

LA INVESTIGACIÓN Y LA **ENSEÑANZA** **APLICADAS** A LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD Y A LA **TECNOLOGÍA**

[Redacted]

[Redacted] [Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted] [Redacted]

[Redacted] [Redacted]

[Redacted]

EDITORAS:

MARÍA LUISA CARRÍO
JOSEFA CONTRERAS
FRANÇOISE OLMO
HANNA SKORCZYNSKA
INMACULADA TAMARIT
DEBRA WESTALL

EDITORIAL

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Editoras:
María Luisa Carrió
Josefa Contreras
Françoise Olmo
Hanna Skorczynska
Inmaculada Tamarit
Debra Westall

**LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA
APLICADAS A LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD
Y A LA TECNOLOGÍA**

**EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA**



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

Primera edición, 2011

© de la presente edición:
Editorial Universitat Politècnica de València
www.editorial.upv.es

Distribución: pedidos@editorial.upv.es
Tel. 96 387 70 12

© María Luisa Carrió Pastor

ISBN: 978-84-694-6226-3
Ref. editorial: 6031

Queda prohibida la reproducción, distribución, comercialización, transformación, y en general, cualquier otra forma de explotación, por cualquier procedimiento, de todo o parte de los contenidos de esta obra sin autorización expresa y por escrito de sus autores.

COMITÉ CIENTÍFICO DE ESTA PUBLICACIÓN:

Miguel Ruiz
Universitat Jaume I

Lluïsa Gea
Universitat Jaume I

Ángel Felices
Universidad de Granada

Chelo Vargas
Universidad de Alicante

Silvia Molina
Universidad Politécnica de Madrid

Pedro Fuertes
Universidad de Valladolid

Carmen Rueda
Universidad Politécnica de Cataluña

Elisabet Arnó
Universidad Politécnica de Cataluña

Carmen Sancho
Universidad Politécnica de Madrid

Pilar Durán
Universidad Politécnica de Madrid

Rafael Alejo
Universidad de Extremadura

Georgina Cuadrado
Universidad Politécnica de Madrid

Índice

1. PRÓLOGO	11
2. COLABORACIONES INVITADAS	15
TECHNOLOGIE DE LA COMMUNICATION, DISCOURS DE L'INNOVATION Odile Challe	17
MODERN EFFICIENCY TECHNIQUES APPLIED TO LANGUAGE TEACHING Eli Hinkel	25
3. ESTUDIOS DEL DISCURSO	35
LAS FORMAS VERBALES EN LOS ARTÍCULOS DE INGENIERÍA CIVIL EN INGLÉS Y ESPAÑOL: CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS María Boquera	37
SEMANTIC HURDLES TO THE SUCCESSFUL READING OF A SPECIALISED TEXT Tanja Collet	43
MODELOS MELÓDICOS DE ENTONACIÓN CORTÉS EN ATENCIÓN AL CLIENTE Empar Devís Herraiz	53

THE USE OF THE RESEARCH DIGEST AS A HYBRID GENRE IN THE ESAP – ESP CLASSROOM Piedad Fernández Toledo	63
ROLE FLUCTUATION IN PROFESSIONAL ENGLISH REGISTER VARIATION Rosa Giménez-Moreno	71
TO BE OR NOT TO BE CONCISE, THAT IS THE QUESTION Asunción Jaime Pastor, Marta Conejero López, Debra Westall	81
LA OBESIDAD INFANTIL EN LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN E INTERPRETACIÓN EN <i>EL PAÍS</i> Ricard Morant, Debra Westall	91
INTERNATIONAL COMMUNICATION: LEXICAL VARIATIONS IN BUSINESS E-MAILS WRITTEN BY NON-NATIVE SPEAKERS Rut Muñiz Calderón, María Luisa Carrió Pastor	99
CONSTRUCCIÓN PARAFRÁSTICA Y LEGIBILIDAD EN LA SENTENCIA JUDICIAL: DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DE OPTIMIZACIÓN Fernando Polanco Martínez, Irene Yúfera Gómez	109
LEXICAL BUNDLES IN SPOKEN ENGLISH: A CORPUS-BASED STUDY Purificación Sánchez, Pascual Pérez-Paredes	119
EL PAPEL DE LOS TÉRMINOS EN LOS NIVELES DE DIVULGACIÓN CIENCIA-SOCIEDAD Paula de Santiago	129
RESEARCH RESULTS OF CORPUS STUDIES ON LANGUAGE USE IN ACADEMIC WRITING BY EFL STUDENTS COMPARED WITH NATIVE SPEAKERS Chizuko Suzuki, Susan Fukushima, Yumiko Kinjo, Shota Yoshihara, Averil Coxhead	139
4. TERMINOLOGÍA Y LEXICOLOGÍA	149
DESCRIPCIÓN DE UNA HERRAMIENTA LEXICOGRÁFICA EN LÍNEA PARA LA CARACTERIZACIÓN DEL LÉXICO DE LA INFORMÁTICA Y LA INTERNET EN ESPAÑOL Lirian Astrid Ciro, Neus Vila Rubio	151
ARTICULATION ENTRE PÉDAGOGIE ET RECHERCHE EN LINGUISTIQUE APPLIQUÉE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ALLEMANDE DE SPÉCIALITÉ Jean-Marc Delagneau	163

DISTINGUISHING POLYSEMY FROM CONTEXTUAL VARIATION IN TERMINOLOGICAL DEFINITIONS Pilar León Araúz, Antonio San Martín	173
PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS PARA LA HIPONIMIA Y MERONIMIA Martín Gascueña, Rosa	187
PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS EN EL ESTUDIO DIACRÓNICO DEL LÉXICO ECONÓMICO ESPAÑOL José Joaquín Martínez Egido	199
A CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE USE OF LANGUAGE TO TRIGGER SATISFACTION María Nolasco Izquierdo, María Luisa Carrió Pastor	209
DE LAS NECESIDADES TERMINOLÓGICAS DEL DOCENTE COMO MEDIADOR INTERLINGÜÍSTICO EN LENGUA DE ESPECIALIDAD Françoise Olmo Cazeville	219
5. TRADUCCIÓN	227
LA CORRUPCIÓN EN DERECHO EUROPEO: UN ESTUDIO CUALITATIVO Y ONTOLÓGICO DE LOS DELITOS Y SU TRADUCCIÓN DEL INGLÉS AL ESPAÑOL María Ángeles Orts Llopis, Ángela Almela Sánchez-Lafuente	229
COMUNICAZIONE INTERCULTURALE E TRADUZIONE NEL DISCORSO DEL TURISMO: UNO STUDIO DI CASO SU UN CORPUS AUDIOVISIVO Elena Errico	241
LA PERCEPCIÓN DE LA CULTURA A TRAVÉS DE LA LENGUA: UN ANÁLISIS DE LOS CULTUREMAS. Diana María González Pastor, Miguel Ángel Candel Mora	249
CULTUREMES IN INTERNATIONAL LEGAL COMMUNICATION Alenka Kocbek	257
ÉTUDE LEXICO-COMPARATIVE DU FRANÇAIS JOURNALISTIQUE Hortensia López Lorca	265
LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE IDIOMAS Sonia Petisco Martínez	275

6. APLICACIÓN DE LAS TICS	285
INTEGRATING TECHNICAL AND SPECIFIC CONTENTS INTO THE INGENIO FCE ONLINE COURSE & TESTER	
Antonio Martínez Sáez, Ana Sevilla Pavón, Ana Gimeno Sanz	287
EL RELATO DIGITAL EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y EL TURISMO CULTURAL	
Laura Monrós Gaspar, Elvira M ^a Montañés Brunet	293
TOWARDS A SPECIALISED CORPUS OF ORGANIZED CRIME AND TERRORISM*	
Pedro Ureña Gómez-Moreno, Ángela Alameda Hernández, Ángel Felices Lago...	301
7. DIDÁCTICA Y ADQUISICIÓN DE LENGUAS	307
COMPILATION OF A CORPUS OF SPOKEN MARITIME COMMUNICATIONS ENGLISH WITH PEDAGOGICAL AND RESEARCHING PURPOSES	
Ana Bocanegra Valle, Rosa Mary de la Campa Portela.....	309
TEACHING LEGAL WRITING: VOICE, ATTITUDE, VALUE	
Ruth Breeze.....	319
ON-LINE NEWS READING COMPREHENSION AND VOCABULARY ACQUISITION PROBLEMS: A KEYWORD APPROACH	
Alejandro Curado Fuentes	327
LA ESPONTANEIDAD DE LAS PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS DE LOS APRENDICES DE FLE/FLS: PAPEL DE LAS TICE	
Brisa Gómez Ángel.....	335
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA DE LENGUAS PARA FINES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES	
María José Labrador-Piquer, María Ángeles Andreu- Andrés.....	341
TEACHING ITALIAN FOR SPECIFIC PURPOSES TO FOREIGN STUDENTS THROUGH THE MOODLE PLATFORM	
Anna De Marco, Eugenia Mascherpa	349
HOW TO SAY “NO” POLITELY: INSTRUCTIONAL EFFECTS IN THE ESP SETTING	
Alicia Martínez-Flor	357
A PRAGMATIC PROPOSAL TO IMPROVE SECOND LANGUAGE ACQUISITION	
Eva M. Mestre Mestre, María Luisa Carrió Pastor	365

SELF-ASSESSMENT OF ORAL PERFORMANCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING Cristina Nogués Meléndez	373
CONSTRUCCIÓN DE UN GLOSARIO TEMÁTICO EN ESPAÑOL EN LA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> : UN RETO PARA LOS ALUMNOS DE COMUNICACIÓN EMPRESARIAL Maria Ivone Osório Cardoso	383
TOWARDS A NEW CONCEPT OF LECTURERS' AND STUDENTS' LANGUAGE TRAINING: ENGLISH AS A TRANSVERSAL COMPETENCE AT THE UPCT DEGREES. Camino Rea Rizzo, Natalia Carbajosa Palmero	393
DICTOGLOSS, A TECHNIQUE FOR INTEGRATING LANGUAGE SKILLS AND SPECIALIZED CONTENT IN HIGHER EDUCATION CURRICULA Francisco Rubio Cuenca	401
AS TIC E O SUCESSO ACADÉMICO: AUTONOMIA E PREPARAÇÃO PRÉVIA Gisela Soares	409
TEACHING AN APPROPRIATE REFUSAL BEHAVIOUR IN ACADEMIC CONTEXTS Esther Usó-Juan	417
ANALYZING A LEARNER CORPUS OF JAPANESE MEDICAL STUDENTS: RESEARCH PAPER ABSTRACT CONSTRUCTION Shozo Yokoyama	425
APRENDIZAJE ACTIVO DE LENGUAS Y EVALUACIÓN BASADA EN LA ACTUACIÓN Frances Watts, Amparo García-Carbonell, M ^a Ángeles Andreu-Andrés	435
8. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS ...	443
METAPHORS AS TOOLS FOR FACILITATING LEARNING AND COMPREHENSION Silva Bratož	445
INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE INGLÉS PARA FINES PROFESIONALES PARA NEGOCIOS CON GRAN INFLUENCIA DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES Jesús García Laborda	453
DIFFERENT LEVELS OF CONCEPTUALIZATION OF THE ENGLISH GERUND AND ITS SPANISH EQUIVALENTS WITH PHYSICAL PERCEPTION VERBS María Ángeles Gómez Castejón	461

LA INCIDENCIA DEL PROYECTO DE BILINGÜISMO CLIL – LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LENGUA Y CONTENIDO A NIVEL UNIVERSITARIO ESPAÑOL: UN ESTUDIO DE CASO Elaine Hewitt, M ^a del Mar Verdejo Segura.....	469
LA METÁFORA EN EL DISCURSO ENOLÓGICO EN ESPAÑOL Isabel Negro Alousque.....	479
LA DESCORTESÍA LINGÜÍSTICA Y LA DIMENSIÓN CULTURAL DE IDENTIDAD EN ESPAÑOL PENINSULAR Y EN INGLÉS AMERICANO. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE PELÍCULAS DE TEMÁTICA LABORAL. Rosa María Pacheco Baldó.....	487
A CRITICAL ANALYSIS OF CONCEPTUAL METAPHOR IN CONSERVATIVE POLITICAL DISCOURSE María Antonia Urquía Muñoz.....	499

1. PRÓLOGO



Los artículos presentados en el X Congreso de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos que se publican en este volumen son una muestra de lo que representó el X Congreso. En los proyectos, investigaciones, novedades y, sencillamente, ilusión por el buen hacer académico, se refleja lo que supone la investigación en lenguas de especialidad. Con el fin de reflejar los distintos intereses de los investigadores de lenguas para fines específicos, hemos dividido los artículos en los paneles en los que habitualmente se dividen las presentaciones.

Como se puede observar, los intereses de los investigadores son muy variados, así como las lenguas de los artículos y las universidades en las que realizan sus estudios los autores. En este volumen nuestro propósito ha sido transmitir las inquietudes de los distintos campos de estudio en los que se aplican los estudios de la lengua, así como las distintas maneras de llevar a cabo la investigación específica.

Así mismo, deseamos agradecer al Comité Científico que colaboró en la selección de los artículos, labor silenciosa pero vital para poder presentar estudios actualizados y que cumplen las normas de investigación adecuadas para su aplicación o bien en la escritura, en el aula, en las teorías lingüísticas o en nuevos proyectos. Esperamos que este volumen cumpla con las expectativas de los asistentes al congreso así como de aquellos interesados en los estudios de las lenguas de especialidad.

*María Luisa Carrió
Josefa Contreras
Françoise Olmo
Hanna Skorczynska
Inmaculada Tamarit
Debra Westall*

2. COLABORACIONES INVITADAS



Technologie de la communication, discours de l'innovation

Odile Challe

Université Paris-Dauphine DRM

Résumé

La recherche et l'enseignement appliqués aux langues de spécialité et à la technologie sont au cœur de la question cruciale de la demande sociale (Hudelot & Jacquet-Pfau, 2009) à laquelle doit répondre la formation : universités, écoles polytechniques et autres établissements de formation internationale.

La recherche en didactique des langues de spécialités non seulement tient compte des apports étudiés par les sciences de la communication mais s'intéresse aux outils techniques comme vecteur d'animation pédagogique et d'accès aux documents autrefois qualifiés d'authentiques aujourd'hui virtuels. Quand il s'agit d'enseigner une langue à des spécialistes en économie-gestion, initiés aux communications dans l'entreprise, large domaine porteur comme le marketing électronique, on est amené à se poser la question sur le rôle de ces techniques multipliant les outils connectés : priment-elles sur la pédagogie ? La recherche en didactique des langues spécialisées a déjà montré que la langue des techniques ne se réduit pas à un lexique spécialisé. Après avoir analysé depuis les années 80 le potentiel et les limites de l'entrée de l'ordinateur et de la télématique dans la formation linguistique, nous proposons de nous tourner dorénavant vers l'analyse des discours de l'innovation et d'apporter ici une première contribution.

Mots clefs: Discours spécialisés, discours de l'innovation, français pour managers et ingénieurs étrangers, didactique et technologies, didactique et recherche en linguistique et sciences du langage.

Abstract

Research and teaching applied to specialised languages and technology are crucial to answer to the social demand by universities, polytechnic institutes and other establishments. Research in pedagogy for specialised languages reflect the aspects studied by communication sciences, and focuses on technological tools as a vector of educational activities and access to documents, formally qualified as authentic but which have the particularity of being virtual. Students, specialised in economy and management, are familiar with communication tools in the professional environment. Teaching language to them requires the answer to the following questions: what is the role of those methods with an increasing number of tools connected? Is this more important than pedagogy? We know that a technical language is not just a list of specialised terms.

After having analysed the potential and the limits of the computer and the telematics in language teaching with several experiences since the 80's, we now suggest turning our research to analysing discourse in innovation and take a preliminary look at the theoretical reflections of researchers in innovation management in order to open reflection on language teaching.

Key words: Specialized discourse, discourse of innovation, French for professional foreigners, teaching and technologies, didactic and linguistic research.

En didactique des langues, la recherche parle d'innovation pour parler de changement (Narcy-Combes, 2005: 85-86). La question qui se pose est de savoir si les outils informatiques changent la façon d'enseigner. Faut-il plutôt parler de pratiques innovantes? L'introduction des technologies de l'information et de la communication (TICE) dans l'enseignement a amené les enseignants à concevoir un dispositif d'apprentissage multimédia.

L'enseignant se trouve donc devant la nécessité d'acquérir une culture technique et de découvrir des outils qui sont avant tout des produits sur un marché. Or un produit résulte d'un processus économique. On peut distinguer trois approches: industrielle, artisanale et expérimentale (Guichon, 2006: 23). Prenons trois exemples afin d'illustrer ces trois approches afin de mettre en valeur le bénéfice des ruptures, pour reprendre le terme de Bachelard.

Approche expérimentale

Lecticiel est sans doute le premier système «intégré» de lecture assistée par ordinateur, à partir de la méthode *Lire en français les sciences économiques et sociales* (Lehmann, Moirand *et al.*, 1979). L'équipe s'est constituée à l'école normale (ENS) de Saint-Cloud dans les années 1980, réunissant Denis Lehmann, Arnauld Pelfrène, Charles de Margerie, Robert Strick et nous-même. En 1984, nous avons décidé de baptiser le projet «Lecticiel», néologisme construit sur *lecture* et *logiciel*. Initialement, nous voulions développer un projet de logiciels d'assistance à la lecture en langue étrangère. Les types de préoccupations qui y président relèvent en majorité de la didactique des langues et plus particulièrement de la lecture en langue étrangère de textes de spécialités, et en partie de l'outillage informatique. L'enjeu était de stimuler une réflexion théorique qui cherche à rénover les principes de la lecture de textes spécialisés. Notre démarche visait à exposer le lecteur expert/apprenant à la langue française au travers de discours produits dans son domaine ou dans des domaines spécialisés connexes, afin qu'il développe des stratégies interprétatives à partir d'une panoplie de techniques de repérage d'indices à la surface des textes: système des titres et intertitres manifestant un découpage voulu explicite par l'auteur, connecteurs logiques, mises en valeur lexicales par divers procédés visuels, index notionnels, notes de bas de page, références bibliographiques... La volonté de recourir aux technologies informatiques alors émergentes nous amenait à nous interroger sur leurs potentialités. C'est ce que parallèlement nous avons fait avec l'informatique connectée en réseau, c'est-à-dire la télématique parce qu'elle faisait l'objet d'étude dans un centre de recherche à l'université Paris-Dauphine qui à ce moment-là nous a sollicitée dans le but de résoudre le problème de l'accueil des chercheurs étrangers expert de haut niveau, par exemple, ingénieur télécoms mais ne maîtrisant pas la langue française, ce qui mettait en péril les partenariats internationaux entre centres de recherche. Nous avons dû quitter l'équipe *Lecticiel* en 1986 pour des raisons financières bien que nos liens intellectuels se soient fidèlement poursuivis.

Depuis, le projet s'est mué en projet de l'ENS *Lettres et sciences humaines*, consistant à réaliser une interface électronique aux différents lecteurs de cette école: élèves, enseignants et chercheurs. De cette expérience marquante, nous avons retiré une conviction de l'importance du domaine pour la didactique du français de spécialités,

nous disions alors d'application, et des obstacles rencontrés avec les balbutiements de la bureautique. Constitué d'étudiants non francophones considérés comme experts, le public visé qui dans son domaine veut connaître les travaux francophones doit commencer par apprendre à les lire: fonctionnement du domaine, situation d'énonciation, opérations cognitives et discursives telles que définition, classement énumération ou encore exemplification, approche linguistique et grammaticale, approche discursive au sens de contextuelle, co-textuelle, intertextuelle, étude des articulateurs ou encore aspects énonciatifs, fonctionnalisme social tels que prise de notes ou résumé de texte.

Dans leur ouvrage *Parole d'ordinateur*, Pelfrêne et de Margerie consacrent un chapitre à la relation entre besoins didactiques et apports technologiques, intitulé «Pédagogie et ordinateur, une mésalliance?» (Pelfrêne, de Margerie, 1990). Mésalliance ou désunion d'investissement alors public?

De cette expérience reste non pas le produit mais la réflexion linguistique puis didactique. Les appareils ne sont certes plus les mêmes, mais les questions qui se posent perdurent en se déplaçant. Avec les bases de données, les extraits d'ouvrage sur *Google Scholar*, les écrans à multiples fenêtres, qu'est-ce qu'un texte de nos jours ?

De l'approche artisanale à l'approche industrielle

Forte de cette expérience d'approche expérimentale avec *Lecticiel*, nous avons ensuite étudié les apports possibles d'une technologie de l'information et de la communication cette fois-ci en élargissant notre regard à son inscription dans le tissu économique, médiatique et culturel des Français : la télématique. En effet, notre thèse portait sur le minitel comme outil d'enseignement du français dans des domaines spécialisés liés à l'économie, la gestion et le commerce international publiée au travers de nombreux articles entre 1988 et 1993.

Fidèle aux apports de la méthodologie de *Lire en français les sciences économiques et sociales* transposée aux possibilités de l'informatique naissante dans le milieu éducatif, nous étions confortée dans une approche didactique qui part des capacités de l'apprenant et s'appuie sur le texte comme discours.

Notre préoccupation pour les stratégies conversationnelles, à la fois dans le milieu commercial et dans les échanges entre formateurs et apprenants didactiques, nous a amenée alors à nous tourner vers un outil informatique émergent qui nous paraissait supérieur aux logiciels de *Lecticiel*, pourtant fort intéressants théoriquement, parce que particulièrement interactif car interconnecté, autrement dit en réseau : la nouvelle télématique. Or ces réseaux étaient d'abord de nature professionnelle liée à la construction de l'Europe, plus tard académique voire médiatiques. À la lumière des enseignements reçus en préparant l'équivalent d'un master 2 professionnel en Télécoms, télévision et télématique, afin de nous familiariser également aux discours attenants à ce champ spécialisé d'avenir, nous supposons que la bureautique intégrerait ces potentialités logicielles favorisant l'autoformation, ce qui semble avoir été confirmé depuis. Cette culture informatique s'est irrémédiablement infiltrée dans la société au niveau mondial mais les questions de langue et de leur enseignement demeurent même si elles bougent avec la mouvance du paysage communicatif.

Au départ, nous avons tenté de créer des exercices arborescents sur l'écran du Minitel bloqué à 20 lignes. Une telle approche de type artisanale a très vite montré ses limites mais fut riche d'enseignement. Outre le nombre d'heures requis à la conception ainsi qu'à la manipulation et un retour sur investissement en termes de profit didactique particulièrement faible, c'est le comportement des étudiants qui a été révélateur. Leur spécialisation en économie-gestion les avait initiés à un comportement d'utilisateur averti de ces technologies alors émergentes. Leur réaction a mis en évidence l'avantage de consulter des sites professionnels.

Ce constat a permis un recentrage sur les problématiques de la langue et de la communication celui qui consulte interroge. Le répondant n'est pas le questionnaire mais le fournisseur de services, en l'occurrence le fournisseur d'information. Quant à l'interface via l'écran, elle passe par le mot-clé objet de la requête, par la sélection dans des menus déroulants et par la lecture de phrases de réponses diverses.

Dans le groupe *Lecticiel*, la question de la phrase comme notion avait été soulevée par rapport au paragraphe et au discours. D'un point de vue didactique, elle peut-être considérée comme unité d'enseignement du français de spécialité sans pour autant négliger l'unité paragraphe. Pour nous cette réflexion d'alors qui persiste à nous préoccuper est liée au découpage des conversations ainsi qu'aux modifications que risquait d'entraîner l'évolution pressentie du dialogue de l'apprenant avec le terminal (hier le minitel, actuellement l'ordinateur, demain le téléphone enrichi). Or, la question du traitement pédagogique de la grammaire était déjà étudiée dans *Lire les sciences économiques et sociales* sous l'angle des marques reconnues en énonciation, angle auquel s'ajoute celui des modalités notamment appréciatives. Lorsque nous analysons le discours des managers ou des ingénieurs, nous continuons à mobiliser ces pratiques analytiques des productions langagières. Avec les technologies et leur économie, intervient le facteur d'une culture très spécialisée qui affecte la langue ou la colore fortement. Notre hypothèse est qu'elle est liée à sa dimension industrielle.

Si l'on pose qu'aucune langue n'est séparable d'une fonction culturelle, on peut considérer que l'industrie électronique apporte sa culture dans la façon non pas tant de s'équiper mais surtout de se mettre en relation, d'échanger, autrement dit de communiquer autrement.

Aujourd'hui, nous pourrions parler d'une culture des produits innovants lancés par la société Apple, outils communicants qui alignent des phrases et des textes, dotés d'images et de sons.

C'est pourquoi, dans nos recherches, après une attention portée aux sciences des organisations en ce qu'elles peuvent nous apporter en didactique des langues et au regard des nouveaux médias qu'elles adoptent, nous nous tournons récemment vers le management de l'innovation, à travers l'étude de ses discours qui sont pour le moins spécialisés.

Ce champ, relevant à la fois des sciences de la gestion et de l'ingénierie, se préoccupe précisément des nouveaux modes de communication, y compris dans les méthodes managériales.

Discours de l'innovation: intérêt en didactique des langues

Dans les discours produits par les spécialistes de l'innovation, les technologies ne se limitent pas aux ordinateurs et à l'électronique. Il convient de rappeler que le terme d'innovation vient du latin et de l'adjectif *nuovo*, ce qui est neuf.

Sur le plan théorique, en sciences du management, on doit à Schumpeter (Schumpeter, 1934) d'avoir mis en valeur l'innovation comme facteur clé du développement économique. Cela suppose une conception du monde selon le principe du progrès qui ne peut être discutée ici puisqu'elle relève d'un point de vue philosophique.

Il s'agit donc pour cet auteur de remplacer des technologies considérées comme anciennes par de nouvelles, on parle même de destruction créatrice, ce qui, à nos yeux ne convient guère à la formation et à l'éducation. Schumpeter fut l'un des premiers à mettre en évidence le développement d'un nouveau produit.

Un autre théoricien (Troot, 2005) définit l'invention comme processus de transformation d'idées en objet tangible intellectuelle. Il fait référence à un produit ou un procédé. Dans une perspective de recherche en didactiques des langues spécialisées, on peut traduire en méthodologie ou plutôt en une vision de la façon d'enseigner...

De ces références on peut retenir que l'innovation se situe au-dessus de l'invention. En effet, l'innovation est un processus qui consiste à transformer des idées en application pratique, autrement dit de les mettre en oeuvre. Cette démarche semble convenir au didacticien qui cherche à adapter son enseignement à des publics toujours nouveaux dans la mesure où les spécialités qu'ils étudient ne cessent d'évoluer.

Il faudrait certes détailler le sens de chaque mot, disséquer chacune des définitions. Mais il peut être intéressant de prendre l'innovation sous l'angle non plus pratique mais plus théorique encore pour se demander si la recherche en didactique peut y puiser.

Il semble que la théorie de l'innovation puisse nous aider avec une distinction, une dichotomie et une méthode.

La littérature en management de l'innovation nous invite à distinguer deux types d'innovation: les unes incrémentales, les autres radicales.

La distinction est intéressante dans la mesure où elle nous permet d'identifier deux rythmes : à petit pas, comme en danse, ou en complément ou complétion.

L'innovation dite incrémentale procède par petites améliorations de l'existant. Il s'agit pour nous d'améliorer des produits, de résoudre des problèmes à condition que l'objectif soit clair, il nous faut d'abord, cela semble une évidence, l'identifier. C'était l'approche par objectifs spécifiques, c'est la démarche *problem solving* appliquée à la didactique: enseigner les langues spécialisées, c'est résoudre des problèmes d'enseignement et d'apprentissage.

Le deuxième type concerne l'innovation dite radicale. C'est tout simplement l'inverse. Il s'agit de présenter quelque chose de complètement nouveau, que ce soient des produits, des processus, ou tel que nous considérons l'enseignement des langues, des services. On se situe là dans un changement qui transforme l'existant : par exemple, notre création

d'un kiosque télématique, le 36 14 code Dauphine afin que les étudiants étrangers ne se déplacent pas de leur lointaine banlieue pour venir à l'université Paris-Dauphine alors que le cours était supprimé ou reporté, surtout les jours de grève des transports. Il s'agissait à l'époque d'une façon complètement nouvelle et gratuite de communiquer avec les étudiants. Nous avons profité d'une innovation industrielle, la télématique, et il avait suffi d'imaginer une solution à ce problème: il était préférable que les étudiants ne perdent pas de temps en transports inutiles et consacrent plutôt leur temps à travailler sur leur *PhD* ou leur mémoire de master.

La recherche en management de l'innovation propose plusieurs théories. L'une d'elles a été développée à l'école des Mines de Paris, la théorie dite C/K qui, à y regarder de près, pourrait offrir un riche potentiel susceptible de faire évoluer notre réflexion en didactique des langues dès lors que l'on met en avant la créativité, qui depuis Aristote a toujours été au coeur de l'apprentissage.

La théorie C/K présente un intérêt particulier pour enrichir l'enseignement des langues qui justifie qu'elle ait été par nous retenue. Son principe consiste à séparer deux espaces, celui des concepts et celui des connaissances. Pour un linguiste, le terme d'espace, au sens de Fauconnier, renvoie à des espaces mentaux. D'un côté, les théoriciens de l'innovation isolent l'espace des connaissances, que l'on peut traduire dans notre cas, par le savoir, contenu ou matière à enseigner, à commencer par les règles de la langue, autrement dit le système linguistique visé comme objet d'apprentissage. D'un autre côté, l'espace des concepts, que les terminologues qui ont adopté une démarche onomasiologique placent au-dessus des termes professionnels. La puissance de cette méthode C/K réside dans sa focalisation sur l'interaction entre les deux espaces.

L'avantage de s'intéresser à une méthode empruntée à une autre discipline tient au fait que la résolution de problème semble, l'expérience le montre, plus efficace dans une équipe pluridisciplinaire. Ensuite, cette méthode empruntée à un autre domaine, celui du management, pourrait apporter une contribution à notre réflexion de didacticiens des langues spécialisées dans la mesure où l'espace des connaissances y est décrit comme un espace où toutes les connaissances nouvelles produites sont rajoutées comme propositions dans l'espace des connaissances (Hatchwell & al., 2007).

A côté de l'espace des connaissances, qui correspondrait aux savoirs que l'enseignant cherche à transmettre, la méthode C/K identifie un espace C, celui des concepts. Or les concepts sont liés au langage, surtout en matière de langage spécialisé.

L'espace des concepts est, selon cette méthode sur l'innovation, le point de départ de chaque concepteur qui n'est pas un inventeur. Rappelons que dans le cadre de cette théorie, un concept ne représente pas une réalité. Le point majeur qui justifie l'intérêt portée à cette méthode sur l'innovation, la méthode C/K, réside dans l'affirmation que tout problème commence par la formulation d'un concept. Le langage spécialisé y est directement mobilisé.

C'est en cela que la créativité a un rôle à jouer dans toute innovation, et spécialement dans la production langagière, voire dans le processus d'apprentissage. Il resterait à affiner les différences entre innovation et créativité, ainsi que de développer les rapports entre l'innovation et la culture technologique des modes de communication. Une nouvelle

piste de recherche s'ouvre ici avec cette première contribution en guise d'introduction au discours de l'innovation.

Notre métier d'enseignants des langues de spécialités et notre recherche passent, après la linguistique, par l'innovation, tout en équilibrant avec sagesse le poids de la technologie et du marché.

Bibliographie

- GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE; méthodologie et conception multimedia*. Paris: Ophrys.
- HATCHUELL, A. & A. DAVID (2007). *From Actionable Knowledge to Universal Theory in Management research*. Handbook of collaborative Management research. Pasmore, William A. et al. Sage Publications.
- HUDELOT, C. & C. JACQUET-PFAU (EDS) (2009). *Sciences du langage et demandes sociales*. Limoges: Labert-Lucas.
- LE MASSON, P. & B. WEIL & A. HATCHUEL (2006). *Les processus d'innovation: Conception innovante et croissance des entreprises*. Paris: Hermes Science Publications.
- LEHMANN, D. & S. MOIRAND & et al. (1979). *Lire en français les sciences économiques et sociales*. Paris: Didier.
- NARCY-COMBES, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- PELFRÈNE, A. & C., DE MARGERIE (1990). *Parole d'ordinateur*. Paris: Hatier.
- SCHUMPETER, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- TROTT, P. (2005). *Innovation Management and New Product Development*. London: Prentice Hall.

Modern Efficiency Techniques Applied to Language Teaching

Eli Hinkel
Seattle University

A Preamble: Construction Grammar and Efficient Teaching

The theoretical and practical foundations for the approach to teaching and learning Language for Specific Purposes (LSP) discussed below lie in cognitive linguistics and construction grammar. Construction grammar is an approach to analyzing and teaching language that emerged primarily due to wide-spread disenchantment with the neglect of the quality of production in communicative teaching (see, for example, Hinkel, 2003, 2006; Widdowson, 2003). In construction grammar, the main unit of language, both in speaking and writing, is the grammatical construction, and not incremental grammar and vocabulary elements that require rules to combine them into phrases and sentences. Construction grammar in language teaching and learning presents “a whole unit” approach to all kinds of conventionalized form-meaning combinations (or pairing). That is, the grammar of English is made up of various construction sets, e.g. phrasal verbs, prepositional phrases, and collocations, which can be taught and learned as pre-fabricated expressions (e.g. Nattinger and DeCarrico, 1992; Wray, 2002; Wray & Perkins, 2000). The greatest benefit of construction grammar is that it allows language teachers to work with more efficient pathways in practical language teaching (Hinkel, 2009).

In the 1980s, Cowie (1988, p. 131) analyzed a large body of authentic English data. He found that thousands of multi-word units of language (also called chunks) remain stable in form across much of their range of occurrence and that thousands of others “tolerate only minor variations,” which are themselves regular and predictable in their uses (see the Appendix for a sample of sentence and phrase stems).

To date, a large body of research has established the fact that effective L2 usage in LSP and other contexts demands relatively advanced language proficiency. For this reason, applications of construction grammar models to L2 pedagogy do not need to conflict with those that have proven to be fruitful and expedient in any setting where L2 is taught and learned. In practically all cases, teachers have the ultimate responsibility for curricular and instructional decisions that have an indelible effect on students’ learning. Classroom instructors are the ones who are best suited to implement appropriate, relevant, and effective instruction. They are the best judges of the applicability of particular curricular models that can be combined with other approaches to provide the greatest benefit for the students. In virtually all LSP and academic contexts, however, producing reasonably fluent and accurate spoken and written L2 text requires students to attain a relatively advanced range of vocabulary and grammar features. As every L2 user knows from experience, attaining a necessary level of proficiency takes focused instruction and concerted effort from both teachers and learners. And expediting this process at least to some extent definitely couldn’t hurt. Construction grammar is another tool, highly effective and efficient in many settings, that teachers can use to help students get to where they want and need to be in their language proficiency.

Construction Grammar: Foundations and Assumptions

- Cognitive linguistics establishes connections between sets of constructions -- in the form of lexical strings -- and thus enables a greater control of learner grammar in speech and writing. That is, when working with whole constructions, both form and function are essential, e.g. morphosyntactic features of language (word forms), as well as meaning and pragmatic functions. For example, *the author of the book states that...* vs. *this guy in the book is talking about...*
- The language system and everyday language usage do not entail assembling (or building) structures, based on a myriad of rules, in the process of communication. To use an example, many tiny and medium sized pieces of language need to be assembled in such an introductory sentence string as in:

The increasing interest in xxx has heightened the need for ... / to ...

In this example, the following opportunities for language errors arise immediately. These can be errors with articles, active/passive forms of adjectives, prepositions, tenses and verb forms, noun and verb form confusion, you name it:

The increasing interest in xxx has heightened the need for [noun]... / to [verb]...

All these opportunities for errors can be eliminated by means of an approach adopted in construction grammar (more on this below).

- Instead of assembling a great number of constructions while producing spoken or written text, construction grammar instead relies on "storing" them, as prototypical constructions, i.e. lexical strings with substitutable parts, and deploying as needed in context. For example:

*the author/book/article ~~ states/comments/notes/continues/observes/
points out/indicates*

- These constructions range from the highly regular and systematic to the almost completely idiomatic, e.g. collocations. For example, the uses of *little/a little*, *few/a few*, or *some/several* are far more regular than *an interest has arisen* or *many educators/scientists/analysts have recently turned to*, which are (almost) collocations. (These cannot be grammatically assembled from their constituent elements.)
- In construction grammar, there is no clear-cut division between regular and collocational / idiomatic expressions. That is, such thorny issues as regular, irregular, and collocational constructions can be simply taught and learned as whole units, thus skipping the entire difficult and error-prone process required for assembling them.
- Constructions can be deployed in writing, for example, as written genres require. For example, *Hey dude* vs. *Dear Dean Powells* can be appropriate and requisite in various genres of writing, but confusing the two may not be the best way to proceed.
- Instruction in construction grammar actually teaches the forms and associated principles based on which both native and nonnative speakers can control contextually-appropriate language production. That is, novice LSP users, native and nonnative alike, have to learn these, too, in high school or college.

According to Wray and Perkins (2000) and Wray (2002), in L2 teaching prefabricated chunks can and should be treated as various types of "word strings" that are to be stored and retrieved whole from memory. Many adults can recite L1 or L2 poems or texts that they learned several decades earlier, and there is little reason to doubt that LSP learners are quite capable of similar feats in their L2 production.

What? Memorize?

According to Ellis (1997, p. 129-130), collocational chunks can consist of entire memorized sentences or phrases that include from four to ten words, and these can allow learners to create new constructions to add to their stock of expressions. In this sense, for learners, grammatical constructions, such as commonly occurring sentences, clauses, and phrases, can be "viewed as big words" and memorized as lexicalized stems. Many of these preconstructed sentences and phrases are "institutionalized" because they occur more frequently in certain types of discourse than in others (Hinkel, 2004, 2009, 2011; Nation, 2001, 2009; Pawley and Syder, 1983).

The number of such memorizable constructions and sentences is limited only by one's available time and diligence. Research has also demonstrated that memorizing long chunks of text "is at its simplest the equivalent of memorizing so many long 'words,' but only if no grammatical analysis (e.g. segmentation) is ever performed on these items, "a virtual impossibility in the contexts of creative second language learning" (Ellis, 1997, p. 129-130).

Key Advantages

In light of the fact that LSP instruction almost always takes place under great time constraints for many teachers and learners, it is important to maximize language gains and make learning as efficient as possible.

- Using language chunks in instruction and learning is likely to be one of the few available expedient routes to relative L2 accuracy and fluency that leads to production and subsequent automatization (Hinkel, 2004).
- For language learners, a tremendous advantage in construction grammar lies in expedited learning and reduced work load. For example, high-frequency constructions, collocations, phrases, and expressions can be learned as whole units, instead of just their elements that have to be further assembled during the process of language production (Hinkel, 2011).
- Differences and similarities between constructions allow learners to create new construction units in various combinations or to modify those that are already "stored away."
- For LSP learners, common or frequently repeated problem areas, say, with articles and prepositional phrases, or sentence fragments (incomplete sentences), can also be relatively easily avoided, if these are dealt with as whole constructions, instead of being incrementally assembled.

- In language teaching, a very efficient perspective is to look at grammar and vocabulary as a continuum of constructions, from the highly systematic and regular (e.g. 3rd person singular verbs or subject-verb agreement) to the much more fixed, such as collocations, or idioms (e.g. *change is in the air*, or *this evidence sheds a great deal of light on current technological advancements*).

The construction grammar approach to language teaching can be used with language elements of all shapes and sizes, from tiny bits, such as word prefixes and suffixes to phrases to whole sentences or even sets of sentences, including the perennial areas of difficulty, such as metaphors and idioms.

Teaching LSP with Prefabs

To some extent, the uses of specific linguistic features may depend on the discipline and context in which spoken or written text is produced. Predictably, business case studies, reports in biology or chemistry, or descriptions of experiments in psychology may contain a higher number of past tense verbs than a paper that discusses generally applicable observations. For example, most introductory textbooks in philosophy, sociology, economics, or biology include high numbers of present tense verbs (Hinkel, 2004, 2011; Nation, 2001).

Despite some amount of variation that can be identified in the linguistic features of texts across disciplines and particular academic subgenres, many researchers have identified what some call recurring features of the LSP and academic register and text (Nation & Webb, 2011). Other studies of LSP and academic text have identified a range of lexical and grammar features that required focused instruction and concerted effort from both teachers and learners (Nation, 2001, 2009; Widdowson, 2003).

Among the most urgent language features that require persistent and intensive instruction, the following occupy a top priority. All these can be taught and learned in conjunction with the phrases and sentence stems (see Appendix) where they tend to occur. These language elements include:

- Expanding the productive repertoire of common nouns, verbs, adjectives, and adverbs typically found in LSP and formal prose (e.g. *analysis, consistent, development, evidence, rapid*)
- Contextual functions and uses of verb tenses in discourse
- Functions and uses of passive phrases in academic text
- Functions of adverbs in pivoting discourse and information flow
- Backgrounding information in subordinate clauses
- Textual features of cohesion and coherence in discourse
- Functions and uses of hedging devices in academic prose

(Based on Hinkel, 2002a)

Although at first glance teaching the features of LSP discourse and text may seem difficult and somewhat overwhelming, the greatest advantage of the fact that LSP and academic discourse is highly conventionalized. With the ground work in prefabs and follow-up practice, producing LSP prose in both speech and writing is actually relatively easy.

A great deal of research carried out on the effectiveness of learning grammar in contextual lexicalized chunks and sentence stems, i.e. whole sentences and phrases, and recurrent patterned expressions, has shown that these are fundamental to both L1 and L2 learning and use (Ellis, 1997; Nattinger & DeCarrico, 1992). Stock grammatical and lexical chunks can become an efficient means of expanding L2 learners' language range, particularly when they are also taught how to substitute discrete elements appropriately and in practical ways. For example, the fact that the function of noun clauses is similar to that of simple nouns can be addressed by means of substitutions in patterned expressions common in academic prose:

The experiment/ data/study shows that xxx increases(with yyy) / an increase of xxx/ the growth/rise of xxx.

A Final Word

As Wilkins (1972, p. 102) comments, learning a L2 in lexical and grammatical units (chunks), instead of discrete words or word elements, can often “cover in half the time what is ... expected from a whole year’s of language learning.” It is important to note, however, that despite the cognitive, linguistic, and psycholinguistic evidence that memorizing language chunks represents an effective and unrestrictive means of expanding learners’ lexical and grammatical ranges, a cultural and “pedagogical bias” exists against the idea of memorization of long chunks of text (Hinkel, 2002, 2009; Nation, 2001; Peters, 1983).

In recent years and in the context of applications of construction grammar to L2 teaching, research has shown that making substitutions within formulaic expressions and memorizing long chunks of text is far more efficient and effective than learning to assemble new linguistic strings in the process of language production.

