): *Aprender a redactar documentos empresariales*. Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, Daniel (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, Daniel, Richard BOYATIS y Annie MCKEE (2002): *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Madrid, Plaza y Janés.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (1998): "El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas", Madrid, Carabela, 44, 30-39.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (1995): *El español como lengua materna*. Valencia, Nau Llibres.
- GRACIA, Antonio (2001): "La cortesía en la comprensión oral", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26. Barcelona, Graó, 75-84.
- GREGORY, Michael y Sussane CARROLL (1978): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. Méjico, Fondo de cultura europea.
- GRICE, Paul (1975): "Lógica y Conversación", en L. Valdés, *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos, Universidad de Murcia, 1991, págs.511- 530.

- GUILLÉN, V. (1995): *El diálogo dramático y la representación escénica.* Alicante, Institut de Cultura Juan Gil Albert.
- GUTIERREZ RODILLA, Bertha M. (1998): *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico.* Barcelona, Península.
- HALL, Edward T. (1968): "Proxemics" in *Curent Anthorpology*, 9, 2-3, 83-108.
- HALLIDAY, Michael (1973): *Explorations in the functions of language.* London. E. Arnold.
- HALLIDAY, Michael, (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- HALLIDAY, Micahel A. K.y Ruqaiya, HASAN (1976): *Cohesión in English.* Londres, Longman.
- HANNA, Michael S. y James W. GIBSON (1987): *Public Speaking for Personal Success.* Iowa: Wm. C. Brown Publisher.
- HANNA, Michael S. y Gerald L. WILSON (1998): *Communicating in business and professional settings.* Mc Graw-Hill Companies Inc. University of South Alabama.
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal.* Madrid, Gredos.
- HARVEY, Gordon (2001): *Cómo se citan las fuentes.* Madrid, Nuer Ediciones.
- HERNÁNDEZ FLORES, Nieves (2004): "La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social", en D. BRAVO y A. BRIZ (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español.* Barcelona, Ariel Practicum, págs. 95-107.
- HERNÁNDEZ PARICIO, Francisco (1996): *El texto (Materiales para el estudio, análisis y comentarios de texto).* Zaragoza, Egido Editorial.

- HIDALGO NAVARRO, Antonio (1997): "La estructura del discurso oral. En torno a las funciones lingüísticas de los suprasegmentos en la conversación coloquial", *Quaderns de Filología. Estudis Lingüístics* II. Universidad de Valencia, 147-165.
- HINDLE, Tim (1998): *La presentación convincente*. Barcelona, Biblioteca Esencial del Ejecutivo.
- HUTCHINSON, Tom y Alan WATERS (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, Dell H. (1972): "Models of the Interaction of Language and Social life", in J. J. Gumperz and D. H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell. Barcelona, Ariel, págs. 35-71.
- HYMES, Dell H. (1972): "Acerca de la competencia comunicativa", en M. Llobera, *Competencia Comunicativa*. Madrid, Edelsa, págs. 1995, 27-46.
- IGLESIAS, A. (1995): "Los textos expositivos: una experiencia interdisciplinar entre Lengua y Ciencias de la Naturaleza", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 3. Barcelona, Graó, 99- 108.
- ISENBERG, Horst (1983): "Cuestiones fundamentales de tipología textual", en E. Bernárdez, *Lingüística del texto*. Madrid, Arco/Libros, págs.95-130.
- JAKOBSON, Roman (1935): "Lingüística y poética", *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel, 13-33, 1984.
- JAUREGI, Kristi (2000): "La destreza auditiva dentro de un marco interactivo", en Mª J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín, *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, *Quaderns de Filología*. Valencia, Universidad de Valencia, págs.151-176.

JIMÉNEZ, Manuel (2003): *Aspectos tecnológicos de formación vía satélite: el proyecto TELDE.*

www.upv.es/menuconf/CD%20MENU%20CONFERENCE/ [Consulta: 25/12/2003].

JONES, Ken (1995): *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers.* London, Kogan Page Ltd, London. Nichols Publishind Company, New Jersey.

JORDAN, R.R. (1997): *English for Academic Purposes.* Cambridge, Cambridge University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2004): "¿Es universal la cortesía?", en D. BRAVO y A. BRIZ (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español.* Barcelona, Ariel Practicum, págs. 39-53.

KINTSCH, Walter y Teun A. VAN DIJK (1978): "Towards a model of text comprehension and production", *Psychological Rewiew* 85, 363-394.

KLEIBER, Georges (1995): *La Semántica de los prototipos.* Madrid, Visor Libros.

KNAPP, Mark (1980): *La comunicación no verbal.* Barcelona, Paidós, 1995.

KOCOUREK, R. (1991): *La langue française de la technique et de la science: vers une linguistique de la langue servante.* Wiesbaden, Brandstter Verlag.

KRASHEN, Stephen (1977): "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", en J. Muñoz Liceras e(d.) (1991), *La adquisición de lenguas extranjeras.* Madrid, Visor, págs. 143-152.

KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Learning.* Londres, Pergamon.

- KRESS, Gunther (1982): *Learning to Write*. Londres, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- KRIZEK, Raymond J. (2003): "La tricotomía de la Ingeniería Civil", en *Actas del I Encuentro Internacional de Enseñanza de la Ingeniería Civil*. Formato en CD-ROM, Universidad de Castilla la Mancha.
- LAFFITTE I FIGUERAS, Rosa M. (1993): *La planificació de la docència universitària*. Barcelona, Universitat de Barcelona Publicacions.
- LAKOFF, George (1987): *Women, fire and dangerous things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- LAKOFF, Robin (1973): "The logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", *Papers from the regional Meeting*. Chicago Linguistic Society.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, vol I: Theoretical Prerequisites. vol. II. Descriptive Application*. Stanford, Stanford University Press.
- LAPESA, Rafael (1980): *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- LÁZARO MARTÍNEZ, Ángel (1999): Taller: *Tutoría Universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad Politécnica de Valencia.
- LEVINSON Stephen C. (1983): *Pragmática*. Barcelona, Teide, 1989.
- LOFFLER-LAURIAN, A.M. (1983): *Typologie des discours scientifiques: deux approches*. Études de Linguistique Appliquée, 51.
- LÁZARO MARTINEZ, Ángel (1999): Taller de *Tutoría Universitaria*. ICE Universidad Politécnica de Valencia.
- LEECH, Geoffrey (1983): *Principios de pragmática*. Logroño. Universidad de la Rioja.

- LEGUTKE, M.y H. THOMAS (1991): *Process and experience in the language classroom.* Londres, Longman.
- LERAT, Pierre (1997): *Las lenguas especializadas.* Barcelona, Ariel.
- LEWIN, K. (1948): *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics.* Nueva York, Harper & Row.
- LITTLEWOOD, William (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas.* Cambridge, Cambridge University Press.
- LOMAS, Carlos, Uri RUIZ y Amparo TUSÓN (1999): "Los registros", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 22. Barcelona, Graó, 5-9.
- LÓPEZ ALONSO, Covadonga y Arlette, SÉRÉ (2003): *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos.* Madrid, Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen (2002): "Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales", *Signos. Estudios de Lengua y Literatura.* Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), XXXV- 51-52, 195-215.
http://www.sistema.itesm.mx/va/FEV/ago03/cassany/lectura_lopez.pdf [Consulta: 20/ 11/2003].
- LÓPEZ GARCÍA Ángel *et al.* (1999): *Lingüística general y aplicada.* Valencia, Educación. Materials.
- LÓPEZ SEPÚLVEDA, Carmen (1992): *Contestaciones al temario de oposiciones de psicología y pedagogía.* Madrid, Editorial Escuela Española.
- LUQUE DURÁN, Juan de Dios (1998): "Introducción a la tipología léxica", en B. Gallardo, *Temas de Lingüística y Gramática.* Universitat de València, págs. 122-145.

- LLOBERA, Miquel (1995): "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", en M. Llobera, *Competencia Comunicativa*. Madrid, Edelsa, págs. 5-26.
- MANUEL, Fernando de y Rafael MARTÍNEZ-VILANOVA (2000): *Técnicas de Negociación. Un método práctico*. Madrid, Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing (ESIC).
- MARCHESI, Álvaro y Elena MARTÍN (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1936): "El problema del significado en las lenguas primitivas", en Ogden y Richards, *El significado del significado*. Buenos Aires, Paidos, 1984. pág, 330.
- MARINA, José Antonio (1998): *La selva del lenguaje: introducción al mundo de los sentimientos*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍ, Eduardo (1992): *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona, Cuadernos de Educación, 10, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universitat de Barcelona.
- MARTÍN, Gregorio (2003): "Valencia: tren o incomunicación", *El País*, Comunidad Valenciana. Madrid, Editorial Prisa.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. Antonia y, José PORTOLÉS LÁZARO (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, tomo 3º, Madrid, Espasa Calpe, págs. 4.051- 4.213.
- Mc COMS, Bárbara L. y Jo Sue WHISLER, (2000): *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona, Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio *et al.* (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, Akal.

- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2003): *El lector ingenuo y el lector competente: Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora.* www.unex.es/interzona/Interzona/lectura_valores/ [Consulta:14/10/2003].
- MERAYO, Antonio (1998): *Curso práctico de técnicas de comunicación verbal.* Madrid, Tecnos.
- MONERO, Carles (2000): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona, Graó.
- MONTANER, Alberto (1999): *Prontuario de bibliografía.* Gijón, Trea.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2001): *Conectores de la lengua escrita.* Barcelona, Ariel Practicum.
- MOREL, Jordi (1996): "L'adquisició de la terminología", *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 9, 35-47.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2002): *Producción, expresión e interacción oral.* Madrid, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Arco/Libros.
- MORRYS, Charles (1985): *Fundamentos de la teoría de los signos.* Barcelona, Paidós.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design.* Cambridge, Cambridge University Press.
- MUÑOZ LICERAS, Juana (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras.* Madrid, Visor.
- MYERS, G. (1990): *Writing Biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge.* Madison, University of Wisconsin Press.
- NOVAK, J. y B. GOWIN, (1984): *Learning How to Learn.* Cambridge University Press. *Aprendiendo a aprender* (1984): (Versión castellana de J.M. Campanario y E. Campanario. Barcelona: Martínez Roca, Libros Universitarios y Profesionales, 1998).

- NUNAN, David (1998): *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Cambridge University Press.
- NUNAN, David (1988^a): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, David (1988^b): *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press.
- OGDEN C. K. y RICHARDS I. A. (1984): *El significado del significado*. Buenos Aires, Paidos.
- ONG, Walter, J. (1982): *Orality & Literacy*. London: Routledge. (Versión española: Oralidad y escritura). Méjico, FCE, 1996.
- ONGALLO, Carlos (2000): *Manual de Comunicación. Guía para gestionar el conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones*. Madrid, Dykinson.
- OVEJERO, A. (1990): *el aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU.
- OXFORD, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New Yory, Newbury house.
- PAPELL, Antonio (1999): "Viaje al centro de la tierra", *Cauce 2000*, Madrid, Colegio de Caminos, Canales y Puertos, 16.
- PAYRATÓ, Lluis (1998): *De profesión, lingüista: panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona, Ariel Practicum.
- PIAGET, Jean (1975): *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid, Editorial Nacional.
- PIAGET, Jean (1961): *La formación del símbolo en el niño*. México, F.C.E.
- PINKER, Stefen (1984): *Language Learnability and Language and Development*. Cambridge, Mas H.U.P.
- PINTO MOLINA, María (1992): *El resumen documental. Paradigmas, modelos y métodos*. Madrid, Fundación Germán Sánchez, Biblioteca del Libro, 2001.

- POGGIOLI, Lisette: *Enseñando a aprender. Estrategias de adquisición del conocimiento.* <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio05.htm>. [Consulta: 16/ 10/2003].
- PORTOLÉS LÁZARO, José (1998): *Los marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel.
- PORTOCARRERO, Felipe y Natalia GIRONELLA (2001): *La escritura rentable*. Madrid, Editorial SM.
- POSTEGUILLO, Santiago (2003): *Netlinguistics. An analytical framework to analyse language, discourse and ideology in Internet*. Castellón, Universitat Jaume I.
- POSTEGUILLO, Santiago, Elena ORTELLS, José Ramón PRADO Alicia BOLAÑOS, y Amparo ALCINA (eds.) (2003): *Internet in linguistics, translation and literary studies*. Col-lecció Estudis Filologics, 16. Universitat Jaume I Castellón.
- POYATOS, Fernando (1994_a): *La comunicación no verbal,I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo.
- POYATOS, Fernando (1994_b): *La comunicación no verbal,II. Paralenguaje, kinésica e interpretación*. Madrid, Istmo.
- Pozo, Juan Ignacio (1998): "Estrategias de aprendizaje", en C. Coll *et al.*, *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza, págs. 199-221.
- QUILIS, ANTONIO (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- RADFORD, Andrew *et al.* (2000): *Introducción a la Lingüística*. Madrid, Cambridge University Press.
- REYES, Gabriela (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco Libros.
- REYES, Gabriela (1998): *Cómo escribir bien en español*. Madrid, Arco Libros, 1999.

- REYNOLDS, John, I (1992): *El método del caso y la formación en gestión.* Valencia, IMPIVA, Generalitat Valenciana.
- RICHARDS, Jack (1990): *The Language Teaching Matrix.* Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack y Theodore RODGERS, (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Cambridge, Cambridge University Press.
- RIVERA RUBERO, Pura (1999): *La Comunicación en el contexto empresarial.* Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico.
- ROBINS, Robert H. (1984): *Breve Historia de la Lingüística.* Madrid, Paraninfo.
- ROBINSON, Pauline (1991): *ESP Today: A Prationer's Guide.* New York, Prentice Hall.
- ROSCH, Eleanor *et al.* (1976): "Basic Objects in Natural Categories", *Cognitive Psychology*, 8, 382-436.
- ROULET, E. *et al.* (1985): *L'articulation du discours en français contemporain.* Berne, Lang.
- RUIPÉREZ, German (2000): *El desafío de Internet en la enseñanza a distancia*
http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/ruiperez.htm
[Consulta: 16/ 10/2003].
- SALA, Mercé (2003): "Por qué se ha retrasado el tren", *El País*, domingo 12 de octubre, Negocios, Empresas. Madrid, Editorial Prisa.
- SALAGER-MAYOR, Françoise (2003): "La expresión de la crítica en el discurso científico". *Conferencia pronunciada el 7 de abril de 2003* en la Facultad de Filología de la Universidad de Valencia.
- SALAGER-MAYOR, Françoise (2003): "Crítica en el discurso académico: diacronía y cultura". Madrid, en *Actas del I Congreso de Lenguas para Fines Específicos* (2002), Asociación Española de Lenguas para

Fines Específicos (AELFE), Universidad Politécnica de Madrid, págs.7-21.

SALINAS, J. (1999): *Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa,10. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html> [Consulta: 20/ 12/2003].

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Aula XXI, Santillana.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, SGEL.

SANTOS, Elvis (2003) "Un fenómeno digno de estudio", El País Semanal, 23 de julio de 2003. Madrid, Editorial Prisa.

SANZ ÁLAVA, Inmaculada (2001): "El estilo del correo electrónico: su oralidad", en *Actas del IV Congreso Internacional sobre Llengües per a finalitats específiques*. Canet. Publicacions de la Universitat de Barcelona, págs. 236-242.

SAUSSURE, Ferdinand de (1987): *Curso de Lingüística General*. Madrid, Alianza Editorial.

SAORÍN IBORRA, Ana (2004): "Letters of complaint: a case in the tourist industry", en I. Fortanet, J. C. Palmer y S. Posteguillo, *Linguistic studies in academic and professional English*. Col·lecció Estudis Filològics, 17. Universitat Jaume I Castellón, págs.107-123.

SCHIFFRIN, Deborah (1987): *Discourse Markers*, Cambridge, Cambridge University Press.

SEARLE, John (1969): *Actos de habla*. Madrid, Cátedra.

SERAFINI, María Teresa (1996): *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós.

SERRANO, Sebastià: (1987): *La Lingüística*. Barcelona, Montesinos.

