

Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos

Mercedes Gil Martínez

Middlebury College.

mgil@middlebury.edu

Gil Martínez, M. (2012). Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 12.

RESUMEN

El presente artículo comenta la edición de "Los retos de la certificación del español con fines específicos" de Susana Llorián y reflexiona acerca los instrumentos de evaluación del grado de dominio del español con fines específicos, con especial énfasis en el concepto de comunidad discursiva y el análisis del género.

Palabras clave: Certificación con fines específicos, exámenes con fines específicos, evaluación en contextos específicos, comunidad discursiva, análisis del género.

ABSTRACT

This article discusses the issue of Los retos de la certificación del español con fines específicos de Susana Llorián and reflects on the evaluation tools on assesment for Spanish for specific purposes with special focus on the concept of discourse community and genre analysis.

Keywords: Assessment for specific purposes, testing for specific purposes, assesment in specific contexts, discourse community, genre analysis

Los retos de la certificación del español con fines específicos presenta una visión general de la situación en que se encuentra actualmente este segmento de la certificación dentro del ámbito de los países de habla hispana; analiza varios de los problemas a los que esta certificación se enfrenta hoy día y plantea la conveniencia de crear un marco de colaboración dentro de la comunidad evaluadora de los países hispanohablantes con el objetivo de llevar a buen fin la creación de exámenes que cumplan los requisitos de validez y autenticidad que requiere este tipo de certificación, necesario por razones prácticas y económicas.

La investigación sobre lenguas con fines específicos cuenta con una larga tradición en lo que respecta a la lengua inglesa, como bien se refleja en el artículo, desde la década de los años 60 del siglo pasado [1], investigación dedicada tanto al proceso de enseñanza/aprendizaje como a los sistemas de evaluación -aunque en menor medida-. En cuanto al desarrollo de este *segmento* o *vector* dentro del ámbito de los países de habla hispana, en España concretamente comienza a desarrollarse en los años 80 [2] y desde entonces se han llevado a cabo muy valiosas aportaciones sobre la didáctica de la lengua con estos fines [3].

No obstante, y a pesar de que el número de estudiantes que desean aprender español (tanto general como con fines específicos) se ha incrementado notablemente en todo el ámbito de habla hispana, en la actualidad existe un evidente vacío en lo que respecta a la certificación del español con fines específicos como consecuencia de una serie de dificultades expuestas con claridad y detalle por Llorián en su artículo. Como señala la autora, el comienzo para solventar dichas dificultades consistiría, sin duda, en la "creación de redes profesionales que acometieran de forma colaborativa o conjunta los trabajos de investigación y provisión de recursos", proyecto de gran envergadura, tanto desde el punto de vista de la investigación como de su financiación. Entre los aspectos problemáticos mencionados, se encuentra uno que vamos a comentar brevemente: el enfoque del diseño de las tareas de examen.

Nos situamos en la perspectiva de las investigaciones que defienden este tipo de exámenes (McNamara, 1996, 1997; Douglas, 2000, 2001b; O'Sullivan, 2005, 2006, entre otros; citados por Llorián) y entendemos que las actividades de las pruebas de examen han de reproducir situaciones propias de la vida real, actividades en las que se integran los conocimientos sobre el área de especialidad y los conocimientos de la lengua; en consecuencia, *la tarea* parece la opción idónea para enfocar el diseño de la evaluación, tarea que ha de basarse en análisis previos de dichas situaciones en el ámbito profesional, vocacional o académico y en un análisis de necesidades de los candidatos. Para lograr una fundamentación consistente en lo que se refiere a la representatividad, fiabilidad y autenticidad del *input* de la tarea es necesario llevar a cabo una investigación profunda en el campo concreto de que se trate: la metodología de corpus y el uso de las nuevas tecnologías ofrecen excelentes posibilidades en este sentido, como muestra la experiencia de Parodi en lo referente al análisis de los aspectos del discurso académico en español. El autor, en su artículo "Lingüística de corpus: una introducción al ámbito", cuando propone su definición de lingüística de corpus como metodología para investigar las lenguas, explica que "permite llevar a cabo investigaciones empíricas en contextos auténticos" y "se estudia información lingüística original y completa, compilada a través de corpus, dado que desde la LC no se apoya la indagación de datos fragmentados, inconexos o de textos incompletos, sino que de unidades de sentido y con propósitos comunicativos específicos" (2008, p. 96); esta metodología aplicada en contextos auténticos y el análisis de textos completos con unidad de sentido y propósitos comunicativos específicos podrían constituir el fundamento adecuado para el diseño de las pruebas de certificación basadas en tareas replicadas de situaciones reales.

Por otra parte, sin olvidar que el hecho de que los candidatos resuelvan favorablemente su situación de examen no garantiza que sean capaces de lograr un éxito similar en una situación real, el enfoque en la tarea basada en actuaciones reales no deja de ser un primer paso conveniente y necesario; entre otras razones porque la preparación del examen requeriría reflexión y estudio previo en este sentido, lo cual ya supone que los candidatos han de estar en contacto con situaciones propias de la comunidad discursiva hacia la que van dirigidos sus intereses y con los géneros propios de dicha comunidad.