References

- COWIE, A. P. (1988). Stable and creative aspects of vocabulary use. In R. Carter and M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary and language teaching*. (pp. 126-137). Harlow: Longman.
- ELLIS, N. (1997). Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- HINKEL, E. (2002). *Second language writers’ text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HINKEL, E. (2003). Simplicity without elegance: Features of sentences in L2 and L1 academic texts. *TESOL Quarterly*, 37, 275-301.

- HINKEL, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HINKEL, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 109-131.
- HINKEL, E. (2009). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. In R.B. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook in Applied Linguistics* (2nd ed., pp. 110-126). New York, NY: Oxford University Press.
- HINKEL, E. (2011). What research on second language writing tells us and what it doesn't. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 2* (pp. 523-538). New York: Routledge.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- NATION, I.S.P., & WEBB, S. (2011). Content-based instruction and vocabulary learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume 2*, (pp. 631-644). New York: Routledge.
- NATTINGER, J. & DE CARRICO, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- PAWLEY, A. & SYDER, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. Richards & E. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 191-227). New York: Longman.
- PETERS, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- WRAY, A. & PERKINS, M. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language and Communication*, 20, 1-28.
- WRAY, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press..

APPENDIX

Sentence Stems for Written Academic Discourse

The teaching of sentence and phrase structure needs to co-occur with instruction on vocabulary and common academic collocations. Using stock sentence stems in actual writing can become probably one of the most efficient ways of expanding L2 writers' vocabulary and grammatical repertoire, particularly when supplemented with substituting their discrete elements. Grammatical constructions, such as commonly occurring sentences, clauses, and phrases, can be "viewed as big words" and memorized as lexicalized stems.

All sentence stems presented below can be used in teaching and learning a range of grammar constructions, vocabulary, and discourse patterns prevalent in LSP.

Openings/Introductions

The central issue in xxx is yyy ...

The development of xxx is a typical/common problem in ...

Xxx and yyy are of particular interest and complexity ...

For a long time xxx, it has been the case that yyy

Most accounts/reports/publications claim/state/maintain that xxx

According to Smith/recent (media) articles/reports/studies, xxx is/seems to be yyy.

One of the most controversial/important/interesting issues/problems/xxxS (recently/in recent literature/media reports) is yyy.

Thesis/Topic Statements

The purpose of this essay/paper/analysis/overview is to xxx

e.g. take a look at/examine/discuss yyy.

The main emphasis/focus/goal/purpose of the/this essay/paper/project is to xxx

e.g. is to analyze/provide an overview/discussion of xxx

This paper describes and analyzes ... xxx.

This paper discusses/examines/investigates xxx.

This paper claims/shows that xxx is / is not yyy.

This essay/paper addresses/examines/

is designed to

analyze/provide an overview of/take a look at xxx.

My aim in this paper is to ...

In this paper, I/we report on/discuss ...

I intend/will demonstrate/show/explain/ illustrate that xxx

My (basic/main/most important) argument/claim is largely/essentially that xxx

Secondary purpose

The primary aim/purpose of this paper is xxx. In addition, it examines/discusses...yyy
Additionally, yyy is discussed/examined.

A secondary aim of this paper is to yyy.

Another reason/point/issue addressed/discussed in this paper is yyy.

Rhetorical Mode/Discourse Organization Statement

This paper (will) compare(s)/describe/illustrate xxx first
by analyzing/comparing/demonstrating yyy (that yyy is zzz),
then by yyying zzz, and finally by yyying aaa)

This paper first analyzes/discusses xxx,
followed by an examination/illustration/overview of yyy and zzz.

Other Types of Sentence Stems for Essay Development

(1) Assertion

It can be claimed/said/assumed that xxx

It seems certain/likely/doubtful that xxx

I/we maintain/claim that xxx

(2) Agreement with the author/source

As XXX perceptively/insightfully states /
correctly notes /
rightly observes /
appropriately points out, xxx is/seems to be yyy (adjective/noun)

I/we rather/somewhat/strongly agree with/support (the idea that) xxx

XXX provides/lends support to YYY's argument/claim/conclusion that zzz

(3) Disagreement with the author/source

I/we rather/somewhat/strongly disagree with XXX/ that yyy.

As XXX states (somewhat) unclearly/erroneously,

XXX does not support YYY's argument/claim/conclusion about zzz/that zzz

Although XXX contends that yyy, I/we believe that zzz

However, it remains unclear whether ...

It would (thus) be of interest to learn more about yyy/how ...

(4) Comparison

Both xxx and yyy are (quite) similar in that zzz

Xxx is like/resembles yyy

Both xxx and yyy are/seem to be zzz (adjective/noun).
Xxx and yyy have/share some aspects of zzz.
Xxx is similar to / not unlike yyy (with respect to zzz).

(5) Contrast

Xxx is (quite) different from yyy (in regard to zzz).
Xxx is not the case with yyy/the same as yyy.
Xxx does not resemble yyy (in regard to zzz).
Xxx contrasts with yyy (with regard to zzz.)
Xxx is unlike yyy in that/with respect to zzz

(6) Recommendations

Let me recommend/suggest that xxx be/have/do yyy
What I want/would like to recommend/suggest is that xxx
One suggestion is/may be that xxx (do yyy)

(7) Citing sources/Supporting arguments, claims, conclusions, and generalizations

As proof/evidence/an example (for this), (let me cite/quote xxx)
According to xxx,
As XXX says/claims,

XXX provides evidence/support for yyy / that yyy
XXX demonstrates that yyy
shows evidence for yyy / that yyy
Xxx is an illustration/example of yyy.

(8) Citing sources/Referring to external sources of knowledge

It is/has been (often) asserted/believed/noted that xxx (YYY, 2003)
It is believed that xxx (YYY, 1999)
It is often asserted that xxx
It has been noted that xxx

(9) Classification

Xxx can/may be divided/classified into yyy (and zzz.)
Xxx and yyy are categories/divisions of zzz.
There are xxx categories/types/classes of yyy.

(10) Generalizations

Overall,
In general,

*On the whole,
Generally speaking,
In most cases,
One can generalize that xxx
For the most part,
With the exception of xxx,
With one exception,*

(11) Closing statement

*In sum/conclusion,
To sum up/conclude,
To tie this (all) together,*

(Adapted from Nattinger and DeCarrico (1992))

3. ESTUDIOS DEL DISCURSO



Las formas verbales en los artículos de ingeniería civil en inglés y español: características discursivas

María Boquera

Universitat Politècnica de València

Resumen

Desde el artículo de Barber de 1962 “Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose” se ha debatido mucho sobre la prosa científica y sobre el lenguaje de la ingeniería en general, pero poco sobre el lenguaje de la ingeniería civil y menos desde un punto de vista contrastivo. El artículo de investigación en ingeniería civil tiene características discursivas propias. Nos proponemos en este artículo completar el estudio de 2009 sobre “Características discursivas de los artículos de ingeniería civil en inglés y español: léxico y sintaxis”, al analizar el uso de los verbos: los tiempos y la voz, para tratar tres aspectos discursivos esenciales. Para estudiar este discurso en inglés y en español y extraer datos, se digitalizaron cinco artículos en versión bilingüe elegidos al azar de un corpus más amplio utilizado en Boquera (2005) y se analizaron con el programa informático de Scott (1996) *WordSmith Tools*. Hemos formado dos sub-corpus: el primero, en español, está formado por un total de 44.222 palabras. El segundo, sub-corpus (B), traducción al inglés del anterior, está constituido por 37.675 palabras. Los resultados obtenidos se muestran en este artículo y concluyen que, en efecto, hay diferencias de uso entre las lenguas española e inglesa en su tratamiento.

Palabras clave: análisis del discurso, textos de ingeniería civil, artículo de investigación, lingüística del corpus, tiempo, modo.

Abstract

Since Barber’s article from 1962 “Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose” many pages have been written about scientific discourse and about the language of engineering in general. However, no major representative study has been published on the language of civil engineering and in particular from a contrastive viewpoint. Civil engineering articles have their own discursive characteristics. In our article from 2009 “Características discursivas de los artículos de ingeniería civil en inglés y español: léxico y sintaxis”, we analyzed, as specified, lexical and syntactical discourse characteristics and patterns from civil engineering articles. Now we want to complete the series by analyzing the use of verbs: tense and voice. To study these features, five randomly chosen bilingual texts taken from a bigger corpus (Boquera, 2005) were analyzed with Scott’s computer programme *WordSmith Tools* (1996). The Spanish sub-corpus (A) comprises 44,222 words, and the English (B) 37,675. Results show that there are indeed certain differences in the way their data are conveyed in English and Spanish through civil engineering research articles.

Key Words: discourse analysis, civil engineering texts, research article, corpus linguistics, tense, mode.

Introducción

Desde el artículo de Barber de 1962 “Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose” se ha debatido mucho sobre la prosa científica y sobre el lenguaje de la ingeniería en general, pero poco sobre el lenguaje de la ingeniería civil y menos desde un punto de vista contrastivo. El artículo de investigación en ingeniería civil tiene características discursivas propias. En nuestro artículo “Características discursivas de los artículos de ingeniería civil en inglés y español: léxico y sintaxis” (Boquera, 2009) analizamos, tal y como su título indica, las características discursivas del léxico y la sintaxis de los artículos de ingeniería civil. Ahora nos proponemos completar el estudio al analizar el uso de los verbos: los tiempos y la voz, para completar los tres aspectos discursivos esenciales en todo artículo científico.

Para estudiar este discurso en inglés y en español y extraer datos, se digitalizaron cinco artículos en versión bilingüe elegidos al azar de un corpus más amplio utilizado en Boquera (2005) y se analizaron con el programa informático de Scott (1996) *WordSmith Tools*. Hemos formado dos sub-corpus: el primero, en español, está formado por un total de 44.222 palabras. El segundo, sub-corpus (B), traducción paralela al inglés del anterior, está constituido por 37.675 palabras. Los resultados obtenidos se muestran en este artículo y concluyen que, en efecto, hay diferencias de uso entre las lenguas española e inglesa en su tratamiento.

Los cinco artículos analizados combinan las funciones expositiva, informativa y exhortativa. Coinciden en aspectos formales y de contenido al tratarse de la misma publicación: título, resumen, sin palabras clave, planteamiento del problema, evolución, resolución y soluciones, conclusiones. En cuanto a la sintaxis utilizan frases largas con tendencia a las repeticiones y con respecto al léxico, destaca el empleo en español de un tecnolecto muy influenciado por el inglés. No es el objetivo de este artículo analizar aspectos traductológicos no relacionados con las formas verbales.

Lo que pretendemos confirmar o refutar a través del análisis contrastivo es la afirmación de Moreno (1997: 162-163) sobre si “different languages have different rhetorical systems which manifest themselves in different ways of organizing ideas”.

Los tiempos verbales

Los verbos son uno de los elementos esenciales en el análisis del discurso científico-técnico ya que son el núcleo del significado que se desea comunicar, junto con los sustantivos. Por una parte, hay que tener en cuenta los tiempos verbales empleados y, por otra, el uso de las voces activa y pasiva.

La cuantificación de los tiempos verbales en inglés es mucho más sencilla que en español por la mayor simplicidad de su sistema verbal que restringe su uso todavía más en contextos científico-técnicos.

El tiempo verbal predominante en el discurso científico-técnico de ingeniería de caminos es el presente simple, sobre todo en voz activa, lo que es acorde con los valores apuntados para el inglés por Barber (1962: 9-10). En el sub-corpus A, de textos en español, el uso del presente está por encima del 30% (n= 1.060) del total de las expresiones verbales (sin

contar las construcciones reflexivas en presente ni los modales en el mismo tiempo) y en el sub-corpus B, de textos en inglés, se sitúa cerca del 34%. Es un presente atemporal cuyo uso resta importancia al sujeto de la acción y contribuye a que las afirmaciones se perpetúen en el tiempo y se universalicen. Contribuye a hacer más fluida la narración.

Por el contrario, el pasado, con porcentajes muy inferiores al presente, sólo se usa para presentar antecedentes de la construcción de determinada obra, para introducir acontecimientos históricos o para explicar un problema del pasado, generalmente ya solventado, y que sirve de modelo de buena práctica, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos:

El estudio por elementos finitos de la sección del muro mostró la formación de arcos de descarga internos en el muro, que tendían a sobrecargar la cabeza de las hojas de sillería.

The finite elements analysis of the cross-section of the wall showed the formation of internal discharge arches in the wall, which tended to overload the head of the ashlar leaves.

(Cuadernos Intemac, nº 17, p. 7)

Había que cruzar el “Rambler Channel”, una de las entradas principales al puerto de contenedores de Hong Kong, con un total de seis carriles y dos arcenes utilizables como carriles de emergencia.

The 900 m of the “Rambler Channel” one of the main entrances to the Hong Kong container port, should be crossed with a total of 6 traffic lanes and two hard shoulders, which could be used as emergency lanes.

(Hormigón y Acero, nº 213, p. 7).

La voz pasiva

La frecuencia de uso de la voz pasiva, tanto en español como en inglés, se mantiene por encima de los valores normales en este tipo de textos (para el inglés un 28%, según Barber (1962: 7), y algo más de un 18%, según Tarone *et al.* (1981: 194)). Sobre un total de 3.496 formas verbales registradas en el sub-corpus A, el 33,32% son pasivas (n=1.165) y el 66,68% (n = 2.331) son activas. Por lo que respecta al sub-corpus B, sobre un total de 3.112 expresiones verbales, el 35,88% (n=1.118) de las mismas están en voz pasiva. El uso de la pasiva despersonaliza la acción, la distancia del emisor, enfatiza el hecho o acción que está siendo llevando a cabo y destaca que las acciones son realizadas por terceras personas. El mismo valor tiene la pasiva refleja, muy frecuente en el sub-corpus A.

Los estudios sobre la resistencia química del hormigón en agua de mar fueron iniciados a partir de mediados del siglo pasado, cuando se detectaron los primeros síntomas de degradación en obras marítimas, pero no se empezaron a obtener grandes avances en el conocimiento de las agresiones químicas producidas hasta mediados de este siglo.

(Cuadernos Intemac, nº 31, p.5)

Si contabilizamos la pasiva refleja junto con la pasiva propiamente dicha, el porcentaje de uso global asciende hasta un 54,81%. En los ejemplos siguientes se constata que donde hay pasiva en inglés, en español puede haber pasiva y pasiva refleja:

Los estudios sobre la resistencia química del hormigón en agua de mar fueron iniciados a partir de mediados del siglo pasado, cuando se detectaron los primeros síntomas de degradación en obras marítimas.

The earliest studies on concrete resistance to sea water were undertaken in the mid-Nineteenth Century, when the first symptoms of degradation were observed.
(Cuadernos Intemac, nº 31, p. 5)

Se colocaban redondos con forma de U abrazando a la tubería para anclarla.

U-shaped bars were placed around the pipe to anchor them.
(Cuadernos Intemac, nº 15, p.31)

Los pilares se desencofraron a los 3 días, manteniéndose cubiertos con una arpillera humedecida hasta la edad de 7 días.

The columns were stripped three days after pouring and covered with damp burlap until they were 7 days old.
(Cuadernos Intemac, nº 30, p. 21)

El uso de la pasiva refleja confiera al texto mayor dinamismo o agilidad que la pasiva propiamente dicha e implica mayor cercanía con el lector, que no hemos de olvidar, que comparte plenamente el conocimiento con el emisor textual.

Aunque en menor grado que la pasiva refleja, los ingenieros de caminos también emplean el plural mayestático para hacer partícipe al lector de lo que se está tratando. Ello se puede resolver en inglés de tres formas diferentes que manifiestan más riqueza lingüística: con el uso de la pasiva, del pronombre *one* o del pronombre *we*. Ejemplos:

Hemos resuelto el paso por esa zona crítica aumentando localmente el canto del tablero que adquiere así un aspecto externo de buche de pájaro, muy grato a la vista.

This has been solved by increasing the depth of the deck in this area to create the appearance of a bird belly.
(Revista de Obras Públicas, nº 3419, p. 11)

Recordemos que la zona más expuesta de un pilar frente a un fuego es real es su cabeza.

One should remember that the most exposed area of a column during a fire is the head of the same.
(Cuadernos Intemac, nº 23, p. 13)

Estas probetas deberán curarse en condiciones análogas a las de la estructura, y mediante su ensayo a diferentes edades podemos determinar el momento en el que se alcanza el valor mínimo para poder descimbrar.

These test pieces must be cured under similar conditions to those of the structure. Testing them at different ages we may determine the moment in which concrete reaches the minimum value required for striking.

(Cuadernos Intemac, nº 41, p. 5)

Este último ejemplo también es muestra de otro fenómeno recurrente: el elevado uso de los verbos modales en función de auxiliares. Como en el último ejemplo citado, pueden traducirse literalmente en inglés, pero en esta lengua hay más posibilidades, como traducirlos por el presente de indicativo mediante la personalización de objetos inanimados (“figura”, “tabla”), de uso muy frecuente en el discurso inglés:

En la figura 4 puede apreciarse un equipo de auscultación que es capaz de explorar cien puntos de una estructura leyendo en cada punto 200.000 veces por segundo.

Figure 4 shows an auscultation device able to explore one hundred points of a structure, reading each point 200000 times per second.

(Cuadernos Intemac, nº 49, p.7)

En la tabla nº 1 y nº 2 podemos ver los resultados del cálculo del coeficiente de transmisión para profundidades de 20 a 26m.

Table 1 and 2 show the calculated results of the transfer coefficient for depths between 20 and 26m.

(Revista de Obras Públicas, nº 3428, p. 21)

En nuestro corpus de ingeniería de caminos hemos podido apreciar que el verbo modal más utilizado en español es “poder”, que aparece en 174 ocasiones en sus diversos tiempos, lo que representa un 0,38% sobre el total de palabras del corpus, y el 4,98% sobre las expresiones verbales. En inglés el más usado es el verbo *may* (n=140; 0,36%), que expresa también la posibilidad, seguido de *should* (n=116), *must* (n=96) y *can* (n=92). El empleo de los verbos modales es una de las formas más comunes de matización (*hedging* en inglés). Lakoff (1972: 194) utilizó esta palabra para describir “words whose job is to make things more or less fuzzy”, pero preferimos la precisión de la definición de Brown y Levinson (1987: 145) quienes definen el término matizador (*hedge*) en términos lingüísticos como: “A particle, word or phrase that modifies the degree of membership of a predicate or a noun phrase in a set; it says of that membership that it is partial or true only in certain respects, or that it is more true and complete than perhaps might be expected”. Lo que representa la matización en los textos analizados es un deseo por expresarse con cautela para así dejar cierto margen de error para poder eludir responsabilidades y fracasos en la ejecución de determinado elemento constructivo.

Conclusiones

Hemos podido constatar que el uso de los tiempos verbales y de la pasiva contribuyen a hacer del lenguaje científico-técnico algo preciso, universal y objetivo en el que el investigador queda desplazado de la posición enfática o protagonista, restándole así importancia y presencia. Esto se consigue también a través del uso del plural mayestático (*pensamos*); *it, one, we* en el caso del inglés; del uso de la tercera persona del singular del presente de indicativo; del imperativo (*ensemos*) y del uso de la pasiva y la pasiva refleja. El análisis electrónico hace que se consigan datos objetivos que permiten la cuantificación precisa y ayudan a confirmar o refutar intuiciones lingüísticas.

Finalmente destacar que el hecho de mostrar rasgos lingüísticos sobresalientes de un lenguaje de especialidad sirve para entender cómo los miembros de su comunidad construyen e interpretan su realidad profesional y cómo la ponen en conocimiento primero de sus compañeros de profesión y después del resto del público en general.

Bibliografía

- BARBER, CH. (1962). “Some measurable characteristics of modern English prose” en Swales, J. M. (ed.) (1988), *Episodes in ESP. A source and reference book on the development of English for Science and Technology*. New York, London: Prentice Hall, 3-14.
- BHATIA, V. K. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- BOQUERA, M. (2005). *El lenguaje metafórico de los ingenieros de caminos, canales y puertos: glosario español-inglés, inglés-español*. Publicaciones de la Universitat Politècnica de València.
- BOQUERA, M. (2009). “Características discursivas de los artículos de ingeniería civil en inglés y español: léxico y sintaxis” en *Las lenguas para fines específicos ante el reto de la convergencia Europea*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 305-314.
- BROWN, P. & S. C. LEVINSON (1987). *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. (1972). “Hedges: A study in meaning criteria and the logia of fuzzy concepts.” *Chicago Linguistic Society Papers* 8: 183-228.
- MORENO, A. I. (1997). “Genre constraints across languages: Causal metatext in Spanish and English RAs.” *English for Specific Purposes*, 16: 161-179.
- SCOTT, M. (1996). *WordSmith Tools*. Oxford: Oxford University Press.
- TARONE, E. *et al.* (1981). “On the use of the passive in two astrophysics journal papers” en Swales, J. M. (ed.) (1988), *Episodes in ESP. A source and reference book on the development of English for Science and Technology*. New York, London: Prentice Hall, 191-202.

Semantic hurdles to the successful reading of a specialised text

Tanja Collet

University of Windsor, Canada

Abstract

Specialised texts are a discourse community's main tool for constructing, disseminating and preserving knowledge. Their readability, however, is only rarely devoid of challenges. More often than not they contain hurdles that defy a straightforward reading process. Three such hurdles, all semantic in nature, are examined in this paper: term-meaning flexibility, manifest intertextuality and idiosyncratic neology. These qualitative hurdles impact any quantitative measure of the readability of specialised texts including the one presented in this paper which, based on the concept of lexical density, gauges two ratios: lexical items to grammatical items and special-language to general-language lexical items.

Key words: texts for special purposes, readability, word-meaning, intertextuality, neologisms.

Resumen

Textos especializados son la herramienta más importante de una comunidad discursiva para construir, diseminar y preservar el conocimiento. Su legibilidad, sin embargo, en la mayoría de los casos es un reto. A menudo contienen obstáculos que dificultan el proceso de lectura. Tres de estos obstáculos, todos semánticos por su naturaleza, se examinan en este artículo: flexibilidad en el significado de un término, intertextualidad manifiesta y neología idiosincrática. Estos obstáculos cualitativos muestran una influencia sobre cualquier modo cuantitativo de medir la legibilidad de textos especializados incluido el que se presenta en este artículo, el cual – basándose en el concepto de la densidad lexical – mide dos relaciones fundamentales: unidades lexicales frente a unidades gramaticales y unidades de lenguaje especializado frente a unidades lexicales del lenguaje general.

Palabras clave: texto especializado, legibilidad, significado de la palabra, intertextualidad, neologismos.

Introduction

Specialised texts, like their general-language cousins, do not necessarily conform to the traditional conduit metaphor of language (Hyland, 2009). This metaphor suggests that texts are simply the conduits by which knowledge – facts but also thoughts, ideas, hypotheses and theories – are channelled by one individual mind to the next; thus, that these various forms of knowledge are encoded into words which others receive and interpret, i.e. decode, just like they were intended. There are, on the contrary, several hurdles embedded in specialised texts which make such a straightforward interpretation process relatively rare. At least three of these hurdles, all symptomatic of the insider nature of specialised discourse, will be examined in this paper. They are: (1) the question of word-meaning flexibility; (2) the problem of manifest intertextuality; and (3) the presence of idiosyncratic neologisms. These three hurdles to the successful reading of a specialised text will be examined with the help of a corpus of texts in the applied fields of lexicography and terminology. However, given that these three phenomena are all semantic in nature and involve words, specifically specialised words or terms, it seems important to firstly examine, albeit in rather general terms, the global impact of terms on the readability of a specialised text.

Terms as a quantitative measure of readability

Specialised texts constitute the main form of discourse of a specific group of language users who are said to constitute a discourse community (Swales, 1990). In addition to having common goals and a high level of expertise in a particular area linked to these goals, members of such a community must share certain language-using practices. These are, for instance, specific text genres to exchange information, i.e. knowledge, among the members of the community but also a specific lexis, i.e. a specialised terminology. The discourse, constitutive of the community and constructed with these language-using practices, is a means of maintaining and extending the group's specialised knowledge.

In the 1930s, several decades before Swales (1990) attempted to define the concept of discourse community, Bühler (1990) studied a characteristic of highly routinised specialised discourse that greatly underscores the insider status of this discourse. His attention was drawn to the elliptical utterances that are a prominent feature of this type of discourse: the few specialised words (spark 'em¹, clear²) uttered by emergency room personnel trying to revive a patient in cardiac arrest, for instance. He considered these utterances as being “empratically integrated” (Bühler, 1990: 47), i.e. very much part of a specific human activity and requiring for their interpretation, in the absence of any co-text, a thorough understanding of this activity and its context.

Lefèvre (2004) extends Bühler's theory of empratical utterances to all specialised discourse, that is to say also to texts in which the specialised words or terms are not used elliptically but embedded in co-texts of varying complexity. He argues that terms function as empratical insertions in these co-texts, which tend to be written not in specialised but in general language. Their aim as empratical insertions is to widen the cognitive reach of their specific co-texts by signalling a move away from the general to the more specialised knowledge of the discourse community that can claim ownership over them. Terms, then,

signal the existence of this specialised knowledge but do not necessarily grant the reader access to it. Indeed, access, and full access in particular, is mainly given to members of the discourse community, and this in spite of the fact that the specialised texts containing the terms constitute the community's primary mode of preserving its accumulated knowledge and of making it available to others, for instance novice members.

With de Beaugrande (1993), we can then conclude (1) that terms are a mode of intervention in what would otherwise be ordinary discourse, i.e. discourse using general-language items, (2) that terms are “the keywords for activating specialised frames of knowledge” (but that this activation will only occur if one possesses that knowledge), and consequently (3) that terms constitute “a system of signals to distinguish insiders from outsiders”.

Research into the reading process in general and into Reading for Professional Purposes (RPP) in particular tends to underscore the importance for reading comprehension of vocabulary knowledge, i.e. of speed and depth of word-form recognition and of access to word-meaning and related knowledge. Indeed, it is widely accepted that readers need to possess a solid lexical knowledge to avoid comprehension deficits. This requirement extends to RPP where the specialised vocabulary employed in the texts that the reader is consulting for work or study can significantly impede reading comprehension when such a solid lexical knowledge is lacking. Indeed, expert readers of specialised texts tend to treat the terminology contained in these texts as the principal receptacle of information and thus as a critical component for successful text-content identification and comprehension. Consequently, they generally execute a deep lexical and conceptual analysis while their syntactic analysis often times remains superficial. Research carried out by Ulijn and Strother (1995), for instance, has shown that expert readers of specialised texts fixate on more than 80% of the content words needed for a thorough conceptual analysis but only on about 40% of the function words needed for a syntactic analysis. This reading behaviour seemingly confirms Harrison and Bakker's (1998) contention that the readability of a text, whether specialised or not, is determined to a great extent by its lexical density, a concept introduced by Halliday (1989) and which can be defined as the ratio of lexical items, or content words, to grammatical items, or function words. Since the lexical items contained in a specialised text are of two types, general-language words on the one hand, and specialised words, i.e. terms, on the other, and given that ‘insiders’ or expert readers *only* tend to have a good grasp of the latter, the readability of such a text can be said to be determined by the following formula:

$$\left(\frac{\text{ratio of terms to general-language items}}{\text{ratio of content words}} \right) \text{ to function words.}$$

This formula consists of two complementary segments. The first takes as its point of departure the total word count of a text and measures the ratio of content words (i.e. nouns, verbs, adjectives and adverbs) to function words (i.e. determiners, prepositions, pronouns, etc.). The second, by contrast, looks at the total number of content words and establishes the ratio of terms to general-language items. It predicts that texts which possess a higher ratio of content words to function words and exhibit in addition a higher ratio of terms to general-language items will be more challenging to read, particularly for

non-experts or novices, than texts with lower ratios of both lexical to grammatical and of special- to general-language items. The two excerpts below illustrate this assumption.

The structuring of most printed dictionaries, including the majority of the most comprehensive and highly respected ones for single languages, reflects the role of the word (i.e. the lemma/entry word in the lexicographic sense) as the basic element for the lexicographic description. (Nielsen & Tarp, 2009: 258)

In this section we are looking at hybrid article microstructures as an example of hybrid article internal text constituent structures. These hybrid article microstructures can be seen in a dictionary article when it displays at least one functional item addition. (Nielsen & Tarp, 2009: 70)

Both excerpts pertain to the structuring of lexicographic information at the macro- or micro level of the dictionary and have near identical basic word counts³ of 42 for excerpt one and 40 for excerpt two. Excerpt one contains nearly equal proportions of function and content words; about 19 function words and 23 content words. Its ratio of terms to general-language items is low: 4 (which includes the repetition of lexicographic) to 19. Excerpt two, by contrast, contains twice as many content words as function words; 27 to 13, to be precise. In addition, its ratio of special-language to general-language items is rather high: 19 to 8. The 19 specialised items construct depending on the analysis at least 7 compound terms: hybrid article microstructure (repeated twice); hybrid article; internal text; constituent structure; dictionary article; and functional item addition. As predicted by the formula, excerpt *two* is more enigmatic, i.e. more difficult to make sense of, for the non-expert reader; in this instance, not only any reader who is not a lexicographer but also any expert who is not familiar with Herbert Ernst Wiegand's approach to dictionary-making and who therefore has the status of an 'outsider' with regard to that particular school of thought.

At least three factors, which concern the access granted by special-language items to meaning and related knowledge, can alter the effect particularly for expert readers of the second measure of the formula, i.e. ratio of terms to general-language items. They are (1) word-meaning flexibility; (2) manifest intertextuality and (3), as hinted at by excerpt *two*, idiosyncratic neology.

Word-meaning flexibility

Words, be they general-language or special-language items, do not express fixed meanings to which the writers and readers of texts are bound. Hogeweg (2009) argues that the meaning of a word coincides rather, on the one hand, with what constitutes "the input to the process of the production of a word" and, on the other, with "the result of the process of interpretation". Any word, then, has a meaning potential that is at least twofold: a meaning constructed by the writer during the writing process and another deducted by the reader during the reading process. This assumption allows for at least two conclusions. The first is that both meanings, situated at either end of the writer/reader spectrum, should overlap to a considerable degree but will in all likelihood only rarely be

absolutely identical. The second is that these meanings acquire at either end of the writer/reader spectrum certain idiosyncratic qualities.

Many lexical semanticists who study general-language items share Hogeweg's assumption of the inexistence of a fixed and binding abstract word-meaning. Anderson and Shiffrin (1980), Allwood (2003) and Evans (2006), for instance, all favour alternate approaches that consider word meaning to be a function of the specific linguistic context (or co-text) in which a word is embedded and of the conceptual knowledge that word provides access to at the level of the individual language-user.

Within the area of Languages for Specific Purposes the concept of indeterminacy, understood here as semantic inconsistency, is also gaining headway (Antia, 2001, 2007), in spite of it being contrary to the classical take on the term represented by Wüster (1991). Indeed, one can argue that, like word-meaning in general language, term-meaning in specialised discourse is also dependent on the dynamics of text-production and on the activation of varied bodies of knowledge at the level of the individual. Term-meaning can therefore be "text-immanent" (Antia, 2001), i.e. emerge in the text during the writing process. This phenomenon can be observed in texts that exploit existing knowledge in an attempt to come to new theoretical insights. From the viewpoint of the reader, a term becomes, in this instance, strongly dependent on its co-text for its meaning-construal. An example is the following excerpt taken from Depecker (2002: 140) in which the author uses a classical term from the area of structural linguistics, namely 'signifié' (or signified). In the excerpt, however, 'signifié' takes on a very specific meaning, quite different from the one Saussure bestowed upon it almost a century ago: that of a meaning as it can be derived from the morphological (e.g. prefixes and suffixes) or lexical constituents (e.g. free morphemes or words) of the signifier of a term.

La démarche ainsi suivie montre que l'une des problématiques centrales de la terminologie se situe dans la définition. La définition consiste en effet à décrire le concept traité. C'est à cet endroit qu'intervient la distinction majeure entre *définition de concept* et *définition de signifié*. En partant par exemple de la définition de signifié du terme français *uranium appauvri*, nous aurions constitué une définition du type « uranium rendu ou devenu pauvre » : ce que signifie *appauvri* en français.

In addition, at the other end of the writer/reader spectrum, the meaning of a term can fluctuate according to the types of knowledge that its presence in the text activates in the mind of the reader (Collet, 2009). Indeed, meaning-construal during the reading process involves the utilization of conceptual knowledge stored in the reader's memory and to which the term provides differential access. Consequently, term-meaning will vary depending on the reader's level of domain expertise: high, moderate or low. Consider the following paragraph taken from a monograph in the applied field of terminology:

We find that the traditional perception of *term* is somewhat idealised and difficult to apply in a computational environment. (Pearson, 1998: 7)

Readers with low levels of domain expertise may know that a *term* is a word used by specialists, e.g. medical doctors or engineers, while readers with moderate levels of domain expertise may be able to add that such a word is generally believed to have certain characteristics, e.g. a precise meaning and only one meaning. However, only readers with

high levels of domain expertise will be able to construe the following meaning, which is triggered by the adjective ‘traditional’ preceding it in the sentence: a special-language item which, according to the classical wüsterian approach to terminology, is characterised by a bi-univocal relationship between concept and signifier.

The term’s meaning-flexibility, at either end of the writer/reader spectrum, may make a specialised text more challenging to read even for the expert reader. Indeed, since term-meanings are not necessarily fixed or given, they may require for their construal, even of the expert reader, a more or less detailed analysis of the co-text in which the term is embedded coupled with a search for relevant data in the body of knowledge, however small or large, the term points to.

Manifest intertextuality

Manifest intertextuality is observed when a member of a scientific community refers to the writings of another member. References (or citations) are generally thought of as a means for writers of specialised texts to support their claims and pre-empt opposition (Latour, 1987). As such, they play a role in the social construction of knowledge, in the sense that they create a map of the linkages tying the writer’s text to the works of other scholars. However, citations can also be used differently, not as indicators of conceptual linkages but as markers of semantic content. In this role, citations are a device for tracing semantic indebtedness by identifying similar or identical usages, or for signalling how the writer’s intended meaning for a particular term deviates from the one, sometimes more canonical, constructed by others in their texts. Their effect on the reading process may be demanding. Indeed, for the purposes of meaning construal, they may require that the reader parse the texts referred to for additional information. This is especially the case when the writer takes the cited text to be well known in the field but when the reader is nevertheless little familiar with it or not at all. Consider the excerpts below.

Our definition of “collocation” is based on Explanatory Combinatorial Lexicology, ECL, (Mel’čuk 1995) which views it as an unpredictable combination of lexical units, i.e., a combination that cannot be produced based on the regular syntactic and semantic properties of the units involved. (Nielsen & Tarp, 2009: 247)

But at the highest level of abstraction the amount of data types required in order to meet the primary information needs in terms of text reception can be reduced to only two, i.e. the lemma and the meaning. Although the concept of a lemma may differ from the one suggested by Wiegand (1983), at this level of abstraction the lemmata could be single words, irregular inflection forms, combinations of words, or even something else [...]. (Nielsen & Tarp, 2009: 53)

Excerpt one contains the semantic marker (Mel’čuk 1995), which identifies the semantic indebtedness of the writer for the meaning allocated to the term ‘collocation’. The reader is furthermore provided with a summary of what ‘collocation’ refers to in Mel’čuk’s Explanatory Combinatorial Lexicology, indicating that the writer does not expect all of the readers to be familiar with ECL. The second excerpt’s use of semantic markers, on the other hand, is likely to be more onerous for the reader. The writer indicates that his understanding of a lemma is somewhat different from the one that can be found

in Wiegand (1983), but does not offer any specifics, which can be taken to mean that the writer expects his readers to be insiders like himself, that is readers with extensive knowledge of Wiegand's work. The reader who does not have this profile, however, may have to consult Wiegand (1983) if s/he wishes to fully understand the passage and particularly what is meant by 'lemma'.

Idiosyncratic neology

The term's meaning flexibility, particularly as it pertains to the writing process, as well as the use of manifest intertextuality, which can be a means to highlight an unusual usage, point towards the possible presence in specialised texts of idiosyncratic neologisms. These are often observed in texts that attempt to set up new theoretical frameworks. This phenomenon led Feyerabend (1970: 280) to state that "a language of a new theory can only be learned from scratch in the same fashion as anthropologists and linguists study the language of a newly discovered tribe." This is so because the terms maintained from earlier theories may have had their meaning altered in more or less important ways and because others will have been newly coined from existing morphological material. The excerpt below is a case in point:

In condensed dictionary articles [...] text constituent structures occur that belong to three types: the pure article constituent structure, the pure article microstructure and the article internal search area structure [...]. (Nielsen & Tarp, 2009: 65)

The idiosyncratic nature of such neologisms dissipates as the theory becomes more mainstream or as the reader becomes more knowledgeable and attains the status of an 'insider'.

Conclusion

To conclude, specialised texts may be challenging to read even for so-called 'insiders' or expert readers. Three hurdles to the successful reading of such texts have been briefly examined: term meaning flexibility, manifest intertextuality and idiosyncratic neology. These hurdles impact any quantitative measure of the readability of specialised texts, such as the one proposed in this article, which establishes two weights: the ratio of lexical to grammatical items and the ratio of special-language to general-language lexical items.

Notes

1. *Spark 'em*: the use of an electric shock from a defibrillator to regain a heartbeat.
2. *Clear*: a warning not to touch a patient about to receive an electric shock from a defibrillator.
3. A basic word count, as the one performed by a word processor, does not count lexical items but letter chains preceded and followed by a space.

References

- ALLWOOD, J. (2003). “Meaning Potentials and Context: Some Consequences for the Analysis of Variation in Meaning” in H. Cuyckens *et al.* (eds.), *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*, 29-65. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- ANDERSON, R. C. & Z. SHIFRIN (1980). “The Meaning of Words in Context” in R. J. Spiro *et al.* (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 331-348. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ANTIA, B. E. (2001). “Terminological Investigations into Specialized Knowledge and Texts. A Case Study of Legislative Discourse”. *Terminology* 7.1: 5-29.
- ANTIA, B. E. (ED.) (2007). *Indeterminacy in Terminology and LSP*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BEAUGRANDE DE, R. (1993). “Terminology and Discourse between the Social Sciences and the Humanities” in M. Krommer-Benz *et al.* (eds.), *Proceedings of the Third Infoterm Symposium*, 374-392. Vienna: Termnet.
- BÜHLER, K. (1990). *Theory of Language. The Representational Function of Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- COLLET, T. (2009). “La manière de signifier du terme en discours”. *Meta* 54.2: 279-294.
- DEPECKER, L. (2002). “Linguistique et terminologie : problématique ancienne, approches nouvelles”. *Bulletin de la Société de linguistique de Paris* XCVII.1: 123-152.
- EVANS, V. (2006). “Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction”. *Cognitive Linguistics* 17.4: 491-534.
- FEYERABEND, P. (1970). “Against Method.” *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* 4: 257-323.
- HALLIDAY, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- HARRISON, S. & P. BAKKER (1998). “Two New Readability Predictors for the Professional Writer: Pilot Trials”. *Journal of Research in Reading* 21.2: 121-138.
- HOGEWEG, L. (2009). *Word in Process. On the Interpretation, Acquisition, and Production of Words*. LOT dissertation series 219. Netherlands Graduate School of Linguistics.
- HYLAND, K. (2009). *Academic Discourse. English in a Global Context*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.
- LATOUR, B. (1987). *Science in Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LEFÈVRE, M. (2004). “Terminologie et discours empratique” in C. Cortès (ed.), *Des fondements théoriques de la terminologie*, 53-69. Paris: Centre interlangue d’études en lexicologie.

- NIELSEN, S. & S. TARP (EDS.) (2009). *Lexicography in the 21st Century*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ULIJN, J. M. & J. B. STROTHER (1995). *Communication in Business and Technology: From Psycholinguistic Theory to International Practice*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- WÜSTER, E. (1991). *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. Bonn: Romanistischer Verlag.

Modelos melódicos de entonación cortés en atención al cliente¹

Empar Devís Herraiz
Universitat de Barcelona

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos descubrir los rasgos melódicos atenuadores que utilizan los españoles en sus intercambios y así poder determinar las mejoras que se precisan para perfeccionar la actuación del trabajador expuesto a trato directo con los clientes y poder aumentar la efectividad en la comunicación, la calidad del servicio y la satisfacción del cliente, conjuntamente con la formación cultural de dicho trabajador. La investigación se sitúa dentro del proyecto *Fonocortesía: el componente fónico en la expresión de cortesía y descortesía verbales en español coloquial*.

Palabras clave: entonación, español coloquial, análisis del discurso, cortesía, atención al cliente.

Abstract

In the job we explore the melodic features used by the Spanish faders in their trade and thus to determine the improvements needed to improve the performance of workers exposed to dealing directly with customers and to increase effectiveness in communication, service quality and customer satisfaction, together with the cultural education of the worker. The research project is located within *Fonocortesía: el componente fónico en la expresión de cortesía y descortesía verbales en español coloquial*.

Key words: intonation, colloquial Spanish, discourse analysis, politeness, customer service.

¹ La investigación está dentro del proyecto del MICINN (Ministerio de Ciencia e Innovación de España) “Fonocortesía: el componente fónico en la expresión de cortesía y descortesía verbales en español coloquial”. Referencia: FFI2009-07034.

Introducción

La función de la atenuación en el nivel suprasegmental corresponde fundamentalmente a la entonación. Los rasgos melódicos suelen ser, en este sentido, determinantes a la hora de interpretar un enunciado como atenuado o no. La atenuación es una manifestación pragmático-discursiva muy útil para mitigar la fuerza elocutiva de la aserción, expresando, por ejemplo, incertidumbre al formular una opinión divergente, presentando el disentimiento como conformidad parcial o enfocando el objeto de disconformidad desde un punto de vista impersonal (Haverkate, 1994: 117).

Autores como Quilis (1988, 1993), Hidalgo (2001, 2006, 2007, 2009), Waltereit (2005), Haverkate (1994), Álvarez & Blondet (2003), Briz & Hidalgo (2008) han podido observar cómo ciertas formas entonativas cumplen, habitualmente, una función de atenuación o mitigación en enunciados que podrían contener algún tipo de “agresividad” implícita.

Nuestro interés aquí se centra en examinar los rasgos melódicos atenuadores que utilizan los españoles en sus intercambios y así poder determinar las mejoras que se precisan para perfeccionar la actuación del trabajador expuesto a trato directo con los clientes y poder aumentar la efectividad en la comunicación, la calidad del servicio y la satisfacción del cliente, conjuntamente con la formación cultural de dicho trabajador. Un estudio precedente (Devís, en prensa a) nos ayudó a identificar y posteriormente a validar los rasgos melódicos responsables de esta mitigación². A partir de ahí hemos podido elaborar una serie de modelos melódicos útiles en la formación activa que debe recibir el empleado/vendedor sobre comunicación y empatía con el cliente.