- SHEPHERED, Michael y Carolyn WATTERS (1998): "The Evolution of Cybergenres", in Sprague Jr., Ralph (ed.), *Proceedings of the 30th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 97-109. Los Alamitos, CA: IEEE- Computer Society.
- SKINNER, B.F. (1957): *Verbal Behavior*. New York: Apleton-Century-Crofts.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana (1981): "Sur l'objet de la linguistique appliquée", *Revue Romaine de linguistique*, CLTA, Bucarest, 5-21.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana (1984): *Linguistique appliquée: une introduction*, Brescia, La Scuola.
- SLAVIN, R.E. (1985): *La enseñanza en el método cooperativo*. México, Edamex.
- Smith, Terry C. (1991): *Cómo hacer presentaciones con éxito*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- SPERBER, Dan y Deirdre WILSON (1986): *Relevance: Communication and Cognition* Oxford, Blackell.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- STUBBS, Michael (1980): *Language and Literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London, Routledge.
- STUBBS, Michael (1983): *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza Psicología, 1987.
- SUAU JIMÉNEZ, Francisca (1998): *La traducción empresarial*. Colección Lynx. Universitat de Valencia.
- SUAU JIMÉNEZ, Francisca (1999): "El género y el registro en la traducción del discurso profesional: un enfoque funcional aplicable a cualquier lengua de especialidad", *Contacto Lingüístico en el Desarrollo de las*

- Lenguas Occidentales.* Quaderns de Filologia, vol. IV. Universitat de Valencia. <http://www.ub.es/filhis/culturele/tinasuau.html>
- SWALES, John Malcom (1990): *Genre Analysis.* Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- THOMAS. L (1997): *Public Speaking Anxiety.* USA, Harcourt Brace College Publishers.
- TIMM, Paul R. y James STEAD, A. (1996): *Communication Skills for Business and Professions.* Prentice Hall, Inc. Upper Saddle River, New Jersey 07458. United States of America.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando (1999): "Modelos Textuales en la Enseñanza de la Escritura en el contexto del Sistema Educativo", en A. Romero *et al.*, *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar.* Granada, grupo editorial Universitario, págs. 639-649.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando (2003): *Propuesta de utilización de modelos textuales definidos culturalmente para la enseñanza de la lectura en inglés y español* <http://www.ugr.es/~ftsaez/propuesta.pdf>.
[Consulta: 16/ 12/2003].
- TUSÓN VALLS, Amparo (1997): *Análisis de la conversación.* Barcelona, Ariel Practicum.
- VAAMONDE, Luisa María (1993): *Técnicas de comunicación* 1. Madrid, McGraw- Hill/Interamericana de España, S.A. 1996.
- Valls, Antonio (1999): *Inteligencia Emocional en la empresa.* Barcelona, Gestión 2000.
- VÁZQUEZ, Graciela (2000): *La destreza oral.* Edelsa, Madrid.
- VÁZQUEZ, Graciela (Coor.) (2001): *El discurso académico oral.* Madrid, Edinumen
- VÁZQUEZ, Graciela, (Coor.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito.* Madrid, Edinumen

- VÁZQUEZ, Graciela (2004): "La enseñanza del español con fines académicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, págs. 1129-1147.
- VILARNOVO, A. y J. F. SÁNCHEZ (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación*. EUNSA, Pamplona.
- VILÀ, Montserrat (2000). *Prácticas sobre las explicaciones orales en las clases universitarias*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad Politécnica de Valencia.
- VYGOTSKY, Lev S. (1985): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- WATZLAWICK, P., J. BEAVIN y D. JACKSON (1967): *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, Norton.
- WENDEN, A. y J. RUBIN (eds.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Hemel Hampstead.
- WERLICH, Egon (1975): *Typologie der Texte*, Munich, Fink.
- WEST, R. (1994): "Needs analysis in language teaching", *Language Teaching* . 27,1.
- WESTALL, Debra (2003). "Scientists and the Stage: Polishing Speech Delivery in LSP", en *Actas del I Congreso de Lenguas para Fines Específicos* (2002). Madrid, Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos (AELFE), Universidad Politécnica de Madrid, págs. 787-793.
- WESTON, Anthony (1987): *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel, 1994.
- WIDDOWSON, Henry, G. (1990): *Aspects of Language Use*. Oxford, Oxford University Press.

- WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque de constructivismo social.* Madrid, Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- Yus, Francisco (2001): *Ciberpragmática.* Barcelona, Ariel Lingüística.
- ZANÓN, Javier (1998): *Psicolingüística y Didáctica de lenguas. Una perspectiva histórica.* Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. (ICE) Universitat de Barcelona.
- ZAYAS HERNANDO, Felipe (1994): "El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua", *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (Lengua 7). Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Zaragoza, págs. 99-127.

6.1- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA RED

- BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID:
<<http://www.ucm.es>/BUCM/>. [Consulta: 16/ 10/2003.]
- BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA: <<http://www.bne.es>>. [Consulta: 16/ 10/2003.]
- BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA: Mecano: Colectivo español de revistas de Ingeniería.
<<http://www.upv.es.servicios>>.[Consulta: 16/ 10/2003.]
- BRITISH LIBRARY: <<http://www.bl.uk>>.[Consulta: 16/ 10/2003.]
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999)
HTTP://WWW.UAH.ES/UNIVERSIDAD/ESPACIO_EUROPEO/DOCUMENTOS/DECLARACION_BOLONIA.PDF[Consulta: 8/ 6/2004].

DECLARACIÓN DE PRAGA (2001)

<HTTP://WWW.UCLM.ES/ESPACIOEUROPEOES/PDF/INTRODUCCION/DOCUMENTOS%20ESPACIO%20EU%20EDUCACION%20SUPERIOR/DECLARACIONES/DECLARACI%20N%20DE%20PRAGA.PDF> [Consulta: 8/ 6/2004].

ENCICLOPEDIA BRITÁNICA:

<<http://www.britannicaonline.com>>.[Consulta: 16/ 10/2003.]

ESADE: <<http://www.quiame.net>>. [Consulta: 11/10/2003.]

ESCUELA DE CAMINOS, CANALES Y PUERTOS:

<http://www.iccp.upv.es/centro/historia.htm>. [Consulta:15/12/2003.]

GOOGLE: <http://www.google.es>

INSTITUTO ESPAÑOL DE COMERCIO EXTERIOR:

<<http://www.icex.es>>.[Consulta:11/10/2003.]

INSTITUTO NACIONAL ESPAÑOL: <<http://www.ine.es>>. [Consulta: 11/10/2003.]

ISBN:

<<http://www.mcu.es/bases/spa/ISBN/isbn.html>>.[Consulta:16/10/2003.]

MENU: Modelo para la red universitaria europea para el aprendizaje de la educación a distancia por Internet. <<http://www.hsh.no/lu/inf/menu/>> [Consulta: 25/ 12/2003.]

PLAN HIDROLÓGICO NACIONAL: Recoge informes desde el punto de vista de ingeniería <http://www.mma.es/rec_hid/plan_hidro/index.htm>

[Consulta: 1/10/2003.]

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA: <<http://www.rae.es>>.[Consulta: 16/10/2003.]

UNED (Universidad Nacional Española a Distancia):

<<http://www.uned.es/biblioteca/referencia/diccionarios.html>>[Consulta: 15/10/2003.]

UNIVERSIDAD CARLOS III: Documentos de trabajo en Internet. Permite la práctica de la puntuación y ortografía para la redacción de tesis doctorales.

[http://roble.pntic.mec.es/%7emsanto1/ortografia/,>.\[Consulta:23/12/2003.\]](http://roble.pntic.mec.es/%7emsanto1/ortografia/)

6.2- EL ESPAÑOL PROFESIONAL Y ACADÉMICO

Revistas especializadas

CARABELA (1998): *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos*. Madrid, Carabela, 44, SGEL (Sociedad General Española de Librería), Madrid.

Para Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos

CAUCE 2000. Revista cultural, técnica y profesional de los Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos. Edita el Colegio de Ingenieros.

REVISTA DE OBRAS PÚBLICAS. Órgano profesional de los Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.

[CD-ROM] Interactivo

CÓMO SOLUCIONAR CONFLICTOS: *Habilidades Directivas*. Madrid, Formación Activa.

Discurso escrito

CASSANY, Daniel (1995): *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 1997.

CREME, Phyllis y Mary R. LEA (2000): *Escribir en la Universidad*. Barcelona, Gedisa.

- FAYET, Michelle y Jena-Denis COMMEIGNES (2001): *Cómo elaborar informes profesionales*. Barcelona, Eficacia empresarial y profesional, Víctor.
- FRANCIULLI, Matilde y Carmen VEGA (2002): *Informes y proyectos empresariales*. Madrid, Arco Libros.
- GOLANÓ, Conxita y Rodrigo FLORES GUERRERO (2002): *Aprender a redactar documentos empresariales*. Barcelona, Paidós.
- PORTOCARRERO, Felipe y Natalia GIRONELLA (2001): *La escritura rentable*. Madrid, Editorial SM.
- REYES, GABRIELA (1999): *Cómo escribir bien en español*, Arco Libros, Madrid.
- SERAFINI, María Teresa (1996): *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós.
- SERRA, José (2000): *Cómo redactar documentos*. Claves técnicas para elaborar correctamente tesis, currículos, instancias, recursos, contratos. Barcelona, Víctor.
- SUSSAMS, John E. (1988): *Cómo elaborar informes de trabajo*. Bilbao, Deusto.
- VÁZQUEZ, Graciela (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid, Edinumen

Discurso oral

- ABOZZI, Paolo (1997): *La interpretación de los gestos*. Barcelona. Martínez Roca, S.A.
- ALBADALEJO, Tomás (1991): *Retórica*. Madrid, Síntesis
- ALCOBA, Santiago (2000): *Expresión oral*. Barcelona, Ariel Practicum.
- AXTELL, Roger E. (1993): *Lo que se considera correcto e incorrecto en la comunicación a través del lenguaje corporal en el mundo*. Barcelona, Iberia.

- BEER, David, F. (1992): *Writing &Speaking in the Technology Professions. A Practical Guide.* Edited by David F. Beer of The University of Texas at Austin. New York, The Institute of Electrical and Electronic Engineers (IEEE).
- BOOTHER, Dianna (1999): *Discursos para todas las ocasiones.* Barcelona, Gestión 2000.
- CARNEGIE, Dale (1999): *Cómo hablar bien en público.* 1969 Barcelona, Edhsa.
- COMFORT, Jeremy (1996): *Effective Presentations and Video.* Oxford, Oxford University Press.
- COUTO, Manuel (1999): *Cómo hablar en público.* Barcelona, Gestión 2000.
- DAVIS, Flora (1976): *La comunicación no verbal.* New York: McGraw-Hill Book Co., 2002.
- FAST, Julius (1970): *El lenguaje del cuerpo.* Kairós, Barcelona, 1999.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1988). *Hablar en público correctamente.* Madrid, Playor, 1994.
- HANNA, Michael S. y James W. GIBSON (1987): *Public Speaking for Personal Success.* Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- HINDLE, Tim (1998): *La presentación convincente.* Barcelona, Biblioteca Esencial del Ejecutivo.
- JANNER, Greville (1991): *Cómo hablar en público.* Bilbao, Deusto.
- KNAPP, Mark (1988): *La comunicación no verbal,* Barcelona, Paidós, 1995.
- LAROUSSE (2000): *Expresión oral.* Barcelona, Larousse Editorial.
- MERAYO, Antonio (1998): *Curso práctico de técnicas de comunicación verbal.* Madrid, Tecnos.

- MINGUEZ Andrés (1999): *La otra comunicación. La comunicación no verbal.* Madrid, Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing (ESIC).
- POYATOS, Fernando (1994_a): *La comunicación no verbal,I. Cultura, lenguaje y conversación.* Madrid, Istmo.
- POYATOS, Fernando (1994_b): *La comunicación no verbal,II. Paralenguaje, kinésica e interpretación.* Madrid, Istmo.
- SMITH, Terry C. (1991): *Cómo hacer presentaciones con éxito.* Madrid, Ediciones Pirámide.
- THOMAS. L (1997): *Public Speaking Anxiety.* USA, Harcourt Brace College Publishers.
- VÁZQUEZ, Graciela (2000): *La destreza oral.* Edelsa, Madrid.
- VÁZQUEZ, Graciela (2001): *El discurso académico oral.* Madrid, Edinumen.

Mundo de la empresa

- ALLES, Martha A (1999): *La entrevista laboral.* Barcelona, Granica.
- HINDLE, Tim (1998): *La entrevista provechosa.* Barcelona, Biblioteca Esencial del Ejecutivo.
- OLLE, Montserrat *et al.* (1997): *El plan de empresa.* Barcelona, Marcombo. Boixareu Editores.
- Valls, Antonio (1999): *Inteligencia Emocional en la empresa.* Barcelona, Gestión 2000.

Manuales

- DUQUE GARCÍA, M^a Mar (1999): *El arte de escribir en Inglés Científico-Técnico.* Madrid, Paraninfo.
- MONTOLÍO, Estrella (coord.) (2000): *Manual práctico de escritura académica.* 3 vols. Barcelona, Ariel Practicum.

Vídeos del ámbito profesional y académico

BBC FOR BUSSINESS (1998): *Presentaciones eficaces: comunique y convenza.* Madrid, Diaz de Santos.

COMFORT, Jeremy (1996): *Effective Presentations and Video.* Oxford, Oxford, University Press.

VÍDEOS DE PRESENTACIÓN DE EMPRESAS (2001): *La Guipuozcana.*

Diccionarios específicos

COLAS, J. (2000): *Diccionario de Ingeniería.* Madrid, Móstoles, Cultural S.A. de Ediciones.

SEOÁNEZ, CALVO, Mariano (1996): *Gran diccionario del medio ambiente y de la contaminación.* Barcelona, Méjico, Mundi- Prensa.

Direcciones en línea

<<http://www.mfom.es/>> Ministerio de Fomento de España.

<<http://www.mma.es/>> Ministerio de Medio Ambiente de España.

<<http://www.mcyt.es/>> Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Centros de investigación

<<http://www.cedex.es/>> Centro de Estudios y Experimentación de Obras Públicas.

<<http://www.csic.es/torroja>> Instituto Eduardo Torroja.

Asociaciones

<<http://www.aecarretera.com/>> Página de la Asociación Española de la Carretera.

<<http://www.ciccp.es/>> Colegio Oficial de Ingenieros de

Caminos, Canales y Puertos.

<<http://www.citop.es/>> Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos de Obras Públicas.

<<http://www.cnc.es/>> Confederación Nacional de la Construcción.

<<http://www.iies.es>>

Instituto de Ingeniería de España: Revistas de Ingenieros de Caminos, Telecomunicaciones...

<http://www.elingenierocivil.com/directorio.htm> Proyecto nuevo desarrollado por jóvenes profesionales de la Ingeniería Civil y el Diseño Gráfico.

<<http://www.ingenieria-civil.org/>> Asociación de Ingenieros de Caminos de España.

<<http://www.seopan.es/>> Asociación de empresas constructoras de ámbito nacional.

Varios

<<http://www.miliarium.com/>> Documentación y noticias relacionadas con la Ingeniería Civil y el Medio Ambiente.

http://www.mma.es/rec_hid/plan_hidro/index.htm Plan Hidrológico Nacional: Recoge informes desde el punto de vista de ingeniería [Consulta: 1/10/2003.].

<<http://www.civileng.com/>> Portal de recursos de Ingeniería Civil y Construcción.

CAPÍTULO 7

ANEJOS

CAPÍTULO 7. ANEJOS

7.1 ANEJOS I. TEXTOS DE ACTIVIDADES.

NO NOS ENTIENDEN PORQUE NO NOS EXPRESAMOS BIEN

Fernando Sáenz Ridruejo

Los ingenieros necesitamos comunicarnos con la sociedad; pero no sabemos hacerlo porque nos expresamos mal y escribimos muy mal, rematadamente mal. Sólo los jueces, los magistrados y algunos periodistas escriben peor que los ingenieros.

Un antiguo jefe mío, ya jubilado, hacia siempre hincapié en la necesidad de redactar las memorias e informes con sencillez y claridad. Recuerdo una ocasión en que se debatía la enésima reforma de las oposiciones para ingenieros funcionarios. Frente a propuestas de ejercicios teóricos y prácticos para todos los gustos, mi jefe afirmó que lo fundamental para un funcionario era saber exponer claramente sus ideas y saber sintetizar las ideas ajenas. Entre las sonrisas escépticas de los asistentes, propuso, como principal prueba de las oposiciones, un ejercicio de redacción. Consideraban los reunidos que era casi un insulto a los opositores someterles a una redacción; pero yo, pasando mentalmente revista a diversos escritos de todos ellos, pensaba para mí que muy pocos hubieran pasado con éxito la prueba.

Más recientemente, he tenido una experiencia que me corrobora en esta idea. Para la redacción de cierto documento, he tenido que manejar textos referentes a más de cien obras, situadas por toda la geografía española. Los escritos que utilicé procedían de al menos treinta ingenieros distintos. Pues bien, menos de la mitad resistían la más elemental crítica de un estudiante de gramática. Anacolutos, faltas de concordancia y de sintaxis; los acentos, unos bien y otros no tanto; los puntos y las comas distribuidos al azar, como si se hubieran espolvoreado sobre los renglones.

Y, sistemáticamente, los textos menos inteligibles eran los más pretenciosos; aquellos cuyos autores más se habían esforzado. Nos pueden las ansias de precisar, de matizar, de yuxtaponer más y más detalles dentro de la misma oración. Parece como si el redactar con frases poliarticuladas, llenas de subjuntivos y gerundios, diera más prestigio que el llamar al pan, pan y al vino, vino. Me llamó la atención el que los textos más breves y sencillos, los que mejor cumplían su función, fueran de procedencia extrapeninsular. Habían sido enviados por una señora, que posiblemente no tenga como lengua materna el castellano y que, con toda seguridad, no es ingeniera.

Un defecto muy común consiste en pretender decirlo todo a vez, juntando en la misma frase conceptos de naturaleza distinta. No es necesario que embuchemos dentro del mismo párrafo el nº de la CN, la IMD de su tráfico, los T.T.M.M. por los que pasa, el P.K. en que ocurrieron los hechos, el KV de la curva de acuerdo vertical, el % del peralte, el parámetro de la clotoide y la anchura del arcén. Si éstos datos son necesarios se pueden consignar de uno en uno, cada cual en su momento. Pero es también muy probable que no sean relevantes para el objeto del escrito, e, incluso, que no interesen en absoluto al presunto lector. A veces parece como si, más que de informar de algo, tratáramos de demostrar nuestra sapiencia.

Por supuesto, este mal que denuncio no tiene fácil solución pues hunde sus raíces en la propia estructura mental de los ingenieros. No es un problema específico de los de Caminos; recuérdese al pobre Abril Martorell, agrónomo, al que llamaban don Fernando el Caótico; recuérdese a Martín Villa, industrial, que aburre a las ovejas cada vez que abre la boca. Es un problema de la amazacotada formación ingenieril. Redactamos mal, igual que los jueces y los leguleyos redactan mal, porque estamos inmersos en una jerga profesional, poco inteligible para el resto de los mortales. E, igual que a los jueces y leguleyos, nos falta la modestia para reconocer que, si queremos que se nos entienda, no es el resto de la humanidad el que debe aprender nuestras construcciones verbales; somos nosotros los que tenemos que expresarnos con claridad.

Yo me contentaría con que reconociéramos la existencia del problema. Necesitamos que nos entiendan y no nos entienden porque nos expresamos mal, con prepotencia y en mal español.