Como se recoge en el artículo de Llorián, a partir de 1990, y principalmente con las aportaciones de Swales (1990) y Bathia (1993), la concepción del alumno como eje de los procesos de aprendizaje se extiende desde su interpretación individual a la de miembro de una comunidad discursiva, y como tal, se transforma en un sujeto que hace uso de una serie de géneros propios de su disciplina o ámbito laboral para comunicarse con sus colegas y hacer avanzar su especialidad. Aunque el concepto "comunidad discursiva", al igual que otros debatidos en el artículo -especificidad, contexto de uso, autenticidad- dista de encontrarse definido y consensuado de forma universal, como concluye Swales (1990, p. 32), proponer una serie limitada de características con el fin de identificar una comunidad discursiva proporciona una posición ventajosa, desde el punto de vista de la Lingüística aplicada, para fundamentar el proceso de formación y revisar lo que se ha de hacer con el objetivo de ayudar a los hablantes no nativos a integrarse plenamente en ellas.

Las características que Swales propone como requisito para que una comunidad discursiva pueda considerarse tal son las seis siguientes: 1) Una comunidad discursiva está orientada al logro de unos objetivos públicos ampliamente consensuados. 2) Tiene determinados mecanismos de comunicación entre sus miembros. 3) Utiliza esos mecanismos de participación prioritariamente para proporcionar información y retroalimentación. 4) Utiliza, de hecho es poseedora de uno o más géneros para el logro comunicativo de sus fines. 5) Junto a los géneros que le son propios, dispone de una terminología específica. 6) Está compuesta por un determinado número de miembros que poseen los conocimientos relevantes y la experiencia discursiva necesaria.

A partir de esta conceptualización de la comunidad discursiva, el siguiente paso consiste en analizar los géneros propios de cada ámbito y el contexto en el que cumplen la función para la que fueron creados. Como también se menciona en el artículo de Llorián, los géneros discursivos podrían ofrecer diversas posibilidades para constituir la base de la tarea del examen de certificación una vez consensuada la perspectiva desde la que se realice su análisis (Belcher, 2009, citada por Llorián), sin olvidar que cada ámbito disciplinar posee los suyos y que estos están sujetos a modificaciones en función de los cambios sociales que se producen.

No quisiéramos cerrar este comentario sin hacer una referencia a un aspecto tangencial a la certificación del español con fines específicos que consiste en la formación de los alumnos a este respecto durante sus cursos universitarios. Un ejemplo de la aplicación del análisis del género en textos académicos lo encontramos en el programa que lleva a cabo la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) [4]. Este "Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas a lo largo de la carrera" (PRODEAC) comenzó en 2005 y su "principal objetivo pedagógico es favorecer el desempeño

académico de los estudiantes en el curso de sus estudios universitarios y su preparación para las actividades profesionales que realizarán en el futuro. Dado que la construcción de discurso es central en este tipo de actividades, cobra especial relevancia la promoción del desarrollo de habilidades de lectura y escritura especializadas" (Moyano, 2010, p. 468). Sería muy recomendable y fructífero que programas como PRODEAC se extendieran a todo el ámbito de los países de habla hispana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bhatia, V.K. (1993), *Analysing Genre*. London: Longman.

Parodi, G. (2008), *Lingüística de corpus: una introducción al ámbito*, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 46(1): 93-119.

[En línea]. Scielo. [Consulta: 18 de junio de 2012]. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000100006&script=sci_arttext

Swales, J.M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moyano, E. (2010), *Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional*, *Revista Signos* 43(74): 465-488.

[En línea]. Scielo. [Consulta: 18 de junio de 2012]. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342010000500004&script=sci_arttext

Universidad Nacional de General Sarmiento, PRODEAC [en línea] Disponible en:

<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>

ANEXO

[1] Véase Swales (1985), *Episodes in ESP*

[2] Adhesión de España a la Unión Europea en 1986 y primer congreso dedicado a las lenguas con fines específicos (V Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada-AESLA, 1987).

[3] El ejemplar monográfico de *Carabela* nº 44 (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*, incluía lo que denominaba 'aproximación a una bibliografía sobre el español con fines profesionales'. Más tarde, en junio de 2002, la revista *Frecuencia L* publicó un número extraordinario sobre didáctica de ELE con el título genérico de «Bibliografía», en el que se recogen gran parte de los artículos y materiales de EFE publicados hasta ese momento. También es relevante señalar que esta publicación incluye desde el nº 16 (marzo-2001) una sección dedicada únicamente a artículos sobre la enseñanza del español con fines específicos.

[4] Miembro del Consorcio ELSE y, en consecuencia, una de las instituciones que aplica el CELU.