Rasgos melódicos atenuadores

Un estudio previo (Devís, en prensa a) nos ayudó a identificar los siguientes rasgos melódicos atenuadores, a partir del análisis acústico de una serie de enunciados extraídos del corpus Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial)³:

1. Desde el punto de vista de la *entonación lingüística*⁴.

Inflexiones finales
+ suspendida: (con ascenso final entre el 15 y el 70%)
+ interrogativa
+ enfática circunfleja: asc-desc; desc-asc.

² El método utilizado para el análisis se conoce con el nombre de *Análisis melódico del habla* presentado por F.J. Cantero (2002) en su libro *Teoría y Análisis de la entonación*. Se trata de un método robusto que combina la extracción de los datos acústicos estableciendo de forma clara los segmentos tonales; que estandariza los valores absolutos de la F0 en valores relativos ofreciendo una melodía limpia de valores irrelevantes (o “variaciones micromelódicas”) y que valida los resultados mediante pruebas perceptivas.

³ Ver <http://www.valesco.es/>

⁴ Por nivel lingüístico nos referimos al segundo nivel de entonación descrito por Cantero (2002). El autor identifica 4 tipos de entonación lingüística: neutra, interrogativa, suspendida y enfática. Y los siguientes rasgos fonológicos: /±interrogativa ±suspendida ±enfática/.

2. Desde el punto de vista de la *entonación paralingüística*⁵

Rasgos de énfasis (foco ancho)
Prominencia en átonas
Inflexiones internas
Registro tonal bajo
Primer pico desplazado o ausente

Rasgos de énfasis de palabra (foco estrecho)
Énfasis de palabra con inflexión circunfleja
Énfasis de palabra con inflexión + interrogativa

Esta amplia clasificación nos permitió hipotetizar la capacidad de los recursos melódicos para adaptarse a la expresión de efectos corteses, en este caso de la atenuación. El siguiente paso fue validar estos datos con una serie de tests perceptivos, antes de ofrecer los modelos melódicos con función cortés atenuadora.

Validación de los rasgos melódicos atenuadores

El estudio perceptivo⁶ (Devís, en prensa b) se hizo a partir de un corpus creado *ad hoc* por nosotros para asegurarnos de que los originales eran, claramente, enunciados descorteses desde el punto de vista léxico-gramatical y que los rasgos rasgos introducidos en las manipulaciones, identificados en la fase acústica precedente, exclusivamente melódicos, eran los únicos responsables de aportar atenuación.

Fueron grabados 4 insultos, 4 órdenes y 6 confrontaciones producidos por un hombre y una mujer de los cuales seleccionamos 15 (8 de mujer y 7 de hombre) para su manipulación. Entre todas las versiones contamos con 71 versiones manipuladas.

Posteriormente, elaboramos tres tests perceptivos: uno para 27 oyentes, otro para 26 y el último para 24. Cada test contenía los 15 enunciados originales y una versión manipulada de cada original. De este modo pudimos validar 45 de las 71 versiones manipuladas.

⁵ El nivel paralingüístico es el tercer nivel de entonación descrito por el mismo autor y es el que otorga expresividad, emoción...

⁶ Tanto la fase acústica como la fase perceptiva fueron realizadas utilizando el programa PRAAT (versión 4.4.04), desarrollado por P. Boersma y D. Weenink de la Universidad de Amsterdam.

Los informantes del experimento (oyentes) determinaron los cambios de significación que aportan las modificaciones de los rasgos melódicos manipulados respondiendo a las siguientes preguntas:

1. para los insultos:
 - a) está enfadado y quiere ofender
 - b) parece que no quiere ofender claramente
2. para las órdenes:
 - a) es una orden dada con autoridad
 - b) más que una orden parece un ruego
3. para las confrontaciones:
 - a) parece que busca la confrontación
 - b) parece que busca la cooperación

Los resultados del estudio perceptivo nos permitió elaborar un código “semiestable”⁷, compuesto únicamente por rasgos melódicos destinado a mitigar enunciados que podrían contener algún tipo de “agresividad” léxico-gramatical implícita. El código es el siguiente:

Los rasgos que aportan una atenuación mayor cuando actúan solos son:

- las inflexiones internas⁸
- las prominencias en átonas⁹
- las inflexiones finales circunflejas¹⁰

Los rasgos que necesitan actuar en interacción, sobre todo con las inflexiones internas y con las prominencias en átonas, para aportar el mismo grado de atenuación son:

- las inflexiones finales interrogativas¹¹
- las inflexiones finales suspensas

Por su parte, los énfasis de palabra y la F0 baja no tienen el mismo efecto atenuador, sino que dependen más de otros factores: factores léxico-gramaticales y factores pragmáticos.

Mostramos a continuación algunos de los ejemplos extraídos del experimento.

Órdenes percibidas como ruegos

Presentamos un ejemplo de orden analizado y manipulado, que fue percibido durante las pruebas perceptivas como orden en su forma original en un 85,7% de los casos y

⁷ Ver Cantero & Mateo (en prensa).

⁸ Según la terminología de Álvarez y Blondet, modulaciones de la F0. En su estudio del 2003 para los hablantes de español de Mérida (Venezuela) concluyen, como nosotros, que las modulaciones de la curva melódica de la frase cortés (picos y valles más variados y frecuentes) serían un índice importante a la hora de percibir valores de cortesía-atenuación en una determinada expresión.

⁹ No hemos encontrado referencias a este importante rasgo melódico atenuador en ningún estudio precedente.

¹⁰ Ya Navarro Tomás (1974: 160) reconocía al respecto que “la inflexión circunfleja se manifiesta [] cuando se habla con simpatía de un asunto, o se desea atraer la confianza de los oyentes...”. Siguen la misma idea, Waltereit (2005) y Briz & Hidalgo (2008).

¹¹ Quilis (1988, 1993) también observa la misma transposición de patrones melódicos interrogativos como mecanismo atenuador.

como ruego en sus fases manipuladas. La primera manipulación (v. Fig. 2), solo con la introducción de las inflexiones internas, fue percibida como ruego y no como orden en un 73,8% de los casos; mientras la segunda manipulación (v. Fig.3), con la introducción combinada de inflexiones internas más inflexión final circunfleja, fue percibida como ruego y no como orden en un 83,5% de los casos.

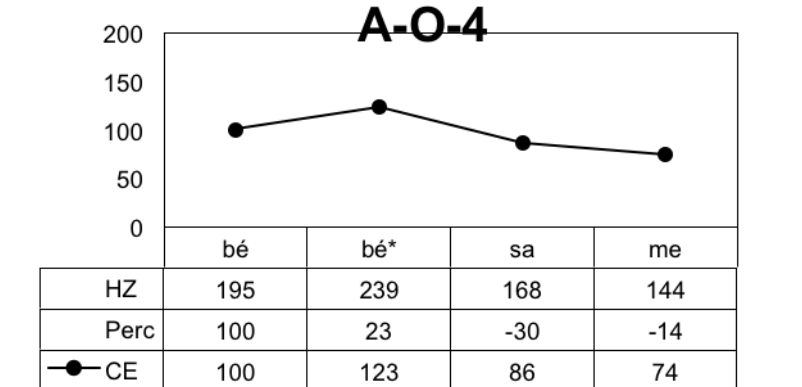


Figura 1. Enunciado original estandarizado de la orden “Bésame”.

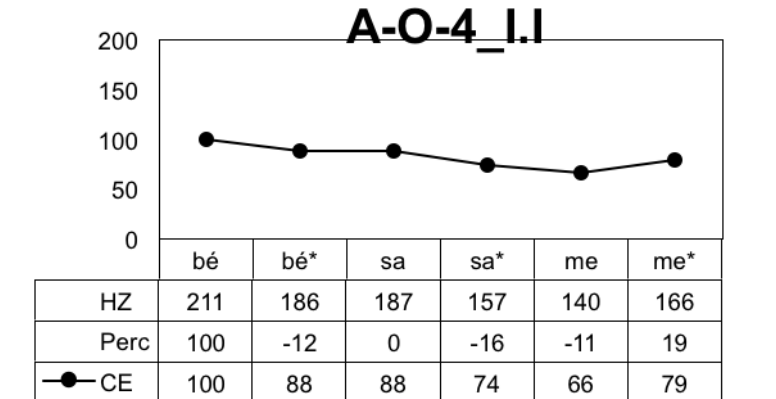


Figura 2. Manipulación del mismo enunciado con inflexiones internas.

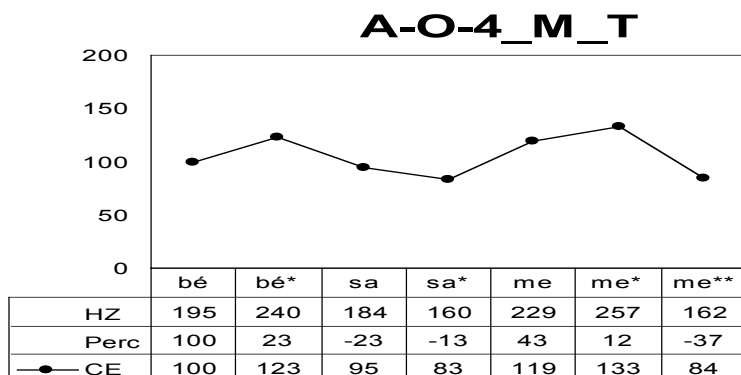


Figura 3. Manipulación del mismo enunciado con inflexiones internas e inflexión final circunfleja.

Confrontaciones percibidas como cooperaciones

Presentamos un ejemplo de confrontación analizada y manipulada, que fue percibida durante las pruebas perceptivas como una confrontación en su forma original en un 86% de los casos y como una cooperación en sus fases manipuladas. La primera manipulación (v. Fig. 5), solo con la introducción de las prominencias en átonas, fue percibida como cooperación y no como confrontación en un 79,9% de los casos; mientras la segunda manipulación (v. Fig.6), con la introducción combinada de prominencias en átonas más inflexión final suspensa, fue percibida como cooperación y no como confrontación en un 79,2% de los casos.

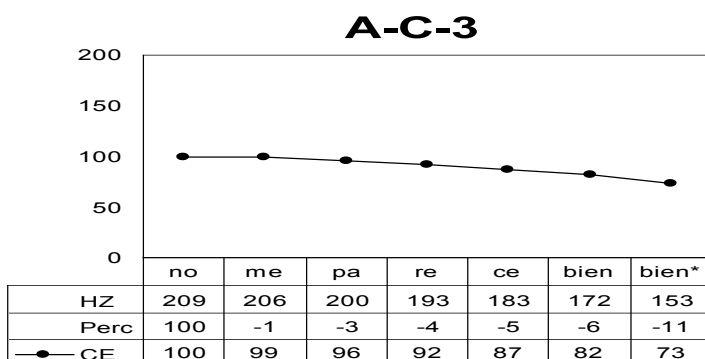


Figura 4. Enunciado original estandarizado de la confrontación “No me parece bien”.

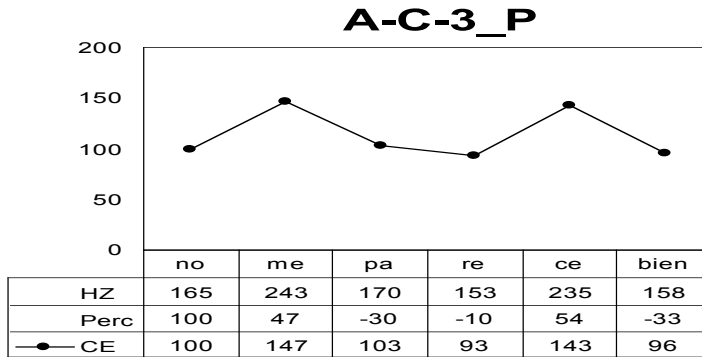


Figura 5. Manipulación del mismo enunciado con prominencias en átonas.

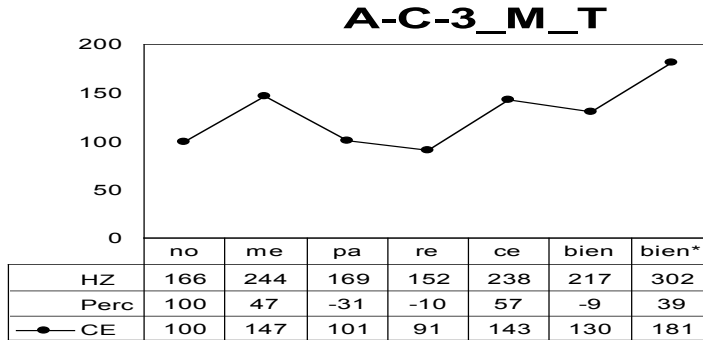


Figura 6. Manipulación del mismo enunciado con prominencias en átonas más inflexión final suspensa.

Modelos melódicos de cortesía con efecto atenuador

El código que pudimos elaborar a partir de la fase acústica y de su sucesiva validación en la fase perceptiva nos permitió definir los modelos melódicos más rentables capaces de convertir órdenes en ruegos y confrontaciones en cooperaciones. Modelos que resultarán de gran utilidad en el desarrollo de protocolos de cortesía en la atención al cliente.

En este sentido, y a partir de los porcentajes extraídos de las pruebas perceptivas, mostramos los 5 modelos más rentables por orden de eficacia:

1. la combinación de inflexiones internas más una inflexión final suspensa
2. la combinación de inflexiones internas más una inflexión final circunfleja asc.-desc.
3. la combinación de prominencias en átonas más una inflexión final suspensa
4. la combinación de inflexiones internas más una inflexión final interrogativa
5. la combinación de prominencias en átonas más una inflexión final circunfleja asc.-desc.

Conclusiones

El estudio de las funciones pragmáticas del componente melódico posee escasa tradición en el ámbito hispánico. En el caso de las funciones corteses, el componente fónico ha sido el gran olvidado. Los estudios realizados o bien evitan mencionarlo, o lo hacen de forma superficial, o bien tratan de buscar soluciones descriptivas de compromiso. La investigación que hemos realizado trata de llenar este vacío y, al mismo tiempo, ofrece un protocolo de actuación que puede ser eficaz en un determinado contexto profesional como es la atención al cliente.

Todos somos clientes y esperamos algo más del vendedor/empleado que nos atiende. El valor añadido no debe residir únicamente en el producto adquirido; en muchas ocasiones la cortesía es la clave para la rentabilidad de un negocio o, simplemente, para que la comunicación sea eficaz en cualquier tipo de intercambio (en el ámbito profesional, empresarial, familiar o personal). Sin afectividad no hay comunicación y sin comunicación no hay nada. Un cliente que ha sido cortésmente tratado, tendrá mucha más confianza hacia el empleado y la empresa, el producto, la información o el servicio que ha recibido. Por tanto, la cortesía se convierte en una herramienta de comunicación que puede desencadenar un torrente de información importantísima para el buen funcionamiento de una compañía.

Sabemos que la función de la atenuación en el nivel suprasegmental corresponde fundamentalmente a la entonación y que los rasgos melódicos suelen ser determinantes a la hora de interpretar un enunciado como atenuado o no, por lo que no debería dejarse de lado en la formación lingüística de los hablantes.

Los datos analizados nos han permitido observar que los rasgos melódicos de la cortesía atenuadora no forman parte del código lingüístico de la lengua (que en la entonación serían exclusivamente los rasgos fonológicos¹²) compartido por todos los hablantes del idioma. Es decir, no todos los hablantes marcan la cortesía de la misma manera, ni obedeciendo al mismo código. Sin embargo, podemos considerar que la *cortesía atenuadora* se inscribe en un nivel de análisis de la entonación que está muy cerca de constituir un código estable o semiestable: socialmente compartido, muy cercano al código lingüístico.

Este código, descrito en el presente trabajo, puede ser utilizado para desempeñar multitud de funciones pragmáticas donde sea necesario mitigar la fuerza elocutiva de la aserción, y por este motivo jugará un papel fundamental en la formación que debe recibir el empleado/vendedor sobre comunicación cortés con el cliente.

Referencias

- ÁLVAREZ, A. & M. A. BLONDET (2003). “Cortesía y prosodia: un estudio de la frase cortés en el español de Mérida (Venezuela)” en M. Butragueño; P. Herrera & E. Zendejas (eds.); *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*, 319-330. México: El Colegio de México.

¹² En Cantero (2002) se distinguen dos tipos de rasgos en la entonación: los rasgos melódicos (que son rasgos fonéticos, bien concretos) y los rasgos fonológicos (que son rasgos abstractos, meramente opositivos).

-
- BRIZ, A. & A. HIDALGO (2008). “Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante” en M. Albelda; A. Briz; J. Contreras; N. Hernández-Flores & A. Hidalgo (eds.): *Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito*, Publicación electrónica.
- CANTERO SERENA, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO SERENA, F. J. & M. MATEO (EN PRENDA). “ANÁLISIS MELÓDICO DEL HABLA: COMPLEJIDAD Y ENTONACIÓN EN EL DISCURSO”. *ORALIA* 14.
- DEVÍS HERRAIZ, E. (EN PRENDA A). “RASGOS MELÓDICOS DE LA CORTESÍA ATENUADORA EN EL ESPAÑOL COLOQUIAL”. *MOENIA* 17.
- DEVÍS HERRAIZ, E. (EN PRENDA B). “PERCEPCIÓN DE LOS RASGOS MELÓDICOS ATENUADORES EN EL ESPAÑOL COLOQUIAL”. *ACTAS DEL XXVIII CONGRESO INTERNACIONAL DE AESLA*.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- HIDALGO, A. (2001). “Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación”. *Moenia* 7: 271-292.
- HIDALGO, A. (2006). “La expresión de cortesía (atenuación) en español hablado: marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial” en M. Villayandre (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la SEL*, 958-979. León: Universidad de León.
- HIDALGO, A. (2007). “Sobre algunos recursos fónicos del español y su proyección sociopragmática: atenuación y cortesía en la conversación coloquial”. *Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics* 12: 129-142.
- HIDALGO, A. (2009). Modalización (des)cortés y prosodia: estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile XLIV/1*: 161-195.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944). *Manual de Entonación española*. New York: Hispanic Society. (1974⁴) Madrid: Guadarrama.
- QUILIS, A. (1988). *Fonética Acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid: Gredos.
- WALTEREIT, R. (2005): “La polifonía prosódica: Copiar un patrón entonativo”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* III-2: 137-150.

The use of the research digest as a hybrid genre in the ESAP – ESP classroom

Piedad Fernández Toledo
Universidad de Murcia

Abstract

The potentiality of the digest as a hybrid genre to be pedagogically exploited in ESAP-ESP is discussed. Firstly, this genre is characterised as a peripheral one, partially belonging to the scientific genre colony; next, the features it shares as part of the informative discourse and that set it apart from the scientific genre colony are discussed, offering examples of variations which can be accounted for in terms of communicative activity or field and interpersonal or tenor dimensions (Halliday 1985). Some hints for the exploitation of this and related genres are shown. The explicit contrasting of digests, articles and abstracts allows for the overt tackling of intertextual and interdiscursive aspects, and their systematic linking on the Web with respect to particular research works makes it easier to keep track of them as genre sets. Besides, the mode dimension layer can account for the presence of certain information elements in electronic digests as compared to the printed ones, which in turn helps to create a new, more horizontal discourse influencing the interpersonal mode through the readers' empowerment. These and related features can be brought up through a systematic top-down genre-based approach, in order to increase the students' metadiscoursal awareness.

Key words: digest, scientific discourse, informative discourse, intertextuality, hybridisation.

Resumen

Se pretenden explorar las posibilidades de explotación de un género híbrido como es el resumen divulgativo (*digest*) en la enseñanza del inglés académico y científico. Primero se describen los elementos que lo caracterizan como parte de la colonia de géneros científicos; en segundo lugar se establecen los rasgos que comparte con el discurso periodístico para describir mediante ejemplos las variaciones debidas a su pertenencia a este ámbito discursivo, y que lo diferencian del anterior según el objeto comunicativo (campo según Halliday 1985) y la relación entre los interlocutores (*tenor; ibid.*). Se sugieren formas de explotar este género y su relación con otros como el resumen científico y el artículo de investigación. Su contraste permite observar las variaciones de carácter interdiscursivo e intertextual, al tiempo que la posibilidad de acceder a todos ellos por Internet- donde frecuentemente aparecen explícitamente relacionados mediante enlaces- permite estudiarlos como conjuntos genéricos. La dimensión modo explica variaciones motivadas por la presencia de elementos extra en comparación con la versión impresa, que influyen en la dimensión interpersonal y contribuyen a la horizontalidad discursiva y a un nuevo modelo de lector. Mediante un enfoque genérico, sistemático y de carácter descendente se pretende fomentar la metacognición en el aula.

Palabras clave: resumen divulgativo, discurso científico, discurso informativo, intertextualidad, hibridación.

The research digest as a peripheral scientific genre

This paper aims at casting light on the research digest as a hybrid genre whose use in the English for Specific Academic Purposes (ESAP) and –English for Scientific Purposes (ESP) classrooms may result quite productive, as will be discussed. Digests can be regarded as part of the informative discourse, as their main aim is to spread scientific knowledge as information. As their name implies, they summarise the specialised scientific content and making it more accessible to the laypeople. But, at the same time, they have also been considered within the realm of scientific discourse by authors like Loffler-Laurian (1983), who establishes different discourse categories – determined by the socio-communicative context – within a broad conception of scientific discourse, including the informational one aimed at a general readership. The distinction between “scientific writing” (i.e. reporting of original research in journals, through scientific papers in standard format) and “science writing” (i.e. writing about science for a general public), set up by Day (2006: 61) can help to set this genre apart from the main scientific discourse colony, conformed by genres written within the academic discourse community to spread original research work directed mainly to its own members or to funding agencies, at least those sharing an IMRAD¹³ macrostructure – the most common one in the “hard” sciences- in the form of research articles, progress reports, conference papers and even PhD theses (Seliger & Shohamy, 1989: 250-251).

Research digests, on the other hand, are usually written by information specialists and are aimed at a general public, so in this sense they would be part of “science writing” rather than “scientific writing”. However, as will be shown below, their formal appearance, including their macrostructure, shares features from both realms. Some related genres are the *review* (considered part of the promotional genre colony by Bhatia, 2004) and the scientific *abstract*. The three of them refer to another work or source, summarising its content, and can be placed on a continuum ranging from the promotional to the purely informational, with a marked referential nature which is most apparent in the later case and determines its block, standardised layout. The length of digests can be between one or two pages, even three, depending on the medium where they appear. They are mostly found in newspaper “scientific” sections and supplements, or in trade books and periodicals – magazines – specialising on these topics, with digital versions getting more and more popular at present in either blog or website format (e.g. “or “Research Digest-Blogging on Brain and Behaviour” – <http://bps-research-digest.blogspot.com/> - , issued by the British Psychological Society).

Variations of digests with respect to the scientific genre colony

Once the hybrid nature of digests has been established, their features will be described in a top-down fashion, stressing on the variations – and similarities- with respect to the “IMRAD” genres (i.e. those genres sharing the experimental textual macrostructure within scientific discourse).

To start with, the above- mentioned macrostructure presents some variations which can be set out for this genre’s informative –even promotional– goals. Thus, the typical

¹³ IMRAD standing for Introduction, Methodology, Results and Discussion.

sequencing is altered and overlaps with the “lead- story” typology common of prototypical informative genres – such as the news- (Bell & Garrett, 1998). As in the case of reviews, the first paragraph usually consists of a presentation of the work (in this case the research carried out) – or, alternatively, the hypothesis or the main research question – together with the authors’ names and even affiliation – and the most striking results. The rest of the text usually includes the common MRD sections but, contrary to abstracts, the discussion section tends to be longer than the rest and includes a wider variety of information elements.

Apart from this “altered” IMRAD structure, digests might include further elements proper of the informative sphere, or else some of these elements already present in the IMRAD genres, such as “caveats” (usually formulated as “limitations” within the discussion section) can be upgraded to sections. The “find more” and “comment” sections are other instances of new elements, favoured in this case by the change of medium.

Regarding the genre “micro structuring” (i.e. the common linguistic functions to be found within and across paragraphs to fulfil the rhetorical moves and steps, there is again some overlapping between the typical reporting features –narrative typology and indirect style– and the IMRAD conventional expository functions (e.g. listing, comparison and contrast, process sequencing, evaluation...).

As for morpho-syntactic devices, the use of reporting verbs presenting authors as personae through the use of third person combines with the impersonality and detachment of scientific prose – mainly through the use of passive voice and hedging, with common expressions like “the authors suggest...” and inversions like the following one: “Moving paper tasks online either within or across organisational boundaries should be undertaken with caution,” they said.”

The use of verbal voice and tense seems to mark each of the IMRAD sections in digests quite as much as in the case of scientific prose, and some lexical elements act equally as move and step markers (e.g. “participants” and “took part” in the methodology section).

On the other hand, digests –especially those appearing in press sections, with a closer tone – include appellative devices both in their titles and through the text as a more direct way of “hooking the reader” (something which is more cautiously done in scientific prose). Some examples are the use of first and second person (e.g. “you guessed it”; “we’re more tempted to lie”) or the composition of titles themselves, here acting as headlines, as can be seen in the following pairs that show the source title and the digest one (figure 1):

Article titles	Digest titles
“America’s Social Fabric- A Status report”	“America’s Social Fabric- More involved than expected”
“Independent Living: Adult Children’s Perceptions of Their Parents’ Needs”	“Independent Living. Easy to Say, Hard to Do”
“The finer points of lying online: E-mail versus pen and paper”	“People lie more in email than when using pen and paper”

Figure 1. Article titles vs. corresponding digests’ titles.

The above examples can be associated to what Halliday (1985) termed “tenor”, i.e. the interpersonal layer influencing language usage. The fact the audience is non-specialist could possibly be correlated with the scarce use of terminology, so again this is something which clearly sets apart digests from the scientific discourse. On the contrary, in the case of digests subjective prose is probably more frequent than the mere exposition of facts. If there is any technical term this is normally explained, although there is a certain degree of variability regarding tone which possibly has to do with the type of publication and its intended audience (educated *vs.* popular).

The use of digests in the ESAP classroom

The suggestions for classroom exploitation offered below are based on several years’ experience with upper-intermediate Library and Information Science ESAP groups in their last year of “Diplomatura”. During these years the course – “Inglés Aplicado a la Documentación Científica” – has been aimed at increasing students’ academic skills – especially analytical and productive ones- while getting deeper knowledge of basic research practices, with a view on scientific documents as products or genre sets used within the scientific community. Because of the restructuring of university degrees this course is coming to its end as such, and during the present academic year a new, related subject – “Inglés para la Documentación y Comunicación Científicas” – will be delivered to final year groups of the new Graduate Degree in Information Science, aimed at providing them with the linguistic tools for the final year dissertation completion. Because of this change, the emphasis on academic writing skills will be even stronger, which will make it even more necessary to convey among the students the close relation between scientific and academic discourse practices and the information and linguistic skills needed to fulfil them.

For the syllabus design two textbooks have been widely followed, i.e. Haarman *et al.* (1988) and Weisberg & Buker (1990). Both use a top-down approach to scientific genres which has been widely followed for ESP task design. The former textbook offers very useful hints for approaching academic and scientific genres, including digests, but places the emphasis on receptive, rather than productive skills; the latter focuses on the experimental research report genre, with a deeper analysis of linguistic conventions in each of the main IMRAD sections – and the abstract, too – and a stronger focus on writing as the end goal.

Based on this progression from information to language, most of the units devised in the IADC syllabus develop as follows:

1. the specific genre is approached from a discourse perspective, identifying its main communicative aim within the community and relating it with other genres within the same colony;
2. linguistic and generic competence are promoted through formal tasks, moving from content to form and from information to language in a top-down fashion;

3. students' generic awareness is fostered by the overt relating of the main linguistic uses at all levels with contextual elements like audience, purpose or conventional practices and the genre's goals;
4. related genres and discourses analysed in previous units are related to the one being dealt with;
5. students have to find in the Internet prototypical samples of the genre studied and analyse them focusing on the different information elements and the linguistic uses which act as markers or signals;

In parallel with this, students have to write during the semester a small IMRAD report where they can apply all this gradually built knowledge, as part of the final assessment; they present their findings orally in a kind of micro-conference held in class time during the last weeks, and once feedback has been provided by both peers and lecturer they hand in the corresponding written work, abstract included.

The genres selected as subjects of analysis partially coincide with those dealt with in Haarman *et al.* (1988), so the syllabus presents this basic unit structure:

1. Types of report (Reports: classifications)
2. Research digests
3. Research notes
4. The experimental research report (The IMRAD article)
5. The abstract

One of the most clear assets in this course is the fact that students gradually build up a corpus of texts belonging to different but related genres, so as they progress in their end of unit analysis they are more able to identify linguistic features and to relate them to discourse and genre-related practices and goals, in a similar way as to what Swales and Feak (2010) suggest for the tackling of abstracts. Information management skills are also reinforced as the students progress in their information searching, identifying and processing of data which, on the other hand, is highly interrelated and context-bound.

This personal portfolio eventually turns most useful as it becomes a language bank to refer during the report writing process, while constructing their own text helps students to fully understand the inner mechanisms – including the production of grey literature or “occluded genres” needed to fulfil each step during the process of knowledge construction and spreading – and so to better acquire the skills needed.

To conclude: Why digests

The role of digests as genres within such an academic – scientific English syllabus could be considered out of place, since they do not exactly belong to the scientific genre colony, or at least not as core, prototypical members. But, surprisingly enough, their use has resulted quite advantageous in my experience, possibly for the following reasons:

- The contrasting of the digest with the original paper to which it refers permits to increase the students' meta-linguistic awareness by systematically bringing out differences which are discourse and genre related, such as those having to do with
 - text length and generic purpose
 - authors' visibility and voice
 - hedging vs. upgrading devices, in relation to discourse goals
 - use of terminology and degree of shared knowledge
 - general layout and IMRAD sections' length and presence/absence of key information elements
- Something similar occurs with respect to digests and abstracts, with which students are already familiar because of their key role in the discipline. Many advantages can be taken from their relating and contrasting with respect to
 - their referential function and intertextuality
 - block style and generic purpose
 - variations having to do –again- with the ordering of information elements and their relative length, paragraphing and degree of linguistic use standardisation
 - use of terminology and markers
 - nominal vs. verbal styles

Technologies make this contrasting and comparing much easier by facilitating –through the provision of hyperlinks – the tracking of different text-genres under a main original study. This way generic and discursive parallelisms and variations can be more easily established. Furthermore, the digital support often provides “extra” elements such as tags, keywords and readers' comments sections, which add a certain amount of motivation by offering a closer and more interactive interface, while allowing for the inclusion of medium-related variations. These could also be brought to focus and overtly related to discourse orality and horizontality (Fernández Toledo & Oliveira-Ferreira 2009).

- Finally, departing from research digests before dealing with truly academic texts permits to move from the “here and now” – in the shape of a more familiar newspaper style genre- to the target academic discourse style, and favours the detachment from texts and the use of analytical tools through the presence of contrast and variation.

Even though the linguistic level and self-perceived needs of the students do not allow getting a deeper sight on aspects such as those related to interpersonal variations and author visibility, all in all their inclusion as peripheral members of the academic- scientific colony in an ESAP-ESP syllabus can pose benefits by helping students see linguistic variations as the norm and enhancing their awareness of what scientific writing is and what it is not.

References

- BHATIA, VIJAY K. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.

- BELL, A. & P. GARRETT (1998). *Approaches to Media Discourse*. Cambridge: Wiley-Blackwell.
- DAY, R.A. & B. GASTEL (2006). *How to write and publish a scientific paper*. 6th ed. London: Greenwood Press.
- FERNÁNDEZ- TOLEDO, P. & I. OLIVEIRA FERREIRA (2009). Horizontalidad discursiva en comunidades de práctica digitales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 39: 35-55.
- HAARMAN, L., LEECH, P. & J. MURRAY (1988). *Reading skills for the social sciences*. Oxford: O.U.P.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- LOFFLER-LAURIAN, A.-M. (1983). Typologie des discours scientifiques: Deux approches. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 51: 8-20.
- SELIGER, H.W. & E. SHOHAMY (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: O.U.P.
- SWALES, J. & C. FEAK (2010). From text to task. Putting research abstracts to work. In M.
- RUIZ-GARRIDO, J.C. PALMER-SILVEIRA & I. FORTANET-GÓMEZ (EDS.). *ENGLISH FOR PROFESSIONAL AND ACADEMIC PURPOSES*, 169-182, Amsterdam: Rodopi.
- WEISSBERG, R. & S. BUKER (1990). *Writing up research*. London: Prentice Hall.

APPENDIX: Research digest sample

People lie more in email than when using pen and paper



Emails feel so transient, so disembodied, that we're more tempted to lie when sending them compared with writing with pen and paper. That's according to Charles Naquin and colleagues who tested the honesty of students and managers as they played financial games.

Forty-eight graduate business students were presented with an imaginary \$89 kitty and had to choose how much they'd tell their partner was in the kitty, and how much of the kitty to share with their partner. Crucially, some participants shared this information by email, others by pen and paper. You guessed it - those who shared the info by email were more likely to lie about the kitty size (92 per cent of them did vs. 63 per cent of the pen and paper group), and they were also more unfair in how they shared the money. Participants

in the email group also said they felt more justified in misrepresenting the amount of money to their partner.

A follow-up study ramped up the ecological validity. One hundred and seventy-seven full-time managers took part in a group financial game. Participants formed teams of three with each member pretending to be the manager of a science project negotiating for grant money. This game was played with real money, the players all knew each other, and any lies would be revealed afterwards. Once again, players who shared information by email were more likely to lie and cheat than were players who shared information by pen and paper.

Charles Naquin's team said their results chime with previous research showing, for example, that peer performance reviews are more negative when conducted online rather than on paper. 'Moving paper tasks online either within or across organisational boundaries should be undertaken with caution,' they said. For example: 'Taxes using the increasingly popular e-filing system could be even more fraught with deception than the traditional paper forms.'

Role fluctuation in Professional English Register Variation

Rosa Giménez-Moreno
Universitat de València

Abstract

The business world is a highly dynamic communicative field in which Register Variation (RV) is frequently used as a tool to improve interaction and business relationships but it often can lead to inappropriateness and misunderstanding. Although register variation depends on diverse textual and contextual factors, the fluctuation in the participants' roles along the exchange of information is a determinant factor in the adequacy of the language choices. With this in mind, the proposed paper will firstly define the main criteria which differentiate current register variation in professional settings; and, after this, will illustrate the relevance of role variation within the professional register through a selection of real business communicative exchanges in English. The results will show that the roles and intentions of the interlocutors influence registers in business, often causing internal oscillations between different registers within the same text or speech act.

Key words: register variation, professional English, emails, telephone conversations, meetings.

Abstract

El mundo de los negocios es un área de comunicación muy dinámica en la que con frecuencia la Variación de Registro se utiliza como una herramienta para mejorar las relaciones y la interacción dentro de la empresa; sin embargo, también puede fácilmente ocasionar confusión e impropiedad. Aunque la Variación de Registro depende de diversos factores textuales y contextuales, la fluctuación en los roles de los participantes a lo largo del intercambio de información es un factor determinante en la adecuación e interpretación de las opciones lingüísticas elegidas. En esta línea, el presente estudio, en primer lugar, especifica los criterios esenciales que definen la variación de los registros utilizados actualmente dentro de los entornos profesionales y, en segundo lugar, ilustra la relevancia de la variación de roles en la comunicación empresarial a través del análisis de una selección de emails, conversaciones telefónicas y reuniones de negocios en inglés. Los resultados muestran que los roles convencionales e intencionales utilizados por los participantes influyen en los registros utilizados a lo largo de un mismo acto comunicativo, produciendo un alto índice de fluctuación no solo interna dentro del registro profesional, sino también entre éste y otros registros comunicativos.

Palabras clave: variación de registros, inglés profesional, correo electrónico, conversaciones telefónicas, reuniones de negocios.

Introduction

Nowadays, professional daily communication is increasingly relying on the most interactive and instant forms of communication, such as electronic correspondence, video conferencing, online networks and other mobile interactive devices. These communicative genres have their own discourse peculiarities but many specialists inside the business world are warning about the importance of following the adequate etiquette rules to avoid misunderstandings, professional image damage and liability risks (Danet, 2001). In this sense, the capacity of writing “correct” texts or speaking adequately not only depends on mastering the chosen communicative genre, but also on other essential parameters such as the selection of the right language register (Giménez-Moreno, 2006, 2010 and 2011).

We started our research into Register Variation (RV) in the 90s with the aim to find a systematic method which allowed foreign students of English to distinguish and practise the various registers a professional native English speaker naturally uses during a day. Since then, we have been trying to develop an easy-to-use framework of RV analysis and trying to test it in several professional genres. The present paper summarises the process and the stage we are currently at. Therefore, the first part will outline the criteria and method we use to study RV. After this, the second part will show how the participants’ roles have a significant influence in how registers are used within business communicative genres such as emails, meetings and telephone conversations.

Register Variation in Professional Settings

In the past 40 years, within the world of Applied Linguistics, and in other areas concerned with social and professional communication, many experts have used the word “register” but not in a unified manner. The result is that now there seems to be certain confusion between registers and other parameters of linguistic variation, such as genres (e.g. the register of “letters”) or styles (e.g. “creative” register), even with functions and other grammatical features (e.g. the register of “humour” or the register of “impersonal discourse”) or topics and disciplines (e.g. the register of “economics” or “law”). Most of these studies relate the notion of register to the scale of formality as its key defining parameter (Giménez-Moreno, 2006). As stated in Giménez-Moreno (1997) a simple distinction among genres, registers and styles – the three most conflicting concepts – is that genres follow procedural and functional parameters, registers depend on the roles and contexts, and style variation changes according to the users’ personal linguistic and communicative choices, often driven by individual peculiarities and fashion trends. Ruiz Garrido (2010: 84) points out that these terms and concepts are different but complementary ways of looking at discourse, since registers can be seen as a kind of internal variation of genres and vice versa, both always becoming personalised in daily life depending on the communicator’s chosen style. However, from our perspective, the utility of the concept of register will not be fully developed until experts cast more light into its still indistinct definition and sort out the complexities of its systematic application to all levels of everyday communication.

RV, as a line of research, has already been explored by well-known specialists and there are well-known key references that any examination of RV should take into account (i.e. Gregory and Carroll, 1978; Halliday, 1978 and 1980; Ghadessy, 1988; Biber, 1995; among others). The positive aspects of these prior approaches coincide in accepting RV as (a) a differentiated language parameter of variation, (b) related to the communicative context, (c) dependent upon various discourse criteria/dimensions, and (d) expressed/perceived through certain sets of linguistic features/choices. The negative side is that: (a) those approaches do not seem to help establish a practical and clear division/demarcation between registers and other close types of variation; (b) they are mainly based on written language varieties; (c) they do not classify or precise RV across all contexts of daily communication; and (d) they are too complex to systematically teach, study and learn RV.

A rather basic but effective way to understand this distinctive nature of academic registers was proposed in Giménez Moreno (2006). Bearing in mind these prior insights and constraints, from our perspective, we also observe registers as verbal repertoires (a) dependent upon social and behavioural conventions, and related to certain groups of linguistic and paralinguistic features, (b) which move up and down depending on our situation within a scale swinging from the most intimate/informal parameters of human communication to the most ritual/formal ones, and therefore, (c) it is very difficult to isolate, and define one specific verbal repertoire from the other neighboring registers in that continuum.

Nevertheless, what seems to be obvious is that they not only vary depending on the communicative setting but also on our particular roles, both conventional (e.g. as work colleagues) and intentional (e.g. work colleagues who want to become close friends). And these two major parameters – roles and settings – can help us identify at least four major registers: family, amicable, social and professional. The first two major registers are mainly used in our personal or private life, according to whether we are interacting with relatives (Family Register) or friends/acquaintances (Amicable Register), and at least another two registers are used in our public life if we interact with other citizens or social services (Social Register) and with our colleagues (Professional Register).

However, if we observe our everyday communication, each of these four macro-registers also has its own internal fluctuation between its more formal/ritual pole and its casual/informal pole or version. For example, if two neighbours meet for the first time while walking their dogs their conversation will tend to spin around a social-formal tone, but if they have known each other for a number of years their chat will be in a social-informal tone. This level of informality will differ from that used in the intimate family register, for example between a couple chatting in a relaxed manner (which will also contrast with the formal or ritual family tone, for example, when a medium or large group of relatives are having their lunch on Christmas day). Therefore, it can be said that each of these four registers, or macro-registers, can be expressed in at least three versions, frequencies, or as we prefer to say “tones”: (1) a more relaxed, flexible or informal, (2) a neutral, conventional or standard, and (3) a more distant, rigid or formal. For example, if we correlate registers with spoken genres, within the Amicable Register native speakers will easily distinguish “confessions” or “have a laugh talk” (Intimate Tone) from “street encounter talk” or “open gathering talk”.

Within the Professional Register, certain linguistic features indicate what type of tone is being used; from the most casual situations (e.g. “coffee break”) to the most ritual ones (e.g. “award ceremony”). Table 1 includes the 10 main most recurrent linguistic features which fluctuate from the casual to the formal tone within the professional register.

A (+) INFORMAL/CASUAL (Showing commitment, involvement and closeness)	B (+) FORMAL/RITUAL (Showing deference, neutrality and objectivity)
1. Personal expressions	1. Impersonal expressions
2. Active verbs/expressions	2. Passive verbs/expressions
3. Direct speech	3. Indirect speech
4. Ordinary reporting verbs (e.g. say)	4. Specific reporting verbs (e.g. mention)
5. Ordinary connectors (e.g. so)	5. More elaborate connectors (e.g. <i>furthermore</i>)
6. General terms/expressions (e.g. <i>man</i>)	6. Precise terms/expressions (e.g. <i>technician</i>)
7. Emotive/subjective/attitudinal terms (e.g. <i>guess</i>)	7. Neutral/objective terms (e.g. <i>inform</i>)
8. Phrasal verbs and informal idiomatic expressions	8. Latin terms and standard formal expressions
9. Use of contractions, abbreviations and “fast language”	9. Detailed and concrete expressions without contractions using nominalization and modifiers
10. Straight statements and direct commands	10. Politeness, caution and mitigation markers

Table 1. Professional Register Fluctuation - 10 linguistic parameters
(Adapted from Giménez Moreno, 2010:302).

The definition, perception and use of these tones does not depend so much on which of these features are chosen by the communicators but on their combination and proportion from one side or the other within a particular communicative situation. If the proportion of language choices leans clearly towards the left side the register will be perceived as more casual and involved but if it swings in the opposite direction the result will sound more formal and detached. This natural perception about RV that native speakers develop during their growth and education is very difficult for non-native speakers to learn. In order to create strategies and materials to help university learners to master this type of language variation, methods like this need to be applied to real communication settings.

Role fluctuation within professional registers

The above mentioned approach has already been applied to the study of some business genres.

Business emails

For example in the case of business emails (Giménez-Moreno, 2011), the data of the study was based on two weeks tracking over the email messages received in one of the inboxes of a senior London executive. The final corpus was composed of 224 emails from 54 professional business senders, who were all native English speakers. 120 of those messages were single, bidirectional (they were sent and stored independently by the donor) and 104 were sequenced messages, sent and stored in chains of up to 7 messages. The register fluctuation within the corpus was identified by another 10 native English business professionals who were invited to collaborate as analysts.