Los consejos que se me ocurren son ya muy antiguos. El primero se lo daba, hace más de setenta años, don Manuel Lorenzo Pardo a mi padre, cuando éste, alevín de ingeniero, le presentaba sus ampulosísimos informes: escribir con frases cortas y escribir por lo derecho. Un sujeto, un verbo, un predicado y un punto. Otra frase, otro sujeto, otro verbo y otro predicado. Aunque esto no lo dijera don Manuel, los que no escribimos bien deberíamos leer mucho a Azorín y menos, o nada, a James Joyce y a Kafka. El segundo consejo es que, en la duda entre dos palabras, o dos expresiones, elijamos siempre la más corta. 'Localización' y 'posicionamiento' sólo en escasas ocasiones significan más de lo que significan 'lugar' y 'posición'. 'Entidad geográfica de ámbito rural' sólo añade ambigüedad y cursilería a lo que toda la vida hemos llamado 'pueblo' o 'aldea'.

La solución a todos estos males está en la lectura y eso, a los treinta, cuarenta o cincuenta años ya no tiene remedio. Como dicen en mi tierra, al que nace barrigón es tontería que lo fajen. Contentémonos con disimular nuestras carencias. Cuando nos sentemos a escribir, pongámonos una faja de modestia que embide las ansias de decirlo todo de una vez en una complicadísima frase. Y, sobre todo, sentémonos. No conozco a nadie que escriba dictando y lo haga bien. El origen de todos los anacolutos está en empezar a dictar antes de saber lo que se quiere decir.

P.D. Todos los errores sintácticos y las faltas de propiedad que se adviertan en este escrito no vienen sino a corroborar la tesis que en él mismo he sustentado: escribimos muy mal.

El 72% de los alumnos becados por la Politécnica logra empleo antes de acabar

El programa de inserción laboral está dirigido a antiguos alumnos de la entidad

G.A.
VALENCIA.— El 72% de los alumnos integrados en el programa de inserción laboral de la Universidad Politécnica de Valencia consiguen empleo antes que finalice el periodo de beca de la Fundación de la institución. Así se refleja en el estudio elaborado por la entidad, que refleja además que el índice aumenta cada año.

Según el estudio «Inserción laboral de los becarios del Programa de Becas Postgrado 2000 de la Fundación Politécnica de la Comunidad Valenciana» el 72% de los becarios se encuentran en situación activa y con contrato laboral, antes de la finalización de su beca formativa.

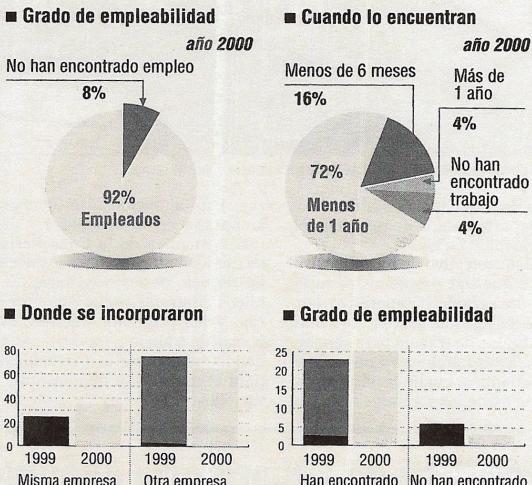
Este alto porcentaje de empleabilidad de los beneficiarios del Programa de Becas Postgrado va aumentando hasta llegar a un 88% que encuentran su primer empleo a los seis meses desde la finalización de su beca. El porcentaje incrementa, hasta llegar al 92%, si tenemos en cuenta a los becarios que consiguen empleo en un año.

Otra de las conclusiones de este informe es, que se ha producido un aumento del 5% en la inserción laboral de los becarios de 2000 frente a los del año 1999, ya que en éste la cifra de empleabilidad quedó en un 87%.

La Fundación Politécnica fue creada a finales de 1998 con el objetivo de emprender acciones de apoyo a la inserción laboral y mejora de empleo a los alumnos y antiguos estudiantes de la Politécnica. Los estudiantes que forman parte del programa reciben la oportunidad de adquirir experiencia laboral para que no constituya una barrera en el logro del primer empleo.

Programa de inserción laboral

Desarrollado por la Fundación Politécnica



FUENTE: Fundación Politécnica

Ana Latre / EL MUNDO

Puesto en sus empresas

De los becarios que encontraron empleo antes de la finalización de su beca, (el 72%), el 33.3% lo hizo en la misma empresa donde desarrolló su Beca Postgrado.

Por otro lado, el 66.7% lo hizo en otra entidad distinta. Sin embargo, en el año 1999 estas cifras distan a favor de la incorporación laboral en otra empresa distinta en la

cual realizaba la beca.

En el caso del 92% de los becarios que han encontrado trabajo al término de la beca de la Fundación Politécnica, el 26% lo hicieron en la misma empresa donde disfrutaban de la beca formativa y, el 74% restante lo hizo en otra empresa distinta. Comparándolo con el año anterior, 1999, se ha

producido una pequeña variación ya que el porcentaje de los becarios que se quedaban en la misma empresa donde cursaban la beca era ligeramente menor al de los que se incorporaban a otra empresa.

En el 52% de los casos, el trabajo encontrado estaba relacionado con las funciones realizadas en la empresa.

El bar Bachill que la

El directo en contra los estudi

VALENCIA.— de centros d García, acusó de los alumna colares de Al del Cristo de i lidad de ense ción de encier legios para p de oferta de c to. García indi de estos muni la opción de c tituto de Alaq de Alaquàs y C cuentan con l para que se le todos», señaló

El director que los alumn Alaquàs se entran en este momento recib clases en aula fabricadas a pera de inici construcción otro centro en calidad, «aí existe otro ins en el que pr dar las clas bachillerato» có. García t que el Ayunta to de Alaquàs protestas de nos y ha pedi llerato para l se encuentral

«Sabemos que los alumn las clases en porque no pu para las aulas boratorios, p clases de b grupo tan re que podrían

Octubre del 2002. <http://www.ciccp.es/webantigua/rop/revistas/oct2002/editorial.htm>

REVISTA DE OBRAS PÚBLICAS

EDICIÓN DIGITAL

Búsqueda

Suscripción

Publicidad

E DITORIAL

QUEREMOS EL AVE EN CASA

WE WANT THE HIGH SPEED TRAIN HERE

Poco a poco se va conformando en España la red de alta velocidad cuya obra más emblemática en la actualidad, el túnel de Guadarrama en la línea Madrid-Valladolid ha dado origen al artículo que constituye la parte más extensa del número que el lector tiene en su mano. Es la primera vez que una revista técnica publica algo sobre esta obra, seguramente la más importante (técnica y económicamente) de cuantas se están llevando a cabo en nuestro país.

La esperanza que suscita este nuevo tren en un país que se presta especialmente para este tipo de infraestructura, desborda las previsiones iniciales. Los ejemplos que suponen la línea Madrid - Sevilla, la ya inmediata Madrid - Zaragoza - Lérida y su posterior prolongación hasta Barcelona y la frontera francesa, han generado una demanda que recuerda, inevitablemente, a la que se originó en la segunda mitad del ya lejano siglo XIX, cuando cada ciudad, cada pueblo, exigía que el tren no sólo pasase por su término, sino que, además, el lugar pudiese disponer de una estación, a poder ser emblemática, que lo incorporase a la red comercial y de viajeros.

En la actualidad, las aspiraciones son semejantes. Tenemos ya ejemplos de trazados forzados a fin de que el AVE de turno recorra caminos intrincados que enlazarán todas y cada una de las ciudades de la región. Y, por supuesto, todas ellas con grandes y nuevas estaciones, que deberán estar situadas en las inmediaciones de la Plaza Mayor. Casos como el Madrid - Valencia o el Madrid - Lisboa son buenos ejemplos de lo que estamos diciendo.

Los próximos años serán decisivos en este sistema de transporte al que podemos calificar como revolucionario. Las capitales más alejadas van a estar, todas, a menos de tres horas netas de Madrid, con un costo asequible y una mayor seguridad, todo ello en detrimento del avión y del automóvil. Si, además y como ya está en estudio, las nuevas líneas permiten el transporte de mercancías, la situación del sector no va a parecerse, ni de lejos, a la existente.

La posibilidad de hacer un eje directo entre las ciudades más distantes, que se completaría mediante lanzaderas hacia otras relativamente cercanas utilizando ya la llamada "velocidad alta", sería más razonable y económico, pero ello no ha sido admitido por la opinión pública más o menos dirigida; así, las líneas en proyecto tienen una longitud mucho mayor de la razonable, con sus lógicas consecuencias.

La *Revista de Obras Públicas*, cuyo carácter neutral ante tantos intereses es evidente, puede muy bien hacer estas observaciones que, en otros foros, serían tachadas de derrotistas o de frívolas. Al reflexionar sobre esta situación (de amplia base política), no hacemos sino exponer una preocupación muy extendida de la que conviene dejar constancia. ■

Diciembre de 2002 <http://www.ciccp.es/webantigua/rop/revistas/dic2002/editorial.htm>

REVISTA DE OBRAS PÚBLICAS

EDICIÓN DIGITAL

Índice de Revistas

Búsqueda

Suscripción

Publicidad

EL "PRESTIGE" Y LOS INGENIEROS DE CAMINOS

La desgracia de un accidente marítimo ocurrido frente a la costa, requiere además de los esfuerzos de todo tipo necesarios para resolver urgentemente la grave situación planteada, el apoyo de los especialistas en la materia que no sólo ayuden a resolver los problemas técnicos que se plantean, sino que prevean la evolución de los mismos e, incluso, den orientaciones para que el hecho no vuelva a repetirse.

En la inmensa catástrofe que asola en estos momentos la costa gallega, se ha echado de menos la voz técnica de los Ingenieros de Caminos. La preparación que estos profesionales reciben en las Escuelas, y que permiten, más tarde, su incorporación a los más altos cargos de las Administraciones y de los Organismos relacionados con los temas marítimos (algunos de la mayor responsabilidad), hacían esperar que su voz se dejase oír en este maremagno de opiniones, muchas de las cuales están lejos del mínimo rigor y no son sino tristes exponentes de una situación angustiosa para el país.

Las Escuelas Técnicas correspondientes han impartido desde siempre las asignaturas vinculadas al mar, y, en la actualidad, asignaturas como Puertos y Costas; Ingeniería Portuaria, Oceanografía; Explotación y Planificación de Puertos; Tráfico y Operaciones Portuarias y otras, son normales en los planes de estudio, estando al frente de ellas brillantes equipos de catedráticos, titulares, asociados y eméritos, muchos de los cuales son además destacados investigadores, con amplia experiencia en estas lides. Un buen plantel diseminado por toda España cuya voz se escucharía con evidente atención a la hora de resolver el problema.

Finalmente, en las propias empresas del mundo de la Ingeniería Civil existen muchos especialistas capaces de diagnosticar, con experiencia y rigor, las posibles soluciones de la situación generada, cuya opinión hubiese sido interesante incorporar a todas las que claman, acertada o erróneamente, en esta crisis de tan amplio calado.

Cuando se oyen las voces y opiniones de tanto aficionado metido a profeta, o las más razonadas de miembros de otras profesiones que emiten sus pareceres y ofrecen sus laboratorios y sistemas de investigación, no puede por menos de echarse de menos la de los especialistas Ingenieros de Caminos que, desde la Administración, la Universidad, desde los Centros de Investigación y laboratorios especializados, desde las empresas, expliquen las ventajas e inconvenientes de las operaciones realizadas y muestren los efectos que los vientos y las corrientes marinas en costas tan difíciles como las del Norte de España van a producir en la dispersión de la terrible marea negra que, en sucesivas oleadas aún por cuantificar, nos invade.

Es verdad que se echan de menos estas aportaciones. Sería aventurado señalar cual es la causa de que esta falta de colaboración quede tan palpable. Pero, lamentablemente, está quedando patente que el papel de este colectivo en una ocasión como la presente no llega al que, por tradición y por competencia, le corresponde. ■

PAPELL, Antonio (1999): "Viaje al centro de la tierra" en *Cauce 2000*, Madrid, Colegio de Caminos, Canales y Puertos. pág.16.

EN PORTADA

Viaje al centro de la tierra



Por
ANTONIO PAPEL
Ingeniero de caminos,
canales y puertos

La ejecución de túneles es quizás la actividad constructiva menos espectacular y vistosa de la ingeniería civil y, a la vez, una de las más complejas y sin duda, de las socialmente más relevantes. Si la obra pública es, en una de sus vertientes esenciales, la acción del hombre para acomodar a su racional albedrío la espontaneidad de la naturaleza, el túnel es la más palmaria rectificación de la geografía y, por ende, también de la historia. Audazmente, el hombre enmienda el capricho exasperante de las curvas de nivel labradas por los elementos, abreva trámites y circulaciones de los restos de los grandes cataclismos telúricos, enderezza trayectos sembrados al azar y convierte en rectas (o en clotoídes inmensas) la sinuosidad de los viejos collados, que alejaron, en lugar de unirlos, los asentamientos humanos.

Sin embargo, el ingeniero, que ha de enfrentarse a la prosa de los problemas concretos, no desecha nunca —ni siquiera en su fuero interno— la propensión a la satisfacción estética, a combinar la funcionalidad y la belleza. Pero el túnel, que adolece del defecto congénito de la invisibilidad —el túnel no es paisaje—, difícilmente es bello en un sentido panorámico de la hermosura. Pero también existe una sobria estética en estas construcciones: la de la simplicidad y la armonía. De otra parte, los hacedores de túneles, hoy grandemente beneficiados por las nuevas tecnologías de perforación, tienen como única enemiga potencial la geología pero no han de encararse ni con los ecologistas ni con los mediadores sociales que tutelan agresivamente el medio ambiente. El túnel es, en cierto modo, el anonimato de la ingeniería, el sobreentendido de las

grandes vías interurbanas, la servidumbre tácita de la comunicación. E incluso, en el medio urbano, es el recurso extremo y liberador de la congestión, del ruido, del hacinamiento. Hay en el túnel, siempre, un sentido evasivo y como inconfesable de la ingeniería, que aporta el recurso extremo de la subterraneidad a las soluciones difíciles, a los problemas incluidos.

Desde el punto de vista cultural, hay dos clases de túneles perfectamente diferenciadas: de un lado, lo que creativamente suponen una superación constructiva de los viejos obstáculos: son los que resuelven el paso a través de las grandes cadenas montañosas, los alardes ingenieriles que abatieron con audacia después de la Segunda Guerra Mundial los grandes macizos para dar paso franco al automóvil o al ferrocarril. De otro lado, los que corrijen errores peregrinos de nuestras absurdos modelos urbanos: cuando la congestión vial ahoga las ciudades, abrumadas por su propia dinámica megalomana, no hay más remedio que improvisar salidas al hacinamiento, escapes a la saturación. El ingeniero es, pues, alternati-

"El túnel es el anonimato de la ingeniería, el sobreentendido de las grandes vías interurbanas, la servidumbre tácita de la comunicación"

El AVE Barcelona-Madrid es, si exceptuamos la ampliación del metropolitano de Madrid, uno de túneles ferroviarios más extensos proyectado en estos momentos. Este eje entre la capital y la costa catalana se compondrá de tres grandes tramos, Madrid-Ricla (11 túneles), Ricla-Calatayud (6) y Lleida-Martorell (16).

Proyecto ferroviario ha sido también la ampliación de la línea de metro de la capital, la obra más importante en los últimos años en esta tipología de túnel (no sólo a nivel nacional sino también internacional), que ha supuesto 37'6 km de nueva red. Desde el diseño de la línea 10 en agosto de 1995, la línea 4 y la conexión entre la 8 y la 10 en ese mismo año, hasta la extensión de la línea 7, la

vamente, prodigioso corrector de la arbitrariedad natural y socorro remordón del urbanismo errático y especulador de sus predecesores. Pero, en todo caso, insustituible artífice de nuevos modos de comunicación y de convivencia, adelantando del cambio social que se superpone a la red de comunicaciones, a la retícula urbana.

Pero esa audacia constructivista que, mediante túneles, abrevia los trayectos a es válvula de escape resulta ser, por su propia naturaleza, peligrosa. El viaje al centro de la tierra plantea los riesgos que son consustanciales a un medio inhóspito que a veces se rebela contra la posesión. Y los siniestros son particularmente aparatosos y cruentes. Los últimos accidentes —el de los túneles del Montblanc y de Tauerri el pasado mayo—, han encendido señales de alarma que obligarán a nuevas y costosas inversiones en seguridad. Es el signo de nuestra civilización exigente: los hallazgos, siempre ambivalentes —con gran rentabilidad y gran riesgo al mismo tiempo—, demandan enseguida artificios que mitiguen sus peligros innatos sin amortiguar las ventajas que atraen. Pero el tiempo no se detiene y el progreso se ancla en el vértigo de la imaginación: los túneles continuarán desafiando a la geografía, las ciudades seguirán intentando resolver sus contradicciones interiores mediante túneles cada vez más audaces... Es el sino del hombre, siempre empeñado en dominar el entorno, siempre enfrentado a sus propias contradicciones. El túnel es, en fin, la abreviatura de la complejidad, la eterna línea recta entre el principio y el fin de las constelaciones humanas. De ahí su inquestionable perennidad.

I y la 8, ha transcurrido un periodo de tiempo muy breve para la gran envergadura de las obras. Plazo de ejecución récord donde, según Manuel J. Melis, ingeniero de caminos y Director General de Infraestructuras en la Consejería de Obras Públicas de la Comunidad de Madrid y Presidente del Metro de Madrid, "la seguridad fue el factor más importante".

COMUNICACIÓN DEL FUTURO

Vía de comunicación y unión entre dos puntos, la construcción del túnel es, en palabras de José A. Juncá, el reto por excelencia para el ingeniero de caminos. Retos que en algunos casos tienen que salvar barreras geográficas y

MARCADORES DEL DISCURSO

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN

- **pues**, bien, así las cosas, y dicho eso etc.
- **de apertura**: en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado, etc.
- **de continuidad**: en segundo/tercer/... lugar, por otra (parte) por otro (lado), por su parte, asimismo, igualmente, por lo demás, de igual forma, luego, etc.
- **de cierre**: por último, en último lugar, en último término, por fin, finalmente,

CONECTORES

además, encima, aparte, incluso, etc.
por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí, entonces,
pues, así, así pues, etc.
en cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo

REFORMULADORES

o sea, es decir, esto es, a saber, etc.
mejor dicho, mejor aun, más bien, etc.
en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS

en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
por ejemplo, en particular, etc.

Martín Zorraquino y Portolés (1999)

MARCADORES DEL DISCURSO

1. QUE ESTRUCTUREN EL TEXTO: METATEXTUALES

ORDENACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN

- para comenzar, de entrada, en primer lugar, etc.
- a continuación, el punto siguiente, después, etc.
- finalmente, para acabar, por último, en resumen, en conclusión, etc.
- por un lado, por otro,
- en relación a , etc.

EJEMPLIFICACIÓN

- por ejemplo, por citar algún caso, en particular, una buena muestra, no es un buen ejemplo, etc.

REFORMULACIÓN

- es decir, quiero decir, en otras palabras, en otros términos, para decirlo de otra manera, para ser más preciso, etc.

REAFIRMACIÓN O ÉNFASIS

- efectivamente, en efecto, en realidad, evidentemente, se ha de tener en cuenta, conviene destacar, etc.

2. QUE ESTRUCTUREN LAS IDEAS: LÓGICO ARGUMENTATIVOS

OPOSICIÓN / CONTRASTE

- pero, en cambio, a pesar de, ahora bien, no obstante, por el contrario, sin embargo, etc.

CONCESIÓN

- aunque, a pesar de que, de todas maneras, etc.

Ocasión y consecuencia

porque, ya que, a causa de, entonces, por tanto, como consecuencia, por este motivo, etc.

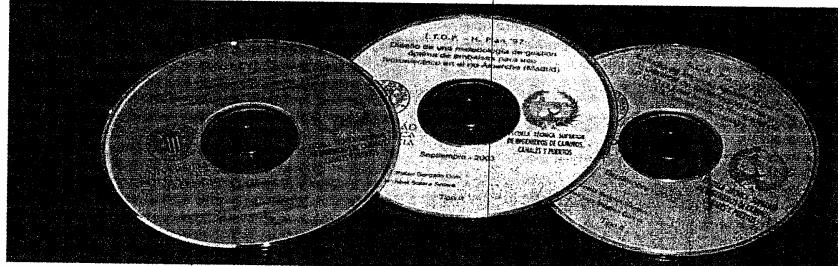
FINALIDAD

para que, con el objetivo de que, etc.

VILÀ (2000)

8 | ACTUALIDAD CCP

En Caminos, el Proyecto Final de Carrera se entregará en soporte CD



El proyecto PFCenCD es una acción de la Escuela de Caminos de Valencia cuyo objetivo ha sido que el alumnado, con independencia de la titulación que curse, entregue su proyecto final de carrera (en adelante PFC) en soporte informático.

De esta manera, se consiguen varios objetivos:

- Gestión documental más eficiente por parte de la Escuela: tratamiento mecanizable, archivo más sencillo, mayor rapidez en las consultas por parte del alumnado, menor deterioro, búsquedas documentales más eficientes, etc..
- Mayor facilidad para proteger los derechos de autor (el alumno puede proteger los archivos contra extracción de información o impresión).
- Menor inversión por el alumno evitando la entrega de costosos volúmenes.

Pero para ello se debía evitar caer en algunos errores que invalidarían o reducirían la eficacia de esta acción, entre ellos:

- La utilización de formatos de archivos propietario, es decir que implicasen la necesidad de tener instalado cierto software para acceder a su contenido.
- La ausencia de estructura de la información en el CD que se presente.
- Que el proceso de creación de los CD fuese complejo.

Para evitar esto la iniciativa PFCenCD tiene las siguientes características:

- La adopción del formato PDF para los diferentes documentos. De hecho, el contenido del CD se consulta sólo con un explorador de Internet y un lector de PDF, como puede ser el gratuito Acrobat Reader.
- Un aspecto del CD con una imagen cuidada, fija y diferenciada según titulaciones. El CD creado dispone de autoarranque y con sólo insertarlo en una unidad lectora aparece su contenido y se puede navegar entre sus documentos.

• La edición del CD y de su carátula se hace mediante medios de informáticos que ofrece la Escuela. La confección del contenido se puede realizar (y es recomendable) hacer en el Aula de Proyectos de la Escuela; dicha confección tiene mediante la utilización del programa Project Maker, desarrollado por la Escuela y que crea en una imagen ISO del que se va a crear. La grabación del CD, a partir de la imagen ISO creada, se puede realizar en un PC que hay preparado la pecera del Servicio Informático de la Escuela (2º planta Edificio 2). Asimismo, en ese PC se pueden crear las carátulas adecuadas para el CD.

• Para el correcto uso de estas aplicaciones se ha confeccionado un tutorial que está en todos los escritorios de los equipos del Aula de Proyectos. En él se explica como producir archivos PDF a partir de los programas más usuales, como proteger archivos contra copia o impresión, como crear la imagen ISO y como crear las carátulas, etc..

Para regular este proceso la Junta de Centro en los pasados meses aprobó la obligatoriedad de presentar los PFC en forma y contenido que la Dirección decidiese, y a partir momento en el que, a juicio de esta, el sistema estuviese preparado. Al acabado del proceso, la Dirección ha decidido ponerlo en marcha inmediatamente y así, todos los proyectos que se presenten para su lectura en el curso 2003-2004 deberán presentarse siguiendo esta vía.

La normativa sobre PFC se puede consultar en la web de Escuela www.iccp.upv.es.

El proyecto PFCenCD ha sido realizado por los alumnos Vicente Ferrando de Gea y Salvador Arnal Juliá, bajo la supervisión y dirección del equipo directivo de la Escuela.

CAUCE 2000, septiembre de 2002, pág.66

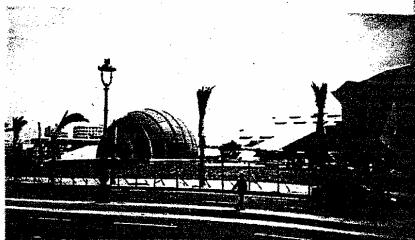
La empresa española Texsa se encargó de la impermeabilización del edificio

Dieciséis siglos después, Alejandría inaugura su **nueva** biblioteca

La primera biblioteca de Alejandría se hizo a base de pirateo: cada barco que llegaba a la capital del Egipto Ptolemaico, debía entregar cuanto papiro o manuscrito llevara, para ser celosamente almacenado en ella. 1600 años después de que aquel templo del saber desapareciera, se abre la nueva Biblioteca, hecha de forma muy diferente: cientos de instituciones y empresas de todo el mundo han cooperado, económica y tecnológicamente, para hacer posible el segundo mayor fondo documental del planeta.

Ha sido un estudio noruego de arquitectos, Snohetta, quien diseñó el cilindro de siete pisos, en cemento, granito, aluminio y cristal, cortado transversalmente por un plano inclinado que lo abre al mar. El interior se transforma en once pisos –cuatro bajo el nivel de calle– todos iluminados por los lucernarios de la cubierta, que permiten la llegada de la luz a los 20.000 m² de la sala de lectura, diseñada como un bosque hipóstilo, en recuerdo de los templos del Egipto clásico.

El muro exterior del recinto, construido en hormigón, recoge todos los alfabetos que emplea la humanidad, reforzando ese espíritu de 'faro' cultural del nuevo milenio, más allá de fronteras políticas, religiosas o culturales, como unión de lo que siempre fue Egipto, nexo entre Oriente y Occidente, entre Islam y Cristianismo. Pero el complejo no sólo incluye a la biblioteca sino también un Planetario, tres museos, cuatro institutos de investigación, galerías de arte y un centro de conferencias para tres mil personas. El proyecto requirió una larga gestación, desde que en 1974 la Universidad de Alejandría comenzó a acariciar la idea de recuperar aquella biblioteca que en el 288 a. de C. sistematizó por primera vez el conocimiento humano vertido en los miles de papiros y rollos que recaudó. Inalcanzable para las arcas del gobierno egipcio, el presupuesto, de más de 200 millones de



euros, ha salido de la Comunidad Internacional, a través de la UNESCO. La aportación internacional de fondos ha sido un elemento clave para lograr llegar a los más de cincuenta millones de volúmenes que el edificio contiene en sus entrañas: 8 millones de libros, 500.000 cartas, 50.000 mapas. Y su apéndice tecnológico, pues más de 200.000 de estos documentos han sido traducidos al árabe, inglés y francés para luego ser volcados a internet.

La contribución española a este proyecto no sólo se queda en aportar volúmenes a la biblioteca. Quienes en el futuro se encuentren en la gran sala de lectura, lo harán bajo una cubierta fabricada en Castellbisbal por la empresa Texsa, del grupo francés Lafarge.

El norte de Egipto no es muy lluvioso, pero la proximidad del mar hace necesario cuidar al máximo el aislamiento del edificio para evitar la humedad y las aguas subterráneas, algo muy dañino para los millones de libros y documentos que contendrá. Con este fin, Texsa ha realizado una cubierta transitable de 12.000 m² en Morterplas polimérica, y 24.000 más en Texself para el aislamiento de muros y soleras. A raíz de este proyecto, Texsa se está implantando en la zona bajo la denominación de Texsa Medio Este y África, con proyectos en marcha en El Cairo, India y varios países sudamericanos.

Celebrado en Madrid el **IV Congreso de Alta Velocidad**

Madrid acogió, entre los días 23 y 25 de octubre, el IV Congreso Europeo de Alta Velocidad, que reunió a representantes políticos y de administraciones ferroviarias así como un centenar de empresas del sector. Expertos de diferentes partes del planeta expusieron en Madrid la importancia creciente de una red que llegará, en el año 2010, a los 23.000 km y que tiene un ritmo de crecimiento anual en el número de viajeros de más del 10 por ciento. España, que cuenta en la actualidad con los 471 km de la línea entre Madrid y Sevilla, verá incrementada su red en 7.200 km más a finales de la década, según declaró el ministro de Fomento, Francisco Álvarez Cascos.

Al mismo tiempo que se desarrollaba el encuentro, se pudo visitar, en los andenes de Chamartín, una exposición de material ferroviario entre el que destacó la presencia del Talgo 350 que circulará por la línea del AVE a Barcelona, el Eurostar, el Talgo XXI de ancho variable, así como una rama del Alfa Pendular, hermano portugués del Alaris.

	1	2	3	4	5
a) Estructura					
título introducción desarrollo final conectores duración					
b) Contenido					
ideas (claridad, orden, selección) ejemplos documentación					
c) Competencia lingüística					
pronunciación entonación fluidez ritmo léxico sintaxis					
d) Relación con la audiencia					
interacción interés comprensión de lo expuesto					
e) Lenguaje del cuerpo					
apariencia postura manos contacto visual movimientos					
f) Ayudas visuales					
número diseño utilización					

Tabla 4. Evaluación de una presentación oral

El Mundo, jueves 27 de noviembre de 2003

LA FÓRMULA DEL MAR 1

LOS VELEROS MONOCASCOS MÁS RÁPIDOS

BARCOS CON LA ÚLTIMA TECNOLOGÍA

A: Bañera Lugar del barco desde donde se gobierna y se manejan los cables para las velas, timones, remados, drítes, junto con los restantes cables de maniobra.

B: Casco La clave es reducir la fricción. Para ello, los equipos cuentan con la mejor tecnología. Materiales: fibra de carbono y resina de epóxid que recubre un centro de aluminio.

C: Remos Se usan para reducir la fricción. Para ello, los equipos cuentan con la mejor tecnología. Materiales: fibra de carbono y resina de epóxid que recubre un centro de aluminio.

D: Vela mayor Tiene una superficie de 220 m². Está fabricada con fibra de carbono, kevlar y mylar.

E: Obengues Tienen la función de sujetar el mástil y aumentar su resistencia.

F: Vela menor Tiene una superficie de 220 m². Está fabricada con fibra de carbono, kevlar y mylar.

G: Remo Se despliega para aprovechar los vientos de popa. Se fabrica con fibra de carbono y resina de epóxid que acercarse a los 500 N. Soletín reversible cuatro o cinco de repuesto. La tripulación tarda tan solo 20 segundos en sacarla.

H: Equipo de navegación La clave es tener un sistema de navegación muy avanzado. Los sistemas de navegación actuales tienen la capacidad de calcular la velocidad y dirección del viento y la velocidad, junto con la posición actual y la dirección de navegación por satélite y la información meteorológica.

I: Cables El miembro más importante de la tripulación que permite controlar el barco. Cubre el vela con una o dos ruedas, a menudo dando órdenes de virar y cambio de vela.

J: Táctica Es responsabilidad de las personas que manejan las velas, tomadas atendiendo a las condiciones del viento y el mar. A la vez, tienen que tener en cuenta la fuerza y la posible estrategia del oponente.

K: Navegante Trazo el recorrido entre los boyas de marcación, utilizando un software específico de navegación.

L: Remo Los remos son responsables de los ajustes de vela de popa. Pueden oírseles gritar instrucciones a los molinillos.

M: Molinillos Cinco personas. Eligen el punto en el que quieren que la fuerza de la vela consiste en izar las velas y ajustarlas lo más rápido posible. Una vez que se ha hecho esto, se les indica el momento de los virajes, llamados en el argot "molinillos".

N: Trimar de fondo Ayuda al hombre de prua a situar el impetuoso tangón o palo que une la vela mayor con el spinaker. En estrecha coordinación con el topo, ayuda a la estabilización del vela.

O: Proa Ayuda al hombre de prua a situar el mástil y aumentar su resistencia.

P: Vela menor Tiene una superficie de 220 m². Está fabricada con fibra de carbono, kevlar y mylar.

Q: Vela mayor Tiene una superficie de 220 m². Está fabricada con fibra de carbono, kevlar y mylar.

R: Remo Se despliega para aprovechar los vientos de popa. Se fabrica con fibra de carbono y resina de epóxid que acercarse a los 500 N. Soletín reversible cuatro o cinco de repuesto. La tripulación tarda tan solo 20 segundos en sacarla.

S: Equipo de navegación La clave es tener un sistema de navegación muy avanzado. Los sistemas de navegación actuales tienen la capacidad de calcular la velocidad y dirección del viento y la velocidad, junto con la posición actual y la dirección de navegación por satélite y la información meteorológica.

LA TRIPULACIÓN BÁSICA

1. **Cajal:** El miembro más importante de la tripulación que permite controlar el barco. Cubre el vela con una o dos ruedas, a menudo dando órdenes de virar y cambio de vela.

2. **Táctica:** Es responsabilidad de las personas que manejan las velas, tomadas atendiendo a las condiciones del viento y el mar. A la vez, tienen que tener en cuenta la fuerza y la posible estrategia del oponente.

3. **Navegante:** Trazo el recorrido entre los boyas de marcación, utilizando un software específico de navegación.

4. **Trimar de fondo:** Ayuda al hombre de prua a situar el impetuoso tangón o palo que une la vela mayor con el spinaker. En estrecha coordinación con el topo, ayuda a la estabilización del vela.

5. **Trimmers de levas:** Son responsables de los ajustes de vela de popa. Pueden oírseles gritar instrucciones a los molinillos.

6. **Molinillos:** Cinco personas. Eligen el punto en el que quieren que la fuerza de la vela consiste en izar las velas y ajustarlas lo más rápido posible. Una vez que se ha hecho esto, se les indica el momento de los virajes, llamados en el argot "molinillos".

7. **Trimar de fondo:** Ayuda al hombre de prua a situar el impetuoso tangón o palo que une la vela mayor con el spinaker. En estrecha coordinación con el topo, ayuda a la estabilización del vela.

8. **Topo:** Se encarga de controlar el recorrido del vela (el escobijo determinará, para tirar, si el vela se irá hacia la popa o hacia la proa) una vez arribadas.

9. **Apoyos proa:** Ayuda al hombre de prua a situar el impetuoso tangón o palo que une la vela mayor con el spinaker. En estrecha coordinación con el topo, ayuda a la estabilización del vela.

10. **Proa:** Ayuda al hombre de prua a situar el mástil y aumentar su resistencia.

11. **Obengues:** Tienen la función de sujetar el mástil y aumentar su resistencia.

12. **Vela menor:** Tiene una superficie de 220 m². Está fabricada con fibra de carbono, kevlar y mylar.

13. **Remo:** Se despliega para aprovechar los vientos de popa. Se fabrica con fibra de carbono y resina de epóxid que acercarse a los 500 N. Soletín reversible cuatro o cinco de repuesto. La tripulación tarda tan solo 20 segundos en sacarla.

14. **Equipo de navegación:** La clave es tener un sistema de navegación muy avanzado. Los sistemas de navegación actuales tienen la capacidad de calcular la velocidad y dirección del viento y la velocidad, junto con la posición actual y la dirección de navegación por satélite y la información meteorológica.

15. **Remo:** Se despliega para aprovechar los vientos de popa. Se fabrica con fibra de carbono y resina de epóxid que acercarse a los 500 N. Soletín reversible cuatro o cinco de repuesto. La tripulación tarda tan solo 20 segundos en sacarla.

16. **Equipo de navegación:** La clave es tener un sistema de navegación muy avanzado. Los sistemas de navegación actuales tienen la capacidad de calcular la velocidad y dirección del viento y la velocidad, junto con la posición actual y la dirección de navegación por satélite y la información meteorológica.