The results showed that within the professional register 30% of the single emails were labeled as Professional Formal, 20% as Professional Neutral and 50% as Professional Casual. Also, within professional casual emails, the collaborators differentiated other registers with a significant appearance of the Social and Amicable Registers in most of them. As we see in the example (Giménez-Moreno, 2011: 34), the roles, and therefore the tones, naturally fluctuate from one register to another in the same email.

Fluctuation in PROFESSIONAL NEUTRAL Email Writing	
Message n° 45	Registers/Tones
<p>Context: This message is sent by the director of a PR company (Anne Anderson) who is a trade contact of the recipient (Janet Hutchinson), the director of a magazine. However, they have a long-standing professional relationship and have coincided socially on many occasions.</p>	
<p>From: Anne Anderson Sent: 22 February 2010 10:47 To: Janet Hutchinson Subject: Independent CA Games</p> <p>Dear Janet</p> <p>Following the success last year of the UK's first ever independent CA Games, co-hosted by BX and RF, please find below an invitation to the sequel – CA II on 26th May 2010 at the Abbey Venue.</p> <p>I am attaching a press release and if you need any more information, please let me know.</p> <p>I hope you are well and to see you there.</p> <p>Missed you on your last trip. Do let me know when you are over again and free for a wee jar.</p> <p>Best, Anne</p>	<p>Headings: Professional Neutral</p> <p>Text:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professional Neutral 2. Professional Formal 3. Professional Neutral 4. Social 5. Amicable 6. Professional Neutral

Business meetings and telephone conversations

We are currently applying this tone analysis framework to professional spoken genres. To test the potential of register fluctuation in business meetings and telephone conversations we suggested to 5 of our collaborators that they read the audio transcriptions of 15 meetings and 20 telephone conversations from popular Business English textbooks such as *Business Benchmark Upper-Intermediate* and *Advanced* (by G. Brook-Hart, 2006 and 2007, Cambridge: Cambridge University Press), and *Market Leader Upper-Intermediate* (Cotton *et al.*, 2001, Pearson Longman) and *Advanced* (by I. Dubicka and M. O’Keeffe 2006, Pearson Longman).

The results show that our collaborators easily identified the three main frequencies within the professional register. The following examples illustrate the fluctuation of the three main tones - formal (PF), neutral (PN) and casual (PC):

Business meetings and telephone conversations

- a) Professional formal meeting (Brook-Hart, 2007: 173-174):

N: Good, thank you all for coming. Shall we get started, then? As you know, the purpose of our meeting is to start thinking about expanding our operations to China. (...)

C: Sure, Nils. Thanks. Now, I’m just going to give you a number of key facts, which should help you to concentrate your minds on the opportunities and difficulties of breaking into China. OK?

N: Sure, go ahead.

- b) Professional casual meeting (Brook-Hart, 2007:172):

E: So, what’s the diagnosis, folks?

L: I’d say, redesign and relaunch the whole thing.

K: Yup.

E: OK, er, let’s look at what we can come up with in four weeks. Er, deliverables? Larry?

- c) Fluctuation of tones within the professional register in meetings (Cotton *et al.* 2001: 157-158):

P: Ok, thanks for coming along this morning. As I said in the e-mail, the purpose of the meeting this morning is for us to brainstorm ideas, promotional activities that we are going to carry out to make sure that the launch of the BS website is a success from the start (PF). I’m going to open up to you to come up with the ideas that you’ve formulated over the past couple of weeks (PN). Anything goes, we’ve got no budget at the moment but you know, fire away (PC).

S: Oh great, no budget constraints (PC).

C: That’s great. Television and radio (PC).

- (...)

Also the professional register is used mixed with the social register with expressions such as “oh, no, wait a minute”, “Er, yearh, one sugar, please”, “Biscuit?” or “Hello, everyone!” (Dubicka and O’Keeffe, 2006:167). Even there are some instances where our collaborators identified amicable tones with examples such as “Sure, sure”, “*Er, yeah, why not?*” or “*No, hey, I’m serious*” (Dubicka and O’Keeffe, 2006:165).

The presence of register and role fluctuation in telephone conversations was also easily identified by our collaborators, as these few examples illustrate:

- a) Professional formal conversation (Cotton *et al.*, 2001: 169):

CM: Hello, Carla Martínez speaking. Could I speak to Mr. Li Wang, please?

KT: Sorry, you seem to have got the wrong extension. This is Ken Tang here. Accounts Department.

CM: Oh I see. Well, could you put me back to the switchboard please?

KT: Certainly. Hold on a minute.

- b) Professional casual conversation (Brook-Hart, 2007: 173):

N: Naseem Bakhtiar.

D: Hi, Naseem. Devika here.

N: Hi, Devika. What’s up?

D: I think it’s time to get that proposal together for the board of directors. You know, (...)

There are also instances within many transcripts of the professional register mixed with other registers, such as the amicable as in the following example: “He just doesn’t listen to a word I say. It goes in one ear and straight out of the other” and “Yeah, I know what you mean.” (Brook-hart, 2007: 161).

The main result of this research is that, by using adequate methods of analysis, RV in Business English can be exemplified, illustrated and practised using course book’s materials. However, on the downside, the transcriptions do not seem to reflect completely what is currently happening in the real world. According to the collaborators, there is more variation in roles, and therefore in tones, in real daily communication as native speakers would naturally fluctuate more than the transcriptions allow to show. For example, on a Monday morning telephone conversation or meeting, most native speakers would start with a social or amicable tone, for example with expressions such as “Good morning, did you have a good weekend?”, “What did you get up to?”, etc.

Conclusion

From our perspective Register Variation is essential for improving professional and personal communication. As this approach shows, depending on their intentions, feelings and interests, professionals frequently use RV as a strategy or tool to facilitate communication and improve the relationship with their colleagues, often adopting roles

which are more similar to those used with acquaintances and friends more than with working companions. The mastering of professional communication includes training in detection and practice of these strategies. However, there are not many educational materials in the market that can help English language learners develop these skills. There is an obvious need for new methods which are easy and accessible to linguists and non-linguists, to systematically approach this type of variation.

The proposed approach offers a typology which aims to be helpful in the differentiation of RV: tone detection seems easy and “natural” for professional native speakers, and understandable and useful for Business English learners. It can also help language teachers develop their own RV activities using their course book materials. In most course books, the concept of “register” still appears diffuse in relation to other language varieties and, although they distinguish certain levels of variation, mainly formal, standard and informal, these three levels do not specify the register modulation within each professional genre. However, as our last research shows, RV can be perceived and analysed along with most of the course book activities.

Finally, as our past and present work demonstrates, RV analysis is still an underdeveloped research field which needs new insights and supporters to reach a similar level of progress and efficacy within the current world of professional, social and human communication as other linguistic paradigms have already attained (e.g. Genre Analysis, Corpus Analysis, etc.). We aim to continue developing register and tone analysis in other professional and non professional genres. Any collaboration, input, comments or contributions will be most welcome.

References

- BIBER, D. (1995). *Dimensions of Register Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GHADESSY, M. (ED.) (1988). *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features*. London: Pinter Publishers.
- GIMÉNEZ-MORENO, R. (1997). The boundaries of the concepts of genre, register and style in academic discourse. In J. Piqué & D. Viera (Eds.). *Applied Languages: Theory and Practice in ESP*, 37-45. Valencia: Universitat de València.
- GIMÉNEZ-MORENO, R. (2006). A new approach to register variation: the missing link. *Ibérica*, 12: 89-110.
- GIMÉNEZ-MORENO, R. (2010). English for higher education studies. In R. Giménez Moreno (Ed.) *Words for Working. Professional and Academic English for International Business and Economics*, 295-334. Valencia: PUV.
- GIMÉNEZ-MORENO, R. (2011). Register variation in business electronic correspondence. *International Journal of English Studies*, 11/1: 15-34. (Issue editors C. Rea-Rizzo & M. A. Orts-Llopis. *New and Further Approaches to ESP Discourse: Genre Study in Focus*)

- GREGORY, M. & CARROLL, S. (1978). *Language and Situation: Language Varieties and their Social Contexts*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language and Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1980). Register variation and identity of a text. *Sophia Linguistica*, 6: 60-79.

To be or not to be concise, that is the question

Asunción Jaime Pastor
Marta Conejero López
Debra Westall
Universitat Politècnica de València

Abstract

In the production of manuscripts for publication in high impact scientific journals, mother tongue interference tends to favour lengthy sentences. This is particularly the case of Spanish academics and researchers, whose discourse and complex language patterns hinder comprehension. To better understand this problem, we gathered authentic manuscripts dealing with the latest advances in Mathematics, Agricultural economics, Thermodynamics, Agricultural engineering, Animal Science or Analytical chemistry, among others, written directly in English by researchers and faculty at the *Universitat Politècnica de València* (UPV). The results of our analysis revealed a number of clear “lack-of-concision” patterns in the manuscripts.

In previous studies we described the preliminary results obtained and learning materials developed (Conejero & Westall 2009; Conejero, Jaime & Westall, 2011). To further our work, in this paper we shall elaborate on the specific types of changes needed for the manuscripts to be more concise and readable, to increase the likelihood of their being accepted for publication.

More specifically, we established the following research questions: Are there consistent and repeated changes? Are there identifiable similarities in the reviewer’s modifications? Can the concision strategies be classified clearly? The typology that we propose is based on the questions; its main objective is to offer Spanish researchers simple solutions to avoid awkward phrasing, complex formulae and baroque syntax when writing in English for academic purposes.

Keywords: corpus linguistics, concision, text analysis, typology.

Abstract

En la redacción de artículos en inglés que se envían a revistas científicas especializadas de alto impacto generalmente se observa la influencia de la lengua materna, como sucede en el caso del discurso académico que en español hace uso de frases largas y complejas y un estilo demasiado barroco.

Conscientes de tal problema, hemos compilado un corpus de manuscritos auténticos escritos directamente en inglés por investigadores y profesores de distintos departamentos de ingeniería de la *Universitat Politècnica de València* (UPV). El análisis del corpus evidenció la recurrencia de determinados patrones de falta de concisión lingüística en los artículos analizados.

En trabajos anteriores hemos descrito la metodología seguida para la elaboración del corpus así como su utilidad para la explotación de material didáctico. Partiendo de los resultados obtenidos en dichos trabajos, en esta comunicación explicaremos los cambios que se hicieron a los manuscritos originales para mejorar su naturalidad lingüística especialmente mediante determinadas reducciones, para que de esta manera fueran aceptados para su publicación.

Para ello, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Se podría establecer una tipología de modelos de concisión?, ¿existen patrones identificables en las modificaciones realizadas por el corrector nativo en los manuscritos originales?, ¿existen algunos patrones que se repiten sistemáticamente?.

El principal objetivo de la tipología que hemos elaborado es la de ofrecer una solución al problema mencionado anteriormente así como la de servir de ayuda a los investigadores españoles para que eviten la utilización de frases complicadas, fórmulas estereotipadas, transferencias lingüísticas y empleo de una sintaxis demasiado florida a la hora de redactar sus artículos en inglés.

Palabras clave: lingüística de corpus, concisión, análisis textual, tipología.

Introduction

Hamlet,
Act II, Sc. II
“Brevity is the soul of wit”

Among the challenges that researchers who use English as an Academic Language have to face is that of publishing in high-impact journals. Recently, acceptability has become extremely demanding as editors expect the elimination of any ‘non-native-like’ stylistic patterns which hinder comprehension. Native Spanish speakers tend to construct overly complex sentences in English; hence, their manuscripts are often rejected. If researchers were provided with specific strategies, they might enhance readability and increase manuscript success in the publication process.

In this research we compiled a unique corpus of about 75 scientific manuscripts, written directly in English by UPV researchers, thoroughly revised by one of the present authors, and eventually published as peer-reviewed articles in English-language journals.

The careful analysis of the original, revised and published versions revealed a number of repeated concision patterns that we describe in the following sections.

Theoretical background

The present research can be included in what Paltridge (2008) calls “textography” which goes beyond text or discourse genre analysis and combines other cultural aspects and assumptions that make a text be felt as authentic by a native reader, that is “what can be said and cannot within a particular genre as well as the goals, assumptions and values that are presupposed by expert readers” (Paltridge, 2008:21).

English language is characterized by syncretism and clarity in the way of expressing ideas whereas the Spanish language recreates in style and rhetorical aspects using longer and more complex sentences even in the case of scientific texts. We agree with Davies (2000) when he says that “textographies make an important link between studies of language and studies of culture”.

For a text to be perceived as authentic it does not suffice to write it correctly from the grammatical or semantic point of view; there are other factors which are difficult to define but which significantly contribute to create a sense of textual completeness and help to perceive a text as authentic. Textography covers those aspects that make a text be perceived as authentic within a certain genre (Katz, 1999).

The aim of the typology of concision patterns that we present in this study is to contribute to a better understanding of the mechanisms underlying the writing of scientific texts and to facilitate the work of Spanish researchers when publishing their papers in international journals. In words of Hyland (2003:18) such mechanisms include “the forces outside the individual which help guide purposes, establish relationships and ultimately shape writing”.

Typology of concisions

Despite the great variety of concisions observed in the texts under analysis, we tried to develop a typology of concision based on the most frequent cases found in the papers with the purpose of helping Spanish scientists when writing their research works for further publication in international scientific journals.

As stated by Bem (2003:3), “The primary criteria for good scientific writing are accuracy and clarity. ... The first step towards clarity is good organization. ... The second step toward clarity is to write simply and directly”.

1. PARTIAL OR TOTAL DELETION OF A PHRASE

We can classify this type into subtypes:

- a) Deletion of the introductory part of the sentence. In agreement with Bem: Expository writing fails its mission if it diverts the reader’s attention to itself and away from the topic, the process of writing should be transparent to the reader, the prose itself should direct the flow of the narrative without requiring you to play tour guide by commenting on it (Bem, 2003:14).
 1. ...it presents a theoretical study performed with a mathematical model => the theoretical study is discussed with a mathematical model.
 2. From the remarks above it can be concluded that ... = One may also conclude that...
- b) Merging two sentences into one
 1. As regards calculations of the wall as a structure, they are performed ... = The calculations of the wall as a structure are performed
 2. when FSH is used it has to be administered at least twice daily = FSH must be administered at least twice daily

- c) In many cases, this process consists of transforming one of the sentences into a subordinate clause, forming a single sentence
 - 1. the next section provides with an overview of the preferences = after reviewing the preferences.
 - 2. It was observed at the first section that most of the subjects ... = As observed in the first section, most subjects
- d) Removal of part of a sentence or even whole sentences that do not add relevant information to the text. As Malov (2009) says: “Avoid using phrases that do not contribute to understanding”
 - 1. Agriculture is a growing industry around the world and such as there is an increasing demand for feeds that depend heavily on the availability of animal ingredients = Aqua-feeds depend heavily on animal ingredients
 - 2. a percentage of the current fish oil can be substituted for other lipid sources = some fish oil can be substituted.

2. REDUCTION OF THE NOMINAL GROUP

A common type found in the papers analyzed occurs in the Nominal Group. This type presents different sub-classes:

- a) Replacing the Nominal Group THE + Noun + OF + NOUN by V-ING + Noun
 - 1. ...the analysis of the refrigerant => analysing the refrigerant
- b) Replacing the Nominal Group THE + Noun + OF + NOUN by TO + VB + NOUN
 - 1. ...the development of an optimised propane unit => to develop an optimised propane unit
- c) Replacing the Nominal Group THE + Noun + OF + NOUN by THE + ADJECTIVE + NOUN
 - 1. ...the rest of the refrigerant => the remaining refrigerant
 - 2. ...for the safety of the persons = for human safety
- d) Replacing the Nominal Group THE + Noun + OF + NOUN + GENERAL VB by NOUN + VB
 - 1. The design of the test rig consists of two hydraulic loops => the test rig was designed with two hydraulic loops
- e) Replacing the Nominal Group THE + Noun + OF + NOUN by THE+ NOUN + NOUN
 - 1. ...the layout of the system => the system layout; the inlet of the evaporator => the evaporator inlet
 - 2. ...with a limit of detection of 8mg/L =with a detection limit of 8 mg/L

3. EXPRESSING PURPOSE

Expressing the purpose of an action is a common rhetorical function in technical texts. However, the way of expressing this function differs in English and Spanish, as illustrated in the following types:

- a) Through the Main Verb of the sentence, rather than using two separate phrases
 1. For the measurement of the water flows two Coriolis mass flow meters were employed => two Coriolis mass flow meters measure the water flows
 - b) Through other more concise formulae
 1. ...in order to summarize the results = summarizing the results
 2. ...by using the JAS questionnaire that tests personality traits => by using the JAS questionnaire to test personality traits
 - c) In the Spanish translated texts it is common to find expressions such as IN ORDER TO, FOR THE PURPOSE OF, which can be simplified by using TO+VB
 1. ...in order to study = to evaluate
 2. ...with the purpose of minimising => to minimise
4. ELISION OF SUBJECT + AUXILIARY VERB in subordinate clauses

The elision of the subject plus the auxiliary form of the verb in sentences introduced by AS or IF makes the text more fluid

1. ...as we said = as stated
2. As it can be seen = as noted

In some cases even the introductory particle can be eliminated merging both sentences into one

1. ...to check if there were significant differences = to verify any significant differences

5. USE OF SHORTER EXPRESSIONS WITH SIMILAR MEANING

This goes in line with what Bem (2003) mentions as “Omit Needless Words”, that is, the text is characterized by the attribute of being succinct, concise and to the point. “Good writing should be economical ... and streamlined” (Bem, 2003:13).

- a) Examples of this type are:
 1. ...at the beginning quite small => initially quite small
 2. ...with some specific quadratic functions => using specific quadratic functions

- b) Special mention should be made of the Spanish expressions MUY IMPORTANTE, generally translated as THE MOST IMPORTANT; however, in English there are other alternatives with the same expressive force which are more concise

1. ...most important = crucial
2. ...one of the most important challenges = one of the key challenges

- c) Replacing THE ONE by THAT

1. ...lower than the one with POE => lower than that with POE
2. ...due to the one that varies =due to that which varies

- d) Because of its high recurrence in the texts, special mention is given to the simplification of VB + NOUN to VB. According to the suggestions for Writing a Scientific Paper by the Columbia University (www) “Use verbs instead of abstract nouns”. In this sense we can also mention Lertzman:

Use words in the form that conveys your meanings as clearly and simply as possible. A variety of writing problems arise from using verbs and adjectives as nouns, and the sentence is more turgid and less direct than when they are used as verbs (Lertzman, 1996).

Williams (1990) has an excellent discussion of useless and useful nominalizations

1. ...to make an overview= to review
2. ...have an influence on the perception ...= influence the perception ...

Or replacing TO BE + ADJ by VB, in agreement with Columbia University’s suggestion “Use strong verbs instead of “to be” (Columbia University. (2009). “Writing a Scientific Paper” URL: <http://www.columbia.edu/cu/biology/ug/research/paper.html>. [11/04/2009]).

1. ...results of superovulation treatments are variable = results of superovulation treatments vary
2. ...there were no differences =>they did not differ

6. OMISSION OF THE PAST PARTICIPLE OF THE VERB

- a) It is frequent in Spanish to add a past participle in adjectival function after the noun, which in many cases can be omitted in English

1. ...the main difference observed is that the temperatures ... => the main difference is that the temperatures ...

- b) Or before the Noun

1. ...the obtained results => the results

7. VERB TENSES

The use of simple verb tenses instead of the perfective or future verb forms or the excessive use of modals can greatly simplify a sentence. This is difficult for Spanish authors as the verbal system is different in Spanish and English. But it should be born in mind that one must

use the past or present tense when reporting the previous research of others and the past tense when reporting how you conducted your study. Use present tense for results currently in front of the reader, and for conclusions that are more general than the specific results (Bem 2003:16).

1. ...an in-depth analysis has been carried out => an in-depth analysis was carried out
2. ...which could be characteristic => which is characteristic

8. RELATIVE CLAUSES

To give explanations in technical texts is a frequent rhetorical function, and the grammatical structure more widely used for that purpose is the Relative Clause.

- a) In some cases that explanation can be integrated within the main sentence. There are different possibilities.
 - Integrating the relative clause in the main clause
 1. ...an optimum subcooling exists which is related to the temperature => an optimum subcooling is related to the temperature
 2. ...the European directives which apply on the possible use ... = the European directives applicable on the possible use ...
 - Or, when the main verb in the relative clause is TO BE, it can be completely deleted using more syncretised formulas
 1. ...in the case that there were significant differences= in the case of significant differences
 - Another possibility is by the use of WITH, when the verb of the relative clause is TO HAVE
 1. ...there are runs for 0.3-0.4 MPa that have configurations ... = there are runs for 0.3-0.4 MPa with configurations ...
- b) It is also frequent to remove the relative pronoun plus the auxiliary form of the verb, leaving only the lexical verb form of the relative clause.
 1. ...that has prevented it to improve in a significant manner = preventing a significant improvement
 2. ...which can alter = altering

9. CHANGES IN THE WAY OF EXPRESSING THE IDEAS

The reduction may also be due to a change in the way of expressing the ideas with no loss of essential meaning. The Spanish language tends to explain things in more detail where the same concept can be expressed even more clearly with fewer words. Here are some illustrations of how the same ideas can be expressed in a much shorter way:

1. ...two time periods close enough between themselves = two periods closely related in time
2. ...it is important to note that ... = in this regard

Conclusions

The detailed analysis of the modifications performed by a skilled translator and author of the present work on authentic manuscripts written directly in English by UPV researchers and faculty in different fields of engineering allowed us to identify a number of repeated concision patterns that we classified into nine types.

The main purpose of our typology is to bring some light to the correct use of academic language and help Spanish researchers avoid awkward phrasing, clumsy use of grammar, cumbersome formulae and baroque syntax when using English as an academic language for publication in international scientific journals.

Acknowledgements

The authors wish to thank all of those researchers and faculty at the Universitat Politècnica de València (UPV), from the departments of Mathematics, Agricultural economics, Thermodynamics, Agricultural engineering, Animal Science and Analytical chemistry, among others, whose manuscripts have been used in this study.

References

- BEM, DJ. (2003). "Writing the Empirical Journal Article" in J.M. Darley, M. P. Zanna, & H. L. Roediger III (Eds), *The Compleat Academic*, 3-25. Washington, DC: American Psychological Association.
- CONEJERO, M., D. WESTALL (2009). "European convergence, life sciences and writing research Las lenguas para fines específicos ante el reto de la Convergencia Europea": *VIII Congreso Internacional AELFE*, Universidad de La Laguna, 3, 4 y 5 de septiembre de 2009 / coord. por Estefanía Caridad de Otto, Alejandro F. López de Vergara Méndez, 2009. Publicación digital (CD).
- DAVIES, A. (2000). "Book review: Other Floors, Other Voices: A textography of a small Institution". *Applied Linguistics* 21: 585-590.

- CONEJERO, M., A. JAIME, D. WESTALL (2011). “Tools for Strengthening Scientific Writing: a new approach to autonomous learning” in A.Gimeno (ed.) *New Trends in CALL: Working Together*, 75-80. London: Macmillan ELT.
- HYLAND, K. (2003).”Genre-based pedagogies: a social response to process”. *Journal of second language writing* 12: 17-29.
- KATZ, S.M. (1999). “Other Floors, Other Voices: A textography of a small university building”. *The Journal of Business Communication* 36: 422-425
- LERTZMAN, K. (1996). *Bulletin of the Ecological Society of America*.
- PALTRIDGE, B. (2008). “Textographies and the researching and teaching of writing”. *Ibérica* 15: 9-24.
- ROEDIGER, H.L. (ED).(2004). *The Complete Academic: A Practical Guide for the Beginning Social Scientist*. American Psychological Association: Washington DC.
- MALOV, S. (2009). “Guidelines for writing a Scientific Paper”. URL: <http://www.sci.sdsu.edu>. [10/04/2009].
- COLUMBIA UNIVERSITY. (2009). “Writing a Scientific Paper” URL: <http://www.columbia.edu/cu/biology/ug/research/paper.html>. [11/04/2009].
- WILLIAMS, J.M. (1990). *Style: toward creativity and grace*. University of Chicago Press: Chicago, Illinois.

La obesidad infantil en los artículos de opinión e interpretación en *El País*

Ricard Morant

Universitat de València

Debra Westall

Universitat Politècnica de València

Resumen

Este trabajo, que se inspira en estudios de la comunicación de salud (e.g. Revuelta y Semir, 2008), propone caracterizar las noticias periodísticas nacionales relativas al sobrepeso y a la obesidad infantil. En él se analizaron los artículos del género de opinión (n=9) y del género de interpretación (n=23) publicados a lo largo del año 2008 en *El País*, el diario de más tirada en España. Los resultados ofrecen una visión del trato periodístico que esta enfermedad recibe actualmente y de los rasgos predominantes de la cobertura en estos géneros.

Palabras clave: análisis del discurso, noticia periodística, géneros de opinión e interpretación, salud pública, sobrepeso y obesidad infantil.

Abstract

Inspired in health communication research (e.g. Revuelta and Semir, 2008), this study focuses on the opinion articles (n=9) and featured reports (n=23) dealing with childhood overweight and obesity published between 01/01/2008 and 31/12/2008 in *El País*, the largest circulation daily in Spain. The results shed light on how reporters currently discuss this disease and the characteristics of coverage in these two genres.

Key words: discourse analysis, newspaper reports, opinion and feature articles, public health, childhood overweight and obesity.

Introducción

La información periodística sobre la salud goza de gran popularidad entre el público, aunque se han llegado a cuestionar los enfoques, contenidos y mecanismos lingüísticos utilizados para construir las noticias relacionadas con la salud y la medicina. Con el aumento en la prevalencia de obesidad en todo el mundo, los medios de comunicación han ampliado la cobertura relativa a esta preocupación sanitaria y a la vez, los investigadores han examinado el tema de la obesidad en dichos medios, especialmente en la prensa escrita, primero en los países anglo-sajones (e.g. Lawrence, 2004) y después en el contexto europeo (e.g. Sandberg, 2007). Sin embargo, es escasa la información sobre cómo se construyen las noticias relacionadas con el sobrepeso y la obesidad en el entorno sociocultural español¹⁴.

En estudios anteriores (Morant y Westall, 2010; Westall, 2011) analizamos las noticias cuyo contenido se centraba en la anorexia y la obesidad infanto-juvenil en la prensa escrita de nuestro país. La elección de este tema está justificada por dos razones fundamentales. Por una parte, el sobrepeso afecta cada vez más a los más pequeños en España, y tiene consecuencias graves tanto a corto como a largo plazo (Aranceta *et al.*, 2003) y, por otra, la prensa escrita, como fuente de información de salud, no solamente informa y sensibiliza a los ciudadanos, sino que también juega un papel importante en la estigmatización de los obesos (Puhl y Heuer, 2009: 950ss). En su reciente estudio de la prensa alemana, Hilbert y Ried (2009) señalan claramente:

Focusing on a comprehensive analysis of print media, aimed at providing information, is novel and needed given the potential influence of media reports on weight-related stigmatization. [...] For higher-quality national newspapers as well, it appears important to question which and how obesity-related information is presented. (Hilbert y Ried, 2009: 50)

En este estudio, por tanto, nos centraremos en los artículos de opinión e interpretación que se publicaron en el diario de mayor tirada y circulación de España (*El País*) a lo largo del año 2008¹⁵. Hemos elegido estos dos géneros y este diario como objeto de estudio porque en los textos de opinión, «los lectores (a través de las cartas al director), la comunidad experta (mediante artículos y columnas) y los editores de los diarios (mediante sus editoriales) mostraron diferentes preferencias temáticas» (Revuelta y Semir, 2008: 13-14). Además, los géneros de opinión e interpretación facilitan la contextualización y la reflexión experta sobre el tema tratado, y según señalan los autores anteriores al referirse al caso de *El País* durante el periodo 1997-2006:

En *El País*, destaca el porcentaje de artículos de opinión (esto es, en general, la voz de la comunidad académica). [...] *El País* ha sido, por lo tanto, el diario

¹⁴ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D titulado «Retórica y cultura en la información periodística sobre la salud» (HUM2007-65132FILO), cofinanciado por el Ministerio de Educación y Ciencia (España) y los fondos FEDER.

¹⁵ Fuente: *Oficina de Justificación de la Difusión*, datos correspondientes al periodo 07/2007 al 06/2008, citado en *Informe Quiral 2008. Medicina, comunicación y sociedad* (Observatori de la Comunicació Científica, Barcelona: Rubes Editorial y Fundació Vila Casas, 2009).

que más frecuentemente se ha posicionado, desde una perspectiva de empresa periodística, respecto a los sucesos médico-sanitarios en este último decenio. (Revuelta y Semir, 2008: 27)

En las páginas siguientes, explicaremos primero, los materiales recogidos y el método empleado para el análisis, después los datos técnicos de la muestra creada y finalmente los resultados obtenidos del estudio.

Materiales y método

Este estudio retrospectivo se parte de una muestra específica de 65 noticias que contienen una referencia directa al sobrepeso o a la obesidad infantil o juvenil en el cuerpo del texto. Todas las noticias se publicaron durante el período comprendido entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2008, y se extrajeron de la hemeroteca de la edición digital del diario nacional *El País*. La búsqueda se realizó con variaciones de las palabras clave obesidad infantil: obesidad/sobrepeso juvenil, sobrepeso infantil, obeso(s)/a(s), niño(s)/niña(s), adolescente(s). La relevancia de cada noticia fue verificada manualmente por los autores, lo que permitió además conocer de primera mano el contenido global de la muestra. Para el presente estudio, se analizaron los 9 (13,8%) artículos del género de opinión y los 23 (35,4%) artículos de interpretación incluidos en la muestra. El análisis se basa en los estudios de la comunicación de salud (e.g. Revuelta y Semir, 2008) ya que pretende identificar los rasgos predominantes de la cobertura mediática en estos dos géneros periodísticos y examinar el trato que el sobrepeso infantil ha recibido, dentro del contexto sociocultural español, por parte de los periodistas y reporteros.

Resultados y discusión

Durante el año 2008, se publicaron 65 noticias con al menos una referencia directa al sobrepeso o la obesidad infantil en el diario *El País*, con una media de 5,4 noticias/mes, y unas 673 palabras/noticia. Se seleccionaron para el análisis los 9 (13,8%) artículos del género de opinión y los 23 (35,4%) artículos de interpretación recogidos en la muestra. De los 23 artículos de interpretación, 19 (82,6%) son reportajes. Los temas predominantes que se tratan en ellos son cuatro: la calificación de la obesidad y su magnitud, las causas que provocan este problema de salud, las consecuencias que tiene y las medidas que se están adoptando para luchar contra ello, tal y como se aprecian en los siguientes titulares publicados en *El País* a lo largo del año 2008:

- Obesidad: el mayor obstáculo para el sector alimentario (20/04)
- El problema global de la obesidad. Tiro al gordo (21/07)
- ‘Dietas milagro’, o cómo perder salud y dinero además de peso (14/08a)
- Los empleados se ponen a régimen (26/10)

Estos cuatro temas se describen con una serie de palabras clave propias al discurso obesogénico, como se observa en el titular (sedentarismo) y en el cuerpo del texto (e.g. epidemia, videojuegos, ponerse en forma) de reportajes como éste:

[...] Nintendo ha sido uno de los primeros en ponerse las pilas para que su consola Wii pueda combatir la nueva epidemia del siglo XXI. No se podrá decir que los videojuegos fomentan el sedentarismo, la revolución se llama Wii Fit y hará sudar la gota gorda a todo aquel que quiera ponerse en forma de manera divertida pero eficaz. [...] Nintendo está dinamitando el tópico de que los jugadores de videojuegos son personas sedentarias y poco amantes del esfuerzo físico. («CRÍTICA. JUEGOS. Adiós al sedentarismo», 24/04)

En cuanto a la calificación de la obesidad y sus causas, sabemos que se caracteriza como una enfermedad compleja, que resulta provocada por diversos factores causales. En primer lugar está el factor genético, es decir, la «carga genética heredada» (< ingl. *genetic load*) y los «genes ahorradores» (< ingl. *thrifty genes*) («Adiós al español bajito», 26/01). En segundo lugar, se deben considerar los hábitos o estilos de vida, especialmente la alimentación y la actividad física. Citamos la opinión experta del director de Veterinarios Sin Fronteras, G. Duch Guillot, quien hace referencia a dos personajes del cómic con el fin de reflexionar sobre el componente culinario de la epidemia:

La dieta mediterránea se mantiene en un reducto de restaurantes de élite, los niños desconocen el sabor de los tomates y casi nunca comen espinacas. Popeye ha sido vencido por Homer Simson [*sic*], devorador de perritos calientes. Tenemos una epidemia de obesidad en los países ricos [...]. («Homer Simpson contra Popeye», 01/03)

Igualmente, L. Etxenike califica como «claramente escandalosa la temeridad alimentaria que supone la dieta de muchos niños» y relata: «Eran casi las dos de la tarde, [[dos adolescentes con sobrepeso]] se dirigían presumiblemente a casa a comer, lo que no les impedía estar devorando ya sendos paquetes de galletas, de esas dobles y con relleno» («Zonas de peligro», 14/07). Escenas diarias como esta a veces nos hacen olvidar el papel fundamental de la actividad física en el desarrollo del sobrepeso. El reportaje de C. Arribas, tanto el titular como el contenido, lo deja muy claro:

Los niños engordan no porque se hinchen a comida basura, una dieta hiperproteica, hipergrasienta e hipercalórica que hacen descender al hinchado estómago con bebidas azucaradas carbonatadas (o no sólo), sino porque no se mueven, porque con la poca educación física del colegio, la única actividad para muchos, no pueden combatir la sobredosis calórica. («No es la hamburguesa, niños, es el deporte», 12/02)

Una de las razones por la que los niños no se mueven es porque pasan mucho tiempo con la televisión, y la culpa, tal y como nos informa C. Pérez-Lanzac, la tienen los padres:

La televisión es un conocido sedante de niños y a menudo se convierte en una gran aliada de unos padres ocupados y cansados. Ante la tele, los niños se quedan inmóviles y boquiabiertos. Ver mucho tiempo la televisión puede generar pasividad, sobrepeso y obesidad infantil, además de empobrecimiento cognitivo y social. («La ‘tele’ para bebés está bajo sospecha», 31/10)

En la muestra también se culpa a los gobernantes. Así, M.R. Brox denuncia:

Los niños españoles son los europeos que practican menos ejercicio en horario extraescolar, según datos de la Unión Europea. En apenas dos décadas, el número de chavales españoles obesos se ha triplicado hasta superar el 16%, de acuerdo con el Ministerio de Sanidad. Pero estos datos poco parecen importar a la Generalitat a tenor de la financiación consignada al deporte escolar, a las actividades físicas y competiciones, que se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física. («A la cola en deporte escolar», 03/11)

Los artículos de opinión e interpretación ofrecen datos no solamente sobre las prioridades políticas y públicas, sino también sobre las preferencias sociales y culturales. Respeto a la obesidad en la sociedad española y sus causas, la reconocida columnista Maruja Torres escribe lo siguiente:

[...] Volviendo a la nuestra -32,5% de los niños españoles en edad de escuela primaria sufren sobrepeso, según un estudio de la OMS del año pasado-, les diré que hace poco, en Barcelona, encontré una explicación. De mi supermercado habitual había desaparecido el mostrador. Una empleada nueva me aleccionó: “Parece mentira que se queje. Lo que ahora se lleva es lo envasado”. Alerta, alerta, alerta. Grandes culos mediterráneos en el horizonte. («Culazos», 25/09)

Ante este porvenir tan poco alentador, se enumeran las múltiples consecuencias de la obesidad infantil, desde los «michelines» y «la corona de grasa» abdominal hasta el llamado «síndrome metabólico»:

Los niños y adolescentes que hoy tienen sobrepeso o son obesos se convertirán en adultos que con tan sólo 35 o 40 años pueden llegar a sufrir los riesgos y complicaciones cardiovasculares propios de una persona de 60 años o mayor. [...] las actuales tasas de obesidad infantil y juvenil tendrán graves consecuencias tanto en el ámbito social como de salud pública [...]. Los obesos tienen mucho riesgo de desarrollar diabetes y ésta es a la vez un factor de riesgo importante de enfermedad cardiovascular. («Secuelas de la obesidad infantil», 08/01)

Encontramos también referencias a las consecuencias psicológicas relacionadas con la obesidad y la opinión experta respecto a los cambios socioculturales en España:

El acoso escolar afecta por primera vez, y de forma llamativa, a los alumnos con unos kilos de más. Casi un 30% de los acosadores justifica su actitud frente al compañero porque “está gordo”, y la misma percepción tienen las víctimas. Esto puede deberse, según la directora del estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia, María José Díaz-Aguado, a un cambio de valores que presta cada vez más atención a la imagen física. («El racismo cala en las aulas», 18/07)

El caso español resulta muy llamativo. Por una parte, «en la cultura mediterránea siempre se ha considerado que la gordura de los niños es síntoma de salud» («Directos del hambre a la obesidad», 11/07a), pero por otra parte, pasada una cierta edad, dicha gordura se convierte en una lacra. No es extraño que los expertos nos adviertan de que cada año miles de jóvenes se someten a un sinfín de recetas mágica para conseguir tener un «cuerpo ideal»:

Estamos en el prelude del verano y es el momento idóneo de embaucar a quien esté o se sienta gordo. Y son muchos hombres y muchísimas mujeres. Hay cálculos que cifran en un millón el número de féminas que se han puesto a régimen esta primavera en Madrid. Un millón de señoras y señoritas, entre los 16 y los 50 años, que pretenden embutirse el mismo biquini del año anterior o, si fuera posible, uno de talla menor. («Dietas milagro», 24/05)

Entonces, nos preguntamos ¿qué pasa con los jóvenes de hoy en día?. El periodista F. González nos resume la realidad del contexto español: «Consecuencia: hasta los gobernantes se han dado cuenta de que nuestros niños están demasiado gordos, como se han dado cuenta ya de que nuestros adolescentes quieren estar demasiado flacos» («LA CRÓNICA. Hemos pasado la frontera», 03/02). Además hay muchas referencias a las medidas que se están (o no) adoptando para luchar contra la obesidad. Por ejemplo, una lectora de Albacete denuncia al consejero de Educación de Castilla-La Mancha, quien «[...] por un lado habla de la preocupación de su Gobierno y, por otro, disminuye progresivamente en todos los ciclos las horas de Educación Física, pasando de tres horas por ciclo a dos horas en el curso 2009-2010» («Educación física», 23/04a). En España, se insiste más en la alimentación que en la actividad física. Esta apreciación se basa en las opiniones de expertos como Félix Lobo, el director de la Agencia Española para la Seguridad Alimentaria y la Nutrición, que describe un programa cuya finalidad es «enseñar a los niños a comer de forma saludable»:

“No tiene una relación directa con las *dietas milagro*, pero sí puede evitar que estos niños recurran a ellas cuando sean mayores. También añade que hay que aprender a aceptar que las personas somos diferentes y que cada uno tiene un cuerpo “con unas características propias. No debemos aceptar la estandarización que se nos vende desde algunos sectores para los que estar delgados es garantía de éxito. Eso es lo que lleva a muchas personas a buscar milagros y atajos que no existen”. («Las ‘dietas milagro’ pueden degenerar en obesidad», 27/05)

En este sentido, parece acertada la opinión del columnista C. Encinas que resume la situación actual y las prioridades en España: «El de la obesidad es un problema creciente y el sistema público de salud no le ha tomado aún la medida. Falta información, prevención y fortaleza con los charlatanes» («Dietas milagro», 24/05).

Conclusiones

Este trabajo tenía como objetivo averiguar cómo se construyen las noticias relacionadas con el sobrepeso y la obesidad infantil, especialmente en los artículos de opinión y los de interpretación de *El País*. Los resultados proporcionan datos sobre el entorno sociocultural español y el trato que dicha enfermedad recibe por parte de los reporteros y periodistas. La cobertura se ciñe a cuatro temas principales: la magnitud de la epidemia, las causas y consecuencias de la enfermedad, y las medidas emprendidas por los agentes sociales. Se observa una tendencia a la utilización de palabras clave del discurso obesogénico tanto en los titulares como en las opiniones e interpretaciones formadas en los dos géneros; se observan, además, unas fuertes críticas y denuncias centradas en la falta de actuación política y en los cambios en los valores socioculturales. . Futuros estudios

sobre la obesidad infantil se deberían plantear la caracterización tanto cuantitativa como cualitativa del fenómeno en la información periodística española con el fin de ofrecer al lector un estilo periodístico libre de estereotipos y estigmatizaciones.

Referencias

- ARANCETA, J., C. PÉREZ, L. SERRA, L. RIBAS, J. QUILES, J. VIOQUE, J. TUR, J. MATAIX, J. LLOPIS, R. TOJO, M. FOZ, Y GRUPO COLABORATIVO PARA EL ESTUDIO DE LA OBESIDAD EN ESPAÑA (2003). “Prevalencia de la obesidad en España: resultados del estudio SEEDO 2000”. *Med Clin (Barc.)* 120,16: 608-612.
- HILBERT, A. Y J. RIED (2009). “Obesity in Print: An Analysis of Daily Newspapers”. *Obesity Facts* 2: 46-51.
- LAWRENCE, R.G. (2004). “Framing Obesity: The evolution of news discourse on a public health issue”. *The Harvard Journal of Press/Politics* 9,3: 56-75.
- MORANT, R. Y D. WESTALL (2010). “El discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008”. *Lynx* 19: 53-76.
- PUHL, R.M. Y C.A. HEUER (2009). “The stigma of obesity: A review and update”. *Obesity* 17,5: 941-964.
- REVUELTA, G. Y V. DE SEMIR (DIRS.) (2008). *Medicina y salud en la prensa diaria. Informe Quiral 1997-2006*. Barcelona: Ed. Noclay. URL: http://www.upf.edu/pctacademy/_docs/Quiral10.pdf [28/04/2010].
- SANDBERG, H. (2007). “A matter of looks: the framing of obesity in four Swedish daily newspapers”. *Communications* 32,4: 447-472.
- WESTALL, D. (2011). “La obesidad infantil en la prensa española”. *Estudios sobre el mensaje periodístico* 17,1. URL: <http://www.ucm.es/info/emp/> [16/09/2011].

International communication: lexical variations in business e-mails written by non-native speakers

Rut Muñiz Calderón
Universidad Católica de Valencia

María Luisa Carrió Pastor
Universitat Politècnica de València

Abstract

English is the lingua franca used in business communication. Therefore the number of non-native speakers of English already outnumbers native speakers provided that worldwide enterprises use English for international communication. The Internet has also increased the use of English as an international language. Business English is the language used in international e-mails and it is a specific field of study. The mother tongue of users produces variations. In this paper we contrast business e-mails written by Spanish exporting company agents in India and China to analyze the possible variations due to the mother tongue and the socio-cultural context. Our main purpose is to detect lexical variation in business English used as a global working language by non-native speakers. We intend to determine the causes of variation and their influence in discourse. We analyzed and contrasted sixty e-mails written by two groups of non-native English speakers. Group A was composed of Indian speakers and Group B was composed of Chinese speakers. The corpus analysis was carried out manually. Then we classified the occurrences in categories depending on the cause of the variation. After the analysis, we observed that the lexical variations found were caused by socio-linguistic and cultural influences.

Key words: lexical variations, e-mails, English as a second language, English as a foreign language.

Resumen

Indudablemente en la actualidad la lengua inglesa es la lengua franca para la comunicación empresarial. Consecuentemente el número de hablantes no nativos supera al de hablantes nativos, ya que, las empresas mundiales utilizan el inglés como herramienta de comunicación internacional. De igual manera Internet ha incrementado la utilización del inglés como lengua internacional a través de la comunicación por medio del ordenador. El estudio del inglés de los negocios utilizado internacionalmente en los e-mails constituye un campo específico de investigación. Aunque existen expresiones y fórmulas fijas, la lengua materna del escritor puede producir variaciones en esta forma de comunicación, que debe ser inmediata, ya que, el tiempo y el espacio son virtuales en la comunicación vía e-mail y la inmediatez es la característica más importante. En este artículo realizamos un estudio contrastivo entre correos los electrónicos de una empresa española de exportación, escritos por los agentes de India y de China con el objetivo de analizar si hay partes de la comunicación que varían debido a la influencia de la lengua materna y del contexto socio-cultural de los hablantes. Nuestro propósito principal es detectar las variaciones léxicas producidas por hablantes no nativos usando el inglés de los negocios como lengua global en el contexto empresarial. Además pretendemos determinar las causas de la variación y su influencia en el discurso. Con la finalidad de extraer nuestros resultados, analizamos y contrastamos sesenta correos electrónicos escritos por hablantes no nativos. El grupo A lo conformaban los hablantes de inglés como lengua extranjera y el grupo B lo conformaban los hablantes de inglés como segunda lengua, hablantes

que proceden de las antiguas colonias británicas. El análisis del corpus se realizó manualmente, etiquetando las variaciones léxicas. A continuación, se clasificaron las frecuencias encontradas en categorías en ambos grupos, dependiendo de la causa de la variación. Tras el análisis de los resultados obtenidos, observamos que las variaciones léxicas halladas al contrastar ambos grupos se debían a influencias socio-lingüísticas y culturales.

Palabras clave: variación léxica, e-mails, inglés como segunda lengua, inglés como lengua extranjera.

Introduction

It is a well-known fact that nowadays international business communication is mainly carried out through the English language. There is no doubt that English is the lingua franca for the global business world. Europe has seen the growth of English as a lingua franca to become the dominant language in the European Union (Bargiela-Chiappini and Nickerson, 2002). In Asia, the English language is also used as a lingua franca for the international relations, although the Chinese language is gaining importance being China one of the greatest economic potencies in the world.

The widespread of the English language has been caused mainly by two facts: the colonization of the British Empire during the seventeenth century and the following centuries in Africa and Asia, and the strong American influence in the finance and commerce contexts during the twentieth century. Therefore, all over the world, people are using more and more varieties of English in ever-increasing numbers (Kirkpatrick, 2007). These different English varieties that have flourished along the years have their own features. They share history and their affinity with either British or American English, but there are also some aspects that are unique to each variety, particularly in terms of accents, in their idiomatic use of vocabulary, their application of grammar and their discourses strategies (Jenkins, 2006).

Another important factor is that technology changes the way business workers are in contact and this new communication environment implies changes in language use as well as changes in the business trade itself (Mateo, 2007: 196). More precisely, the Internet has revolutionised the way enterprises communicate. The communication is immediate and fast, the style is more direct, the discourse is presented in a simple and dense way and an instant answer is frequently expected. Furthermore, there are not linguistic barriers; i.e. people with different linguistic backgrounds communicate in English that is considered as a lingua franca.

International business discourse, as any type of discourse, is culturally-situated and, therefore, context-dependent. All these three aspects, i.e. discourse, culture and context, play a key role in the communication process (Bargiela-Chiappini, 2002: 31-34). The use of the English language by international writers in business' exchange of ideas is a phenomenon that causes changes in writing even in those texts which are most expected to follow standard guidelines (Carrió and Muñiz, 2010).

Despite the fact that English is the lingua franca in the business and trade contexts we have to take into account that the different varieties of English are also used in business

communication through e-mails. Writers from different backgrounds write in different ways and variations can be found due to their socio-cultural and linguistic antecedents.

The analysis of variation in specialized communication is not an easy task, as some stylistic variations are difficult to detect and it is difficult to gather an adequate corpus.

Some researchers investigate the different ways of communicating through e-mails in a business context (Nickerson, 2005; Waldvogel, 2005, 2007; Kankaaranta, 2006; Jensen, 2009) although there is still a lack of research in the specific area of English intralanguage variation related to International Business (Rivers, 2008).

In this study, our analysis is focused in finding the lexical variations in business e-mails written by non-native writers. We focus our research in business English, as it is a genre with some patterns internationally established. We would like to detect if cultural or mother tongue influences vary the way international writers communicate.

In this article, we contrast business e-mails written by agents in India and China from a Spanish exporting company in order to observe if some features of communication change due to the mother tongue and the socio-cultural context. Our main hypothesis is to detect the lexical terms that change semantically and syntactically due to the mother tongue and to the influence of their socio-cultural context. A further objective is to classify the lexical variations identified and their influence in discourse.

Methodology

In order to extract our results, we analysed a corpus of sixty e-mails written by non-native English speakers with different cultural and linguistic backgrounds. One group speaks English as a foreign language (texts from China) and the other group speaks English as a second language because it is a former British colony (texts from India). These e-mails were all written during a period of two years, from 2009 to 2011, by the employees of a Spanish exporting company.

The Spanish company is located on the East Mediterranean Coast of Spain, in Valencia. The enterprise is specialized in the manufacturing of high technology laser machines, which are used for the finishing of denim. Moreover, one of the main activities of this enterprise is selling and exporting this equipment worldwide. Nowadays, many American and European manufacturing companies have outsourced their productivity to the Southeast of Asia. Therefore, this company's major customers are in this part of the world, where Indian and Chinese buyers are its most important clients. The Sales Department is managed by the Sales Manager, who supervises the negotiations and agents located in different countries dealing with customers worldwide. Presently, the area of most commercial activity for this enterprise is the Asia-Pacific region, where the cost of labour is lower than in other parts of the world.

English is the language used for all the business communications and the most usual way of communication inside and outside the company is through e-mails, which are sent through a laptop or smartphone, which allows communication to be almost instant. This way of communication is very useful for business professionals who are out of the office most of the time.

The majority of the e-mails compiled in the corpus are usually sent or received within the Sales Department. All the participants are non-native English speakers although their lingua franca is English. In addition, the use of English is compulsory even among workers with the same mother tongue, so that everyone can communicate fluently.

We considered, while selecting the corpus, that the socio-linguistic background of the writers of the e-mails was very different. They are all native speakers of Mandarin and Hindi. However, their linguistic competence in English varies due to the way they acquired English. For instance, the Chinese writers learnt English as a foreign language, as an optional subject in their educational plan; meanwhile, the Indian writers learnt English as a second language, and it has a central position in the national life (Kachru, 2005: 156). The English language in India is used in the following areas: education, administration, law, mass media, science and technology. English is the language of communication at the level of trade and commerce (Sailaja, 2009).

As for the situation of the English language in China we can add that after the official access of China in the World Trade organization in 2001, the Chinese business and trading communities adapt to international markets and the popularity of English seems to have reached a new position with government policy-makers, educationalists and the Chinese public (Bolton, 2003).

The corpus of sixty e-mails was selected from a larger corpus of one hundred and twenty collected from the Sales Manager of the exporting company. The e-mails were about various subjects as invitations to fairs, arrangements for trips, sales, etc.

The analysis was carried out manually because our main purpose was to detect the lexical variations in context so we preferred to select the occurrences considering their syntactic and semantic nature. The analysis was carried out in several steps. Firstly, all the e-mails were carefully read and were classified into two different groups according to the writers' origins. Secondly, the lexical variations found were noted down and, later they were classified in different lexical categories. Finally, the total number was calculated as well as the percentages of use.

We analysed the results which were classified in tables and finally, we explained the conclusions of this research. This study of the lexical variations in business e-mails is one aspect of a larger research study, which is focused on the analysis of the computer mediated communication in a workplace context among non-native English speakers with different cultural backgrounds.

Results and discussion

We mainly found two kinds of variation: lexical clusters and discourse style. Firstly, we contrasted the results obtained in the lexical clusters, that included the compound words in the two groups of writers and, secondly, we explained the variation in the discourse style found in the two groups.

Firstly, as it is shown in Table 1, the total occurrences of compound words detected in the corpus of the 30 e-mails written by Indian workers were 79. The compound words made by two nouns (N+N) seem to have a higher frequency of use with 48 occurrences, followed

by the compounds made by an adjective and a noun (Adj+N), with 17 occurrences. We can observe that we obtained very low results in the rest of the compound words.

Table 1. Compound words e-mails from India.

Lexical clusters: Compound words INDIA	Occurrences	Percentages
N+N	48	60%
ADJ+N	17	22%
N+PREP+N	7	9%
N+N+N	5	6%
ADJ+N+N	2	3%
TOTAL	79	100%

We can observe some examples of the occurrences shown in Table 1 of the e-mails written by Indian businessmen:

N+N: "Saturday meeting", "Customer delight", "laundry costing", "Business association", "daughter wedding", "Gentleman agreement"

N+N+N: "meeting time today", "Frankfurt flight trip"

N + PREP +N: "Greetings for the week", "Greetings for meeting time"

ADJ + N: "Kind courtesy", "esteemed plant", "Sincere thanks"

ADJ + N + N: "Small dinner meeting", "Higher price bargain"

In Table 2 we can observe the lexical clusters found in the e-mails written by the Chinese businessmen:

Table 2. Lexical clusters of Chinese e-mails.

Lexical clusters: Compound words CHINA	Occurrences	Percentages
First names	24	67%
N+N	4	10%
N+N+N	4	10%
N+ADJ+N+N	2	6%
N+N+N+N	1	17%
TOTAL	36	100%

Some examples of the results can be seen here:

N+N+N+N: “Chinese New Year Holiday”, “Laser company China office”,

N+N: ”China factory”, ”Chinese boarder”

N+N+N: “China custom clearance”, ”Hong Kong and China clients”, “Asia countries”, “Chinese New Year”, “sewing machine company”, ” Ngai Shing peoples”

First names: “Cason, Florence, Williams, Winney, etc.”.

In Table 3 we show the lexical variations found in the e-mails from India:

Table 3. Lexical variation in the Indian e-mails.

Lexical variations INDIA	Occurrences	Percentages
Stylistic ornamentation and politeness	45	73%
Lexical calques	7	11%
Archaisms	5	8%
Abbreviations	5	8%
Translated idiomatic expressions	1	2%
Reduplication	-	0%
TOTAL	62	100%

Some examples of the lexical variation found in the corpus can be seen here:

Lexical calques: “We trust the mill production will grow for fabric with respect to garment plants”, “No sooner they get FREIGHT”.

Translated idiomatic expressions: “We have miles to go to rise in each other eyes and market eyes”.

Stylistic ornamentation and politeness: “It was indeed a pleasure meeting last week...”, “we value our business association...”, “We are keen to meet again and develop this opportunity given”, “happy new year for business and family prosperity in 2010 and life too”, “ must honestly complement for the store, music and ambience was world class...”, “we would be delighted to have your presence...”, ”kindly accept our good wishes for the project venture....”, ”we are fortunate to be associated with your esteemed group in business”

Archaisms: “.... to fructify next year”, ”...kind thanks for Mr Amil for this gesture”, ” kindly do the needful”

Abbreviations: “tmrw”, ” qtr”, “u”, ”thks”, ” recap”

Table 4 shows the occurrences found as lexical variation in the corpus from China:

Table 4. Lexical variations in the e-mails from China.

Lexical variations CHINA	Occurrences	Percentages
Abbreviations	30	62%
Direct and imperative style	10	20%
Politeness expressions	5	10%
Lexical calques	2	4%
L1 adaptation	2	4%
TOTAL	49	100%

Some examples of the results found in this category can be seen here:

Lexical calques: “No need to make it worry”, “the behind message...”

L1 adaptation: “Don’t leave this argument between you and me”, “This kind of argument do not bring a harmony business relation”, “My concern is more deep in behind”.

Abbreviations: “Pls find out and...”, “your proposal is not a solution needed to wait for after CNY holiday”, “Pls advise yr fty exact address, tks”, “your G2 rsult samples”,

“We will confirm you asap.”, “X’max & a happy new year to you all & your family”.

Politeness expressions: “Please Kindly”

Direct and imperative style: “We want all the parts sent us with the next Big M. shipment together.”, “We have no room for Big m., it’s not make sense to have room for production”, “Ok, we have tried everything now. I think its time to get some one here R., you are already in china, come to ningbo and sort this out”, “I want to fix the work schedule as well.”.

In Table 5 we contrasted the results obtained in the e-mails written by the Chinese and Indian business workers:

Table 5. Lexical innovations in China and India.

Lexical clusters: Compound words	Occurrences INDIA	Occurrences CHINA
N+N	48	4
N+N+N	5	4
N+ADJ+N+N	-	2
N+N+N+N	-	1
N+PREP+N	7	-
ADJ+N	17	-
First names invention	-	24
ADJ+N+N	2	-
TOTAL	79	35

In Table 6 we can observe the total results found as lexical variations in China and India:

Table 6. Lexical variations in China and India.

Lexical variations	Occurrences INDIA	Occurrences CHINA
Lexical calques	7	2
L1 Adaptations	-	2
Translated idiomatic expressions	1	-
Archaisms	5	-
Abbreviations	5	30
Stylistic ornamentation and politeness	45	5
Reduplication	-	-
Direct and imperative style	-	10
TOTAL	63	49

Conclusions

We can observe that, after our analysis, we have detected various lexical variations in the corpus studied. The first lexical variation refers to the lexical clusters, specifically the word compounds. When we contrasted the two groups, we found that the group of e-mails from India showed a higher percentage in compound words than the group of China. The reason for this is the clear influence of the mother tongue in India that is very rich in compound words. The speakers tend to create new words, as they need to name what they do not know; even when English offers a lexical solution for this, the Indian speakers of English choose to form a new word.

We have also observed that there are many cases where the compound word is formed by three even four words, contrasting this with the British English that would use a preposition to link the words, the Indian speakers prefer to juxtapose them. In our analysis, we have not found any hybrid words from Hindi and English.

Regarding the group of e-mails written by Chinese business workers, compounding is very commonly used among Chinese when speaking their first language as well. The high amount of clusters in the Chinese group refers to the invention of first names. Chinese writers choose an occidental name to sign their e-mails in order to facilitate the European or American reader the comprehension of their names, because Chinese names are usually very difficult to pronounce. This is a very common practice that has cultural connotations because Chinese people are very respectful and considerate so this is a way of showing it.

When contrasting the rest of the occurrences found in the lexical clusters between the two groups of writers, we observed that the lexical feature that showed more cultural influence was the writing style. The style the Indian writers use is marked by an excessive stylistic ornamentation, politeness and indirectness. This is a very clear socio-cultural influence. Instead of using the usual courtesy expressions used in the American or British business English they transfer their mother tongue politeness construction. Business English writing tends to be concise and more direct so this group shows a very marked lexical

variation. The Chinese group showed a lower use of courtesy expressions compared to the Indian group.

Furthermore, the Chinese group used a direct and imperative writing style. This way of writing is very influenced by the Chinese language, especially Mandarin. The overall style tended to be brief and direct with the frequent use of the modal verb *Must* that makes it sound imperative. We find a socio-cultural influence because the Chinese languages are very direct and the style is synthetic and direct where modal verbs are hardly ever used therefore it might sound to direct for the European and American readers.

This study could not evaluate all the aspects related to lexical variations, we only focused on some aspects, but we consider that further research should be carried out in order to interpret the variations that can be observed when writers with different cultural and linguistic background use a second or foreign language.

References

- BARGIELA-CHIAPPINI, F. AND NICKERSON, C. (2002). Business Discourse. *International Review of Linguistics in Language Teaching*, 40- 4.
- BOLTON, K. (2003). *Chinese Englishes. A Sociolinguistic History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRIÓ, M. L. AND R. MUÑIZ (2010). Variations in business English letters written by non-native writers. *LFE. Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 16: 39-56.
- JENKINS, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *Tesol Quarterly*, 40, 1: 157-181.
- JENSEN, A. (2009). Discourse strategies in professional e-mail negotiation: a case study. *English for Specific Purposes*, 28: 4-18
- KACHRU, B. (2005). *Asian Englishes today. Asian Englishes beyond the canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- KANKAANRANTA, A. (2006). “Hey Seppo, Could You Please Comment on This!” Internal Email Communication In Lingua Franca English in a Multinational Company. *Business Communication Quarterly*, 69: 216-224.
- KIRKPATRICK, A. (2007). *World Englishes. Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATEO, J. (2007). El lenguaje de las Ciencias Económicas, in E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez and F. Yus Ramos (eds.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- NICKERSON, C. (2005). English as a lingua franca in International Business contexts. *English for Specific Purposes* 24: 367-380.

- RIVERS, D. J. (2008). English as an International Business Language (EIBL): The Need for and Increase in Theoretical and Practical Research Focusing on Written Business Communication across Cultural Boundaries in Relation to Multinational Corporate Language Selection. *Asian ESP Journal*, 4: 6-22.
- SAILAJA, P. (2009). *Indian English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- WALDVOGEL, J. (2005). *The Role, Status and Style in the Workplace Email: A Study Zealand Workplaces*. Doctoral Dissertation. School of Linguistics Applied Language Studies. New Zealand: Victoria University of Wellington.
- WALDVOGEL, J. (2007). Greetings and Closings in Workplace Email. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12: 456-477.

Construcción parafrástica y legibilidad en la sentencia judicial: descripción y propuesta de optimización

Fernando Polanco Martínez
Irene Yúfera Gómez
Universidad de Barcelona

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo la acción del lingüista puede contribuir a facilitar el quehacer discursivo de los profesionales del derecho y, en definitiva, a mejorar los géneros discursivos propios de este ámbito profesional. En esta comunicación se analiza una de las inadecuaciones más comunes en la construcción parafrástica que aparecen en las sentencias judiciales a partir de un ejemplo real y se realiza una propuesta de optimización para el uso eficaz de esta operación textual que permite delimitar la información en unidades legibles y comprensibles para el receptor de la sentencia.

Palabras clave: discurso profesional, lenguaje jurídico, análisis del discurso, construcción textual, legibilidad.

Abstract

The aim of this work is to show how the linguist action can contribute to make the discursive routine of Law professionals easier and, in short, to improve the discursive genres typical in this professional field. In this paper we analyze one of the most common inadequacies in the paragraph construction in legal rulings and make a proposal from one real example for optimizing the use of this textual operation that makes it possible to delimit textual information in readable and understandable units for the readers.

Key words: professional discourse, legal language, discourse analysis, textual construction.

Introducción

Un objetivo fundamental de la investigación lingüística sobre textos generados en contextos profesionales es proponer recursos de textualización que incrementen la eficacia comunicativa de tales textos. La tarea del lingüista se convierte en una verdadera acción social (Herndl y Nahrworld, 2000: 280 y ss.; Fuentes Navarro, 2010): el lingüista, más allá de analizar y describir los distintos géneros profesionales, puede y debe asumir la responsabilidad de una modalidad de transferencia de conocimiento que consiste en proponer las formulaciones lingüísticas más eficaces para la comunicación en los distintos ámbitos, es decir, para avanzar, en colaboración con los profesionales, en la optimización del discurso (Göpferich, 2000; Montolío, 2010).

Los profesionales del ámbito de la comunicación jurídica llevan tiempo mostrándose sensibles a la necesidad de producir textos claros para el ciudadano no experto. Desde la lingüística, el español jurídico ha sido ampliamente descrito, especialmente en el nivel oracional, y algunos lingüistas han iniciado el camino de las propuestas de recursos para la optimización de la actividad discursiva de estos profesionales: Montolío y López Samaniego 2008. En esta misma línea, el grupo EDAP de la Universidad de Barcelona, dirigido por la Dra. Montolío, tuvo la oportunidad de elaborar, a petición del Ministerio de Justicia, un informe acerca de los textos jurídicos en que, más allá de analizar y describir, desde una perspectiva del análisis del discurso, las patologías o inadecuaciones que obstaculizan la legibilidad y la interpretabilidad de los textos, se señalan las buenas prácticas desarrolladas por algunos de sus autores y se proponen versiones alternativas más eficaces de múltiples fragmentos de un gran número de textos jurídicos y, especialmente, de sentencias judiciales.

La comunicación que presentamos hoy parte del trabajo realizado para la elaboración del *Informe Técnico sobre el Discurso Jurídico Escrito Español* (Montolío et al. 2011). En ella, se señalan las inadecuaciones más comunes en la construcción parafrástica que aparecen en las sentencias judiciales, se analiza un ejemplo concreto y se propone una versión mejorada¹⁶. Mediante este trabajo queremos poner de relieve la necesidad de realizar, desde la lingüística, no solamente una valoración diagnóstica del discurso jurídico escrito en español, sino también propuestas concretas de optimización para el uso eficaz, por parte de los juristas, de esta operación textual que permite delimitar la información en unidades legibles y comprensibles para el receptor de la sentencia.

Modelos textuales y competencia discursiva en el quehacer judicial

El ejercicio de la profesión jurídica es eminentemente discursivo, textual. De ahí que pueda pensarse en una estrecha correlación entre la labor discursiva del juez y una competencia textual desarrollada (Montolío y López Samaniego 2008). Buena parte de la formación y práctica profesional habitual de un jurista consiste en leer e interpretar textos legales, lo cual contribuye a perfeccionar su competencia discursiva (Gutiérrez 2010). No obstante, en la labor cotidiana de un jurista, la tarea de lectura e interpretación

¹⁶ 1. Debido a cuestiones de espacio exigidas para la publicación de este artículo, hemos limitado la exposición de casos a un único ejemplo que permita comprobar cómo influye el uso inadecuado del párrafo en la legibilidad y comprensión de una secuencia compleja como es la argumentación del juez, esencial en el desarrollo discursivo de la sentencia judicial.

se acompaña de la práctica también habitual y, sin duda más ardua, de redactar textos jurídicos a veces muy complejos, tales como la sentencia. Y en esta segunda fase de la práctica textual, la de redactar, no puede darse por supuesta una correspondencia entre la competencia discursiva ligada a la comprensión y la competencia discursiva ligada a la producción de textos.

Pese a que existe una cierta interrelación entre ambos procesos, saber interpretar no implica saber expresar con claridad, ya que los mecanismos cognitivos y técnicos que entran en juego no son idénticos. Prueba de ello es la opacidad discursiva que caracteriza al discurso jurídico en español, caracterizado por una redacción enrevesada y perspicua que aleja mucho a este tipo de textos de los imperativos de claridad y transparencia que le son exigibles dada su repercusión social y que desemboca muy a menudo en una “ruptura de la comunicación entre el emisor experto y sus destinatarios, ya se trate del ciudadano lego o, incluso, de otro jurista profesional (Montolío y López Samaniego 2008: 3). La perpetuación de este “estilo” comunicativo tan poco eficaz responde, en buena medida, a la repetición de modelos ya existentes, que lejos de constituir una ayuda en el proceso de formación, “se convierten en un corsé extremadamente rígido” (De Miguel 2000:7) del que puede resultar difícil zafarse si no ha habido una reflexión previa sobre la adecuación lingüístico-discursiva de dichos modelos.

Construcción textual y distribución de la información en la sentencia judicial: el párrafo

La sentencia judicial, dadas sus características pragmáticas, es un producto lingüístico-discursivo extremadamente complejo (Montolío y López Samaniego 2008, López Samaniego 2010). Entre los muchos aspectos lingüístico-discursivos que suelen dificultar tanto la redacción como la comprensión de una sentencia, destacan los mecanismos relacionados con la estructuración textual y la distribución de la información, entre los que figuran la construcción oracional y parafrástica.

Como han señalado diversos especialistas¹⁷, el discurso judicial, especialmente en el caso de la sentencia, se caracteriza por un uso intrincado, complejo e inadecuado de la sintaxis, que se traduce, por lo general, en una complicación y prolongación excesiva de los períodos sintácticos, tanto en el nivel oracional como parafrástico, cuyo resultado suele ser un discurso ininteligible y, a menudo, antinormativo (De Miguel 2000, Alcaraz y Hughes 2002, Samaniego 2005, Campos 2007). Por ello, resulta imprescindible no solo que los emisores de este tipo de textos tomen conciencia de la complejidad intrínseca a este género discursivo, sino también de la necesidad de dotarse de herramientas de escritura experta adecuadas para facilitar su labor comunicativa y garantizar la claridad y transparencia exigibles a textos de esta naturaleza/de estas características.

En este sentido, el párrafo constituye una herramienta discursiva esencial. En efecto, el párrafo representa, después de la oración, una de las unidades básicas de estructuración textual e informativa. Con el párrafo se segmenta y delimita la información contenida en

¹⁷ 2. Véanse, entre otros, Rodríguez Aguilera 1974, Prieto de Pedro 1991, De Miguel 2000, Alcaraz & Hughes 2002, Bayo Delgado 2002, Campos 2007, Cazorla Prieto 2007 y Montolío y López Samaniego 2008.

un texto en parcelas más pequeñas, más manejables cognitivamente, que facilitan tanto la legibilidad como la interpretabilidad.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que la función principal del párrafo no consiste solo en estructurar un texto en partes más pequeñas para facilitar la lectura. El párrafo tiene que ser, también, una unidad de información que guarde coherencia con el resto del texto, es decir, que no trate de algún aspecto ajeno al tema general del que se está tratando. Y, sobre todo, debe constituir una unidad de sentido en sí mismo, esto es, tiene que desarrollar un mismo tópico, una misma idea (Garachana 2002).

Patologías relacionadas con la construcción de párrafos en la sentencia judicial

La mayor parte de las patologías relacionadas con la construcción parafrástica que hemos encontrado en las sentencias analizadas tiene que ver con una delimitación o segmentación defectuosa de la información, bien por exceso, bien por defecto, que suele dificultar enormemente tanto la lectura como la comprensión de lo que se intenta transmitir. Estos problemas de segmentación parafrástica responden, por lo general, a los siguientes tipos de patología: (i) elaboración de párrafos complejos informativamente mediante una sola oración (párrafos unioracionales) (De Miguel 2000); (ii) acumulación de información mediante la concatenación de oraciones complejas e incisos que alargan innecesariamente la extensión del párrafo (Alcaraz y Hughes 2002, Samaniego 2005); (iii) segmentación excesiva de los párrafos; (iv) cambio de párrafo temáticamente injustificado; y (v) ausencia o mal uso de mecanismos de conexión interparafrástica.

Construcción parafrástica y secuencias textuales

Las secuencias textuales fundamentales en la sentencia judicial, es decir, la argumentación y la narración, así como también un mecanismo textual de uso tan frecuente como la enumeración, se caracterizan por su estructura, una estructura compleja constituida por una secuencia ordenada de unidades informativas. En el caso de la argumentación, las unidades son las premisas y la conclusión; en el de la narración, los eventos que la componen; y, en el de la enumeración, los elementos enumerados. Una delimitación precisa de estas unidades resulta indispensable para la correcta comprensión por parte del lector de amplios fragmentos de las sentencias judiciales. Sería recomendable, pues, que los jueces integraran entre sus conocimientos de técnicas de escritura profesional experta la competencia de distinguir adecuadamente las unidades informativas que constituyen una argumentación, una narración o una enumeración. Un mecanismo de escritura de máxima importancia para alcanzar este objetivo es, como ya hemos señalado, la adecuada elaboración y separación de los párrafos del texto.

En el siguiente apartado, se analiza uno de los tipos de inadecuación en la construcción parafrástica, el alargamiento innecesario del párrafo, en relación con la secuencia discursiva más relevante en la sentencia judicial, la argumentación, y se propone una versión alternativa que trata de mostrar cómo el uso eficaz del párrafo ayuda a la legibilidad e interpretabilidad de dicha secuencia discursiva.

Acumulación informativa en las secuencias argumentativas y párrafos excesivamente largos

Una de las características más notables del discurso jurídico escrito es, precisamente, la tendencia a acumular mucha información en un solo párrafo, de modo que este acaba por alcanzar una extensión considerable en comparación con los textos de carácter general (Alcaraz y Hughes 2002, Samaniego 2005). Esta extensión desmesurada de los párrafos suele justificarse por la extremada complejidad conceptual de los hechos que se tratan en los textos jurídicos.

En la argumentación judicial, es frecuente introducir largos incisos en el seno de las premisas o de la conclusión. Si los incisos son demasiado largos o demasiado numerosos, resulta difícil seguir el hilo del discurso, que adquiere un estilo de “argumentación intermitente”. El siguiente ejemplo (1) muestra perfectamente lo que acabamos de comentar. En (1) se desarrolla una secuencia argumentativa en la que se exponen los criterios que el magistrado considera oportunos para la valoración del caso que está tratando. El proceso argumentativo se complica con la inserción de secuencias expositivo-descriptivas en las que el magistrado alude a reglamentos y artículos que apoyan su argumentación. Estas secuencias se intercalan en el proceso argumentativo y hacen prácticamente imposible seguir el hilo de la argumentación. El resultado, en definitiva, es un párrafo muy largo e intrincado, compuesto por cinco oraciones en las que se acumulan informaciones de distinto nivel interpretativo que dificultan enormemente la interpretación de la conclusión a la que trata de conducir el juez. En el ejemplo, cada oración está delimitada por paréntesis cuadrados:

- (1) [El recargo de prestaciones de la Seguridad Social impuesto en el artículo 123 de la Ley General de la Seguridad Social, Texto Refundido aprobado por RD Leg 1/1994, de 20 de junio, cuando deriva de omisión de medidas de Seguridad e Higiene en el trabajo causantes del accidente, exige, según reiterada jurisprudencia, la existencia de nexo causal adecuado entre el siniestro del que trae causa el resultado lesivo para la vida o integridad física de los trabajadores y la conducta pasiva del empleador, consistente en omitir aquellas medidas de seguridad impuestas por normas reglamentarias respecto a máquinas, instrumentos o lugares de trabajo, excluyéndose la responsabilidad empresarial cuando la producción del evento acontece de manera fortuita, de forma imprevista o imprevisible, sin constancia diáfana del incumplimiento por parte del empleador de alguna norma de prevención, o por imprudencia (que ha de ser temeraria) del propio trabajador accidentado] ^{primera oración} [Dado su carácter punitivo y sancionador ha de aplicarse con criterio restrictivo y en particularizado examen del conjunto de circunstancias concurrentes en cada caso concreto] ^{segunda oración} [La omisión puede afectar a las medidas generales o particulares de seguridad exigibles en la actividad laboral, por ser las adecuadas, atendidas las circunstancias concurrentes y la diligencia exigible a un prudente empleador con criterios ordinarios de normalidad para prevenir o evitar una situación de riesgo en la vida o salud de los trabajadores, criterio éste que no es otra cosa que reflejo y operatividad, en el ámbito de las

relaciones de Seguridad Social, del derecho básico en el contenido de la relación laboral, recogido en los artículos 4.2 y 19 del Estatuto de los Trabajadores, y que con carácter general y como positivación del principio de derecho “alterum non laedere”, elevado a rango constitucional por el artículo 15 del texto fundamental y que en términos de gran amplitud, tanto para el ámbito de las relaciones contractuales como extracontractuales, consagra el Código Civil en sus artículos 1104 y 1902, debiendo entenderse que el nivel de vigilancia que impone a los empleadores desde diferentes perspectivas el capítulo III de la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (antes lo hacía el artículo 7 de la Ordenanza de 9-3-1971), ha de valorarse con criterios de razonabilidad, según máximas de diligencia ordinaria, exigibles a un empresario normal cooperador a los fines de la convivencia industrial, que son criterios coincidentes con los recogidos en el artículo 16 del Convenio 155 de la Organización Internacional del Trabajo de 22 de junio de 1981 y ratificado por España en 26 de julio de 1985, en cuanto impone a los empleadores, en la medida que sea razonable y factible, garantizar que los lugares de trabajo, operaciones y procesos, sean seguros y no entrañen riesgos para la salud y seguridad de los trabajadores] ^{tercera oración} [El llamado “deber de seguridad” o “deuda de Seguridad” de la empresa con sus trabajadores se configura claramente en nuestro ordenamiento jurídico] ^{cuarta oración} [El artículo 4.2, d) del Estatuto de los Trabajadores establece que “en la relación de trabajo, los trabajadores tienen derecho... a su integridad física y a una adecuada política de seguridad e higiene”, derecho que ratifica el artículo 19.1 de la misma Ley diciendo: “El trabajador, en la prestación de sus servicios, tendrá derecho a una protección eficaz en materia de seguridad e higiene”] ^{quinta}

oración *

[SJS 4/2007, Murcia, Fundamentos, 1º]

Pese a que el párrafo del ejemplo anterior trata sobre un mismo tópico discursivo: cómo valorar si el empleador ha respetado o no las medidas de seguridad e higiene exigidas por la ley, la argumentación gira en torno a tres subtópicos o ideas que podrían desarrollarse en párrafos separados, tal como mostramos en la versión alternativa de (1bis)¹⁸. De este modo, distribuyendo la información en unidades más pequeñas, se facilita tanto la labor discursiva del que escribe como la tarea interpretativa de quien lee. Por un lado, el escritor puede estructurar la argumentación de forma escalonada y más eficaz a su propósito comunicativo, al tiempo que evita la acumulación de frases complejas y de incisos que suelen provocar anaclutos y problemas de referencialidad que distorsionan la interpretación (además de posibles errores en la puntuación). Por otro lado, se facilita al lector el trabajo de lectura y comprensión.

¹⁸ 3. Esta versión alternativa trata de mostrar cómo la segmentación en párrafos facilita la lectura y la comprensión, por lo que no se plantea una revisión exhaustiva del párrafo, que contiene otras patologías que no serán tratadas aquí, dado el poco espacio del que disponemos.

(1bis) [PRIMER PÁRRAFO. TÓPICO DISCURSIVO: EL RECARGO DE PRESTACIONES DE LA SEGURIDAD SOCIAL Y LA OMISIÓN DE MEDIDAS DE SEGURIDAD EN EL TRABAJO]

[Según el *artículo 123 de la Ley General de la Seguridad Social (Texto Refundido aprobado por RDLeg 1/1994 de 20 de junio)*, si el accidente deriva de la omisión de medidas de Seguridad e Higiene en el trabajo, el recargo de prestaciones de la Seguridad Social exige, según reiterada jurisprudencia, la existencia de nexo causal adecuado entre el siniestro **que causa** el resultado lesivo para la vida o integridad física de los trabajadores y la conducta pasiva del empleador. Esta conducta consiste en omitir aquellas medidas de seguridad impuestas por normas reglamentarias respecto a máquinas, instrumentos o lugares de trabajo, excluyéndose la responsabilidad empresarial cuando la producción del evento acontece de manera fortuita, de forma imprevista o imprevisible, sin constancia diáfana del incumplimiento por parte del empleador de alguna norma de prevención, o por imprudencia temeraria del propio trabajador accidentado]

[Dado el carácter punitivo y sancionador **del recargo de prestaciones**, **este** ha de aplicarse con criterio restrictivo y en particularizado examen del conjunto de circunstancias concurrentes en cada caso concreto]

[Segundo párrafo. Tópico: La omisión de medidas de Seguridad e Higiene y criterios para su valoración]

[La omisión **de medidas de Seguridad e Higiene en el trabajo** puede afectar a las medidas generales o particulares de seguridad exigibles en la actividad laboral, por ser las adecuadas, atendidas las circunstancias concurrentes y la diligencia exigible a un prudente empleador con criterios ordinarios de normalidad para prevenir o evitar una situación de riesgo en la vida o salud de los trabajadores. **Este** criterio **ordinario** no es otra cosa que reflejo y operatividad, en el ámbito de las relaciones de Seguridad Social, del derecho básico en el contenido de la relación laboral recogido en los *artículos 4.2 y 19 del Estatuto de los Trabajadores*. Este derecho básico, con carácter general y como positivación del principio de derecho “*alterum non laedere*”, ha sido elevado a rango *constitucional por el artículo 15* del texto fundamental; asimismo, en términos de gran amplitud, tanto para el ámbito de las relaciones contractuales como extracontractuales, ha sido consagrado por el *Código Civil en sus artículos 1104 y 1902*.

[Tercer párrafo. Tópico: Los criterios de razonabilidad en la valoración de la actuación del empleador]

Según este criterio ordinario de normalidad, debe entenderse que el nivel de vigilancia que impone a los empleadores desde diferentes perspectivas el *capítulo III de la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (antes lo hacía el artículo 7 de la Ordenanza de 9-3-1971)*, ha de valorarse con criterios de razonabilidad, según **las** máximas de diligencia ordinaria exigibles a un empresario normal **que contribuye**

a los fines de la convivencia industrial. Estos criterios de razonabilidad son criterios coincidentes con los recogidos en el *artículo 16 del Convenio 155 de la Organización Internacional del Trabajo de 22 de junio de 1981*, ratificado por España en 26 de julio de 1985, en cuanto que imponen a los empleadores, en la medida en que sea razonable y factible, garantizar que los lugares de trabajo, **las** operaciones y **los** procesos sean seguros y no entrañen riesgos para la salud y seguridad de los trabajadores] ^{tercera oración} [El llamado “deber de seguridad” o “deuda de Seguridad” de la empresa con sus trabajadores se configura claramente en nuestro ordenamiento jurídico] ^{cuarta oración} [El *artículo 4.2, d) del Estatuto de los Trabajadores* establece que “en la relación de trabajo, los trabajadores tienen derecho... a su integridad física y a una adecuada política de seguridad e higiene”, derecho que ratifica el *artículo 19.1 de la misma Ley* diciendo: “El trabajador, en la prestación de sus servicios, tendrá derecho a una protección eficaz en materia de seguridad e higiene”] ^{quinta oración} .

Conclusión

El análisis de las sentencias que han constituido la base de esta comunicación permite constatar que la mayor parte de las patologías relacionadas con la construcción parafrástica son producto de una delimitación o segmentación defectuosa de la información, provocada generalmente por un uso sintáctico enrevesado y artificioso.

Los ejemplos analizados evidencian carencias en la formación lingüístico-discursiva de los profesionales del derecho que desde la lingüística podemos contribuir a resolver. Dado que tanto la formación como el ejercicio de la profesión judicial son eminentemente textuales, resulta imprescindible llevar a cabo una revisión de los modelos textuales que sirven de base al aprendizaje discursivo de los aprendientes de Derecho, a partir tanto de una reflexión crítica sobre la adecuación lingüístico-discursiva de dichos modelos por parte de los profesionales en ejercicio, como de una modernización efectiva de los géneros jurídicos. Asimismo, y de forma paralela a la renovación de los géneros jurídicos, es necesario fomentar una conciencia favorable hacia la conveniencia de adquirir destrezas en escritura experta no solo para facilitar el quehacer discursivo de los profesionales del Derecho, sino, sobre todo, para poder garantizar una comunicación escrita eficaz y transparente entre el jurista, experto que conoce la ley, y un destinatario lego en materia legal, el ciudadano, especialmente en el caso de la sentencia judicial.

Bibliografía

- ALCARAZ VARÓ, E. & HUGUES, B. (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel Derecho.
- BAYO DELGADO, J. (2002). “El lenguaje forense: Estructura y estilo” en J. Bayo Delgado (coord.), *Lenguaje forense*, 37-75. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

-
- CAMPOS PARDILLOS, M. A. (2007). “El lenguaje de las ciencias jurídicas: nuevos retos y nuevas visiones” en E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (eds.), *Las lenguas profesionales y académicas*, 155-165. Barcelona: Ariel / IULMA.
- CAZORLA PRIETO, L. M. (2007). *El lenguaje jurídico actual*. Madrid: Aranzadi.
- DE MIGUEL, E. (2000). “El texto jurídico-administrativo: análisis de una orden ministerial”. *Revista de Lengua y Literatura Españolas* 2: 6-31.
- GARACHANA, M. (1999/2000). “De la oración al párrafo. Del párrafo al texto” en Montolío Durán, E. (coord.), vol. II, 69-102.
- GÖPFERICH, S. (2000). “Analysing LSP genres (Text Types): From perpetuation to optimization in text(-type) linguistics” en A. Trosborg (Ed.), *Analysing Professional Genres*, 395-414. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, J. M. (2010). “El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso”. URL: [http://marcoele.com/el-espanol-juridico/\[02/09/2010\]](http://marcoele.com/el-espanol-juridico/[02/09/2010]).
- HERNDL, C. G., & NAHRWORLD, C. A. (2000). “Research as social practice”. *Written Communication*, 17(2), 258-296.
- LÓPEZ SAMANIEGO, A. (2010). “Documentos profesionales con destinatarios no expertos. El empleo de los mecanismos referenciales en la sentencia del 11M”. *Revista Signos* 43(72): 99-123.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (COORD.) (1999/2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel, 3 vols.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2010). “Mejorar las recomendaciones contenidas en los informes elaborados por consultores. La optimización del discurso”. *Onomázein* 21 (2010/1): 237-253.
- MONTOLÍO DURÁN, E. Y A. LÓPEZ SAMANIEGO (2008). “La escritura en el quehacer judicial: la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España”. *Revista Signos: estudios de lingüística*, 66: 33-64.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (COORD.), GARCÍA ASENSIO, M^a.A., GRAS MANZANO, P, LÓPEZ SAMANIEGO, A., POLANCO MARTÍNEZ, F., TARANILLA GARCÍA, R. Y YÚFERA GÓMEZ, I. (2011). *Informe sobre el discurso jurídico escrito español*. Ministerio de Justicia.
- PRIETO DE PEDRO, J. (1991). *Lenguas, lenguaje y Derecho*. Madrid: Civitas.
- RODRÍGUEZ AGUILERA, C. (1969). *El lenguaje jurídico*. Barcelona: Bosch.
- RODRÍGUEZ AGUILERA, C. (1974). *La sentencia*. Barcelona: Bosch.
- SAMANIEGO FERNÁNDEZ, E. (2005). “El lenguaje jurídico: peculiaridades del español jurídico” en Fuertes Olivera, P. A. (coord.), *Lengua y sociedad: investigaciones recientes en Lingüística Aplicada*, 273-310. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Lexical bundles in spoken English: a corpus-based study

Purificación Sánchez
Pascual Pérez-Paredes
Universidad de Murcia

Abstract

Lexical bundles can be defined as common recurring sequences of words characterised as complex, incomplete structural units which provide a discourse frame. These combinations of words have been referred to as *clusters* by Scott (1996) and as *lexical bundles* by Biber et al (1999), who define them as “sequences of word forms that commonly go together in natural discourse” (Biber, 1999: 990). Hence, lexical bundles are essentially words that occur together with a frequency not due to chance and which help to shape a register. This paper aims at identifying the lexical bundles occurring in 3 different corpora of spoken English, two of them taken from non-native speakers of English, students enrolled in the Degree of English at two different points in their studies, and another corpus taken from University students, native speakers of English. We will identify 4-word lexical bundles in the three corpora and show the overall distribution of these constructs in the corpora under study.