LOS DATOS

COPA AMÉRICA

El escenario y el campeón

El nuevo puerto deportivo

El escenario y el campeón

El ciudad

Alinghi, el velero defensor de la Copa América

El aeropuerto internacional de Manises

El aeropuerto internacional de Manises

El sistema de competición

Los círculos de las regatas

LOS DATOS

COPA AMÉRICA

El escenario y el campeón

El ciudad

Alinghi, el velero defensor de la Copa América

El aeropuerto internacional de Manises

El sistema de competición

Los círculos de las regatas

Solo podrá quedar uno

AL LÍMITE DE TODO

Máxima competición y máximo riesgo, bajo estos dos parámetros se disputa la regata. Tras una liguilla de barco contra barco —match race—, el ganador desafiará al Alinghi, defensor del título

AMPARO BARBETA

Valencia

Todos los desafiantes compiten entre sí en un sistema de liguilla de barco contra barco —match race—, en un verdadero duelo entre dos tripulaciones en el que prima el diseño y la habilidad del patrón y su tripulación. Las buenas maniobras, una táctica muy estudiada y el pleno conocimiento de las reglas de navegación, son fundamental. La regata no tiene final.

La regata se desarrolla con un recorrido muy corto: dos boyas que distan tres millas entre sí. Tras dar tres vueltas a este recorrido, ganará el barco que primero llegue a la línea de salida: máxima velocidad, máximo riesgo.

Las presidales constituyen la clave de la victoria, en las que cada barco intentará desventilar al contrario para lograr el mejor rumbo segundos antes de que suene la sirena de salida.

La experiencia, la agresividad, las decisiones rápidas y la determinación, son las características de los mejores patrones de esta especialidad en la que no sólo cuen-

El sistema de competición

COPA LOUIS VUITTON

Round Robin: Consta de tres series de regatas uno contra uno (*match race*). Los ganadores de cada uno de los enfrentamientos consiguen 1 punto en la primera serie, dos puntos en la segunda y 4 puntos en la tercera. Participarán hasta 20 sindicatos o equipos.

Semifinales: Los 6 primeros pasan a semifinales, donde se reparten la competición de parcos uno contra uno.

Final: Queda como único desafiante el que primero gane 5 regatas de un total de 9.

El derecho de desafío: El ganador de la anterior edición de la Copa de América, en este caso será el equipo que, tras enfrentarse al sindicato que gane su derecho al desafío.

Los círculos de las regatas

La competición se disputa en tres círculos de regatas.

Rosso

Verde

Azul

Duelos en el mar

En la final, Desafiante y Defensor se alternan en cada vuelta para controlar el circuito.

Comienza el que antes consigue dar tres vueltas a las balizas, una distancia equivalente a 18,5 millas náuticas.

(*) 1 milla náutica: 1,852 km.

ella y otra en la bandera de prototipos. A la espectacularidad de las presidales se une el recorrido muy corto y en un campo de regatas cercano a la costa, lo que da la competición una espectacularidad máxima.

La competición arranca con 1 Louis Vuitton Cup, que es igual que la edición anterior, pero bajo el patrocinio de Rolex y por el cambio de nombre—, que consta de tres series de regatas —Round Robin—. A los ganadores de esta regata les corresponden tres series de regatas contra uno, que son las tres primeras series pasan a la semifinal, donde se disputan los enfrentamientos entre los dos ganadores de la primera serie, asignando un punto al vencedor de cada serie. Los dos primeros clasificados en las semifinales, pasa a la fase final, quedando como un desafiantes el primero que ganó las cinco regatas de un total de nueve. El desafiante así seleccionado se enfrentará al defensor en la final de la Copa del América.

Desde que arranca la Louis Vuitton hasta la final de la Copa del América, en principio, pasan seis meses y se realizan tres regatas, saliendo los resultados intercalados que los sindicatos solicitan que en Valencia las pruebas se iniciaran en el mes de mayo.

Y defender la Copa no es

fácil, ya que mientras los aspira-

tes afinan sus yates durante mes

en las reñidas regatas clasifica-

rias, los defensores sólo pueden

zar y confiar en la montaña rusa

DOS POSIBLES ESCENARIOS

1 Fronte a la playa de la Mavarella

2 Fronte a la playa del Saler

Ambos escenarios permiten que el público siga la regata a través de la playa.

476

PLAN HIDROLÓGICO / VIAJE POR LA FRONTERA DEL AGUA

TRASVASE DE VÍCTIMAS

ANÍBAL MALVAR

Sería la obra de ingeniería más ambiciosa de España desde la construcción de la red radial de autopistas. Ahora, con el cambio de Gobierno, la que era inminente ejecución podría paralizarse.

CRÓNICA ha recorrido el ramal mediterráneo del Plan Hidrológico Nacional desde Almería hasta el delta del Ebro para comprobar cómo, una vez más, se ha vuelto a dividir España en un

país que llora y otro que, esta vez, no quiere limitarse a bostezar.

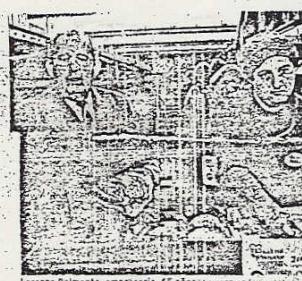
El Gobierno calculaba una inversión de 18.600 millones de euros (3,1 billones de pesetas) para el conjunto de la obra en el perío-

do 2001-2008. El grueso se iban a llevar los 914 kilómetros de canalizaciones que corrían prácticamente paralelas a la costa mediterránea para reconducir 1.050 hectómetros cúbicos al

año desde el Ebro. Hasta el 14-M (día de las elecciones) se habían adjudicado obras por valor de 50 millones de euros, según Elvira Rodríguez, ministra de Medio Ambiente en funciones. Al Gobierno

del PP no le ha quedado lo tieno para adjudicar los seis contraos ya licitados para la confección de uberas, valvulas y carreteras que llevan a la ejecución de canalizaciones.

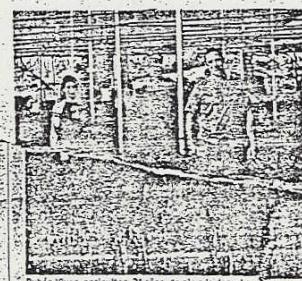
El viaje comienza en Almería. Muy cerca del lugur donde José María Aznar, el 18 de febrero, colocó la primera piedra de la obra permaneció que Mariano Rajoy puso ayer su sello y daría continuidad al proyecto. En el sur los partidarios del trasvase son mayoría. Las campañas le agua no solo afectan a la agricultura



Lorenzo Belmonte, empresario, 65 años. / JAVIER ADÁN

ALMERIA

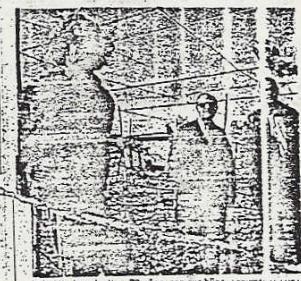
«Cada hectómetro de agua de trabajo a 400 personas todo el año»



Rubén Vives, agricultor, 31 años, de pie a la derecha. / JAVIER ADÁN

MURCIA

«Yo no quiero ser un agricultor subvencionado»



Luis Alted, agricultor, 72 años, con sus hijos. / CRISTÓBAL LUCAS

ALICANTE

«Todos los agricultores somos ya calvos o canosos»

El recorrido comienza en Pulpí (Almería), un pueblo con poco menos de 7.000 habitantes censados a una decena de kilómetros de donde José María Aznar, presidente en funciones, colocó la primera piedra del trasvase el 18 de febrero pasado. Allí Lorenzo Belmonte fundó, en 1960, la empresa Primafior. Entonces facturaban apenas siete millones de pesetas anuales. Hoy la cifra se ha multiplicado hasta los 15.000 (90 millones de euros), y la empresa ha extendido sus tentaculaciones hasta las provincias de Cuenca y Granada. En total, 30.000 hectáreas de tierra, la mitad en los alrededores de la pequeña localidad de Pulpí.

A los 65 años, Lorenzo y su media de 1.500 personas al año. En temporada de recolección, llegan a 2.500. Muchos inmigrantes. Unos 500. El propio Belmonte los contrata por nueve meses, de septiembre a mayo, les paga el viaje en avión y ofrece estancia gratis en los remozados cortijos de los campos. Para pillar su alimento, pone a disposición de sus obreros autobuses que los llevan y los traen del pueblo para las compras y la vida social.

Belmonte, de 65 años, que empezó exportando variedades de flores, y hoy se ha especializado en lechugas y hortalizas, es un defensor acérrimo del PHN. Del trasvase. «Sería un error cambiar ahora con lo avanzado que estamos. Y hace una estimación de la riqueza que pueda suponer para la provincia: «En esta tierra, para crear trabajo, hace falta traer agua. Cada hectómetro cúbico da trabajo a 400 personas durante todo el año. Cada metro cúbico tiene una venta directa en producto de nueve euros. Cada hectómetro son, por tanto, 90 millones». Hacia Almería el PHN iba a desviar 95 hectómetros.

En Pulpí el agua es un bien escaso. Y, en ocasiones, ni siquiera potable para el uso doméstico. Cada casa tiene su aljibe. Cada familia paga 48 euros por cada 6.000 litros de agua potable que almacenan en los depósitos.

Para Belmonte, pocas alternativas realmente existen al trasvase. «El agua de las desaladoras cuesta en planta 0,27 euros por metro cúbico, y a pie de regante llega por 0,45». Una cantidad insumible para los agricultores.

«Aunque el agua sea barata, no se puede pagar el cobro. El residuo salino de las desaladoras, en el Mediterráneo, añade. Un residuo, que, además, altera la salinidad de los ecosistemas. Belmonte tiene cuatro hijos, todos dedicados a la agricultura, y siete nietos.

Ruben Vives es un caso atípico. Tiene 31 años, explota su propia tierra y en su familia no hay ascendentes dedicados a la agricultura: su padre tenía una fábrica de alambrillos en Murcia y su madre se dedicaba a sus labores. «Somos pocos, pero hay un movimiento de vuelta a la tierra por parte de muchos jóvenes». ¿Por qué? Porque el oficio de agricultor es muy duradero, responde con firmeza. Posee seis hectáreas de tierra. Monitó la explotación hace 11 años, con 20, tras estudiar capacitación agraria. «Yo trabajo, yo aquella agricultura que necesito mucha agua: retama, adelfa, plantas aromáticas, pimientos...». Es una explotación mixta, que incluye de ellas silvestres. Con esto, facturan 100.000 euros anuales. «Tengo tres y ocho personas dependiendo de la temporada».

«Pero el proyecto del PHN no es más que un 'soploteo especulativo'. Coge los periódicos locales y pone un ejemplo: los titulares hablan de los 14 campos que se van a construir en la región. Su propia tierra, en Calahorra, ha duplicado ya su valor desde que la compra, a 18.000 euros por hectárea hace cuatro años: «Pero yo quería la tierra como medio de producción, no de especulación».

«Siquieres ser agricultor en Murcia, tienes que adaptarte al tipo de suelo que hay aquí. No tiene sentido regadío. No es competitivo. Además, por murcia, la verdad es que la agricultura y la ganadería están en declive. La población en Murcia es de 12.000 agricultores para una población de 1.100.000 personas, argumenta. Anade otra evidencia: el 90% de los campesinos en Murcia no sería rentable sin las subvenciones».

Vinculado desde hace años a Ecologistas en Acción, hace una proyección del precio que harían el agua para los campesinos por cada metro cúbico de trasvase. «Le pongo 1,13 euros. Y calcula, basándose en lo que paga Barcelona por el agua que recibe desde el Ródano, que el precio podría rondar a pie de regante los 0,75-0,78 euros. Ahora a él le cuesta 0,72 euros. Yo en Murcia, «El Gobierno del PP había dicho que los campesinos sólo pagariamos 0,33 euros. La diferencia la tenemos que cubrir entre el cultivo subvencionado».

Rubén reconoce que está en minoría. «El 90% de los agricultores de Murcia te dirán lo contrario que yo. Que el PHN ha generado expectativas de especulación. Si queremos demandar agua a otras comunidades, que tenemos que demostrar es que los murcianos luchamos contra el fraude. Y que la necesitamos».

De los

temas a los campos de golf. Aunque sabe que allí se consumen medio millón de metros cúbicos al año, mientras una explotación frutícola u hortícola solo usa 50-60 para hacer ferti y una explotación de extensiones.

Ahora la máxima preocupación no es la cantidad sino la calidad del agua. En toda la costa mediterránea los ríos están salinizando a causa de la sobre explotación. La calidad del cultivo es peor cada año. «Sí temo que el

Capítulo 7. Anejos

EL MUNDO / AÑO XV, NÚMERO 442 CRÓNICA DOMINGO 4 DE ABRIL DE 2004

ra, sino al propio abastecimiento doméstico de las viviendas.

En Murcia ocurre otro tanto. Allí el PP arrasó el 14-M con su plan. Aunque los campesinos consultados son conscientes de que el agua no es para ellos, sino para alimentar la economía agraria en que el turismo ha convertido la costa mediterránea. «Pero si traen el agua, algo vendrá para nosotros», es la frase que repiten. Allí las sequías antes de repetir las elecciones. José Luis Rodríguez Zapatero acusó al PP de prometer tan sólo «hecholitros de engaños». El también prometió agua para Murcia, pero sin este Plan. Lo que se pregunta el campesinado es de dónde la

sacará si aborta el trasvase.

A medida que el viajero se aproxima al norte, el número de los descontentos con el PHN crece. Sobre todo una vez superados los regadíos que se alimentaban del Segura, un río cuya sobreexplotación ha provocado la salinización de las aguas subterráneas hasta el punto de que, por zonas, son incluso inútiles para agricultura. Ya es en el delta del Ebro, las que eran víctimas antes del 14-M, hoy celebran la victoria del PSOE y el aborto del plan.

El último plan hidrológico que se aplicó en España data de 1993. Antes habían sido redactados otros dos en 1902 y 1933. Los socialistas lo intentaron en 1993, pero aunque

el proyecto contó con la aprobación del Congreso, fue paralizado a instancias del Consejo Nacional del Agua (que, una década después, sí dio el plácet al PHN popular).

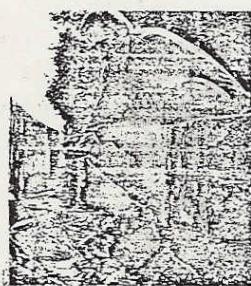
Ahora José Luis Rodríguez Zapatero se encuentra ante un dilema. El PHN ha dividido de nuevo a las dos Españas, pero las dos son conscientes de que hay que hacer algo para redistribuir el agua.

En la España húmeda —costa cantábrica, atlántica y Pirineos— la precipitación media se acerca a los 1.500 milímetros. En provincias como Almería, hay años que no se llega a los 200.

Los agricultores hablan de dos modelos de país: ellos defienden el

suelo y ven el turismo como una amenaza. Pero la agricultura sigue consumiendo más del 80% del agua dulce disponible en España. Según estudios elaborados en 2001 para la redacción del PHN, 25 millones de hectómetros cúbicos se van cada año a los campos; el consumo doméstico acapara cuatro millones —menos de la sexta parte— y la industria dos.

El viaje finaliza en el delta del Ebro. En la lonja de Sant Carles de la Ràpita (Tarragona), Allí, el PHN hablaba de unos excedentes de 5.200 hectómetros cúbicos de agua dulce vomitados inútilmente al mar. El agua, ajena a todo esto, discurre tranquila.



Camilo Sebastián, agricultor, 43 años. / VICENT BOSCH

VALENCIA

«El orgullo del agricultor es que su hijo no vaya al huerto»

Precisamente desde la Ribera valenciana, con agua del Júcar, el PHN preveía revitalizar el valle del Vinalopó que había traspasado. Al Júcar sumarian 63 hectómetros cúbicos anuales y bajarían hacia el sur unos 80. «Comprendemos la situación de los agricultores del valle del Vinalopó, que tienen que hacerse responsables de que no se pierda agua. Pero no somos tontos. Ese agua no va a servir para los agricultores. Se lo van a llevar para los turistas de Benidorm». El temor de defender su tierra. Hijo, nieto y bisnieto de agricultores, cree que le darán gato por liebre. «El agua del Júcar [que ellos cederían hacia el sur] es mucho mejor que la del Ebro [que recibirían a cambio], que en su turno solo tiene un grado menor de pre-potabilidad».

Camilo Sebastián tiene sus tierras en Alzira. Nada más que tres hectáreas, que producen como mucho veintipocos mil euros brutos al año. Produce 75 toneladas anuales de naranjas. Vende más o menos a 11 céntimos el kilo que, después, compra en la tienda por 12 euros. A sus 43 años, tiene que compartir su sueldo alquilando sus brazos en primavera, época de poda, y en el verano para el aclarado (eliminación del fruto excedente para que el resto crezca a tamaño comercial). Y con circa decena de agricultores de la zona, ahorrán mano de obra subcontratándose a sí mismos en cuadrilla para laborar los pequeños minifundios de su propiedad.

Su miedo es que el Júcar (el devastador, que es lo que significa en árabe), sea devastado. «Van a transformar el Júcar en otro Segura, en otra alcantarilla», dice con desprecio. «Ya, cada cuatro o cinco años, las cosechas se reducen por la sequía de la zona.

Camilo Sebastián tiene dos hijos, de 20 y 14 años. «Me gustaría que siguieran, pero no pueden comer aquí. En esta zona, el orgullo de los agricultores es que el hijo no vaya al huerto».



José M. Sancho, agricultor, 51 años. / DAVID CHUMILLA

CASTELLÓN

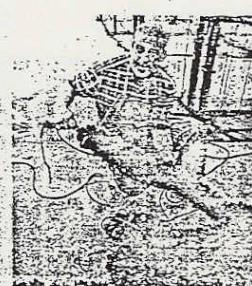
«Si el turista quiere agua, el campesino se queda sin ella»

Cuando recibió el acta previa de exposición, lo primero que se le ocurrió es no firmarla y devolverla por el hecho de estar escrita en castellano. No es, ni mucho menos, un radical de la defensa de la lengua valenciana. Sencillamente, fue lo primero que se le ocurrió. Le iban a arrebatar 15.000 metros cuadrados para construir un canal a cielo abierto. Además, le ofrecían nueve euros por metro cuadrado. «Muy poco para una zona tan productiva», dice José María Sancho, que con su socio Augusto Grau, cuatro hectáreas dedicadas a cítricos en Vinaroz, «la zona más importante de Europa en calidad de cítricos». En sus cuatro hectáreas, facturan anualmente algo más de un millón de euros.