Keywords: Lexical bundles, corpora, native language, learner language.

Resumen

Los paquetes léxicos son secuencias recurrentes de palabras caracterizadas como unidades estructurales complejas e incompletas que proporcionan el armazón del discurso. Scott (1996) se refiere a estas combinaciones de palabras como *clusters* y Biber et al (1999) como paquetes léxicos. Este último las define como “secuencias de palabras que generalmente aparecen juntas en el discurso natural” (Biber, 1999:990). Por lo tanto, los paquetes léxicos son esencialmente palabras que aparecen juntas con una frecuencia que no es debida a la casualidad y que ayudan a dar forma a un registro. El objetivo de este trabajo es la identificación de los paquetes léxicos que aparecen en tres corpus diferentes de inglés oral, dos de ellos de hablantes no nativos de inglés, estudiantes matriculados en la Licenciatura en Filología Inglesa en dos momentos diferentes de su carrera, y el otro de estudiantes universitarios, hablantes nativos de inglés. Identificaremos paquetes léxicos de 4 palabras en los tres corpus y mostraremos la distribución general de estos constructos en los corpus analizados.

Palabras clave: Paquetes léxicos, corpus, lengua nativa.

Introduction

For years linguists have been interested in the study of frequent word combination. “Phraseology” (Granger & Meunier, 2008; Meunier & Granger, 2007) and “formulaic sequences/language” (Schmitt, 2004; Wray, 2002, 2008) are two terms often used to refer to various types of multi-word units. Recently, an increasing number of studies have made use of corpus data to add weight to the importance of multi-word units in language.

Recurrent word combinations, clusters, phrasicon, n-grams, or lexical bundles refer to words sequences frequently used in a specific field and retrieved by means of a corpus-driven approach considering criteria of frequency and distribution across the corpus. A lexical bundle is a recurring sentence of three or more words that appear frequently in natural discourse, either oral or written (Biber, *et al.*, 1999). These chunks are fundamental parts of discourse whose research is becoming very important in EAP. Cortés (2004) and Hyland (2008) have studied lexical bundles associated to disciplinary variation and Biber, Conrad and Cortés (2004) have explored the role of lexical bundles in University teaching and textbooks.

In a series of lexical bundles studies conducted by Biber and colleagues (Biber & Barbieri, 2007; Biber & Conrad, 1999; Biber, Conrad, & Cortes, 2003, 2004; Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999), it was found that conversation and academic prose show distinctive distribution patterns of lexical bundles. For example, most bundles in conversation are clausal whereas in academic prose are phrasal. Much of the research published on lexical bundles has been carried out in written English texts. In contrast, spoken English has not received so much attention so far. Biber *et al.* (2004) carried out an study on lexical bundles in classroom teaching and discussed the implications of their analysis for the theoretical status of lexical bundles.

This paper adopts an automated frequency-driven approach to identify word combinations (lexical bundles) frequently used in spoken English. The study was carried out in two different spoken corpora of University students from the University of Murcia which will be compared with another corpus of spoken English collected at the University of Manchester. (Pérez-Paredes, Sánchez and Aguado, 2011)

Background and state of the matter

A lexical bundle is a recurring sentence of three or more words that appears frequently in natural discourse, either oral or written (Biber, *et al.*, 1999). Research on these chunks as fundamental parts of discourse is becoming more visible in EAP. Lexical bundles associated to disciplinary variation have been studied by Cortés (2004) and Hyland (2008b), and, on the other hand, Biber, Conrad and Cortés (2004) have explored the role of lexical bundles in University teaching and textbooks. Sánchez (forthcoming) has analysed the differences of lexical bundles in books and research articles in the area of Biology.

To date, only a few studies have focused on lexical bundles in spoken English. De Cock (1998) analysed highly recurring word combinations (HRWCs) in a Corpus of spontaneous speech and formal essay writing with native speakers and advanced learners

of English. Biber, Conrad and Cortes (2004) compared the lexical bundles in classroom teaching and textbooks to those found in their previous research on conversation and academic prose, stating that lexical bundles serve as discourse framing devices. Tracy-Ventura, Cortes and Biber (2008) analysed lexical bundles in Spanish speech and writing. Hilary and Basturkmen (2006) focused on the cohesive role of lexical bundles in a corpus of 160 university lectures and reported that the majority of frequently occurring bundles were found to be used to signal discourse relations. Also, Kim (2009) examined lexical bundles in a large corpus of Korean Texts consisting of academic prose and conversation. Csomay and Cortes (2009) investigated the relationship between the discourse functions of lexical bundles found in classroom teaching and their position to conclude that there exists a strong relationship between intratextual linguistic variation and the corresponding shift in discourse

So far, however, lexical bundles have never been studied in the spoken medium considering three different oral corpora, two of them compiled from university students at the beginning and in their third year of their Degree, and the last one from native speakers of the language in their third year of their University studies and of the same age range. Our approach combines then longitudinal as well as contrastive designs.

The main objective of this work is to identify and analyse lexical bundles in native and learner spoken English in the three different corpora of students at university level. We hope that our findings may be a starting point for establishing their pedagogical implication. We aim to answer the following research questions: 1) which are the most frequent four-word lexical bundles in oral communication in the three corpora involved? and 2) are there differences between the four word lexical bundles used by native speakers of English and non-native speakers of English?

Methodology

Corpora used for this study

The present study is based on three oral corpora compiled between 2005 and 2007.

Our learner data (C1) was collected during 2005 (N=59, average age = 19.6). The average number of years that these learners had spent studying English before starting university was 8.8. Almost half of the informants had travelled to English-speaking countries, 45.8% staying abroad an average of 1.9 months. All of them were enrolled in the English Studies degree offered at the Universidad de Murcia, Spain.

The corpus of English speaker language (C2) was compiled following the same design at the Manchester Metropolitan University, UK¹⁹. The number of informants in C2 was 28, all of them native speakers of English (average age = 22.25). This corpus was collected in 2006.

Corpus 3 (C3) was collected following the same structure of C1 and C2 at Murcia University during 2007 (N= 18, average age = 21,6). The 18 informants were some of the

¹⁹ Further details can be found at <http://cecl.fltr.ucl.ac.be/CeclProjects/Lindsei/lindsei.htm#data>

student who had started their degree in 2005 and had been interviewed for corpus 1, after two years enrolled in the Degree of English studies.

Data

Native speakers of English carried out the interviews for the three corpora. The interviews followed the OPI format of the *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI) corpus, and was structured in three parts. First, speakers were given three topics to choose from: an experience that has taught them an important lesson, a country that has impressed them or a film or play which they particularly enjoyed or disliked. This is the personal narrative component of the interview. A small part of the interview was then devoted to interpersonal communication. Finally, students were given four pictures which told a story and were asked to describe them and offer an account of what was going on there. This is the picture description component of the interview. The total number of words (considering only the informants' production) is 45558, and the mean word count is 772.16 per contributor. In the British speakers' corpus, the total number of words considered is 21509, and the mean word count is 796.62 per contributor. In Corpus 3, Spanish speakers after two years in the Degree of English the total number of words is 18094 and the mean word count per contributor is 1005.22.

After transcription by qualified native speakers of English, the three corpora were tagged at the University of Northern Arizona under the supervision of Prof. Douglas Biber.

Due to experimental mortality (C1-C3) and academic constraints, it was impossible to get the same number of words from each group of speakers or each subject, so that in the final count we had more words in Corpus 2 than in Corpus 3 and almost three times the number of words in Corpus 1 than in Corpus 3. (Table 1).

Table 1. Corpora word counts.

Corpus C1	Corpus C2	Corpus C3	Total number of words
45558	21509	18094	85161

Categorisation of lexical bundles

The study has been carried out on 4-word bundles as they are more common than 5 or 6-word bundles and offer a wider range of structures and functions than 3-word bundles. On the other hand, the latter are much more frequent in academic prose. Moreover, working with 4-word bundles allows establishing comparisons with other studies of similar type (Biber & Barbieri, 2007, Biber *et al.*, 2004; Cortes, 2004; Hyland, 2008b). A sequence must be used in at least 3-5 different texts to be counted as a lexical bundle (Cortes, 2004, Biber & Barbieri, 2007). In this context, in the present study the four-word lexical item must recur at least in 3 texts to be considered a lexical bundle.

A freeware software (<http://conc.lex tutor.ca/tuples/eng/>) was used to generate 4-word bundles lists for the texts of each corpus. Some word sequences containing words identifying the students (e.g. *Spanish, Spain, English, United Kingdom*) or any other repeated context-dependent bundles were manually excluded from the extracted bundle lists.

Results and discussion

The numbers of tokens and types in the three corpora are summarised in Table 2. As shown, the number of types is higher in C3 than in C2. However, it is worth mentioning that the number of tokens is much smaller in C2, the corpus of native speakers of English, than in C1 and C3. This result means that the informants of C2 do not repeat so often the same lexical bundles as C1 and C3 informants.

Table 2. Number of lexical bundles in the three corpora.

Corpus	No. of lexical bundles (types)	Number of lexical bundles (tokens)
Learner language Corpus 1	190	773
Native language Corpus 2	40	131
Learner language Corpus 3	59	233

We found 190 different lexical bundles in C1, 40 in C2 and 59 in C3 totalling 773, 131 and 233 individual cases respectively. This accounts for 1,69% of total words in C1, 0,61% in C2 and 1,28% in C3. As can be observed, the differences in both number, types and tokens are important in the three corpora and, consequently, the percentages between corpora 1 and 3 and corpus 2 differ strikingly.

Table 3 shows the 40 more common lexical bundles in the three corpora. Regarding the lexical bundles that the three corpora have in common, it can be seen that C1 and C3 share 13 lexical bundles whereas none of them can be found in C2. Corpus 2 shares just 1 lexical bundle with C3.

Table 3. 40 most common lexical bundles in the three corpora.

Learner language Corpus 1	Native language Corpus 2	Learner language Corpus 3
001. i don't know what	001. <u>in the first picture</u>	001. i i don't know
002. are a lot of	002. in the third picture	002. i would like to
003. and i don't know	003. very happy with it	003. or something like that
004. there are a lot	004. my mum and dad	004. don't know how to
005. i like very much	005. i've been to france	005. i don't know how
006. like it very much	006. in the morning and	006. <u>in the first picture</u>
007. i don't know i	007. i thought it was	007. i think it was
008. i don't know how	008. in the fourth picture	008. i don't know i
009. go to the cinema	009. and i would say	009. i don't know the
010. i would like to	010. country that i've visited	010. in the second one
011. i don't know the	011. it was a bit	011. it's not the same
012. a lot of people	012. she seems to be	012. i don't know if
013. i like it very	013. i think in the	013. how do you say
014. a lot of things	014. to go to the	014. i don't know and
015. or something like that	015. it was really good	015. i don't know it's
016. how do you say	016. i'd like to go	016. it's a it's a
017. in the in the	017. was a bit strange	017. in in in the
018. don't know how to	018. don't think i could	018. the second time i
019. and i like it	019. i don't think i	019. when i was there
020. i like a lot	020. in the u k	020. know how to say
021. i i want to	021. met a lot of	021. mm i don't know
022. i want to go	022. quite a few times	022. in the in the
023. going to talk about	023. doesn't look very happy	023. would like to to
024. but i don't know	024. look very happy with	024. i was there i
025. to go to the	025. happy with what she	025. don't know if i
026. i go to the	026. it's a lot more	026. i i really like
027. i'm going to talk	027. the the the the	027. to go to the
028. know how to say	028. it looks like he's	028. i think it's a
029. i like so much	029. and then in the	029. a lot of things
030. have a lot of	030. and things like that	030. a lot of people
031. i want to be	031. she's showing her friends	031. i don't know because
032. know a lot of	032. o'clock in the morning	032. a portrait of a
033. who is painting a	033. with what she sees	033. in the second picture
034. it's not the same	034. it to her friends	034. she is showing the
035. with my sister and	035. showing it to her	035. so we had to
036. i don't know if	036. it was very different	036. i don't know what
037. because i want to	037. i want to go	037. there is a a
038. i was going to	038. and it was really	038. i don't know mm
039. i think it's a	039. she's showing it to	039. in in the first
040. no I don't know	040. begins to draw her	040. i i would like

As Table 3 indicates, *I don't know what*, *In the first picture* and *II don't know* were the most frequent lexical bundles in C1, C2 and C3 respectively. Surprisingly, there are not lexical bundles common to the three corpora. However, some coincidences were found between C1 and C3 (both corpora of non-native speakers of English) which share 13 lexical bundles, and to a lesser extent between C2 and C3, which share just 1.

Considering the results shown above, it would be worthy to look at the lexical bundles in detail and analyse the structural and functional patters of the bundles in the three corpora. Such approach might favour to find out the type of structures of the lexical bundles and their functions that native and non-native speakers on English employ in conversation.

Conclusions

The main objective of this paper was to identify and analyse 4-word lexical bundles in conversation in Spanish students of English and English native speakers of the same age. We have shown the overall distribution of such lexical bundles in the three corpora. The original approach of this paper relays on the fact that, to our knowledge, is the first study devoted to comparing the lexical bundles used in conversation by Spanish students of English and by English native speakers applying the same conversational parameters.

One prominent conclusion is that we detect an important difference in the number of types and tokens found in the three corpora, showing that Spanish students informants of Corpora 1 and 3 tend to use lexical bundles more abundantly than English native students. On the other hand, it is also important to highlight that C1 and C3 share quite a number of lexical bundles, whereas none of them can be found in C2, which, in turn, has just one lexical bundle in common with C3.

We are aware of the limitations of the present study both in terms of the size of the samples and in the analysis of the lexical bundles retrieved. However, the results facilitate the path for further analyses that should be carried out to study the structural and functional patterns of the bundles obtained.

Acknowledgments

We are indebted to the Fundación Seneca for the financial support to carry out this study.

References

- BIBER, D. & F. BARBIERI (2007). “Lexical bundles in university spoken and written registers”. *English for Specific Purposes* 26: 263-286.
- BIBER, D. & S. CONRAD (1999). “Lexical bundles in conversation and academic prose” in H. Hasselgard and S. Oksefjell (eds.), *Out of Corpora: Studies in Honor of Stig Johansson*. 181-189. Amsterdam: Rodopi.
- BIBER, D., S. CONRAD & V. CORTES (2003). “Lexical bundles in speech and writing: An initial taxonomy” in A. Wilson, P. Rayson, and T. McEnery (eds.), *Corpus linguistics by the lune: A festschrift for Geoffrey Leech*, 71-92. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- BIBER, D., S. CONRAD & V. CORTES (2004). “If you look at....: Lexical bundles in university teaching and textbooks”. *Applied Linguistics*, 25, 3: 371-405.
- BIBER, D., S. JOHANSSON, G. LEECH, S. CONRAD & E. FINEGAN (1999). *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- BIBER, D., & N. TRACY-VENTURA (2007). “Dimensions of register variation in Spanish” in G. Parodi (ed.), *Working with Spanish corpora*, 87-152. London: Continuum.
- CORTES, V. (2004). “Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology”. *English for Specific Purposes*, 23: 397-423.
- CSOMAY, E. & V. CORTES (2009). “Lexical bundles distribution in university classroom talk” in Gries, S., S. Wulff, M. Davies (eds.), *Corpus Linguistic Applications: Current Studies, New Directions*. 153-168. Amsterdam/New York: Rodopi V.B.
- DE COCK, S. (1998). “A recurrent word combination approach to the study of formulae in the speech of native and non-native speakers of English”. *International Journal of Corpus Linguistics*, 3, 1: 59-80.
- GRANGER, S. & F. MEUNIER (2008). “Phraseology in Language Learning and Teaching. Where to from here?” in Granger S. and Meunier F. (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, 247-252. Amsterdam & Philadelphia, Benjamins.
- HYLAND, K. (2008). “As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation”. *English for Specific Purposes*, 27, 1: 4-21.
- [http://conc.lextutor.ca/tuples/eng/\[06-10/10\]](http://conc.lextutor.ca/tuples/eng/[06-10/10]).
- KIM, Y. (2009). “Korean lexical bundles in conversation and academic texts”. *Corpora*, 4: 135-165.
- MEUNIER, F. & S. GRANGER (2007). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- NESI, H. & H. BASTURKMEN (2006). “Lexical bundles and discourse signalling in academic lectures”. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11, 3: 283-304.

- PÉREZ-PAREDES, P., P. SÁNCHEZ & P. AGUADO (2011). “Adverbial hedges in EAP students’ oral performance. A cross-language analysis” in Bathia, V., Sánchez, P. and Pérez-Paredes, P. (eds.) *Researching specialised languages*. 95-114. Amsterdam: John Benjamins.
- SÁNCHEZ, P. (Forthcoming) Lexical bundles in Biology: differences between research articles and textbooks.
- SCOTT, M. (1996). *Wordsmith Tools 4*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHMITT, N. (2004). *Formulaic sequences: acquisition, processing, and use*. Amsterdam: John Benjamins.
- TRACY-VENTURA, N., V. CORTES & D. BIBER (2008). “Lexical bundles in Spanish speech and writing” in G. Parodi (ed.), *Working with Spanish corpora*, 354-375. London: Continuum.
- WRAY, A. (2000). “Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice”. *Applied Linguistics* 21, 4: 463-489.
- WRAY, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

El papel de los términos en los niveles de divulgación ciencia-sociedad

Paula de Santiago

Universidad de Valladolid

Resumen

A mediados del siglo XX, la terminología adquiere un carácter social determinado por el aumento de conocimiento especializado, en gran parte científico, y la extensión de este a través de los medios de comunicación de masas (Cabré, 2007: 11). La terminología se desarrolla en el discurso de especialidad, el cual se ha considerado como un *continuum* de géneros que se distribuyen desde un dominio altamente especializado hacia otro extremo mucho más divulgativo y general (Calsamiglia y Tusón, 2007; Calvi, 2009). En el presente estudio, nos centramos en si ese *continuum* se mantiene dentro del discurso especializado divulgativo. En concreto, nuestro propósito es comprobar, de acuerdo con los parámetros expuestos por Fernández del Moral y Esteve (1993), si efectivamente existen diferentes niveles de divulgación dentro del género artículo científico divulgativo publicado en diferentes medios de comunicación de masas. Para cumplir con esta finalidad, compilaremos un corpus compuesto de tres subcorpus por atender a diferentes posibles usuarios no expertos y a diferentes medios de comunicación de masas a través de los cuales se publican los artículos científicos divulgativos. Y en segundo lugar, haremos un recuento de los términos especializados en cada texto para conocer el grado de especialización de cada subcorpus y así poder establecer niveles de divulgación ciencia-sociedad.

Palabras clave: lingüística del corpus, divulgación científica, terminología, polisemia, género textual.

Abstract

By the mid-20th century, terminology acquires a social character due to the increase of specialized knowledge, above all scientific, and its spreading through the mass media (Cabré, 2007). Terminology is developed within specialized discourse, which has been considered as a continuum of genres distributed from a highly specialized field to a more popularized and general extreme (Calsamiglia y Tusón, 2007; Calvi, 2009). In the present study, we will pay attention to this continuum within the popularized scientific discourse. Our purpose is to check if, according to Fernández del Moral y Esteve (1993), there are different levels of popularization within the genre popularised scientific article published in different mass media. To carry on our study, we will compile a corpus composed of three subcorpus which will correspond to different non-expert users and different mass media in which popularized scientific articles are published. Secondly, we will do a count of the specialized terms in each text in order to know the degree of specialization in each subcorpus and therefore, to establish popularization levels science-society.

Key words: corpus linguistics, scientific popularization, terminology, polysemy, textual genre.

Nuestro corpus conforme a los receptores en la divulgación científica

Muchos estudiosos (Pearson, 1998; Calvi, 2009) han remarcado la importancia que los protagonistas de la situación comunicativa adquieren en la reflexión sobre el uso lingüístico. La heterogeneidad del lenguaje especializado se debe en gran parte a la influencia que en él tiene el nivel de conocimiento de los usuarios cuya cima más alta corresponde a la comunicación entre expertos y su punto más bajo a las comunicaciones de carácter divulgativo destinadas al gran público (Pearson, 1998: 36).

Sin embargo, no hay muchos estudios que se centren solamente en la comunicación destinada al gran público. En el presente estudio seguimos las pautas marcadas por Fernández y Esteve (1993: 103-108) para fijarnos en los diferentes receptores de ese gran público. Estos autores distinguen entre los receptores no expertos: la cultura de masas, es decir, una audiencia generalista; la cultura media, es decir, un sector de la audiencia más interesado en temas de actualidad y sobre todo en ciertas áreas temáticas; y la cultura de élite, esto es, receptores especialmente interesados en estos temas y con conocimientos suficientes para comprender perfectamente el mensaje.

Con el fin de reflejar en nuestro corpus la diversidad de receptores existentes en el discurso especializado divulgativo, hemos establecido correspondencias entre estos receptores no expertos (cultura de masas, cultura media y cultura de elite) y diferentes fuentes divulgativas, de manera que hemos conseguido un corpus especializado monolingüe comparable.

Antes de continuar, pensamos que es pertinente hacer dos aclaraciones respecto a la representatividad de nuestro corpus y su tipología. Dada la naturaleza de este estudio, creemos que el corpus compilado, aunque no es extenso (26.000 palabras), es representativo puesto que ‘the findings based on its contents can be generalizad to a larger hypothetical corpus’ (Leech, 1991: 27). Por otra parte, conforme a la tipología del corpus, decimos que nuestro corpus es especializado porque nuestra finalidad es estudiar el uso del lenguaje biomédico, en concreto de las células madre; es monolingüe puesto que hemos seleccionado textos redactados originariamente en lengua española, y es comparable porque los textos mantienen ciertas semejanzas entre sí. Siguiendo los parámetros que indican Rabadán y Fernández (2002: 53), los textos seleccionados son comparables en cuanto a la representatividad, géneros, área de especialidad, tamaño de las muestras etc. y además por funcionar de forma similar en el plano de la situación comunicativa.

Nuestro corpus se divide en tres subcorpus:

- El primer subcorpus (S1) incluye los artículos dirigidos a la cultura de masas que se han extraído de secciones de ciencia o salud de medios generalistas; en particular, de los periódicos Público y El Mundo.
- El segundo subcorpus (S2) incluye los artículos dirigidos a la cultura media que se han sacado de suplementos impresos con información específica sobre ciencia o salud de medios generalistas; en concreto, hemos utilizado artículos del suplemento Salud de El Mundo y del suplemento Futuro de El País.
- El tercer subcorpus (S3) incluye los artículos dirigidos a la cultura de élite que se han sacado de medios especializados que ofrecen con cierta periodicidad artículos relativos a la ciencia. Hemos utilizado artículos de las revistas científicas divulgativas Investigación y ciencia y Mundo científico.

La terminología como instrumento de medida

El corpus compilado sirve como material de base para el estudio de la terminología ya que es en este donde se aprecia el uso real de la lengua. La terminología es uno de los indicadores más reveladores de la temática de cualquier texto especializado. Aunque la divulgación de la ciencia ha acercado la ciencia al público general rebajando las barreras conceptuales y formales de la lengua en uso, la terminología está presente en el discurso divulgativo. Así, partimos de la premisa de que los términos nos sirven como ‘magnitud medible y sensible a las variaciones’ para dar cuenta de los grados de especialización genéricos de un texto (Fernández del Moral y Esteve, 1993: 124). De ahí que estos autores señalen que ‘un mensaje será más especializado en la medida que tiene más palabras especializadas’. Trabajaremos con tipos de palabras especializadas o términos: los monosémicos especializados, los polisémicos especializados y los nombres propios.

Los monosémicos especializados son los términos que pertenecen al campo de las células madre puesto que solo pueden tener acepción dentro de este (e.g. granulocito, totipotente, fibroblasto). Los términos polisémicos son términos que pudiéndose considerar propios de la especialidad, se pueden utilizar en otras o en contextos no especializados indistintamente (e.g. célula, banco, reparar, activar, adulta). Los nombres propios son aquellos que se refieren a médicos, hospitales, etc. relacionados con el área temática en cuestión (e.g. Francisco Fernández-Avilés –investigador y cardiólogo del Hospital Gregorio Marañón de Madrid-).

Es de señalar que para poder partir de esta clasificación, nos vemos obligados a rechazar los postulados de la Teoría General de la Terminología (TGT) relacionados con la creencia en la monosemia y, por lo tanto, la relación biunívoca entre concepto y denominación. De ahí que la TGT calificase la polisemia, desde el punto de vista de la estandarización, como un obstáculo para la comunicación profesional (Wüster, 1979: 137). Aunque es posible aplicar el principio de univocidad o monosemia a la terminología cuando encontramos que un concepto está claramente delimitado en un campo del saber (Temmerman, 2000: 64), la dinamicidad de la lengua se aprecia incluso en el discurso especializado.

Destacamos aquí los pilares básicos sobre los que se sustenta el presente estudio:

- La correspondencia entre forma y contenido no es siempre ser unívoca sino que en muchas ocasiones es múltiple, de manera que una forma puede ser portadora de varios significados (polisemia).
- La polisemia es uno de los recursos más productivos que se conocen para ampliar el léxico de una lengua. El origen de términos polisémicos reside en una semejanza conceptual por lo que esta analogía permite que la denominación de un concepto pase a ser la denominación de otro concepto también (Cabré, 1993: 215). En este sentido, Cuyckens y Zawada señalan que el valor semántico de una palabra no tiene por qué ser simple, único, sino que puede ser un conjunto de sentidos interrelacionados (1997: XIII).
- La terminología especializada aprovecha este recurso, de hecho como afirma Löbner ‘scientific terminology is one source contributing to polisemy on a greater scale’ (2002: 44). Esto se debe a que muchos de los nuevos términos científicos se forman

a partir de denominaciones ya existentes en el lenguaje general como podemos ver en los siguientes ejemplos:

E.g. Este trabajo ha demostrado un posible método para **reparar** corazones dañados por un infarto.

E.g. Los embriones poseen células que se pueden **cultivar** para producir células madre embrionarias (totipotentes).

- En ocasiones, a pesar de que la estructura sintagmática en la que se insertan las palabras o términos ayuda a aclarar el significado elegido en una situación comunicativa determinada (Condamines y Rebeyrolle, 1997: 176), hemos tenido en cuenta el/los significado(s) de la palabra o término simple por separado:

E.g. Buena parte de lo sabido se ha aprendido estudiando **células madre** de ratón, las primeras caracterizadas

Por lo tanto, en el campo de la biomedicina *madre* cobra sentido junto con célula, pero por ejemplo si estudiamos el significado individual de madre, apreciamos que es una palabra polisémica. *Madre* tiene 14 significados de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española como ‘hembra que ha parido’, ‘título que se da a ciertas religiosas’, ‘cauce por donde ordinariamente corren las aguas de un río o arroyo’, etc.

De acuerdo con las autoras Condamines y Rebeyrolle (1997), el simple hecho de que el lenguaje general pase a ser lenguaje especializado no implica que los términos pierdan su estatus como signos lingüísticos. Por ello, aunque sabemos que la inclusión de la polisemia en los lenguajes especializados es un tema de debate, consideramos que la polisemia en los lenguajes especializados está presente en el origen de parte del vocabulario especializado.

- Otros dos criterios entorno al fenómeno de la polisemia que hemos tenido en cuenta y que pueden apreciarse en los ejemplos citados son: los sentidos polisémicos de una palabra deben mostrar estar etimológicamente relacionados con la palabra original y los sentidos polisémicos de una palabra deben pertenecer a la misma categoría sintáctica. Por otra parte, para seleccionar los términos que nos sirven como instrumento de medida en cada uno de los textos de cada subcorpus, además de tener en cuenta los tipos de términos hemos prestado atención a otro aspecto: la categoría léxica de los términos. Principalmente nos hemos centrado en nombres (célula), adjetivos (embrionaria) y verbos (inducir)- que pudieran ser relevantes en el campo a analizar.

Parámetros analíticos

Una vez que hemos seleccionado los términos de cada texto perteneciente a los subcorpus, hemos aplicado uno de los parámetros analíticos establecidos por Fernández del Moral y Esteve (1993: 124-125) para conocer el grado de especialización genérico de los textos. Este se ha conseguido en primer lugar mediante la relación porcentual de términos monosémicos, polisémicos y nombres propios en cada texto con respecto al número total de palabras en un texto. Aquí presentamos las fórmulas para cada uno de los tipos de términos:

Monosémicos especializados: $G/E_m = (m * 100) / N$

Polisémicos especializados: $G/E_p = (p * 100) / N$

Nombres propios especializados: $G/E_{np} = (np * 100) / N$

Después, a partir de la suma de los tipos de términos respecto al número total de palabras de cada texto, hemos conseguido conocer el grado de especialización genérico del texto: $G/E_{g \text{ de un texto}} = (m + p + np * 100) / N$. Finalmente, el porcentaje medio que alcanzan los diferentes textos de un mismo subcorpus se ha considerado como el grado de especialización de un subcorpus. De esta manera, hemos conseguido conocer de mayor a menor el grado de especialización de los subcorpus compilados.

Interpretación de los resultados

De acuerdo con los resultados conseguidos, el S3 (sección de ciencia) es el que ha alcanzado un grado de especialización mayor con un 11,08%. En segundo lugar, ha quedado el S1 (revistas científicas) con un grado de especialización del 8,15% y en tercer lugar, el S2 (suplementos) ha obtenido un grado de especialización del 7,57%. Estos datos son, cuando menos, sorprendentes dado que muchos estudiosos han remarcado la rigurosidad científica de la revistas de divulgación científica (Fernández Sanz, 2007: 246) o el rigor absoluto en el vocabulario empleado en los suplementos (Elías, 2003: 183). Tanto las revistas de divulgación científica como los suplementos se han caracterizado normalmente por una complejidad léxica superior, lo que aporta más seriedad y credibilidad a la información y además, en el caso de los suplementos, al periódico al que pertenecen.

A pesar de que algunos científicos critican la inmediatez con la que se trabajan los temas científicos en los medios de comunicación de masas frente al análisis meditado de la actividad científica (Rubio, 2007: 3), es precisamente el subcorpus que recoge la divulgación científica diaria, supuestamente trabajada con mayor rapidez, es el que ha demostrado tener un nivel de especialización superior.

Pensamos en varios posibles razonamientos. Por una parte, sabemos que algunos periódicos españoles, como *La Vanguardia* o el *Abc*, han prescindido de sus suplementos por preferir publicar artículos científicos en el día en que ocurren (Elías, 2003: 176) y que, por otra parte el impulso de la ciencia española en la sociedad a través de revistas de divulgación científica es escasa. Estas causas han podido animar a los divulgadores a modelar los artículos de las secciones de ciencia de otra manera.

Además, creemos que la iniciativa de los periódicos españoles por la cual los lectores acceden al periódico a través de internet ha modificado las formas de confección de estos artículos de forma que los redactores científicos se adaptan a lo que demanda el público. Pensamos que este factor puede significar un acercamiento aun mayor entre la ciencia y la sociedad dado que parece conducir al hecho de que se introduzca información científica más completa en la prensa española y a que por lo tanto la divulgación científica se desarrolle.

Conclusión

Las características lingüísticas del mensaje divulgativo científico y la información son los factores esenciales para reducir la distancia que existe entre la ciencia y la sociedad. Los datos demuestran que la rapidez con la que se trabaja para facilitar la difusión diaria de información científica no ha hecho que los textos demuestren una pérdida de profesionalidad. Creemos que los lectores y la accesibilidad que estos tienen a los artículos científicos divulgativos publicados en las secciones de ciencia online tienen que ver con que el S3 (subcorpus de secciones de ciencia) haya obtenido el mayor grado de especialización. Así, pensamos que la idoneidad de determinados medios de comunicación para transmitir la divulgación científica puede cambiar con el tiempo.

De nuestro análisis del grado de especialización del artículo científico divulgativo y dada la importancia que este análisis puede tener para la redacción de este género, será interesante realizar otras investigaciones de mayor escala para confirmar las hipótesis planteadas. Además podría ser relevante aplicar las mismas pautas metodológicas para establecer niveles de divulgación en otras lenguas y así poder comparar los resultados de otras lenguas con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Referencias

- CABRÉ, M.T. (ED) (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártica/ Empúries
- CABRÉ, M.T. (2007). “La Terminologie, une Discipline en Évolution: le Passé, le Présent et quelques Éléments Prospectifs”. En L’Homme, M. et Vandaele, S. (2007) (eds). *Lexicographie et Terminologie: Compatibilité des Modèles et des Méthodes*. Ottawa: Les Presses de l’Université d’Ottawa. 78-109.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (EDS) (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CALVI, M.V. (2009). “Las lenguas de especialidad”. En Calvi, M. V., Bordonaba, C., Mapelli, G. y Santos, J. (2009) (eds). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci. 15-39.
- CONDAMINES, A. AND REBEYROLLE, J. (1997). “Point de vue de en langue spécialisée”. *Meta* XLII (1). 174-184.
- CUYCKENS, H. AND ZAWADA, B. (EDS) (1997). *Polisemy in Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- ELÍAS, C. (2003). “Los suplementos especializados como guetos de noticias en la prensa generalista: el caso de los científicos y sanitarios”. *Ámbitos*, número especial 9-10(2). 171-186.
- FERNÁNDEZ DEL MORAL, J. Y ESTEVE, F. (EDS) (1993). *Fundamentos de la especialización periodística especializada*. Síntesis: Madrid
- FERNÁNDEZ SANZ, J.J. (ED) (2007). *Prensa especializada actual*. Madrid: McGraw-Hill

- LÖBNER, S. (ED) (2002). *Understanding Semantics*. Arnold: Londres.
- PEARSON, J. (ED) (1998). *Terms in Context*. John Benjamins: Amsterdam/Filadelfia.
- RABADÁN, R. Y FERNÁNDEZ, P. (2002). “Fundamentos”. En Rabadán, R. y Fernández, P. (2002) (eds). *La traducción inglés/español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*. León: Universidad de León. 15-38.
- RUBIO, ANGEL (2002). “Periodismo y Divulgación Científica: especialización vs. Espectáculo”, en Fernández Sanz, J.J.; Rueda, J.C.; Sanz, C. (eds). *Prensa y periodismo especializado*. Ayuntamiento de Guadalajara: Guadalajara.
- TEMMERMAN, R. (ED) (2000). *Towards New Ways of Terminology Description. The Sociocognitive Approach*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- WÜSTER, E. (1979) (ed). *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexicographie*. Viena: Springer.

APÉNDICE DE RESULTADOS

REVISTAS CIENTÍFICAS (S1)

Tabla 1. Recuento de términos en textos del S1

Textos S1	I y C1	I y C2	MCien3	MCien4	I y C5
Nº de palabras	3.167	2.266	2.022	1.960	1.827
Nº monosémicos	110	34	55	33	17
Nº polisémicos	383	76	158	69	32
Nº nombres propios	15	18	3	5	6
Nº total términos especializados	508	128	216	107	55

Tabla 2. Grado de especialización en textos del S1

Textos	I y C1	I y C2	MCien3	MCien4	I y C5
G/Em	3'47	1'5	2'72	1'68	0'93
G/Ep	12'09	3'35	7'81	3'52	1'75
G/Enp	0'47	0'79	0'14	0'25	0'32
G/Eg	16	5'64	10,68	5,45	3,01

Grado de especialización en S1 : 8'15%

SUPLEMENTOS (S2)

Tabla 3. Recuento de términos en textos del S2

Textos S2	SupMundo1	SupMundo2	SupMundo3	SupPaís4	SupPaís5
Nº de palabras	1.352	2.211	2.039	1.021	1.003
Nº monosémicos	13	18	43	4	4
Nº polisémicos	78	68	198	45	61
Nº nombres propios	3	28	16	0	19
Nº total términos especializados	94	114	257	49	84

Tabla 4. Grado de especialización en textos del S2

Textos	SupMundo1	SupMundo2	SupMundo3	SupPaís4	SupPaís5
G/Em	0'96%	0'81%	2,1%	0'39%	0'39%
G/Ep	5'76%	3'07%	9,71%	37,19%	6'08%
G/Enp	0'22%	1'26%	0,78%	0	1,89%
G/Eg	6,95%	5'15%	12'6%	4,79%	8,37%

Grado de especialización en S2: 7'57%

SECCIONES DE CIENCIA (S3)

Tabla 5. Recuento de términos en textos del S3

Textos S3	SCMun1	SCMun2	SCMun3	SCPubl4	SCPubl5
Nº de palabras	702	730	1.349	1.251	789
Nº monosémicos	7	26	51	19	19
Nº polisémicos	47	45	144	113	76
Nº nombres propios	6	6	1	25	11
Nº total términos especializados	60	77	196	162	106

Tabla 6. Grado de especialización en textos del S3

Textos	SCMun1	SCMun2	SCMun3	SCPubl4	SCPubl5
G/Em	0'99%	3,56%	3,78%	1,51%	2,4%
G/Ep	6,69%	6,61%	10,67%	9,03%	9,63%
G/Enp	0'85%	0,82%	0,07%	1,99%	1,39%
G/Eg	8,54%	10,50%	14,52%	12,94%	13,43%

Grado de especialización en S3: 11'98%

Research results of corpus studies on language use in academic writing by EFL students compared with native speakers

Chizuko Suzuki,
Susan Fukushima,
Yumiko Kinjo,
Shota Yoshihara
Nagasaki Junshin Catholic University, Japan

Averil Coxhead
Victoria University of Wellington, New Zealand

Abstract

This paper presents part of a research project for providing Japanese university students in an EFL setting with an independent learning system to facilitate the writing of their graduation papers in English based on corpus studies. This study focuses on the comparative analyses of three corpora. The first is a Japanese A-Grade student paper corpus, the second contains the Japanese B-Grade papers and the third is a native speaker corpus, from the Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers, (MICUSP) (The Regents of the University of Michigan, 2009). The authors are using these corpora to investigate the usage of ‘transitional word(s)’ and ‘modal adjuncts/adverbs’ as factors for determining text cohesion, in terms of their colligation and collocation patterns. Data analysis revealed the students tendencies as follows:

1) Regarding transitional words and phrases, i) overuse of basic common words, in contrast to underuse of complicated phrases; ii) a transitional word or phrase is used exclusively in a certain fixed position; 2) regarding modal adjuncts/adverbs, i) a modal adverb is also used exclusively in a fixed position; ii) modal adjuncts/adverbs are rarely used in collocation with modal auxiliaries; and 3) all of these tendencies are more obvious in the B-Grade (lower level) papers corpus than in the A-grade corpus, which suggests a developmental process of rhetorical discourse competence. The data in this study was used to develop a tutorial page in an e-learning system to help the students with their writing in English at our university in Japan.

Key words: EFL learners’ corpus research, discourse analyses, cohesion, colligation and collocation, developmental process of rhetorical competence.

Resumen

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación destinado a ofrecer a estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera un sistema de aprendizaje independiente basado en corpus que facilite la redacción en esta lengua de sus trabajos de fin de grado. En concreto, nuestra investigación se centra en la forma en la que se seleccionaron los contenidos del tutorial del mencionado sistema mediante la comparación de los trabajos que obtuvieron las notas más altas con otros trabajos escritos por nativos, en concreto trabajos procedentes del MICUSP (Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers). En particular, nos centramos en el uso de *transitional word(s)* y de *modal adjuncts/adverbs* como elementos determinantes de la cohesión textual en lo que concierne a los fenómenos de patrones de co-ligazón y colocación. Los resultados de nuestra investigación demuestran que, en lo concerniente a palabras y sintagmas de transición, la sobreutilización de

léxico común, la infrautilización de sintagmas complejos, así como la utilización de estos elementos en algunas posiciones exclusivamente. En lo concerniente a los adverbios modales, encontramos que únicamente se utilizan en determinadas posiciones, que rara vez aparecen como colocaciones junto a verbos auxiliares modales y, por último, que estas tendencias son más sobresalientes en los trabajos que obtuvieron una calificación de B que en los que obtuvieron una A, lo que parece sugerir la existencia de un proceso de evolución en la competencia discursivo-retórica.

Palabras clave: investigación en corpus de lengua de aprendices de EFL, análisis del discurso, cohesión, *colligation* y colocación, evolución en la competencia discursivo-retórica.

Introduction

Studies into learner writing have covered a range of academic linguistic factors and second language learners, including academic vocabulary use (Paquot, 2010), Chen's (2006) study of conjunctive adverbials by high level Taiwanese writers, Granger and Tyson (1996)'s comparison of first and second language writers' use of connectors in their essay writing in English, as well as Milton and Tsang's (1993) investigation of connectors in the writing of EFL students. These comparative studies indicate that first and second language writers employ different vocabulary and grammatical constructions in their writing.

The current project aims at providing Japanese university students with an independent web-based online learning system to facilitate the writing of their graduation papers in English, specifically based on corpus linguistics studies. The scheme of the project is illustrated in Figure 1 below as a work schedule chart according to time sequence. This paper deals with the part encircled by a blue line in the chart: Mainly comparative analyses of students' corpora with MICUSP to produce content materials for the tutorial part of the e-learning system.

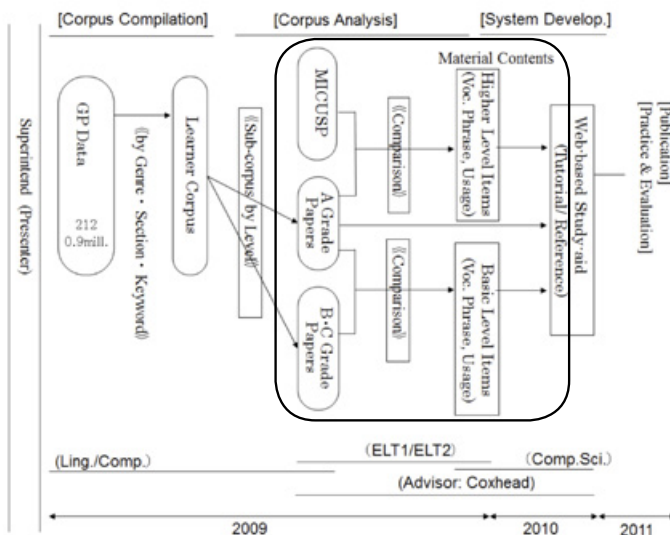


Figure 1. The entire project scheme.