«Tenían miedo de los acuíferos. Ahora confío en que el PHN no siga adelante... No sé, es la pregunta del millón. Pero espero que el señor Zapatero cumpla sus promesas, aunque aquí prometió unas cosas y en Murcia otras». Los acuíferos, un poco más al norte, y hasta el mismo delta del Ebro, ya han sido explotados por la Administración. Los pozos ya no dependen de los campesinos. «El día que los turistas del sur necesiten agua, serán los campesinos los que se quedan sin ella», augura.

En la actualidad, el acuífero de Vinaroz está al 100% de su capacidad. Y la calidad de su agua permite a Sancho y Grau presumir de la excelencia de los cítricos que producen. Una calidad que, aseguran, se perdería en cuanto se canalizaran excedentes hacia el sur y el agua empezara a salinizar.

Aunque es hijo y nieto de campesinos, como tantos de sus colegas no desea, a sus 51 años, que sus dos hijos de 22 y 20 años planteen su vida entre terrenos. «Yo sé que el campo que les deje lo van a vender a los grandes productores». De momento, siente miedo a lo que les está ocurriendo a sus vecinos del norte: «Sabes que en el delta del Ebro ya se pinta sepia? Imaginate lo salada que está».



Ramón Carles, mariscador, 52 años. / JAUME SELLART

TARRAGONA

«Yo no quiero ser solidario con los campos de golf»

Cuenta, con cierto aroma épico, cómo su padre, un campesino, probó a hacer una trampa para mejorones a principios de los años cincuenta en el delta «con unos palos y unas cuerdas». Cuando Ramón Carles Gilabert tenía 12 años y empezó a trabajar con él, en 1964, su padre ya poseía dos viviendas. Hoy tienen una decena, de las que extraen al año 300 toneladas de mejorones. Las otras del delta del Ebro tampoco están mal: la empresa familiar comercializa al año 90 toneladas. En total, facturan algo más de 300.000 euros.

La lucha de Ramón Carles contra el trasvase ha sido a muerte. En 1992, cuando se inició el minitransvase hacia Tarragona de apenas cuatro hectómetros cúbicos, su producción descendió más de un 20%. El agua del Ebro había perdido nutrientes. «Para este trasvase cogían el agua de los canales de Riego, la que pasa por los arrozales y las aceñas, la que lleva el alimento», explica. «El agua del Ebro no se tira al mar. El que lo dice no sabe de qué está hablando. Si no hay agua no se vive ni se muere. El agua se decanta a norte y sur, y la del Ebro da vida a casi 100 kilómetros de costa mediterránea. Por eso se desembocadura del Ebro es un criadero».

Ramón Carles, 52 años, vive en Tortosa. En el delta, un centenar de familias poseen explotaciones como la suya. «Son minifundios del mar». Intenta explicar que su rechazo al PHN no está puramente inspirado en sus intereses personales. «Es verdad que nosotros seríamos los primeros en tener que irnos de aquí. Pero no es sólo por eso. Y no es que seamos poco solidarios. Yo soy el primero en el delta que, si un pueblo necesita agua, se la bajo personalmente. Pero con las grandes urbanizaciones y los campos de golf de Murcia no queremos ser solidarios. Son unos aprovechados (sic). Si quieren hacer un campo de golf, que lo hagan aquí, que aquí sí que hay agua».

Los tramos del trasvase

CLAVE:

- Espacios naturales protegidos
- Recorrido del trasvase.

LÍNEA 1 Trasvase Tajo-Segura



7.2 ANEJOS II. TEXTOS ESCRITOS

@ Texto 1

De:

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento 'Nueva Empresa'

Estimado colega:

Me remito a usted para recopilar información sobre la nueva tarea en la que he decidido aventurarme, la creación de una empresa de proyectos.

Soy ANNNN SNNNNN CNNNN, Ingeniera de Caminos Canales y Puertos especializada en Construcciones Civiles y Edificación, con gran experiencia en el área de proyectos.

Queriendo ampliar mi campo de actuación, he creído oportuno generar una nueva empresa, y puesto que usted es una persona de gran relevancia en estos aspectos, necesito asesoramiento sobre los pasos a seguir en lo concerniente a este asunto.

Sin más, le agradecería recibir lo antes posible noticias suyas.

Atentamente,

Arantza SNNNN

@ Texto 2

De:

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento Nueva Empresa

Estimado colega:

En referencia al artículo publicado el pasado mes de enero en la revista "Obras Públicas", me gustaría conocer más información acerca de su empresa y el modo de gestión.

Mi nombre es Carlos SNNN FNNNN; soy Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, licenciado por la Universidad Politécnica de Valencia. Actualmente trabajo por las mañanas en el área de investigación de la Universidad. En vista al éxito alcanzado por su empresa y conociendo las oportunidades que ofrece el mercado actual, estaría muy interesado en crear una empresa de proyectos que ofrezca un servicio competitivo.

Aunque no dispongo de grandes medios económicos, mi objetivo a corto plazo es que la empresa emprenda pequeños proyectos particulares, consiguiendo poco a poco un desarrollo de la misma, hasta poder llegar a ocupar el mercado de grandes proyectos. Soy consciente que este mercado está en alza actualmente, cosa que puede permitir alcanzar mis objetivos.

Por todo esto, y siendo consciente de mis limitaciones, estaría muy agradecido si usted accediera a darme asesoramiento en los medios de creación y gestión de una empresa de proyectos. En vista del éxito de su empresa, no creo que tuviera problemas en proporcionarme algunos consejos que, con toda seguridad, serían de gran ayuda para mí.

Finalmente, me gustaría destacar que estaría encantado de que usted colaborara en el viaje que estoy a punto de emprender, pudiendo llegar a un acuerdo de sociedad.

Me despido, esperando su respuesta y deseando poder vernos muy pronto.

Atentamente,

@ Texto 3

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Me llamo Cristina SNN GNNN y soy ingeniera de Caminos, Canales y Puertos por la Universidad Politécnica de Valencia.

Me dirijo a usted para pedirle colaboración en el inicio de una empresa que en breve deseo abrir. Dicha empresa se basa esencialmente en la realización de proyectos a cargo de dos ingenieros.

Dada su larga vida profesional y enorme experiencia en este ámbito, me sentiría alagada si pudiera asesorarme. Si está interesado, me gustaría concertar una cita para comentar más detalles.

Espero su respuesta

Un saludo,

Cristina SNNN

@ Texto 4

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Debido a nuestro propósito de crear una empresa consultora solicitamos información y asesoramiento al Colegio de Ingenieros de Caminos, el cual nos remitió a usted como especialista en la materia.

Nuestra idea consiste en una pequeña empresa consultora especializada en proyectos de ingeniería, con tres o cuatro empleados en plantilla. Disponemos de local en Valencia y una amplia cartera de clientes.

Agradeceríamos su consejo profesional y orientación, para lo cual nos gustaría reunirnos con usted.

Atentamente,
Guillermo ZNNN

@ Texto 5

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado Sr. Gómez:

Soy Jesús GNNN y estoy interesado en crear una consultoría de proyectos. Mi intención es que sea una pequeña empresa que pueda realizar los proyectos de ingeniería civil que le sean encargados.

Conozco su trabajo y sé que es la persona idónea para asesorarme en este tema. Necesito su colaboración para que con la ayuda de su experiencia pueda asentarme en el campo de la consultoría.

Por todo ello quiero solicitarle una cita para poder hablar sobre este asunto. Espero su respuesta.

Saludos,
Jesús

@ Texto 6

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: ASESORAMIENTO NUEVA EMPRESA

Estimado colega:

Soy Marta del VNN, ingeniera de Caminos, Canales y Puertos y profesora titular en la Escuela Técnica de Caminos de Valencia.

Actualmente, el sector de la construcción en España está viviendo uno de sus mejores momentos, por eso estoy barajando la posibilidad de crear un consulting de proyectos en la ciudad de Valencia.

Un grupo de profesores de la Universidad hemos estado estudiando las posibilidades de una empresa como esta, y económicamente, creemos que no habría ningún problema. La oferta de proyectos es amplia en esta ciudad, pero son pocas las empresas que pueden realizarlos. Aún así, tenemos algunas dudas en cuanto a la gestión de nuestra empresa y hemos pensado en usted para ayudarnos.

Admiramos el trabajo que ha realizado con su grupo empresarial y creemos que usted sería el más adecuado para asesorarnos. Actualmente, usted es uno de los mejores gestores de España y estamos seguros de que su experiencia podría ayudarnos en esta nueva aventura empresarial.

Si está interesado en nuestro proyecto, ruego se ponga en contacto con nosotros. Nos gustaría presentárselo personalmente y escuchar sus opiniones al respecto.

Saludos,
Marta del VNN CANN

.@ Texto 7

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

En primer lugar me llamo Javier FNNN soy ingeniero de caminos y he trabajado los últimos tres años en una empresa de proyectos.

Te escribo porque he estado pensando en formar una empresa de proyectos y creo que puede tener buena salida hoy en dia ya que hay pocos gastos para formarla (no se necesita ni maquinaria, ni un local excesivamente grande para trabajar), cada vez se piden más proyectos para concurso (porque se están planificando muchas obras ingenieriles), y con mi pequeña experiencia en este ámbito creo que puede ser bastante interesante.

El único problema que tengo es que no tengo casi experiencia en la formación de empresas, y me gustaría tener el consejo de alguien que hubiera formado una con éxito. Acudí a otros compañeros y me hablaron de ti, y es por este motivo por el que me dirijo en busca de su ayuda.

Un saludo, JAVI

@ Texto 8

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado Sr.gonzalez

Me remito a usted, para solicitarle su consejo acerca de un nuevo modelo de empresa.Su dedicación y colaboración con la empresa proyectista Conser puede servime de gran ayuda.

Este nuevo modelo ira enfocado a la gran demanda de proyectos que solicitan las empresas subcontratistas,ya que abastecer este tipo de demandas ofrece una gran rentabilidad.

En este momento disponemos de la infraestructura suficiente para abastecer este tipo de peticiones,ya que disponemos de dos técnicos con capacidad de desplazarse y unas oficinas con el material técnico suficiente.

También recordarle que estamos a su entera disposición.

Con ánimo de obtener contestación,o concertar una entrevista,le saluda

ATENTAMENTE:

Matias RNN NNNN

@ Texto 9

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Me dirijo a ti sabiendo la importancia de tu papel y conocimiento en el campo de los proyectos en la ingeniería.

Estoy formando una nueva empresa de proyectos. Existen algunos detalles que desconozco, por lo que me sería de gran ayuda si pudiera dedicarme unos minutos para concretar cuestiones que me hayan pasado inadvertidas ante la falta de práctica por ser mi primera empresa.

Le estaría muy agradecida si pudieras concertarme una breve cita para aclarar esas pequeñas cuestiones. O en su defecto, me enviaras por correo cualquier sugerencia que te pueda parecer de interés.

Atentamente:

Carmen PNNN

@ Texto 10

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento:"Nueva Empresa"

-Estimado colega:

Ante todo, mi nombre es David GNNN , soy Ingeniero de Caminos Canales y Puertos, y gracias a la revista "Obras en la ciudad" he podido constatar su especialización en el tema de cimentaciones profundas.

El objeto de este E-Mail, es la inminente creación por mi persona de una empresa especializada en proyectos de este tema. Debido a la probable relación que nos atenga en el futuro, en multitudes de obras, quisiera un asesoramiento sobre la capacidad de cimentaciones profundas en esta ciudad.

Espero que la empresa sea de su agrado y sin más, desearía concertar un cita formal, lo antes posible.

Atentamente Dagonam@upvnet.upv.es

@ Texto 11

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Soy NNNN VNNN, ingeniero de Caminos desde 2002 por la Universidad Politécnica de Valencia, el motivo de este mensaje no es otro que pedirle su consejo e incluso su inclusión en esta nueva idea que le voy a comentar

Mi propósito es el de crear una pequeña empresa(de momento), encargada de realizar proyectos. Sería en un local que ya tengo mirado, y contaría con dos ingenieros de obras públicas además de una secretaria.

He recurrido a usted, por su gran experiencia y por la grandiosa empresa que usted posee, la cual es referencia en toda Europa y más para los que queremos seguir sus pasos.

Espero poder volver a hablar con usted proximamente.

Atentamente,

NNN VNNN

@ Texto 12

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Me llamo José María MNNN. Actualmente estoy tratando de crear una empresa consultora para la redacción de proyectos de Ingeniería Civil.

Como director gerente de la empresa a la que perteneces me encantaría conocer tu opinión acerca de algunos aspectos concretos relacionados con temas de gestión laboral y empresarial, por lo que si no tienes inconveniente, podríamos concertar una cita algún día de la semana próxima.

Atentamente,

José María

@ Texto 13

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

A la hora de afrontar un nuevo proyecto empresarial, solemos exemplificar nuestro proyecto con la empresa más representativa de nuestro campo. Si, bien, eso no hace mas que repetir unas mismas ideas, y, con la pertinente ayuda, pulir los diferentes aspectos susceptibles de mejora.

En mi caso, el proyecto, lejos de buscar una nueva empresa en el sector, pretende agilizar el funcionamiento de las de su entorno. Conocida su faceta empresarial, así como la capacidad financiera de su empresa, además de proyección nacional y la calidad de sus trabajos, sería un grave error, por mi parte reconocer en otra, las características mencionadas. Su empresa es, sin duda alguna, la más representativa de nuestro sector, así como, un modelo de gestión a seguir.

Nuestro grupo de colaboradores, busca esa capacidad emprendedora, de la que sin duda, usted se ha encargado de fomentar, y potenciar, en la medida de lo posible, en nuestro pequeño sueño empresarial.

Confiamos poder disponer de su tiempo próximamente, hacerle participe de nuestro proyecto, así como, invitarle a que forme parte de él. Esperando que sea un encuentro enriquecedor para ambos, me despido, poniéndome a su disposición para futuras consultas.

Un cordial saludo, Juan Jose MNNN

@ Texto 14

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Mi nombre es Pablo ENN LNNN y te escribo porque me han dado muy buenas referencias de usted y estaba interesado en proponerle trabajar junto a mí en la creación de una empresa en Valencia.

La empresa consiste en una consultoría para la redacción y supervisión de proyectos y me gustaría que me asesorease debido a su gran experiencia dentro de este campo.

El horario sería por las tardes para poder atender otros compromisos que nos pudieran surgir por las mañanas.

Si está interesado contésteme y ya propondríamos una cita para aclarar más asuntos.

Un saludo,
Pablo ENN LNNN.

@ Texto 15

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Mi nombre es Vicente BNnnn, soy ingeniero de caminos y me dirijo a usted con la finalidad de proponerle asesoramiento técnico para una nueva empresa de proyectos con sede en Valencia, de la cual soy director general.

Se trata de una empresa modesta pero seria, formada por personal cualificado y profesional que aspira a situarse entre las primeras del país, y estoy seguro que con su colaboración lo conseguirá.

Las labores que desempeñaría se limitarían al asesoramiento sobre la viabilidad técnica de los proyectos relacionados con las infraestructuras marítimas, campo en el que usted es sin duda una autoridad nacional.

Si le interesa o quiere saber más detalles acerca del asunto póngase en contacto conmigo en la dirección electrónica yibaipe@cam.upv.es o bien a través del teléfono 963412596.

Saludos,

Vicente BNnnn PNnnn

@ Texto 16

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado Sr. Don José SNnnn Rnnn:

Recientemente me he visto inmerso en la labor de crear un empresa, pero no una cualquiera sino única en su especie. Se trata de una empresa dedicada a la creación de equipos especializados, de cobertura internacional. Dispuestos a ejecutar obras en cualquier país. Evitando así, la pérdida de tiempo en la creación de equipos antes del comienzo de una obra.

En el pasado congreso de ingenieros de caminos, colegas comunes me facilitaron su nombre, alegando que usted era un gran experto en la creación de equipos. Por ello me remito a usted, para pedirle consejo y una cita, para comentar mi trabajo realizado hasta el momento.

Un saludo de, Amparo SNnnn Hnnn

@ Texto 17

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Mi nombre es Consuelo ONNN, me dedico a la elaboración de proyectos de obras públicas. El motivo del presente correo es solicitarle asesoramiento para la creación de una empresa. He oído hablar de usted, así como también he estudiado alguno de los proyectos realizados por su empresa. Por este motivo creo que puede estar interesado en mi propuesta.

Estoy buscando socios para la creación de una empresa dirigida a la elaboración de proyectos de construcción, el ámbito en que actualmente desarrollo mi trabajo es de la construcción de carreteras, pero me gustaría ampliarlo. Así pues recurro a usted para solicitarle una cita y poder comentar más detalladamente los puntos de mi propuesta.

Un cordial saludo,

Consuelo ONNN

@ Texto 18

De: Felix David ZNNN CNNN

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

El motivo de la presente es el de dirigirme a usted, como Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos y futuro nuevo empresario, para solicitarle su consejo en materia de creación de nuevas empresas.

El proyecto empresarial que aspiro a comenzar, gracias a su ayuda, si es factible, consiste en abrir un consulting de ingenieros en horario de tardes.

Si usted no tiene inconveniente alguno y está dispuesto a prestar su opinión, estaría a su disposición para mantener una conversación con usted, en la fecha y lugar que estime conveniente.

Esperando su grata respuesta, se despide, atentamente,

@ Texto 19

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Soy Isidoro VNNN, director gerente de una nueva empresa de elaboración de proyectos "PROYECT.SA", creada para aprovechar la creciente demanda que está sufriendo actualmente el sector de la construcción.