In this project the following studies have already been carried out:

- 1) Corpus compilation of the students' graduation papers: JC-GP (Junshin Corpus of Graduation Papers) 2005-2009, approx. 900,000 tokens (See Table 1 below)
- 2) Overviewing analyses of JC-GP (Suzuki *et al.*, 2009)
- 3) Evaluating analyses of JC-GP for reference materials (Kinjo *et al.*, 2010)
- 4) Corpus classification into 2 sub-corpora by grade, A and B: JC-GP_A & JC-GP_B; into 4 sub-corpus by section: Abstract, Introduction, Discussion & Conclusion; into 10 disciplines: Arts, Computer-Based Online Learning Materials, Culture, Education, Global Issues, History, Language Studies, Literature, New Technology, & Sociology
- 5) Developing a sentence search concordance system of JC-GP by loading the JC-GP_A corpus data (Fukushima *et al.*, 2010)
- 6) Analyzing JC-GP_A compared with native speakers' corpus, MICUSP in terms of transitions (Suzuki *et al.*, 2011)

The earlier studies based on these corpora have led the present authors to several conclusions. The students' vocabulary knowledge was proved to have reached a required level for writing graduation papers in terms of size and range through analyzing the JC-GP compared with West's (1953) GSL (General Service List) revised by Paul Nation and available on his website in the Range and Vocabulary Profile program (go to <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>). The coverage of the GSL over the JC-GP corpus is 82.83%. We also carried out an analysis of the vocabulary used by the writers as in the Academic Word List (AWL) (Coxhead, 2000). The coverage of the AWL is 5.51%. This coverage figure is roughly half that of the AWL over the corpus of academic writing gathered by Coxhead (2000). See Coxhead (2011) for a summary of AWL coverage figures over a range of corpora. Table 2 shows, however, the English written by the students remains apparently distanced from native likeness. Connectors or transitional words and some modal adjuncts/adverbs were, in particular, pointed out to be necessary for deeper examination, in terms of colligation and collocation in order to elucidate the students' rhetorical discourse competence regarding cohesion.

Table 1. Profile of the Students Paper Corpus: JC-GP
(WordSmith 5.0)

year	Papers no.	Word Type	Token	TTR	Stand. TTR
2001	42	7528	150991	6.49	34.97
2002	42	7031	183508	5.18	34.28
2003	41	8027	183724	5.74	36.15
2004	39	7861	180047	5.70	33.81
2005	48	9782	245386	5.19	34.89
Overall	212	19800	943656	2.70	34.82

Table 2. Coverage of JC-GP Compared to GWL and AWL.

WORD LIST	TOKENS / %	TYPES / %	FAMILIES
one	720078 / 77.49	3460 / 14.01	998
two	49580 / 5.34	2428 / 9.83	922
three (AWL)	51184 / 5.51	2013 / 8.15	562
Not in the lists	108441 / 11.67	16790 / 68.00	?????
Total	929283	24691	2483

The students' two sub-corpora JC-GP_B and JC-GP_A were investigated and compared with MICUSP as a native speaker students' corpus, focusing on the use of transitional words and phrases, and that of modal adjuncts/adverbs. This study, accordingly, posed the following research questions:

1. What kinds of transitions were over /under used in each corpus? [frequency of transitions]
2. Where were the transitions used, in the initial, medial or final position of a sentence in each corpus? [colligation patterns of transitions]
3. Where were some modal adjuncts/adverbs used, in the initial, medial or final position of a sentence in each corpus? [colligation patterns of modal adjuncts/adverbs]
4. How often were the modal adjuncts/adverbs used in collocation with modal auxiliaries in each corpus? [modal adjuncts/adverbs' collocation with auxiliaries]

Methods

The data analyzed consisted of the following three corpora:

1. JC-GP_B: 137 lower grade papers covering all the ten disciplines. The papers were evaluated lower by two or more raters out of three university teachers, including at least one native speaker teacher.
2. JC-GP_A: 65 high grade papers evaluated higher in the same way as 1) by two or more raters out of three raters, also covering the ten disciplines.
3. MICUSP: 68 English native speaker students' papers covering five disciplines: Education, Economics, Linguistics, Literature, and Sociology, which largely overlap with the most common disciplines of JC-GP.

The corpora 1) and 2) were compiled by the present authors, and the corpus 3) was collected by the present authors from the MICUSP Simple Interface (BETA version) (MICUSP, 2009). The profiles of the three corpora are as listed below in Table 3.

Table 3. Profiles of Three Corpora Analyzed (WordSmith 5.0).

text file	JC-GP_B	JC-GP_A	MICUSP
file size	4,320,043	2,056,314	741,593
tokens (running words) in text	714,570	336,230	122,185
tokens used for word list	694,217	326,023	120,061
types (distinct words)	21,510	13,581	9,665
type/token ratio (TTR)	3.10	4.17	8.05
standardized TTR	35.00	35.04	39.12
standardized TTR std.dev.	64.86	63.51	59.72
standardized TTR basis	1,000	1,000	1,000
mean word length (in characters)	4.81	4.89	4.93
word length std. dev.	2.61	2.73	2.77
sentences	40,697	17,852	4,965
mean (in words)	17.06	18.26	24.18
std. dev.	8.74	9.19	14.00

To analyze the JC-GP_A corpus, a Sentence Search System of Graduation Papers developed by one of the present authors which was built into the Junshin Online Academia on the website: <http://www.n-junshin.ac.jp/GradPaper/> (Fukushima *et al.*, 2010), was used. Moreover, AntConc 3.2.3, developed by Laurence Anthony, which is obtainable at http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html, WordSmith 5.0, as well as the search system of MS Word 2010 were used for analyzing JC-GP_A and MICUSP.

As regard to transitions, six words ('because', 'however', 'therefore', '(al)though', 'hence', & 'then') and four phrases ('on the other hand', 'it is clear that', 'at the end of', & 'the fact that') were examined. In the case of the modal adjuncts/adverbs, the following 24 adverbs (including a phrase) classified into four categories according to the strength of certainty, were sampled for examination since they occurred at least once in any of the three corpora. (D. Suzuki, 2011; Huddleston *et al.*, 2002)

- a) no doubt, undoubtedly, certainly, surely, definitely, clearly, necessarily, obviously, plainly, truly, unquestionably, assuredly
- b) presumably, doubtless, seemingly, apparently, evidently
- c) arguably, likely, probably
- d) conceivably, maybe, perhaps, possibly

Results and Discussion

Regarding the first and second research questions about the transitions, the analyses of the students' corpora compared to MICUSP revealed the following two remarkable results. Firstly, as for the frequency, basic common transitional words like 'because', 'however', 'therefore', and 'then' were overused more by the lower grade papers corpus, JC-GP_B, which is indicated by the blue bars in the graph below (Figure 2).

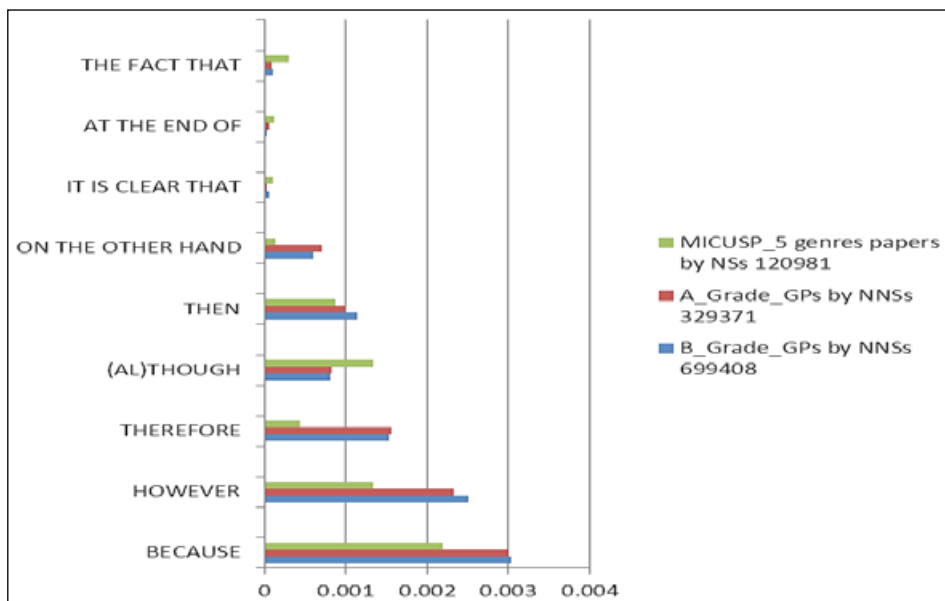


Figure 2. Comparative analysis results of transitions frequency rate (%).

Secondly, the students tend to use a transitional word or phrase exclusively in a certain fixed location such as in the initial position of a sentence, somewhere in the middle of the sentence, or in the final position, while the native speaker students in MICUSP use it in more varied positions. For example, 'therefore' is used by the students as "Therefore, it is necessary to make clearer the overall vision and system of bilingual education to assist the Hispanics in America." and "Therefore, expansion of employment and earning opportunities are required to promote economic growth."; whereas it is used by the native speakers as "The grammar rules do not come naturally to the students yet and therefore they commit the mistakes again in their informal writing.", "Something may be relevant, in which case, *may* is expressing epistemic uncertainty on the part of the speaker and is therefore a hedging device." or "Therefore, poverty *is* necessary for American society to work, just as Wright argues." The results to show this kind of tendency in colligation patterns by the students and the native speakers are demonstrated by the graphs in Figure 3 below.

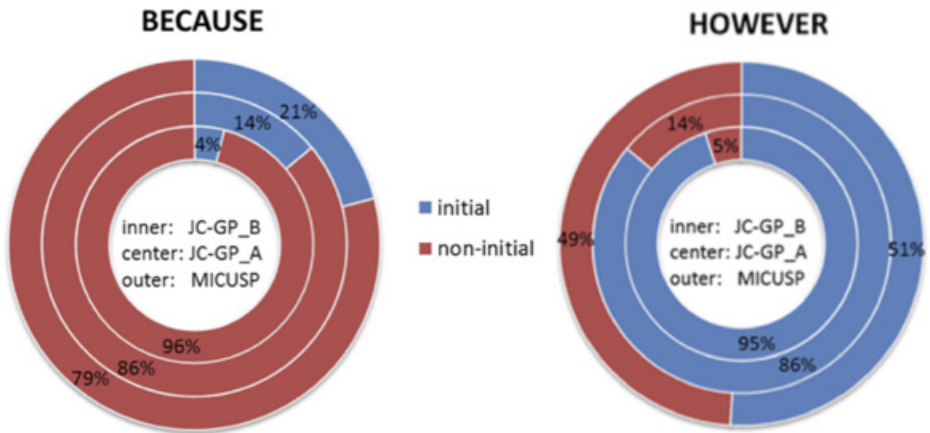
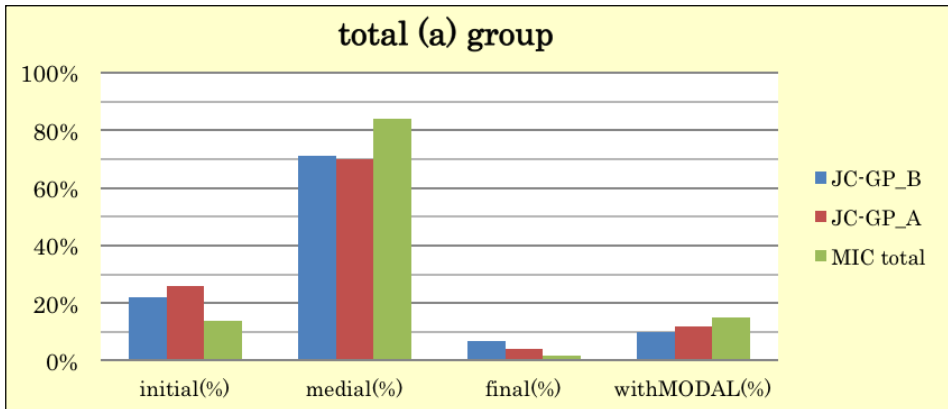


Figure 3. Comparative analysis results of transitions' colligation²⁰ patterns.

To address the third research question concerning the modal adjuncts/adverbs, the students' peculiarity in terms of their colligation was observed again as seen in the following three graphs of average ratio, sampling two categories of adjuncts/adverbs, (a) and (c) with the total ratio of all the adjuncts/adverbs. The students clearly tend to use a modal adjunct/adverb in the sentence's initial position more frequently than the native speaker students; in contrast, the native speakers in MICUSP use modal adjuncts/adverbs mostly in the medial position. (See Figure 4.)



²⁰ Textual colligation is defined as "words and phrases (which) may carry with them particular associations for occurrence at a specific location in text, i.e. beginning or end of a text, paragraph, or sentence" (Römer *et al.*, 2009).

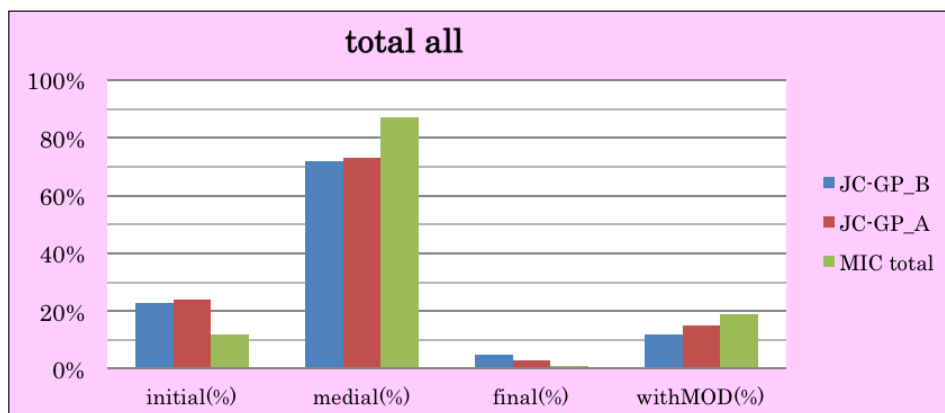
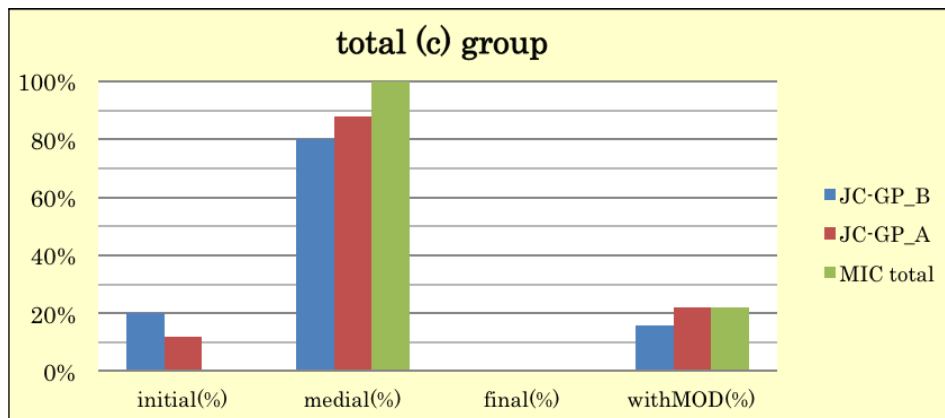


Figure 4. Comparative analysis results of modal adjuncts/adverbs’ colligation patterns and collocation with modal auxiliaries.

The analysis results of modal adjuncts/adverbs, in answer to the fourth research question as to whether or not any modal adjunct/adverb collocates with an auxiliary in the same sentence (e.g. ‘... will undoubtedly. . .’, ‘... would surely. . .’, ‘... can possibly. . .’), also showed differences in the average ratio between the students corpora and the native corpus: JC-GP_B & JC-GP_A versus MICUSP. To sum up, the students tend to use modal adjuncts/adverbs insufficiently by collocating them with modal auxiliaries as often as the native speaker students.

Furthermore, throughout all the results above mentioned, it was prominent that the students’ peculiar tendencies in the over/under use of transitions, colligation patterns, and collocation occurrences are more obvious in the lower grade papers corpus, JC-GP_B, than in the higher grade corpus, JC-GP_A, compared to the native speaker students corpus, MICUSP. That may suggest the students’ developmental process of discourse competence.

Pedagogical implications and developing the online tutorial system

As for the ultimate goal of our project, that is to complete a web-based study aid system, the research results as described above should be successfully applied to the tutorial part of the system. In the first place, proper example sentences should be carefully composed based on the data of the three corpora for the students to learn how the transitional words or phrases and the modal adjuncts/adverbs researched can be used. Next, the materials must be arranged in an effective way taking into consideration the students' developmental process of discourse competence as suggested by the analyses' results. Finally, the contents will be loaded into the system by using the editorial mode, which has already been installed, to supplement the already-installed tutorial contents for teaching grammatical forms. Then, these materials in the tutorial page plus the sentence search concordance system, which has already been developed, (Fukushima *et al.*, *ibid.*) and other linked out-resources on the system, which include the online dictionary Weblio²¹, and a native speakers' English corpus reference site NativeChecker²², as well as the AWL Exercise Page by Averil Coxhead, are certainly expected to enhance the students' discourse and rhetorical competence regarding cohesion.

Further research based on the study results must involve an empirical study which is aimed at assessing the effect of the independent e-learning system, which will be completed with these materials and equipment.

Acknowledgements

This study has been supported by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan (Grant-in-aid for Scientific Research: Grant No. 21520621).

In addition, we sincerely appreciate Dr. Ute Römer for agreeing to allow us to use the corpus data of MICUSP.

References

- CHEN, C. (2006). "The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners". *International Journal of Corpus Linguistic*, 11,1: 113-130.
- COXHEAD, A. (2000). "A new academic word list". *TESOL Quarterly* 34,2: 213-238.
- COXHEAD, A. (2011). "The Academic Word List ten years on: Research and teaching implications". *TESOL Quarterly* 45,2: 355-362.
- FIELD, Y. & L. YIP (1992). (1992). "A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English". *RELC Journal* 23,1: 15-28.

²¹ Weblio, which is a free site for public use, provides a thesaurus, a variety of Japanese/English & English/Japanese dictionaries for different specific purposes, a collection of example sentences, and the KWIC display of any target word, along with related information of vocabulary and language.

²² NativeChecker was developed by a software engineer Mr. Kaisei Hamamoto (<http://kaiseh.com/>); the reference site offers frequency counts of any word or phrase from collected corpus data by the developer.

- FUKUSHIMA S., KINJO Y., SUZUKI C., WATANABE Y. & S. YOSHIHARA (2010). “Development of a web-based concordance system based on a corpus of English papers written by Japanese university students”. *EUROCALL 2010 Abstracts*, 182 – 183.
- GRANGER, S., & S. TYSON (1996). “Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English”. *World Englishes* 15,1: 17-27.
- HUDDLESTON, R. & G. K. PULLUM (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KINJO, Y., SUZUKI, C., FUKUSHIMA, S., WATANABE, Y., & S. YOSHIHARA (2010). “Eigo ronbun sakusei shien wo mokutekitoshita Nihonjin daigakusei no gakushusha koopasu kouchiku (Building up a corpus with a view to aiding the students with writing English graduation papers)”. *NLP 2010 Conference Proceedings* by The Association for Natural Language Processing, 876 – 879.
- LIU, D. (2008). “Linking adverbials: An across-register corpus study and its implications”. *International Journal of Corpus Linguistics* 13,4: 491-518.
- MICHIGAN CORPUS OF UPPER-LEVEL STUDENT PAPERS. (2009). Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.
- MILTON, J., & TSANG, E. (1993). “A corpus-based study of logical connectors in EFL students’ writing: Directions for future research” in R. Pemberton & E.S.C. Tsang (Eds.), *Studies in Lexis*, 215-246. Hong Kong: The Hong Kong University of Science and Technology.
- PAQUOT, M. (2010). *Academic Vocabulary in Learner Writing: From Extraction to Analysis*. London: Continuum.
- SUZUKI CH., FUKUSHIMA, S., WATANABE, Y., KINJO Y. & S. YOSHIHARA (2009). “Compiling a corpus of English graduation papers written by Japanese university students to develop an independent learning system” in *The 7th Asia TEFL International Conference Abstracts*, 254 - 255.
- SUZUKI, CH., FUKUSHIMA, S., WATANABE Y., KINJO Y. & S. YOSHIHARA (2011). “A study of textual colligation of transitional words in corpora of academic papers written by NS/NNS of English” in *12th International Pragmatics Conference Abstracts*, 534.
- SUZUKI, D. (2011). “Eigo Hou-fukushi no tayosei ni tsuite: Goyouronnteki hensuu to toukeiteki shuhou (On the diversity of modal adjuncts/adverbs: Their pragmatics variables and statistical methods)”. Handout at JAECS (Japan Association for English Corpus Studies) East Chapter Symposium, 09/07/2011, Keio University, Tokyo.
- UTE RÖMER & MATTHEW BROOK O’DONNELL (2009). “Exploring the variation and distribution of academic phrase-frames in MICUSP” in M. Mahlberg, V. González-Díaz, & C. Smith (Eds.) *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference CL2009*, URL: <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/> [31/01/11]
- WEST, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green and Co.

4. TERMINOLOGÍA Y LEXICOLOGÍA



Descripción de una herramienta lexicográfica en línea para la caracterización del léxico de la informática y la Internet en español²³

Lirian Astrid Ciro²⁴

Neus Vila Rubio²⁵

Universidad de Lleida

Resumen

En este texto describimos una base de datos en línea que nos permite recopilar diversos tipos de información (semántica, pragmática, morfológica y diatópica) sobre el léxico de la informática y la Internet en español. A pesar de que hasta el momento no hemos introducido un número elevado de términos en esta herramienta, hemos podido ya observar su gran utilidad, pues, a partir de datos organizados, podemos evidenciar patrones y detalles que nos posibilitarán una descripción y contrastividad sistemática de este tipo de léxico en español.

Palabras Clave: Lexicografía, léxico de la informática y la Internet en español, descripción, contrastividad, base de datos como herramienta lexicográfica.

Abstract

In this paper we describe an online database that lets us collect various types of information (semantic, pragmatic, morphological and diatopical) about the vocabulary of computer and Internet in Spanish. Although we have not introduced a large number of terms in this tool yet, we have already noted that it is useful, as having organized data we can reveal patterns and details that will enable a systematic description and contrast of this type of vocabulary in Spanish.

Key Words: lexicography, Vocabulary of Internet and computer in Spanish, description, contrastivity, database as a lexicographical tool.

²³ Este trabajo ha contado con el apoyo de una beca de COLCIENCIAS “Generación del Bicentenario” (Modalidad Doctorados en el Exterior; convocatoria 2009. Colombia), así como del Grupo de Investigación en Mediación Lingüística (GIML) de la UdL, grupo consolidado, reconocido y financiado por la Generalitat de Catalunya (SGR2009-680).

²⁴ Investigadora del GIML de la UdL y del Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales (Universidad de Antioquia, Colombia).

²⁵ Profesora Titular de la Universidad de Lleida. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Mediación Lingüística (GIML) consolidado y reconocido por la Generalitat de Cataluña.

Introducción

Los lenguajes de especialidad constituyen un fructífero campo de estudio para terminólogos, lingüistas, traductores, lexicógrafos, entre otros especialistas del lenguaje; y, dependiendo del enfoque, existen también diversas definiciones para caracterizar a dichos lenguajes. En este trabajo nos inclinamos por una noción más pragmática, es decir, partimos del hecho de que los lenguajes de especialidad se diferencian básicamente de la lengua general —además de por el aspecto léxico— en que son un mecanismo empleado para la comunicación de la ciencia. De ahí que sea importante tener en cuenta, entre otros elementos, la situación comunicativa y el interlocutor al que va dirigido el mensaje (Cabré, 1993: 129; Gutiérrez, 2005: 22; Lerat, 1997: 17). Pensando precisamente en los receptores de dicha comunicación, los lenguajes de especialidad deben atenerse a características como la precisión, la neutralidad, la economía y el uso de diversos recursos para representar los conceptos que se pretenden transmitir (Gutiérrez, 2005).

A pesar de que el léxico de la informática y la Internet en español se enmarca dentro de los lenguajes de especialidad y que, por ende, cumple en cierto modo con las anteriores características básicas, aquel posee, asimismo, unos aspectos específicos que justifican su estudio en el ámbito hispánico. A continuación presentamos aquellos que, si bien están presentes en otras lenguas de especialidad, son más intensos y evidentes en el léxico objeto de nuestro estudio.

a) Amplia y rápida difusión

Los términos informáticos se originan y se difunden de manera muy rápida y amplia (Mas i Fossas, 1997; Calvo, 2002; Clavería, Morales & Torruella, 2001; Aguado, 2006). La abundancia de glosarios en línea sobre el léxico informático pone en evidencia la anterior afirmación, gracias al canal que emplea: la Internet; esto implica no sólo una rápida difusión sino también un gran alcance: la red llega a todas partes.

b) Falta de unidad

La principal diferencia entre la terminología de la informática en español y otras lenguas de especialidad radica en que no existe unidad en el tratamiento de este léxico (Belda, 2003; Vaquero, 1999; Millán, 1997, 2004; Marcos, 2000; Calvo, 2002). Esto acarrea la proliferación de sinónimos (web, página, sitio, portal), de variantes ortográficas (interfaz, interface; Internet, internet) y la presencia de la polisemia (correo —como ‘sistema’—, correo —como ‘mensaje’—).

Son varias las causas por las cuales no se da la unidad lingüística en el léxico español de la informática: en primer lugar, el hecho de que este surge, en su gran mayoría, en lengua inglesa; en segundo término, la rapidez con que se difunde no da tiempo para su correcta adaptación en español, optándose, generalmente, por el extranjerismo crudo; finalmente, se recurre a una adaptación rápida, y en no pocas ocasiones irreflexiva, que desencadena la sinonimia y la polisemia.

c) Neologismos

Igual que en otras lenguas de especialidad, en el campo informático hay una gran presencia de neologismos (León, 2004; Mas i Fossas, 1997; Gómez, 1996; Aguado,

2006). A lo anterior podemos añadir que los tecnicismos entran a nombrar realidades que no existían; así que en este léxico abundan términos nuevos, porque el campo de la Internet relativamente también lo es. Por otra parte, no se puede negar la marcha vertiginosa de este nuevo sistema de comunicación, y cómo muchos dispositivos son desplazados por otros más eficientes, que, a su vez, son denominados con un vocablo original. Los neologismos son frecuentes en todas las lenguas de especialidad; en el ámbito informático esta realidad es más evidente, por cuanto este está en continuo cambio e innovación.

d) Predominancia de anglicismos

Si bien es cierto que en la terminología informática se pueden encontrar términos provenientes de diversas lenguas, no cabe duda de que el predominio lo ostenta la inglesa (Belda, 2003; Gómez, 1996; Izquierdo, 2002; Martín, 2000; Marcos, 2000; Millán, 1997; Carpi, 2002; Vaquero, 1999; Clavería, Morales & Torruella, 2001; Cruz, 1999; Aguado, 2006). Para Belda Medina (2003), la difusión de Internet ha propiciado tal predominancia inglesa, por cuanto es la lengua que más se presenta en este medio.

Así pues, es indudable la gran influencia del inglés en la terminología informática en español, desde préstamos crudos, hasta otros con adaptación. A lo anterior se suma que en el ámbito hispánico no existe una política lingüística clara que indique qué se puede hacer al respecto. Prevedemos, en consecuencia, que, por algún tiempo, la situación no cambiará mucho, e incluso que lo más probable sea que la presencia de anglicismos en este léxico siga en aumento.

e) Dialéctica entre lengua general y lengua especial

Este léxico se diferencia de otros específicos, pues su conocimiento no se restringe únicamente a los profesionales en este campo. De este modo, la informática tiene en su léxico un gran caudal de vocablos de la lengua general, por ejemplo: ventana, cargar, subir, menú, memoria (Belda, 2003; Gómez, 1996; Mas i Fossas, 1997; Carpi, 2002; Vaquero, 1999; Aguado, 2006). En este sentido, los intercambios entre el léxico técnico y el común son constantes. Ello, sin lugar a dudas, ha resultado vital para la difusión de esta terminología. Es así que en este tipo de léxico coexisten dos niveles: uno más especializado y otro más cercano a la lengua común. Si bien es cierto que el empleo de palabras de la lengua común en las lenguas de especialidad es frecuente en toda la terminología en general, no cabe duda de que aquí es un fenómeno muy destacable, sobre todo como consecuencia de la predominancia del inglés, que lleva a una traducción muy fiel del término original.

Las anteriores características del léxico de la informática y la Internet en español ponen de manifiesto la necesidad de describir esta terminología con herramientas válidas, en principio, para brindar un panorama con respecto a su generación y usos en el ámbito hispánico, y posibilitar, más adelante, propuestas sobre el tratamiento de este léxico en español.

Metodología

Pese a que, como se ha indicado, el léxico de la informática y la Internet posee ciertas características comunes con el de las otras lenguas de especialidad, también son evidentes algunos aspectos que lo singularizan y que justifican investigaciones al respecto. Tal y como se evidenció en el anterior apartado, tal singularidad es uno de los elementos que hemos tenido en cuenta para llevar a cabo una investigación sobre el léxico de la informática y la Internet en el ámbito hispánico, siempre bajo un enfoque contrastivo.

Para ello hemos realizado un rastreo de este tipo de léxico en periódicos digitales y en páginas web de universidades de países de habla hispana, recopilando así un corpus conformado por fuentes lingüísticas de veintiún países: Colombia, Guinea Ecuatorial, Ecuador, República Dominicana, Honduras, Bolivia, El Salvador, Nicaragua, Paraguay, Costa Rica, Puerto Rico, Uruguay, Panamá, Chile, Guatemala, Cuba, Argentina, Perú, Venezuela, España y México.

Las fuentes seleccionadas pertenecen a dos canales: el institucional y el de los medios de comunicación; según Calsamiglia, el primer canal corresponde al “ámbito de la enseñanza” y el segundo, al “ámbito de la divulgación” (1997: en línea).

Se hizo un rastreo, en el caso de los periódicos, desde el 2006 hasta el año 2010; se procedió con la elección de secciones dedicadas a la tecnología o a temáticas similares. Respecto a las páginas de las universidades, se rastrearon revistas creadas en el ámbito universitario que remitieran al tema; también de comunicados, circulares, noticias y tesis que pudieran contener este tipo de términos.

De otro lado, para la recopilación del corpus partimos de la herramienta TLCorpus de TshwaneDJe, que permite visualizar listados de términos e indica su frecuencia de aparición; asimismo, posibilita buscar los términos en un microcontexto y extraer ejemplos, lo que nos permite elaborar un lemmario que luego es recopilado y analizado en la base de datos que describimos a continuación.

Descripción de la base de datos

Para la descripción de esta parcela léxica empleamos una base de datos en Internet (www.lexicoweb.com) que nos permite recopilar y analizar diversos tipos de información²⁶ de los términos de la informática y la Internet en español. Para la elaboración de dicha base de datos se ha partido de una ficha léxica, con la que se pretende dar cuenta de la máxima información posible sobre cada uno de los vocablos ingresados.

Esta base de datos facilitará la posterior representación lexicográfica del léxico de la Internet y de la informática en español. Se ha decidido que esté desde un comienzo en Internet por las siguientes razones: a) se puede hacer ingreso de términos desde cualquier lugar y desde cualquier equipo; b) es más segura, pues no depende sólo de un computador; y c) se publican instantáneamente los datos ingresados, de forma que existe una comunicación constante de avances y resultados²⁷.

²⁶ Nos referimos, básicamente, a información de tipo pragmático, semántico, morfológico, gramatical y diatópico.

²⁷ El modelo de esta base de datos es obra de Luis Delboy de acuerdo con nuestras indicaciones y nuestra propuesta de ficha léxica. Delboy realiza los ajustes que se le solicitan y se encarga del mantenimiento de la página; de manera que este trabajo

En la página principal de la base de datos (ver figura 1), se encuentra un blog en donde se presentan textos que están directamente relacionados con el léxico de la informática y la Internet en español, de forma que actúa como una recopilación de artículos teóricos y de reflexión que ofrecen datos interesantes y valiosos para la investigación en curso. En esta misma página principal figura el listado de algunos glosarios sobre el léxico de la informática y la Internet que hemos seleccionado como fuentes lexicográficas para la elaboración de nuestro propio repertorio léxico. Haciendo clic sobre el nombre del glosario se puede acceder directamente a este.

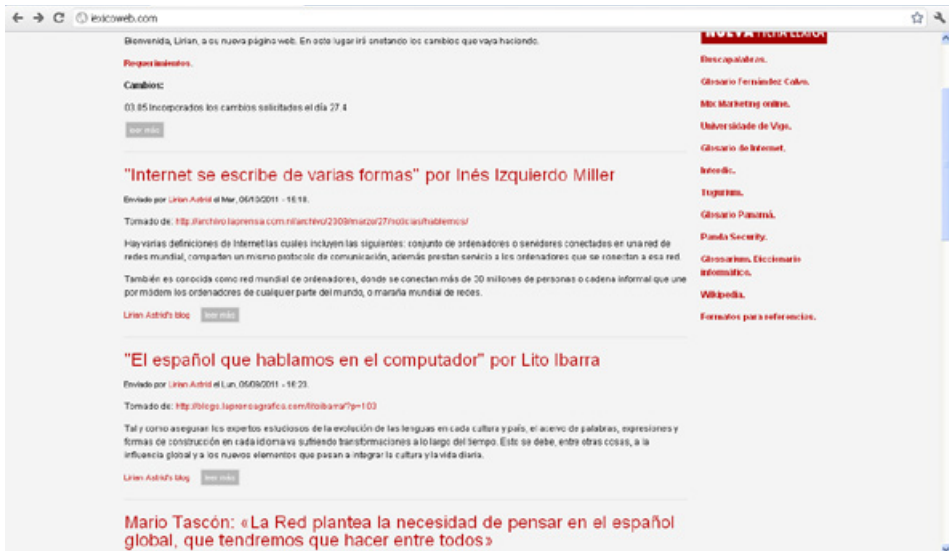


Figura 1. Entradas del blog y enlaces a glosarios.

En esta página principal se encuentran cinco pestañas, por el momento sólo nos interesan tres de ellas:

1. Crear contenido: permite ingresar una nueva entrada al blog y una ficha léxica. Esto último es lo que más nos interesa, así que nos centraremos en ello más adelante.
2. Listados: se pueden consultar por orden alfabético las fichas léxicas de los términos que se han ingresado hasta el momento (figura 2).

no sería posible sin su valiosa colaboración. En otro orden, cualquier usuario de Internet puede ingresar al contenido de la base de datos, pero para hacer cambios en la misma se debe acceder con un usuario y contraseña.

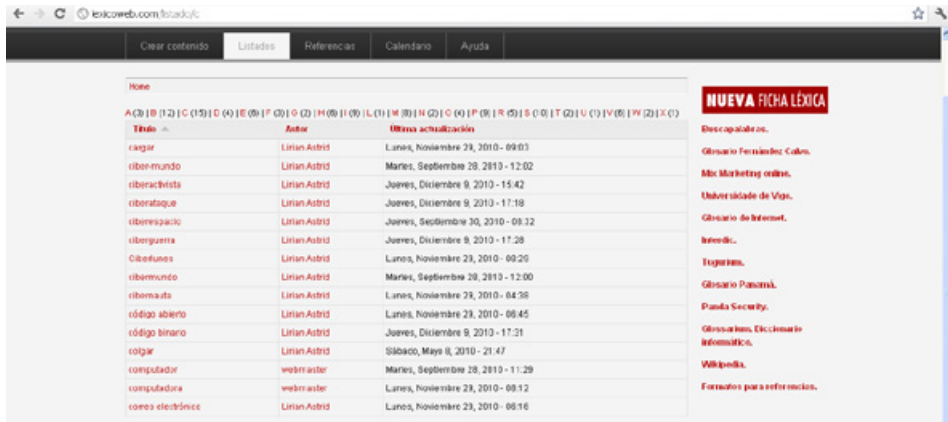


Figura 2. Consulta de listados.

3. Referencias: enlaces directos a diccionarios y corpus que sirven para la consulta lexicográfica (figura 3).

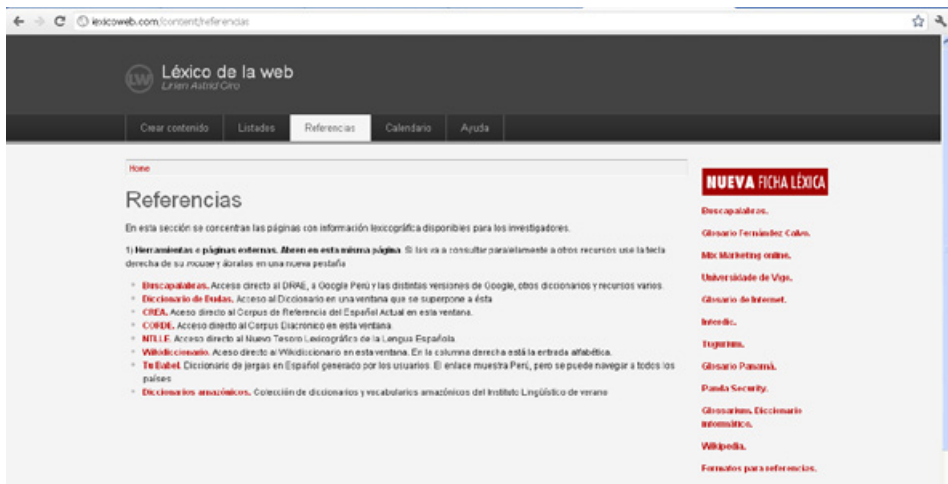


Figura 3. Referencias.

Como hemos indicado, la parte que más nos interesa es la “ficha léxica”; seguidamente realizaremos una breve descripción:

En este apartado aparecen cuatro pestañas. La primera de ellas se denomina “información básica” (figura 4), y a través de ella se ingresa el término más una definición, sinónimos, variantes y una casilla denominada “borrador” para incluir las anotaciones del redactor de la ficha. Respecto a la definición, por el momento se está tomando de fuentes lexicográficas ya existentes, tales como el DRAE (vigésima segunda edición, 2001), el CLAVE (2006), el Diccionario Manual de la Lengua Española VOX (2007) y el Diccionario Enciclopédico VOX (2009), también de glosarios específicos. Posteriormente, propondremos una definición según el contexto lingüístico en el que se encuentren los términos.

Figura 4. Información básica.

En la siguiente pestaña, denominada “fuentes”, se presentan los ejemplos, el tipo de fuente y los datos de los documentos de los que se han tomado dichos ejemplos (ver figura 5). Se procura incluir al menos un ejemplo de cada país y de cada tipo de fuente que refleje el uso de los términos que se pretenden ilustrar; esto es posible gracias a una función que permite “agregar nuevo campo”.

Figura 5. Fuentes.

En la tercera pestaña, denominada “información sobre el término” (figura 6), se indica la estructura del término. Hay una casilla abierta para escribir observaciones sobre dicha estructura; también se puede señalar la categoría gramatical y los procedimientos de formación de la palabra, todo ello con campo cerrado:

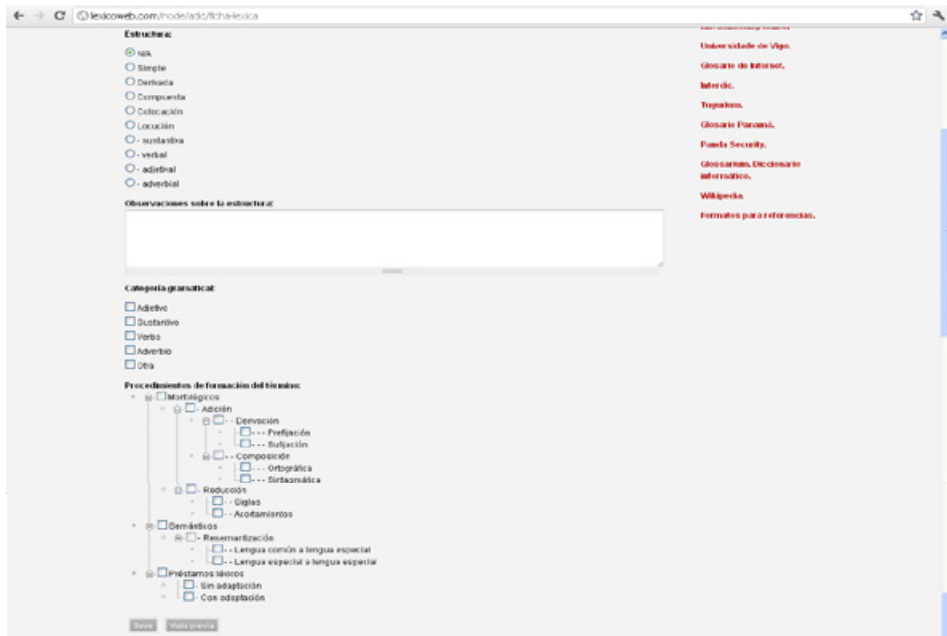


Figura 6. Información sobre el término.

En la ficha léxica también se encuentra la pestaña “información adicional” (figura 7), en la que se presentan campos abiertos para realizar comentarios sobre el aspecto semántico, el pragmático y otras observaciones generales. Asimismo, hay un campo cerrado y obligatorio para indicar la información diatópica, en el que se hallan listados los países que se han tomado en cuenta para este estudio. Su obligatoriedad viene marcada por el hecho de que permitirá, posteriormente, recuperar un listado de términos por país.

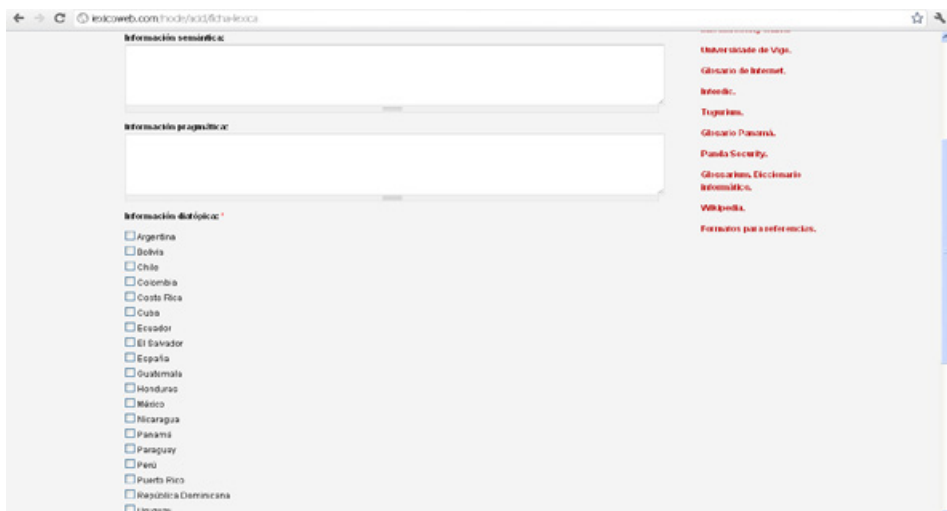


Figura 7: Información adicional

Finalmente, se presenta una visualización de una ficha léxica (figura 8) tal y como la pueden consultar los usuarios en línea. En ella se brinda la posibilidad de acceder a las fichas de los sinónimos y de las variantes; también se puede ir a las fuentes a través de los enlaces que se presentan en los respectivos campos y que están resaltados en color rojo.