Me dirijo a usted, ya que me ha sido muy recomendado por su amplia experiencia y contrastada reputación en este campo. Tengo la esperanza de que pueda dedicarme su tiempo en una cita en la cual podriamos hablar de una futura relación, que espero, sea fructífera para ambos.

Me despido de usted esperando que le interese la oferta.

Saludos:

Isidoro VNNN MNNN Director gerente de "PROYECT.SA"

@ Texto 20

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: ASESORAMIENTO NUEVA EMPRESA

Estimado colega:

Soy Montse MNNN, Ingeniera de Caminos, Canales y Puertos por la Universidad de Valencia.

Me dirijo a usted para presentarle un nuevo proyecto: una nueva empresa proyectista. La sede de la empresa estará ubicada en Valencia puesto que solo abrirá a media jornada. Contará con gente cualificada con la que ya he tenido el placer de trabajar en otros proyectos.

Conociendo su trayectoria en este campo me gustaría poder contar con su asesoramiento, por lo que le ruego se ponga en contacto conmigo.

Saludos

@ Texto 21

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado señor Martínez:

Me llamo Pablo MNNN, soy ingeniero de caminos y actualmente estoy estudiando la posibilidad de crear una empresa consultora. He localizado su dirección en la página web de su empresa, y agradecería que me ayudara.

Actualmente tengo previsto un local, algo de personal, y equipos informáticos, pero necesito una referencia sobre el software que necesitaré en cuanto ponga en marcha la empresa. Sería de gran ayuda que pudiese reunirse conmigo y me informase al respecto. Estoy a su disposición.

Atentamente, Pablo.

@ Texto 22

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Por la presente, me remito a usted, para darle a conocer el nacimiento de una nueva empresa relacionada con la elaboración de proyectos de ingeniería.

Mi nombre es Víctor NNNN FNNN, y actualmente ocupo un cargo de profesor titulado dentro del departamento de Mecánica del Medio Contínuo en la Universidad Politécnica de Valencia; hecho que me permite disponer del tiempo necesario para la creación y mantenimiento de la ya mencionada empresa.

Atendiendo a varios estudios realcionados con el sector, y a que todos los elementos básicos de partida están cubiertos (instalaciones, medios técnicos y humanos,...), se puede concluir que el beneficio reportado será elevado (mientras que el riesgo asumido es mínimo).

En relación con todo lo anteriormente expuesto, necesitaría poder contactar con usted para detallarle todos los aspectos que crea oportunos y poder concretar el tipo de colaboración que precisaría de su persona.

Sin más, tan solo me resta despedirme, aguardando su posible respuesta.

Atentamente,

D.VÍCTOR NNN FNNN

@ Texto 23

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Mi nombre es Creu ONNN y pertenezco al departamento de materiales de la construcción de la Universidad Politécnica de Valencia.

El motivo por el que me dirijo a usted es que estoy promoviendo la creación de una empresa que se dedicará a la generación de nuevos proyectos. A través de la revista Obras Públicas me enteré de que usted tiene gran experiencia en este tema y por ello me interesaría su asesoramiento.

Si lo cree conveniente podría ponerse en contacto conmigo a través del correo electrónico para informarle mejor sobre mi proyecto.

Un saludo,

Creu ONNN

@ Texto 24

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Le escribe el ingeniero de caminos Josep BNMM, de la empresa consultora Edifop S.L.

Soy conocedor de la larga experiencia de Pavasal S.A. - empresa en la que usted ocupa el cargo de director general-, en el mundo de la construcción de grandes obras de carreteras.

El motivo por el cual le escribo es el siguiente: llevo varios años planificando la creación de una nueva empresa de extracción, transporte y almacenamiento de materiales granulares de todo tipo (para capas granulares, de rodadura, áridos para hormigón...). Por ser la primera empresa de ámbito estatal totalmente especializada en éste tema, necesitamos asesoramiento sobre varios temas (delimitar las tareas que tendría que cubrir la empresa, hacer un estudio previo de la demanda de materiales...)

Sin más, agradecería que me concediera una cita, con usted, con el objeto de comentar todos los temas que antes he mencionado.

Un saludo,
Josep BNMM

@ Texto 25

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento profesional

Estimado colega:

El motivo de nuestro contacto con usted se debe a la buena estima profesional que nos produce. Su éxito empresarial no nos ha pasado desapercibido y en nuestros comienzos en la rama de Consultoría de Proyectos quisieramos modelizar los trazos generales de su gestión.

Actualmente estamos en una fase bastante avanzada para el nacimiento de SOCO SA y tanto mis socios como yo valoraríamos muy positivamente su apoyo.

Esperamos que este sea el comienzo de una buena relación profesional y que en un futuro próximo podramos prestale nuestros servicios como agradecimiento a su apoyo desinteresado.

Saludos,
Sr Brotons

Director técnico de SOCO SA

@ Texto 26

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Mi nombre es Fco. Javier SNNN. Soy un Ingeniero Técnico de Obras Públicas con grandes expectativas en la creación de nuevas empresas.

Le escribo este correo para pedirle asesoramiento para una nueva empresa de proyectos que me gustaría formar. Me remito a usted, porque conozco su trayectoria debido a informaciones de congresos, y me parece que su labor actual en su empresa es muy buena. Por esta razón, me gustaría la posibilidad de trabajar conjuntamente con usted en la creación de esta nueva empresa. Se trataría de una empresa no muy grande, con personal altamente cualificado y tratando de reducir desde un principio los gastos, con el claro objetivo de lograr los máximos beneficios posibles.

Por este motivo, me gustaría poder concertar una cita con usted para poder conocer personalmente su visión sobre esta propuesta y, por supuesto ponernos a trabajar conjuntamente en este proyecto que considero muy interesante.

Deseando recibir noticias suyas se despide, atentamente:

Fco. Javier SNNN ÁNNN

@ Texto 27

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado colega:

Me dirijo a usted para tratar un asunto profesional que llevo planteándome hace tiempo y he pensado que podría interesarse en mi petición y prestarme, si no es inconveniente, algún consejo dado su gran experiencia en este campo.

Soy Ingeniera de Caminos, al igual que usted, pero llevo pocos años en este gremio y de momento sólo me dedico a la docencia en la Escuela de Caminos de Valencia. Exactamente, imparto la asignatura de Cálculo de estructuras.

El proyecto que tengo en mente es crear una empresa, de momento a pequeña escala, de consultoría y proyectos para edificación y construcción, ubicada aquí en Valencia. He pensado dedicarme a ella media jornada, por las tardes, después de dar clases.

Tengo información de su empresa, PAVASAL, ya conocida en el ámbito nacional, y viendo que tiene expectativas de seguir ampliándola en el extranjero, me dirijo a usted para que pueda asesorarme para empezar a crear la mia poco a poco.

Espero ansiosamente su respuesta y, a ser posible, agradecería su interés en tener una cita conmigo con objeto de explicarle mi petición detalladamente.

Le saluda atentamente,

María Jesús VNNN TNNN

@ Texto 28

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado Sr. Gómez:

Soy Jesús GNNN y estoy interesado en crear una consultoría de proyectos. Mi intención es que sea una pequeña empresa que pueda realizar los proyectos de ingeniería civil que le sean encargados.

Conozco su trabajo y sé que es la persona idónea para asesorarme en este tema. Necesito su colaboración para que con la ayuda de su experiencia pueda asentarme en el campo de la consultoría.

Por todo ello quiero solicitarle una cita para poder hablar sobre este asunto. Espero su respuesta.

Saludos,
Jesús

@ Texto 29

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento nueva empresa

Estimado D. Florentino Pérez.

Soy el presidente de un despacho de proyectos en Valencia que lleva poco tiempo en el mundo empresarial, hace unos meses acabé la carrera y me encuentro sumido en un mar de dudas.

Desde mis últimos años en la escuela he estado estudiando las evoluciones de diversas empresas relacionadas con la obra civil con el fin de que me sirvan de motivación y enseñanza; de todas esas evoluciones, la que más me ha llamado la atención es la suya. Es por eso por lo que le envío este e-mail, ya que considero que sus conocimientos, su experiencia y su trayectoria me serían de gran ayuda para poder crecer como ingeniero y como empresa.

Le pido asesoramiento jurídico, ya que tengo varios proyectos sin cobrar, y no sé cómo enfrentarme a la administración, no sé qué es mejor en estos casos, no sé si denunciar, si esperar .Estoy convencido de que usted se ha visto envuelto, a lo largo de su vida profesional, en un problema como este, le agradecería muchísimo que me pudiera dar algún consejo, que hacer en estos casos o que líneas de trabajo debería tomar en el futuro.

Esperando haber captado su atención y curiosidad, se despide atentamente.

Santiago SNNN SNNN
Ingeniero de Caminos Canales y Puertos.
Presidente ejecutivo de ESICA SL.

@ Texto 30

Fecha:

Para: insanz@upvnet.upv.es

Asunto: Asesoramiento:"Nueva Empresa"

Estimado colega,

Me llamo Vincent BNnn y soy ingeniero de caminos. Futuro creador de una nueva empresa de proyectos en el sector de la construcción en Valencia, estoy buscando asesoramiento para todas las modalidades que podría encontrar durante el fase de creación.

Conociendo su empresa,que es una de las empresas más prestigiosas del sector, solicito su ayuda. En efecto, pienso que una colaboración será un beneficio importantísimo para mi proyecto con toda su experiencia, pero también a usted con las ideas nuevas e innovadoras que un ingeniero de caminos joven puede tener.

Para desmostrarle mi motivación, me gustaría encontrarse próximamente.

Atentamente, Vincent

7.3 ANEJOS III. TEXTOS ORALES

	Iniciales	Tiempo
PONENTE 1	R. S. G.	00:16:03
PONENTE 2	AI. C. G	00:08:29
PONENTE 3	E. R.	00:10:28
PONENTE 4	F. J. S. M.	00:11:52
PONENTE 5	A. S. L.	00:11:28
PONENTE 6	M. d. B. C.	00:17:03
PONENTE 7	J. S.	00:11:07
PONENTE 8	J. A. G.	00:17:13
PONENTE 9	J. R. J.	00:08:59
PONENTE 10	J. L. M.	00:07:29
PONENTE 11	J. M. B.	00:15:36
PONENTE 12	P. M. S.	00:04:51
PONENTE 13	L. G.	00:09:59
PONENTE 14	V. F. (1 ^a vez)	00:01:29
PONENTE 15	N. M.	00:09:25
PONENTE 16	E. R.	00:11:13
PONENTE 17	R. de M.	00:08:45
PONENTE 18	G. M.	00:14:25
PONENTE 19	J. S. O.	00:10:20
PONENTE 20	P. S. F.	00:07:14
PONENTE 21	P. Q.	00:10:58
PONENTE 22	J. J. M.	00:08:48
PONENTE 23	V. F. (2 ^a vez)	00:11:17
PONENTE 24	D. G. H.	00:07:59
PONENTE 25	E. C.	00:07:29
PONENTE 26	E. J. G. T.	00:16:08

Tabla 5 Tiempos obtenidos en las distintas intervenciones

Ponente 14	V. F. (1ª vez)	00:01:29
Ponente 23	V. F. (2ª vez)	00:11:17



xxxxxx xxxx xxxxxxxx
Ingeniera de Obras Públicas



Índice



- **Situación hidrológica de España**
- **Uso del agua en España**
- **Problemática – Soluciones**
- **Trasvase del Ebro**
 - El Delta del Ebro
 - Trazas del trasvase
 - Impactos y aspectos a favor
- **Actualidad**
- **Conclusión**
- **Bibliografía**



Situación hidrológica



España: país de fuertes contrastes geográficos y climatológicos



Condicionan la disponibilidad y distribución de los recursos hídricos

**Sector
septentrional y
noroccidental**

Sector central

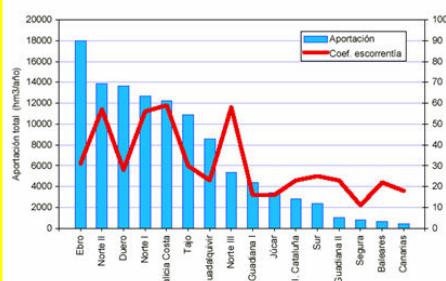
**Sector
mediterráneo**

**Mínima probabilidad de adquirir
carácter limitante**

**Sobreexplotación
de los recursos
hídricos**



Situación hidrológica de España



SISTEMAS MONTAÑOSOS

Sur

**Litoral
mediterráneo**

Norte

**Sierra
Morena**

**Sierras poca
envergadura**

**Cordillera
Cantábrica**

**Precipitaciones
escasas**

**Precipitaciones
constantes**

Ríos caudal real
 $<$ caudal natural

Río Ebro
Caudal
constante

Uso del agua en España



Abastecimiento de la población

Uso industrial

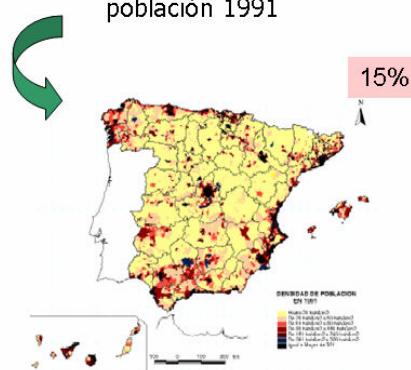
Regadío



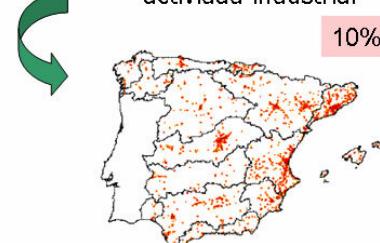
Uso del agua en España



Mapa de densidad de población 1991



Distribución de la actividad industrial



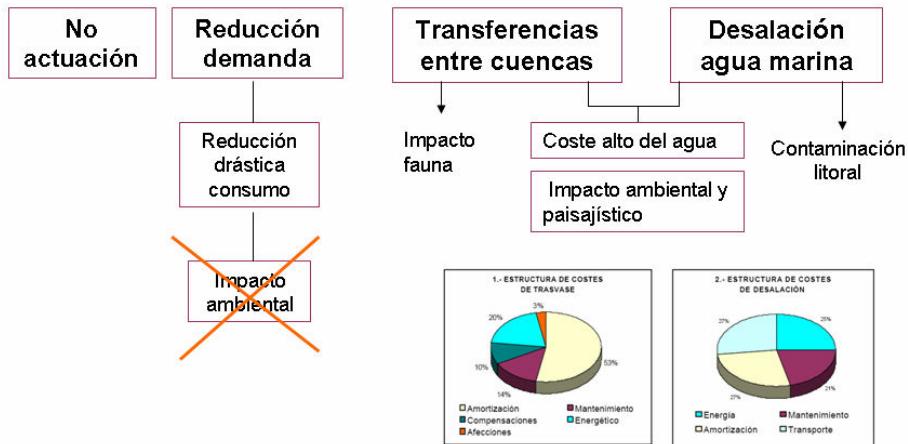
Zonas regadas con sus orígenes de agua



Problemática - Soluciones

Problemática: Falta de equilibrio hídrico en España

Soluciones:



El Trasvase del Ebro



Hablaremos sobre:

La cuenca del Ebro

La traza del trasvase

Impactos



Cuenca del Ebro - Delta

Concurrencia de diversos procesos

Superficie de 320 Km. mojada por el Ebro

Aportaciones actuales de 11000 hm³

Aportaciones reales de 17000 hm³

El delta del
Ebro



Superficie: 30 Km.

Combinación agua marina con agua dulce

Caudal bajo =
intrusión agua marina

Trazas del traspase

Zona Norte



Sistema prelitoral meridional

Zona de fallas, pliegues...

**La traza evita el sistema
100 m.**

Cruce de dos barrancos mediante canalizaciones

Litoral mediterráneo

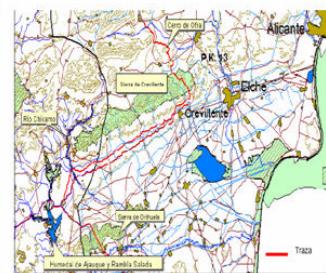


Traza paralela a la A-7

A 500m Sierra de
Espadan

50 ha Sierra Calderona

Zona Sur



Borde Sierra de Crevillente

Perpendicularmente Río Chicano

Límite norte: Cabana Barrientos



Impactos – Aspectos a favor



- **Impactos:**
 - Ecosistemas y paisajes
 - Transferencia biológica. Métodos para evitarlo
 - Efecto barrera
 - Social
- **Aspectos a favor**
 - Incidencia sobre recursos hídricos subterráneos
 - Incidencia sobre los recursos hídricos superficiales
 - Incidencia sobre los recursos edáficos
 - Abastecer a la población correctamente



Actualidad



Antes elecciones MARZO 04

Después elecciones MARZO 04

Gobierno: PP



PHN. Trasvase del Ebro

Gobierno: PSOE



Desalación a gran escala

Promesa de menores costes

Oposición: PSOE



Alternativa: Desalación reutilización

Oposición: PP



Desalación = complemento

Constantes enfrentamientos ARAGÓN - MURCIA

ARAGÓN: PHN irracional

MURCIA: agua para todos



Conclusión



**El déficit de agua debe ser solucionado
Solución racional**

**Tengamos esperanza en el nuevo
gobierno.**



Direcciones de interés



- www.elmundo.es
- www.mma.es
- www.lasprovincias.es
- www.canalsur.es
- www.swissinfo.org
- www.ub.es



Ponente 19

J. S. O.

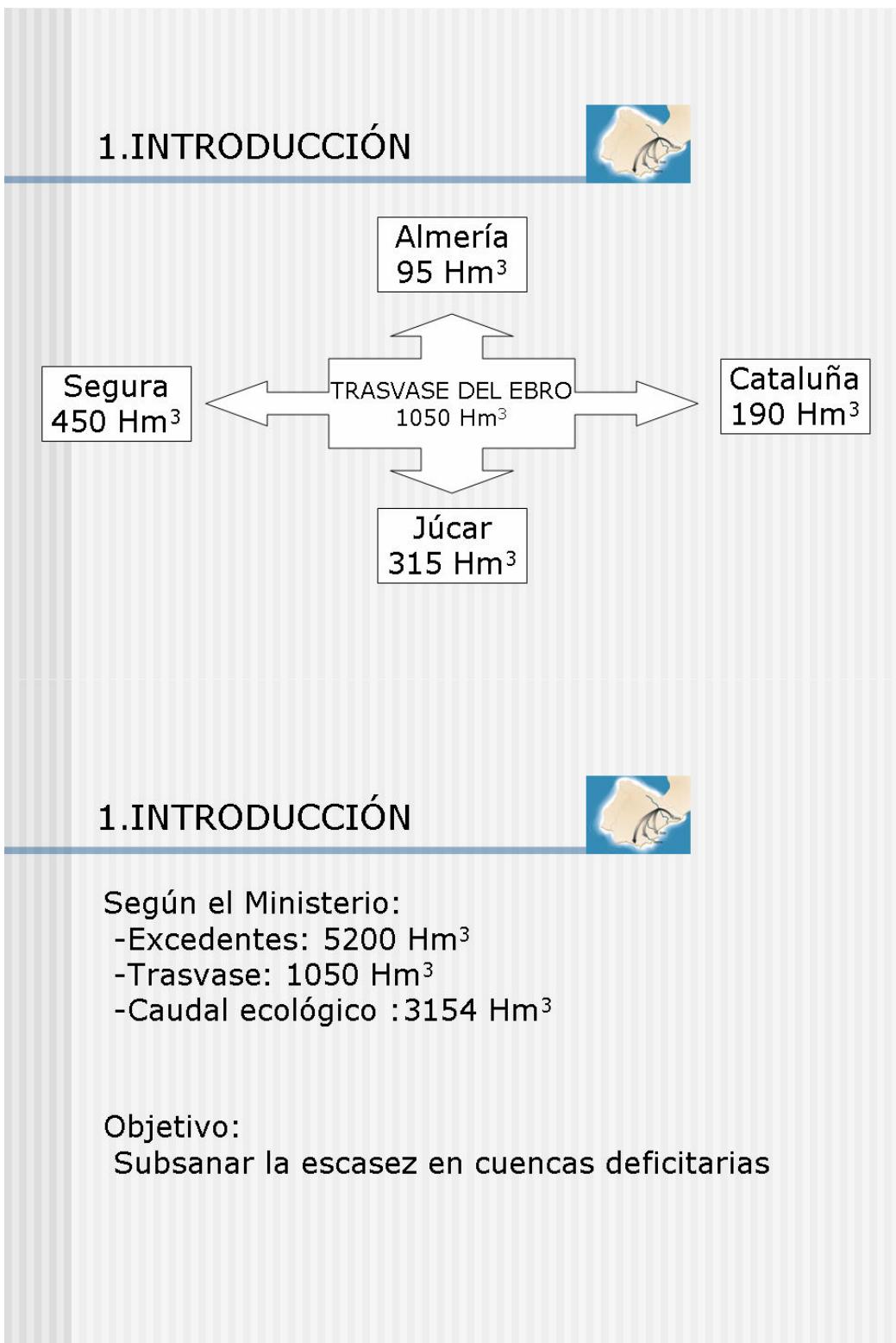
00:10:20



ÍNDICE



1. Introducción
2. Problemas planteados
3. Paralización y soluciones
4. Conclusión
5. Fuentes



1. INTRODUCCIÓN



Inversión:

- Plan Hidrológico Nacional: 20.000 millones €
- Trasvase del Ebro: 4.200 millones €

Ley de Aguas y Directiva Marco Europea

Recuperación total inversión:
Precio medio: 52 Ptas./m³

2. PROBLEMAS PLANTEADOS



Inviabilidad física:

- Caudal ecológico: 9460 Hm³ (triple al anterior)
- Futuro río deficitario: 620 Hm³ trasvasables

Inviabilidad económica:

- Precio medio real: 90 ptas/m³
- Recuperación de la inversión: 25%

2.PROBLEMAS PLANTEADOS



Consecuencias sociales:

- Focaliza el desarrollo
- Desequilibrio entre interior-costa
- Peligra el pequeño agricultor

Impacto ambiental:

- Deterioro de humedales (Delta del Ebro)
- Efecto barrera embalses y canales
- Pueblos inundados

3.PARALIZACIÓN Y SOLUCIONES



Alternativa del nuevo gobierno:

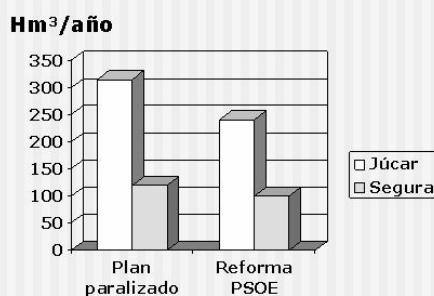
- Plena reutilización del agua
- Aumentar desaladoras
- Plan de regadíos y forestal
- Banco de agua
- Mejora infraestructuras

3. PARALIZACIÓN Y SOLUCIONES



Reforma del Plan para la Comunidad Valenciana:

- Reducción de agua
- Incluye obras previstas
- Sólo 182 Hm³ de nuevas actuaciones
- No existe alternativa al trasvase



3. PARALIZACIÓN Y SOLUCIONES



Problemas de la paralización:

- Retrasos en obras y adjudicaciones
- Indemnizaciones a constructoras
- Retraso de la llegada de agua

3.PARALIZACIÓN Y SOLUCIONES



Desaladoras:

- Proceso: ósmosis inversa
- Capacidad en España: 580Hm³/año
- Mejora de la tecnología
- Precio mínimo 83 pts/m³

3.PARALIZACIÓN Y SOLUCIONES



Problemas de desalar:

- Salmuera devuelta al mar
- Emisiones de CO₂
- Consumo de energía
- Ocupación de suelo
- Mayor precio que la media del trasvase
- Bombeo a zonas interiores

4.CONCLUSIONES

- El trasvase presentaba graves deficiencias
- Tema politizado
- Controversia expertos-técnicos del Plan
- Dudas de la Reforma del Plan:
 - 1.Menor aportación
 - 2.Objetivo principal:desalación
- Esperar acontecimientos

5.FUENTES CONSULTADAS

Prensa: Diario La Razón 22-04-2004
Diario Las Provincias del 26 al 30 -04-2004
Diario Levante 14-06-2003
Diario El Mundo 4-04-2004

Internet:
www.mma.es
www.el-mundo.es
www.wwf.es
[www.expansión .com](http://www.expansion.com)
www.ecologistasenaccion.org
www.libertaddigital.com
www.psoe.es

Ponente 4

F. J. S. M.

00:11:52

TRASVASE DEL EBRO



¿Es realmente necesario?

ÍNDICE

- ¿Qué es?
- Infraestructuras
- Cronología del PHN
- Discusión
- Alternativas por expertos
- PHN del PSOE
- Comparación
- Conclusión
- Fuentes

¿Qué es?

- Principal actuación dentro del PHN
- 914 km de canalizaciones
- 1050 hm³ / año desde el Ebro
- Periodo de financiación 2001 - 2008
- 0,33 € m³ precio prometido para el agricultor
- 100 m³/s = 3154 hm³/año Caudal Ecológico



INFRAESTRUCTURAS

- Longitud: 914 km
 - Ramal Norte (Cataluña): 172 km.
 - Ramal Sur (C. Valenciana, Murcia y Almería): 742 km
 - Captación aguas abajo de Tortosa.
 - 332 km. de canales.
 - 96 km. de túneles.
 - 391 km. de tuberías.
 - 83 km. de sifones.
 - 12 de acueductos.
 - 21 balsas de regulación.
 - 69 almenaras.
 - 1 embalse (Azorín).
-
- Presupuesto: 4.207 millones de euros

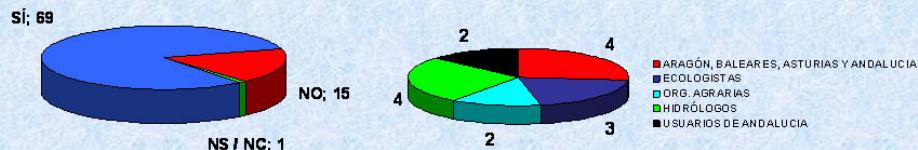


CRONOLOGÍA DEL PHN

- 1993 - PHN del PSOE rechazado por el Consejo Nacional del Agua.
- Julio de 2000 - Presentación del nuevo proyecto del PHN elaborado por el gobierno del PP en cuya elaboración participan entre otros:
 - Departamento de Ciencias y Técnicas del Agua y Medio Ambiente de Universidad de Cantabria.
 - Universidad Politécnica de Valencia.
 - Departamento de Ingeniería Marítima y Ambiental de la U.P.Cataluña
 - Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)
 - 11 biólogos, 10 geólogos, 20 Licenciados en Ciencias Ambientales, etc.
- Octubre de 2000 - Consulta a otros 132 expertos.

CRONOLOGÍA DEL PHN

- Diciembre de 2000 - Resultados de consulta: 82 redactan, 61 se oponen al PHN.
- Enero de 2001 - Pleno del CNA aprueba el PHN.



- Abril 2001 - PHN alternativo del PSOE
- Julio 2001 - Aprobación del PHN por el Consejo de Ministros.
- Marzo de 2004 - Adjudicadas obras por valor de 50 millones de €.
- Marzo de 2004 - El PSOE gana las elecciones generales.
- Abril de 2004 - Rodríguez Zapatero paraliza las obras del trasvase

DISCUSIÓN

- Caudal ecológico
 - PHN:
 - $100 \text{ m}^3/\text{s} = 3153,6 \text{ hm}^3/\text{año}$
 - Narcís Prat (catedrático de ecología):
 - $300 \text{ m}^3/\text{s} = 9460,8 \text{ hm}^3/\text{año}$
 - El Ebro vierte al mar $5200 \text{ hm}^3/\text{año}$
 - El trasvase capturaría $1050 \text{ hm}^3/\text{año}$
- Precio del m^3 en destino
 - PHN: coste medio $0,52 \text{ € m}^3$
 - Ecologistas: $0,75 \text{ € m}^3$
 - Pedro Rojo (profesor de Análisis Económico de la Universidad de Zaragoza)
 - Murcia y Almería $> 1 \text{ €}$

ALTERNATIVAS POR EXPERTOS

- Uso eficiente del agua.
- Reestructuración del tamaño de las explotaciones agrarias.
- Modernización de los sistemas de conducción y regadío.
- Depuración y reutilización de aguas residuales.
- Desalación de agua de mar.
- Desmantelamiento de regadíos ilegales.

PHN DEL PSOE

- **Cuenca del Segura**
 - Banco público del agua. 150 hm³
 - Reutilización de aguas residuales depuradas. 20 hm³
 - Plantas desaladoras. 130 hm³
- **Cuenca del Júcar**
 - Modernización de infraestructuras. 260 hm³
 - Reutilización de aguas residuales depuradas. 90 hm³
 - Plantas desaladoras. 20 hm³
- **Cuenca del Sur**
 - Reutilización de aguas residuales depuradas. 105 hm³
 - Plantas desaladoras. 205 hm³
- **Cuencas internas de Cataluña**
 - Modernización y mejora de gestión. 50 hm³
 - Reutilización de aguas residuales depuradas. 50 hm³
 - Plantas desaladoras. 50 hm³

COMPARACIÓN

CUENCAS	PHN PSOE	TRASVASE	DIFERENCIA
SEGURA	300 hm ³	450 hm ³	-150 hm ³
JÚCAR	370 hm ³	315 hm ³	55 hm ³
SUR	310 hm ³	95 hm ³	215 hm ³
CATALUÑA	150 hm ³	190 hm ³	-30 hm ³
TOTALES	1130 hm³	1050 hm³	80 hm³

DÉFICIT HÍDRICO ESTABLECIDO POR EL PSOE ES **1130 hm³**

DÉFICIT HÍDRICO ESTABLECIDO POR EL ANTERIOR GOBIERNO ES **2105 hm³**

1050 hm³ provienen del trasvase

1105 hm³ iban a ser recuperados:

- Potenciando la gestión racional del agua y la reutilización
- A través de la desalación, ahorro y modernización
- Mediante aguas subterráneas.

CONCLUSIÓN

- NO HAY ALTERNATIVA AL TRASVASE DEL EBRO
- ¿ ES NECESARIA MÁS AGUA EN EL SURESTE DE ESPAÑA ?
- ¿ HAY QUE FRENAR EL DESARROLLO DEL TURISMO DE CALIDAD ?
- ASPECTOS ECONÓMICOS, SOCIOLOGICOS, ETC.



FUENTES

- El Mundo
<http://www.el-mundo.es/especiales/2001/03/sociedad/trasvase>
- La Verdad de Murcia
<http://laverdad.es/murcia/edicion/actualidad/especiales/especiales.html>
- Ministerio de Medio Ambiente
<http://www.mma.es>
- <http://www.panda.org/downloads/europe/factsheetcalidadebro.pdf>
- <http://www.ecologistasenaccion.org/accion/agua/trasvase/home.htm>
- <http://www.wwf.es/home.php>

Ponente 7

J. S.

00:11:07

PLAN HIDROLÓGICO NACIONAL

Valencia, 6 de Mayo de 2004

ÍNDICE

- **Introducción**
- **Objetivos**
- **Trazado – Zonas Afectadas**
- **Argumentos en contra**
- **Conclusiones**
- **Bibliografía**

INTRODUCCIÓN

- Necesidad de paliar la sequía en el sureste peninsular.
- Elaboración de un anteproyecto del PHN (sept. 2000).
- Estudio de las alternativas: Trasvase del Ebro.
- Aprobación del PHN (Feb. 2001)

OBJETIVOS

- Art. 38.1 Ley de Aguas y Art. 70 R.D 927/1.988:

“Conseguir la mejor satisfacción de las demandas de agua y equilibrar y armonizar el desarrollo regional y sectorial, incrementando las disponibilidades del recurso, protegiendo su calidad, economizando su empleo y racionalizando sus usos en armonía con el medio ambiente y los demás recursos naturales”

OBJETIVOS

- **Abastecer las necesidades de demanda de agua.**
- **Mejor distribución regional de los recursos hídricos.**
- **Racionalizar el uso actual y futuro del agua.**
- **Ajustar la política hidráulica a los objetivos del desarrollo socioeconómico.**

TRAZADO – ZONAS AFECTADAS

- **Trasvase del agua de la España húmeda a las zonas con déficit de riego.**



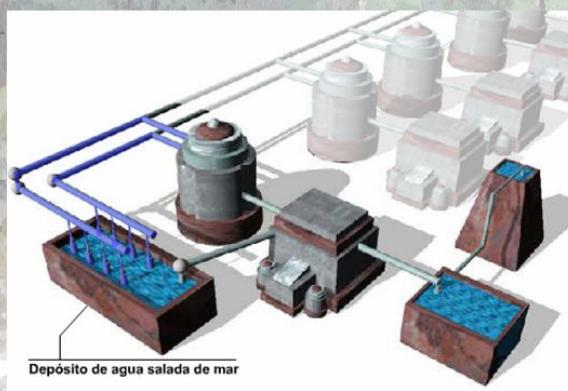


ARGUMENTOS EN CONTRA

- **Daños al medioambiente.**
- **Uso irracional del agua**
- **Possible extinción de especies protegidas. La nutria**

ARGUMENTOS EN CONTRA

- **Alternativa: Plantas desaladoras del agua del mar.**



CONCLUSIONES

- **Trasvase vs Desaladoras.**
- **Coste Económico vs Impacto Ambiental.**
- **Combinación de las dos alternativas (¿?).**

FUENTES CONSULTADAS

- www.elmundo.es
- www.infoagro.com
- www.lavanguardia.es
- www.mma.es
- www.laverdad.es

Ponente 16

E. R.

00:11:13

La falta de agua

Índice

- ¿Hay necesidad de agua?
- PHN: trasvase del Ebro
- Otras soluciones
- Conclusión: ¿qué se debe hacer?
- Bibliografía

¿Hay necesidad de agua?



¿Hay necesidad de agua?

- Expansión del cultivo de regadío:
 - Alta participación nacional
 - Competitividad en la U.E.
 - Ayudas de la Política Agraria Común (PAC)

¿Hay necesidad de agua?

- Importancia del sector de servicios:
 - España: destino turístico
 - Auge de la costa mediterránea

¿Hay necesidad de agua?

- Abastecimiento de agua potable
 - Falta de infraestructuras
 - Cortes del suministro
 - Agua salada

¿Hay necesidad de agua?



PHN: trasvase del Ebro

- Ley de Aguas
 - Consejo Nacional del Agua
- ↓
- Planes hidrológicos de cuencas
 - Plan Hidrológico Nacional (PHN)

PHN: trasvase del Ebro



PHN: trasvase del Ebro

- Regresión del delta del Ebro
- Solución obsoleta
- Coste económico de la obra
- Precio del agua
- Degradación de hábitats protegidos y peligro de especies de animales

Otras soluciones

- Plantas desaladoras
- Reutilización de aguas residuales
- Banco de agua
- Mejora de las técnicas de riego
- Ahorro en la industria y los hogares

Conclusión: ¿qué se debe hacer?

Problema: falta de agua



Muchas soluciones:
pros y contras

Solución combinada



Nos afecta a todos



Acuerdo común

Bibliografía

- PHN: Mº de Medio Ambiente
- Periódicos: El Mundo, El Periódico
- Aracne: revista de Geografía y Ciencias Sociales
www.ub.es/geocrit/aracne.htm
- www.portalagua.com
- www.indexnet.santillana.es/ras/_archivos/Dокументos/geografiadocagua.pdf
- www.wwf.es/online_aguas.php