The image shows a digital dictionary interface for the word "red". At the top, there are buttons for "Ver" and "Editar". The main content area displays the word "red" and its definition: "1. f. Internet. Es LA red puedes encontrar cualquier información. (DRAE)". Below this, there are sections for "Sinónimos" (listing "web" and "internet"), "Ejemplo de uso", and "Etimología" (explaining the origin of the word from the Spanish verb "redir"). There are also sections for "Fuentes" and "Datos completos de la fuente" with red hyperlinks. The right sidebar, titled "NUEVA FICHA LÉXICA", contains a list of related terms and sources, such as "Glosario Fernández Calvo", "Ello Marketing online", "Universidad de Vigo", "Glosario de internet", "Interdic", "Topónimos", "Glosario Panamá", "Funda Secreta", "Glosarios, Diccionario Interdisciplinario", "Wikipedia", and "Formatos para referencias".

Figura 8. Visualización de un ejemplo de ficha léxica.

Cabe decir que esta base de datos es susceptible de cambios, de acuerdo con las decisiones que se vayan tomando durante el desarrollo de la investigación. Así pues, se trata de una página aún en construcción.

En definitiva, esta base de datos permite no sólo un manejo fácil y cómodo de los datos sino también una mejor organización de la información, lo cual facilitará la posterior edición de un glosario con dichos términos.

A modo de conclusión

Creemos que en el presente, los diccionarios deberían estar pensados en formato digital y con posibilidades de actualización permanente; de ahí que consideremos necesario concebir un diccionario electrónico con todas las consecuencias. Es decir, no se trata de pasar simplemente del papel al formato virtual (Králík, 2007; Torruella i Casañas, 2002), sino de ir más allá explorando y explotando las múltiples posibilidades que se nos ofrecen a partir de la tecnología informática. Y ello no sólo debe abarcar al diccionario

como producto, sino que también debe implicar a todas las fases del trabajo lexicográfico. Así, una base de datos como la presentada responde a los criterios y objetivos indicados.

Por otro lado, es evidente todo el potencial que para el campo de la lexicografía supone contar con un medio como internet, pues no sólo agiliza el trabajo lexicográfico en términos de ahorro de tiempo y espacio, sino que también permite hacer público dicho trabajo, posibilitando la interacción con los posibles usuarios y, por ende, una mejor descripción de la realidad lingüística de los términos propuestos en los repertorios léxicos. Así pues, esto es precisamente lo que herramientas informáticas como la descrita en este trabajo pretenden lograr.

En definitiva, la base de datos presentada se evidencia como un verdadero entorno virtual de trabajo, que permite disponer de varios recursos lexicográficos, además de agilizar el ordenamiento y la presentación de los datos.

Bibliografía

- AGUADO, G. (2006). “De bits y bugs a blogs y webs: aspectos interdisciplinares, socioculturales y lingüísticos de la terminología informática” en *CORCILLVM: Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*, 693-720. Madrid: Arco Libros.
- BELDA, J. (2003). *El lenguaje de la informática e internet y su traducción*. Alicante: Universidad de Alicante.
- CABRÉ, M. T. (1993). *La terminología, teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- CALSAMIGLIA, H. (1997). “Divulgar: itinerarios discursivos del saber” en *Quark*, 7. Barcelona: Observatori de la Comunicació Científica, 9-18. URL: <http://www.prbb.org/quark/7/estrella.htm> [05/30/2009].
- CALVO, A. M. (2002). “Cambios lingüísticos ante el proceso de innovación tecnológica de la comunicación digital” en *Especulo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. URL: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero20/digital.html> [06/15/2010].
- CARPI, E. (2002). “Lenguaje informático y lengua española”. *Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes*. URL: http://213.4.108.140/literatura/aispi/pdf/16/16_071.pdf [04/20/2010].
- CLAVERÍA, G.; C. MORALES & J. TORRUELLA (2001). “La terminología informática en español” en Bargalló, M.; E. Forgas; C. Garriga; A. Rubio; J. Schnitzer (eds.): *Las lenguas de especialidad y su didáctica*, 91-102. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. URL: <http://dfe.uab.es/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/claveria.pdf> [06/15/2010].
- CRUZ, M. (1999). “ESPAN-L, un foro de debate en la Internet sobre la lengua española”, en *Estudios de Lingüística Española*. URL: <http://elies.rediris.es/elies1/64.htm> [02/12/2011].

-
- GÓMEZ, A. (1996). “Un nuevo lenguaje técnico: el español en la Internet”. URL: <http://www.elcastellano.org/alberto.html> [05/30/2009].
- GUTIÉRREZ, B. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
- IZQUIERDO, I. (2002). “El español e Internet” en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. URL: http://www.ucm.es/info/especulo/cajetin/inet_es.html [06/15/2010].
- KRÁLIK, M. (2007). “Lexicografía española en la Red como una herramienta para traductores”. URL: <http://diplomovka.sme.sk/zdroj/3030.pdf> [05/30/2009].
- LEÓN, M. (2004). “Lenguaje Técnico Informático, ¿Sí o No?”. URL: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZZulZEApFyPmnpe.php> [05/30/2009].
- LERAT, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- MARCOS, F. A. (2000). “La lengua española en internet”. *Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes*. URL: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/marcos/ [06/15/2010].
- MARTÍN, D. (2000). “El español en la sociedad de la información”. *Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes*. URL: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/martin/ [05/30/2009].
- MASI FOSSAS, G. (1997). “La neología contrarreloj: Internet”. *TERMCAT*. URL: <http://www.uzei.com/Modulos/UsuariosFtp/Conexion/archivos38A.pdf> [05/30/2009].
- MILLÁN, J. A. (1997). “Internet, una red para el español”. *Zacatecas: Primer Congreso Internacional de la Lengua Española*. URL: <http://jamillan.com/internet.htm> [06/15/2010].
- MILLÁN, J. A. (2004). “Los términos informáticos en el Diccionario de la Academia”. URL: <http://jamillan.com/infordra1.htm> [06/15/2010].
- TORRUELLA I CASAÑAS, J. (2002). “Los diccionarios en la Red” en: Clavería, G. (coord.). *Filología en Internet. Cuadernos de Filología 4*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 21-41.
- VAQUERO, A. (1999). “La Lengua Española en el Contexto Informático”. *Revista de Enseñanza y Tecnología*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. URL: <http://www.adie.es/iecom/index.php/IECom/article/view/110/104> [06/15/2010].

Articulation entre pédagogie et recherche en linguistique appliquée pour l'enseignement des langues allemande de spécialité

Jean-Marc Delagneau
Université du Havre

Résumé

La dispersion des structures relevant de l'enseignement supérieur en France comme l'isolement d'un grand nombre d'enseignants des langues allemandes de spécialité, coupés de la recherche, ont rendu difficile une systématisation efficace de la pédagogie de ces langues.

A partir de travaux sur des corpus relevant du secteur de la logistique appuyés sur les approches récentes de la terminologie (terminologie et phraséologie) et des langues de spécialité (approche intégrative) la réalisation de dictionnaires et glossaires combinatoires permet d'articuler pédagogie et recherche. Cette articulation est nécessaire pour relever les défis auxquels est confronté l'enseignement des langues de spécialité européennes autres que l'anglais.

Mots-clés: Langues allemandes de spécialité, linguistique de corpus, linguistique computationnelle, phraséologie, terminologie.

Abstract

The diversity of educational institutions on higher level in France and the geographical isolation for a lot of teachers in German languages for specific purposes, who are often cut off from research, have made difficult an effective systematization in teaching methods for these languages.

Based on findings in analysis of corpus built with logistics textbooks, reviews and documents, leaned on the recent approaches in terminology (terminology and phraseology) and in languages for specific purposes (integrating approach), the realization of combinatory dictionaries and vocabularies allows us to join teaching strategy with research. This link is necessary for taking up the challenges with which the teaching of European languages for specific purposes other than English is actually confronted.

Key words: German languages for specific purposes, corpus linguistics, computational linguistics, phraseology, terminology.

Etat des lieux et problématique

Les langues de spécialité dans l'enseignement supérieur français

L'enseignement supérieur public présente depuis des décennies une organisation complexe où des structures concurrentes au même niveau d'études, n'offrent pas aux étudiants le même contenu pédagogique, le même niveau de spécialisation, le même volume horaire, le même type d'enseignants, tantôt déconnectés de la recherche, tantôt enseignants-chercheurs. Ainsi nous trouvons, par exemple pour les deux premières années d'études supérieures quatre filières parallèles : les sections post-baccalauréat de techniciens supérieurs des Lycées (STS), les classes préparatoires post-baccalauréat aux Grandes Ecoles des lycées, les Instituts Universitaires de Technologie (IUT), les deux premières années d'études du cycle de Licence (Bachelor) sur trois ans des Universités. Avec la réforme européenne des études supérieures, dite processus de Bologne, ces étudiants vont se retrouver pour un certain nombre, en fonction du choix personnel lié à leur projet professionnel, voire de leurs éventuels échecs antérieurs (concours d'entrée dans les Grandes Ecoles ou accès sur dossier à des filières très sélectives), soit dans la même troisième année d'études du cycle Licence (Bachelor) d'une Université, soit dans une année complémentaire ou une Licence Professionnelle, implantée dans leur établissement d'origine (Lycée, IUT). Il résulte de cette situation une très grande hétérogénéité des étudiants arrivant en troisième année de Licence, puis de Master, où sont dispensés des cours de langues de spécialité.

Les enseignants des Lycées appartiennent à l'enseignement secondaire, les enseignants des IUT sont soit des enseignants-chercheurs universitaires, soit des enseignants du secondaire, comme par ailleurs dans les Universités, mais ici avec une moindre proportion d'enseignants du secondaire. Les IUT comme les Universités peuvent posséder dans leurs disciplines dominantes des laboratoires de recherche de pointe reconnus internationalement où se trouvent des doctorants, qui, dans le cas des IUT, ont suivi nécessairement des études antérieures à l'extérieur, au moins au niveau Licence 3 puis Master.

Au cours des dernières années, la mise en place du processus de Bologne et la demande liée aux besoins des milieux économiques comme au développement de la mobilité ont multiplié les cours de langue anglaise de spécialité dans un très grand nombre de filières de l'enseignement supérieur. Par contre, dans l'ensemble des filières, le maintien ou la création de cours d'autres langues européennes de spécialité est souvent tributaire de facteurs très aléatoires (tradition historique de l'établissement, volonté locale au niveau de la gouvernance politique régionale ou de la gouvernance de l'établissement, jumelages ou proximité géographique, pression des autorités diplomatiques des pays concernés en fonction de contrats ou traités bilatéraux de coopération, implantation d'entreprises étrangères, disponibilité d'enseignants compétents). Depuis quelque temps, vient s'ajouter la création croissante de cours de spécialité dispensés en langue anglaise dans certaines filières pour faciliter la mobilité étudiante, accueillir ainsi des étudiants du monde entier et, parfois aussi, donner une image internationale valorisante de l'établissement en terme de communication. Ces cours sont assurés la plupart du temps par des spécialistes non-linguistes avec des niveaux variables de compétences linguistiques, aussi bien sur

le plan théorique que sur le plan pédagogique. Au-delà des différences issues de leur formation personnelle, on pourra citer, par exemple, la différence objective entre certains enseignants-chercheurs amenés régulièrement à publier et communiquer à l'étranger en langue anglaise et des enseignants du secondaire dans les classes post-baccalauréat de Lycées ou dans les filières technologiques des IUT qui devront désormais enseigner leur spécialité, la Productique, en langue anglaise. Mais, dans les deux cas, aucune compétence pédagogique n'est assurée au plan linguistique, avec de surcroît l'absence totale de lien avec la recherche.

Les dérives potentielles

La première menace repose sur la banalisation croissante de l'usage de la langue anglaise comme lingua franca professionnelle, y compris dans les pays non anglophones, ainsi que l'importation constante de termes techniques anglais dans les langues-cultures nationales européennes, quand il ne s'agit pas de termes à consonance anglaise à usage purement local comme, par exemple, « *Handy* » pour désigner un téléphone portable en allemand. Ces pratiques liées parfois à des effets de mode induisent en erreur décideurs et journalistes qui en déduisent rapidement la généralisation de l'emploi de la langue anglaise dans les pays concernés. La seconde menace réside dans une confusion similaire entre la langue anglaise destinée aux publications scientifiques et aux communications dans les colloques internationaux pour un certain nombre de disciplines et la langue effectivement utilisée au quotidien dans les laboratoires et les entreprises des pays non anglophones.

Une autre dérive réside dans la mise en place non articulée avec la pédagogie des langues de spécialité de certifications comme le Certificat en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES) venant s'ajouter aux certifications étrangères externes déjà existantes et exigées par beaucoup d'entreprises à l'embauche. Contrairement aux certifications externes, le CLES implique directement les enseignants des établissements participants et représente un coût non négligeable pour ces mêmes établissements. Or certains points peuvent constituer des menaces potentielles pour les enseignements de langues de spécialité:

- l'absence de contenus spécialisés en adéquation avec les filières professionnalisées de l'enseignement supérieur;
- la tentation pour la gouvernance de certains établissements de substituer le CLES, voire sa préparation, y compris à distance, aux véritables enseignements en présentiel, en particulier pour les langues destinées aux étudiants spécialistes d'autres disciplines différentes de l'anglais ou à faibles effectifs.

Le développement des cours de spécialité en langue anglaise assurés par les enseignants de ces disciplines non linguistiques pourrait menacer à l'avenir même non seulement les enseignements de langues de spécialité comme l'allemand, l'espagnol, l'italien ou le portugais, mais également les enseignements de langues anglaises de spécialité.

Cette situation aurait des implications aussi bien au niveau de la recherche en linguistique appliquée qu'à celui de la recherche en didactique des langues, car elle peut déboucher assez rapidement sur une diminution du nombre d'enseignants-chercheurs dans le domaine. On assisterait à une redéfinition du rôle des enseignants sur site devenant des

répétiteurs, des relecteurs ou des conseillers linguistiques, voire des natifs aux statuts précaires.

Dispersion de la recherche et nécessité d'une mutualisation

Les travaux de recherche réalisés jusqu'à présent en France dans le secteur des langues de spécialité au niveau théorique que didactique ont été dédiés majoritairement aux langues anglaises spécialisées. Les autres langues de spécialité, de par l'isolement et la dispersion de leurs enseignants en fonction des structures de l'enseignement supérieur (cf. supra), n'ont bénéficié jusqu'à présent que d'un nombre très limité de recherches et ne disposent ni de référentiel ni de stratégie commune didactique. La création, puis la direction d'un département de langues romanes et germaniques (allemand, espagnol, italien, portugais) destiné à délivrer des enseignements de langues spécialisées dans une faculté pluridisciplinaire (droit, commerce, économie, finances, logistique, transport) nous permet d'affirmer que les conditions sont assez similaires pour les autres langues, si l'on excepte la disparité des effectifs entre les deux langues enseignées majoritairement dans l'enseignement secondaire comme seconde langue, l'allemand et l'espagnol, l'espagnol occupant largement la place prépondérante.

Sur l'ensemble du territoire national la seconde langue vivante (l'anglais étant la plupart du temps la première langue vivante) demeure parfois encore une option facultative, quand elle n'est même pas proposée dans un certain nombre de filières professionnalisées de l'enseignement supérieur (cf. dans certaines filières des IUT). Il en est de même pour la poursuite de l'étude d'une première langue vivante autre que l'anglais (allemand, espagnol, italien, par exemple) apprise au Lycée.

Les collègues amenés à enseigner des langues allemandes de spécialité sont isolés en fonction des structures et ont souvent peu de contact avec la recherche dans ce domaine. Jusqu'à cette année, il n'existait pas d'association pour l'étude et la recherche en langues allemandes de spécialité. Avec l'aide du GERAS, Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité, créé il y a plusieurs décennies, le Groupe d'Etude et de Recherche en Allemand de Spécialité, le GERALS, a été créé en mars dernier à l'Université de Dijon. Il s'inscrit ainsi à la suite de la création du GERES pour l'espagnol de spécialité en mars 2007, tandis que les collègues d'italien ont souhaité créer prochainement un groupe similaire pour l'italien de spécialité. L'objectif est de fédérer les collègues souvent isolés, quel que soit leur statut, dans les différents établissements où sont dispensés des enseignements de langues allemandes de spécialité et de leur ouvrir l'accès à la recherche théorique comme didactique de ce secteur. Sont concernées aussi bien les structures publiques que privées ainsi que tous les niveaux d'enseignement : centres de formation d'apprentis, lycées professionnels, lycées, IUT, Grandes Ecoles, Universités.

Articulation entre recherche et pédagogie pour les langues allemandes de spécialité du secteur de la logistique à l'Université du Havre

Fondements théoriques actuels de la recherche en langues de spécialité et analyse assistée par ordinateur de corpus

Les avancées récentes de la recherche en linguistique appliquée dans les différents domaines relevant des langues de spécialité - terminologie, linguistique de corpus et phraséologie spécialisée permettent une meilleure adéquation entre recherche et pédagogie :

- Prise en compte des situations réelles de communication et de la pluridisciplinarité résultant des progrès scientifiques et techniques par la Terminologie : Maria Teresa Cabre (1998, 2007), François Gaudin (2003), Jean-Marc Delagneau (2007, 2010) ;
- Phraséologie des discours spécialisés ; Igor Mel'cuk (1993), Gertrud Greciano (1995)
- Liens entre Terminologie et Linguistique de corpus : Anne Condamines (2005)
- Emergence d'une Terminologie textuelle : Monique Slodzian (2000)
- Approche intégrative des langues de spécialité : Klaus-Dieter Baumann (1992, 2001).

Les progrès de l'informatique dédiée à l'étude linguistique permettent de procéder à des investigations concernant l'ensemble de ces aspects dans des corpus volumineux de textes authentiques tirés de revues professionnelles, de documents d'entreprises et d'ouvrages spécialisés des secteurs disciplinaires dominants suivis par les étudiants. Certaines fonctions peuvent même être utilisées par les étudiants en cours et les initier à la réflexion linguistique.

Les langues allemandes spécialisées de la logistique

A cause des liens entre l'Université du Havre depuis sa création en 1984 et les activités du grand port maritime, un enseignement de langues spécialisées de la logistique est assuré dans le Master en Logistique Internationale, le Master en Transports internationaux de la Faculté des Affaires Internationales et à l'Institut d'Etudes supérieures en Logistique, Ecole d'ingénieurs intégrée à l'Université.

Une recherche pluridisciplinaire avec des axes dédiés à ce secteur rassemble un nombre conséquent de chercheurs dans le cadre d'un laboratoire appartenant à une UMR CNRS commune aux trois universités normandes (Caen, Le Havre, Rouen).

La chaîne logistique globalise une série de phases d'activités successives commençant par l'élaboration du projet, se continuant par l'acquisition des fournitures ou matériels nécessaires, la réalisation du projet dans le respect des dispositions légales en vigueur avec les garanties et protections possibles, les transports intermédiaires nécessaires jusqu'à la remise finale au client de la prestation avec sa facturation. La productique regroupant les différentes phases de la conception et de la fabrication assistée par ordinateur (CFAO/CAD-CAM) d'un produit industriel est désormais intégrée à la chaîne logistique.

Nous avons montré la fusion des deux langues allemandes de la conception et de la fabrication en langue allemande de la productique suite aux évolutions technologiques (J.M. Delagneau: 2004, 2007). Les résultats de nos travaux en cours dans le secteur de la logistique indiquent une forte tendance similaire, suite à l'intégration de la productique dans la chaîne logistique industrielle.

Le logiciel de cartographie de l'information *Wordmapper* permet de visualiser les rapports entre des termes et de déterminer des figements en cours, en complément des relevés de collocations effectués par les concordanciers *Antconcord* ou *Wordsmith* qui ont l'inconvénient de ne relever que des collocations, dans l'environnement immédiat à gauche ou à droite des termes.

Une langue spécialisée est souvent un « hybride » ou un « mix » au sens utilisé dans le secteur du marketing avec des degrés de figement très variables, dans le corpus du transport, autre secteur important de la chaîne logistique, les termes et les structures figées sont souvent hétérogènes : par exemple, Incoterms dans les documents normalisés du transport, termes juridiques du droit maritime, des procédures douanières et du droit commercial, formulations routinières stéréotypées nationales du chemin de fer, de la marine ou du transport routier (avec prédominance de termes anglais dans l'aérien).

Articulation avec la pédagogie

Les figements constituent des obstacles majeurs à la compréhension des textes spécialisés et à l'expression en situation professionnelle. Le « mix » lié au rapprochement de spécialités autrefois distinctes résultant de l'évolution des technologies crée des difficultés supplémentaires.

L'hétérogénéité des groupes d'apprenants résultant de la diversité de leurs parcours antérieurs souligne un manque de pré-acquis, y compris dans la spécialité dominante que l'enseignant de langue étrangère spécialisée se trouve aussi transmettre malgré lui.

La réalisation de dictionnaires combinatoires mono, bi- ou plurilingues présentant les termes dans leur environnement contextuel le plus fréquent permet d'apporter des auxiliaires précieux pour l'apprentissage linguistique spécialisé, tant au niveau de la compréhension que de l'expression. Issus de l'analyse assistée par ordinateur, ils peuvent revêtir plusieurs formes:

- dictionnaire de référence, résultat de la recherche effectuée par les enseignants-chercheurs et pouvant être mis à la disposition des professionnels ;
- glossaire ponctuel réalisé par l'enseignant en tant qu'auxiliaire fourni aux étudiants pour l'élucidation d'un document ;
- glossaire ponctuel à vocation pédagogique réalisé par les étudiants en phases d'apprentissage semi-guidées.

Dans le même cours de langue allemande de spécialité de la logistique au niveau première année de Master, nous trouvons des étudiants auxquels il faut expliquer en début d'année en rencontrant dans un document le terme *Containerbrücke* ce qu'est un portique de déchargement de conteneurs, tandis que leurs voisins titulaires d'une formation antérieure

spécialisée correspondante en IUT sont déjà opérationnels, après avoir effectué des stages chez un armateur dans le service préparant les plans de chargement des navires. L'enseignant concerné ne va pas seulement aborder les spécificités de l'approche terminologique avec les hyperonymes *Hebezeuge, Verladeeinheit, Flurförderzeugeinheiten* permettant de mettre en évidence le mécanisme de la composition nominale en allemand, mais également la phraséologie spécialisée dans le contexte immédiat d'emploi du terme comme dans l'extrait suivant:

05:59 Uhr. Im Winter wie im Sommer beginnt meine Schicht hier frühmorgens. Hier, das ist vierzig Meter über dem Boden, auf dem Containerterminal der HHLA in Hamburg-Altenwerder. Ich arbeite in einer Kabine aus Glas auf der Containerbrücke und bewege ein Gerät, das wir Katze nennen. Die Katze hängt unter mir, und ich nehme damit die mächtigen Container hoch, verlade sie in Schiffe oder von dort an Land²⁸.

Seul un dictionnaire/glossaire combinatoire intégrant le terme dans un contexte clair permettra d'élucider le terme technique métaphorique « *Katze* » qui ne désigne pas la pince saisissant les conteneurs et souvent désignée en allemand par le terme anglais « *spreader* », parallèlement au terme allemand « *Greifer* », mais le pont roulant sur lequel est située la cabine du portiqueur et sous lequel est située la dite pince.

L'utilisation d'un dictionnaire monolingue spécialisé ne lèvera pas de la même manière l'ambiguïté pour un apprenant encore néophyte dans le secteur d'activité, même avec une définition de ce type:

Unterhalb des Kranauslegers läuft an Rollen die Laufkatze (Katze) in der der Containerbrückenführer sitzt und durch den durchsichtigen Boden die zu greifenden Container sehen kann.

Conclusion

Pour maintenir la diversité linguistique avec un enseignement de langues spécialisées diversifiées et éviter une réduction des langues de spécialité à la seule langue anglaise, utilisée comme lingua franca, il faut maintenir et développer l'articulation entre recherche et pédagogie. La réalisation de dictionnaires et glossaires combinatoires est un exemple de cette articulation. L'enjeu est fondamental pour le maintien de l'enseignement comme de l'usage des langues allemandes de spécialité en France, mais aussi des langues européennes autres que l'anglais, et en particulier du français à l'étranger.

Le partage des expériences, la sensibilisation à la recherche de l'ensemble des germanistes concernés par les langues de spécialité dans le cadre du GERALS, permettra de mutualiser les expériences et de diffuser les résultats des recherches en cours en liaison avec les autres associations dédiées aux langues de spécialité comme l'AELFE.

²⁸ URL:<http://www.hamburg.de/ausgabe-april-2010/2202326/05-59-auf-der-containerbruecke.htm> (10/03/2011).

Bibliographie

- BAUMANN, KL.-D. (1992). *Integrative Fachtextlinguistik*, Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- BAUMANN, KL.-D.(2001). *Kenntnissysteme im Fachtext*, Frankfurt am Main, München, New York, Egelsbach : Dr. Hänsel-Hohenhausen.
- CABRE, M. T. (2007). « La Terminologie, une discipline en évolution: le passé, le présent et quelques éléments prospectifs ». In M.-C. L’Homme & S. Vandaele (eds.) : *Lexicographie et terminologie, compatibilité des modèles et des méthodes*. Ottawa: Presses de l’Université d’Ottawa: 79-109.
- CONDAMINES, A. (2005). « Linguistique de corpus et terminologie » in *Langages n°157, La terminologie : nature et enjeux*, 36-47.
- DELAGNEAU J.-M. (2007). *Étude quantitative assistée par ordinateur d’une langue allemande de spécialité. Thèse soutenue en 2004 à l’Université de Caen-Basse Normandie*. Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses.
- DELAGNEAU J.-M. (2009). « Nouvelles approches du lexique et de la terminologie pour la recherche et l’enseignement des langues de spécialité en Europe » in E. Caridad de Otto et alii (eds.), *Las Lenguas para fines específicos ante el reto de la convergencia europea*, Santa Cruz de Tenerife : Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 1^o Edición, pp. 629-640.
- DELAGNEAU J.-M. (2010). « Analyse assistée par ordinateur de discours spécialisés et élaboration de dictionnaires combinatoires ». *Le dictionnaire dans tous ses états*. Les Cahiers de l’APLIUT – Vol. XXIX – N°1 – FEVRIER 2010, 83-97.
- EHRMANN, H. (2003). *Logistik*. Ludwigshafen: Friedrich Kiehl Verlag.
- GAUDIN, F. (2003). *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- GRECIANO, G. (1995). « Fachphraseologie ». In Métrich, R. & M. Vuillaume, (eds.) : *Rand und Band*. Tübingen: Stauffenburg: 183-195.
- HOFFMANN, L. (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache*, Berlin : Akademie-Verlag.
- HOFFMANN, L., H. KALVERKÄMPER & H.-E. WIEGAND (EDS) (1998). *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*, Berlin, New-York : Walter de Gruyter.
- KALVERKÄMPER, H. (1983). *Textuelle Fach-Linguistik als Aufgabe* in LILI 51/52, *Fachsprache und Fachliteratur*, Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 124-166.
- KOETHER, R. (ED.) (2011). *Taschenbuch der Logistik*. München : Carl Hanser Verlag.
- LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: Presses universitaires de France.
- MEL’CUK, I. (1993). « La phraséologie et son rôle dans l’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère », in *Etudes de Linguistique Appliquée, N°92*, Paris, Didier Erudition, 82-113.

- MEL'CUK, I./ CLAS, A./POLGUÈRE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- PTASHNYK, S., E. HALLSTEINSDOTTIR & N. BUBENHOFER (EDS.) (2010). *Korpora, Web und Datenbanken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- ROELCKE, TH. (2010). *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- SŁODZIAN, M. (2000). « L'émergence d'une terminologie textuelle », in Béjoint, H. & P. Thoiron, (eds.) *Le sens en terminologie*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 61-85.
- SOMMERER, G. (2004). *Logistik-Kürzel*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- STEDE, M. (2007). *Korpusgestützte Textanalyse*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- VASCONCELLOS, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*, Paris : La Découverte.

Distinguishing polysemy from contextual variation in terminological definitions

Pilar León Araúz
Antonio San Martín
University of Granada

Abstract

In any concept-based terminological resource, polysemy, unlike contextual variation, leads to the creation of various concepts. However, the distinction between referential differences that do and do not result in separate senses must be accounted for. Our environmental knowledge base EcoLexicon, not only represents polysemy but also contextual variation. This has been achieved by reconceptualizing context-dependent propositions in semantic networks. In our approach we focus on the salience of conceptual propositions within different discipline-oriented referential settings. Accordingly, contextual variation is represented at a microstructural level by means of flexible terminological definitions.

Key words: polysemy, contextual variation, reconceptualization, terminological definitions.

Resumen

La distinción entre polisemia y variación contextual en la definición terminológica

En cualquier recurso terminológico, la polisemia, a diferencia de la variación contextual, conduce a la creación de varios conceptos. Sin embargo, es necesario dar cuenta de la distinción entre las diferencias referenciales que dan lugar a sentidos distintos y las que no. Por ello, nuestra base de conocimiento medioambiental EcoLexicon representa tanto la polisemia como la variación contextual. Ello se logró mediante la reconceptualización de proposiciones dependientes del contexto en las redes semánticas. En nuestra aproximación, nos centramos en la relevancia de las proposiciones conceptuales en diferentes marcos referenciales de acuerdo con el dominio. Asimismo, la variación contextual se representa en el nivel microestructural mediante definiciones terminológicas flexibles.

Palabras clave: polisemia, variación contextual, reconceptualización, definiciones terminológicas.

Overloaded concepts share multiple relations with many other concepts, but they rarely, if ever, activate all relations at the same time. Reconceptualization is thus based on prototypes and context. Prototype theory (Rosch, 1978) has been mainly applied to category member salience. However, in our approach we focus on the salience of conceptual propositions within different discipline-oriented settings or contextual domains (Figure 2). This means that context is regarded as a dynamic construct that triggers or restricts part of the knowledge associated with a concept.


 EcoLexicon terminological knowledge base Contextual Domains	
<p>1. ENVIRONMENTAL PROTECTION</p> <p>1.1. Environmental Law 1.2. Environmental Education 1.2.1. Sustainable Tourism 1.3. Natural resources management</p> <p>2. SCIENCE</p> <p>2.1. Geography 2.2. Biology 2.2.1. Biological Oceanography 2.2.2. Botany 2.2.3. Zoology 2.2.4. Microbiology 2.2.5. Molecular Biology 2.2.6. Biochemistry 2.3. Physics 2.3.1. Geophysics 2.3.2. Physical Oceanography 2.4. Geology 2.4.1. Hydrogeology 2.4.2. Geophysics 2.4.3. Geochemistry 2.4.4. Geological Oceanography 2.4.5. Geomorphology 2.5. Hydrology 2.5.1. Hydrogeology 2.5.2. Hydrometeorology 2.6. Chemistry 2.6.1. Geochemistry 2.6.2. Biochemistry 2.6.3. Chemical Oceanography</p>	<p>2.7. Atmospheric Sciences 2.7.1. Meteorology 2.7.1.1. Meteorological Oceanography 2.7.1.2. Hydrometeorology 2.7.2. Climatology 2.8. Ecology 2.8.1. Human Ecology 2.9. Soil Sciences 2.10 Oceanography 2.10.1. Biological Oceanography 2.10.2. Physical Oceanography 2.10.3. Meteorological Oceanography 2.10.4. Geological Oceanography 2.10.5. Chemical Oceanography</p> <p>3. ENGINEERING</p> <p>3.1. Marine Engineering 3.2. Civil Engineering 3.2.1. Transport and Infrastructure Engineering 3.2.2. Hydraulic Engineering 3.2.3. Coastal Engineering 3.2.4. Mining Engineering 3.2.5. Environmental Engineering 3.2.5.1. Waste Management 3.2.5.2. Water Treatment and Supply 3.2.5.3. Air Quality Management 3.2.5.4. Soil Quality Management 3.3. Agronomy Engineering 3.4. Chemical Engineering 3.5. Energy Engineering 3.5.1. Renewable Energy</p>

Figure 2. Contextual domains in EcoLexicon.

Given the fact that the context of a concept is the set of concepts relevant to its intended meaning (Michalski, 1991), reconceptualizing knowledge in terms of contextual domains entails constraining the relational behavior of concepts. This is done by assigning each conceptual proposition to one or more contextual domains. For example, the proposition CONCRETE *made_of* WATER is only relevant to Civil Engineering. In contrast, when WATER is described in terms of its natural interaction with the landscape, this is relevant to Hydrogeology. When domain-specific contextual restrictions are applied, the information overload disappears, as shown in Figure 3:

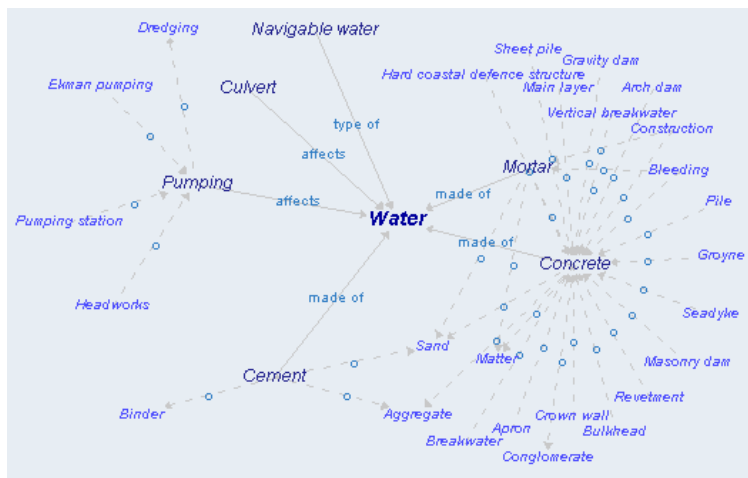


Figure 3. The semantic network of WATER in the context of Civil Engineering.

In such recontextualization, the referential extension of WATER does not change. It only behaves differently, depending on its relations with other concepts in the real world. In other words, WATER is still WATER even though it can be found in the SEA or in a WATER TREATMENT PLANT. Similarly, WATER is still WATER when it participates in CLOUD formation or in DESALINATION processes. The contextualization of concept-entries only disambiguates the situation in which the concept may occur, but this does not mean that we are dealing with different senses of a polysemic term. Consequently, any concept in EcoLexicon can be displayed from a general environmental perspective or in the context of domain-specific constraints.

In conceptual modeling, facets and contexts can be established according to different criteria. However, in EcoLexicon, a discipline-oriented approach was found to be the most appropriate since concepts may have different roles and degrees of prominence in different disciplines. Flexible definitions follow the same premises used in the reconceptualization of semantic networks since they are the prototypical reflection of such networks. However, the way that multidimensionality should be reflected in definitions has still not been resolved (Meyer *et al.*, 1992). Firstly, definitions should only include the most prototypical propositions in the semantic network of a concept. Secondly, the relevant definitional properties can only be extracted if there is a sufficiently clear boundary between polysemy and contextual variation.

Distinguishing polysemy from contextual variation: the cases of accretion and sedimentation

ACCRETION and SEDIMENTATION share meaning components since both are generally described as accumulation processes. Some general language resources define ACCRETION as a type of SEDIMENTATION (1)³¹, whereas in other resources, the two terms seem to be synonyms (2).³²

- 1) slow addition to land by deposition of water-borne sediment. [The American Heritage Dictionary of the English Language, 4th edition³]
- 2) growth or increase by the gradual accumulation of additional layers or matter. [Oxford Dictionaries Online⁴]

Nevertheless, these concepts are very different. In fact, within the environmental domain, the senses of *accretion* vary, depending on whether the term is used in Geology, Hydrometeorology, or Oceanography. Even though the specialized definitions of *accretion* all share the same nuclear meaning, they actually refer to different concepts. For instance, in Meteorology, *accretion* refers to the process by which a snowflake hits a drop and freezes with the drop, whereas in Geology *accretion* is the addition of material to a tectonic plate. Moreover, in Geology, especially in Geological Oceanography, *accretion* is the land build-up caused by sedimentation on the shoreline.

However, *A Dictionary of Environment and Conservation* (Calow, 1998) suggests that *accretion* is monosemic and attempts to include some of the above-mentioned senses in a single definition:

- 3) A process of growth by accumulation and adhesion. Examples include the build-up or accumulation of sediment, and the process by which precipitation particles grow, by the collision of an ice crystal or snowflake with a supercooled liquid droplet that freezes upon impact. On a large scale, the term is also used to describe primitive planetary growth, and to describe the addition of material at the edges of pre-existing continents.

This is a fallacious extensional definition, which is evidence of the polysemic nature of the term. By analogy, all these processes share the same nuclear meaning or genus, *growth by accumulation*, and have been given the same designation, *accretion*. However, their differentiating features or differentiae point to different senses.

³¹ <http://www.yourdictionary.com/accretion>

³² <http://oxforddictionaries.com/definition/accretion>

The reason why this dictionary has a single definition is probably that it is trying to cover all environmental terms. This is what EcoLexicon wishes to avoid since terminographers need to be attentive to intra-domain polysemy, and apply a multi-domain approach to terms (Meyer & Mackintosh, 2000: 135). In the same line as in EcoLexicon, *A Dictionary of Ecology* (Allaby, 2005) splits *accretion* into three senses:

- 4) The process by which an inorganic body grows in size by the addition of new particles to its exterior.
- 5) The addition of material to the edge of a continent, thus enlarging it.
- 6) The accumulation of sediments from any cause, representing an excess of deposition over erosion.

Nevertheless, example (4) still attempts to contextualize the nuclear meaning of *accretion* within the rather large domain of Ecology by using general definitional elements such as “an inorganic body” and “new particles”. Needless to say, this definition is not helpful to the user who wishes to understand what *accretion* means in an environmental context. This dictionary completes the entry with two senses mainly related to Geology (5, 6), but the hydrometeorological sense of the term is omitted.

The third concept designated by *accretion* (6) is often mistaken for *SEDIMENTATION* even though the process of *SEDIMENTATION* occurs previous to *ACCRETION*. General language dictionaries tend to define *sedimentation* as a monosemic term, either with a very general definition³³ (7, 8)³⁴ or by framing the concept in a geological scenario³⁵ (9, 10)³⁶:

- 7) the process by which a sediment is formed. [MacMillan Dictionary Online⁵]
- 8) the depositing or formation of sediment. [Webster's New World College Dictionary⁶]
- 9) the natural process by which small pieces of rock, earth etc [sic] settle at the bottom of the sea etc [sic] and form a solid layer. [Longman Dictionary of Contemporary English Advanced Learner's Dictionary⁷]
- 10) the phenomenon of sediment or gravel accumulating. [WordNet⁸]

³³ <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/american/sedimentation>

³⁴ <http://www.yourdictionary.com/sedimentation>

³⁵ <http://www.ldoceonline.com/dictionary/sedimentation>

³⁶ <http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn?s=sedimentation>

Even though specialized resources generally define SEDIMENTATION within the context of a frame, they do not consider the term to be polysemic either. The tendency is to give SEDIMENTATION a general or a Physics definition (11) or define it in the context of Geology (12) or Water Treatment (13)³⁷. Very few cases were found where both contexts were taken into account (14)³⁸.

- 11) the tendency of particles in a fluid to fall and settle out under the influence of gravity. [*The Encyclopedia of Ecology & Environmental Management* (Calow, 1998)]
- 12) the deposition of sediment from a state of suspension in water or air. Also known as siltation. [*A Dictionary of Environment and Conservation* (Park, 2008)]
- 13) letting solids settle out of wastewater by gravity during treatment. [*Terms of Environment: Glossary, Abbreviations and Acronyms* (U.S. Environmental Protection Agency)⁹]
- 14) 1. strictly, the act or process of depositing sediment from suspension in water. Broadly, all the processes whereby particles of rock material are accumulated to form sedimentary deposits.
2. (Water Quality) letting solids settle out of wastewater by gravity during treatment.
[*Museum of Natural History (University of Georgia) Glossary*¹⁰]

Example (14) is one of the few cases that were found that represented both the main contextual variants of SEDIMENTATION and the hyperonymic/Physics variant. In this case, the terminographer seems to assume that *sedimentation* is polysemic and that there is a hyperonymic sense from which only the geological sense stems, but not the Water Treatment sense. Nevertheless, there is no apparent reason for such a distinction because even if the definitional elements were more specific (i.e. *water* substituted by *wastewater*), the process described would be exactly the same.

Separate senses in lexicographic resources point to different concepts, but sense differentiation must be done systematically. This was not the case in the preceding examples. In some of the definitions, the separate senses only refer to different uses of the term, whereas other definitions are overly general. Therefore, in order to find a systematic distinction between polysemy and contextual variation, we have analyzed a corpus of definitions and classified their components in terms of the conceptual dimensions shown in Figures 4 and 5.

³⁷ <http://www.epa.gov/OCEPATERMS/sterms.html>

³⁸ http://naturalhistory.uga.edu/~gmnh/gawildlife/index.php?page=information/glossary&lang=en#S_anchor

		METEOROLOGY	GEOLOGY	GEOLOGICAL OCEANOGRAPHY
ACCRETION	Agent	Frozen particle –Frozen precipitation particle –Ice hydrometeor –Snowflake –Ice crystal	Tectonic plate –Subducting tectonic plate	Wave –Constructive wave
	Patient	Super cooled liquid –Super cooled water –Water droplets	Material –Continental material –Sediment	Deposit –Sediment –Coastal sediment
	Result	Collision Freezing	Tectonic movement	Deposition –Sedimentation
	Location	Cold cloud	Continent boundary (=Continent edge) –Convergent boundary –Transform boundary	Landform –Coastal land area –Beach –Shore –Estuary –Delta –Tombolo –Spit –Dune

Figure 4. Conceptual dimensions in *accretion* definitions.

		GEOLOGY	WATER TREATMENT AND SUPPLY
SEDIMENTATION	Agent	Gravity	Gravity
	Patient 1	Material –Solid matter –Solids –Solid particles –Particles of rock material –Particles in suspension –Suspended material –Suspended sediments	Solid particles –Suspended solids
	Patient 2	Fluid –Liquid –Water	Liquid –Solution –Water –Wastewater
	Result	Settling –Deposition	Settling
	Location	Landform –Body of water –River –Reservoir –Basin –Delta	Sedimentation tank (=clarifier; sedimentation basin)

Figure 5. Conceptual dimensions in *sedimentation* definitions.

Since both *accretion* and *sedimentation* are processes, their underlying structure is composed of the same dimensions (*agent*, *patient*, *result*, and *location*). However, their values change, depending on the perspective. On the vertical axis, each dimension shows the different values and their hierarchical organization. For instance, some definitions of *SEDIMENTATION* state that the affected entity or *patient* of this process is *SOLID MATTER*, whereas in other definitions, the patient is *PARTICLES IN SUSPENSION* or *SUSPENDED SEDIMENTS*. All of these entities belong to the same category, and only differ in their degree of specificity. However, the definitional element is still the same. On the horizontal axis, the values of certain dimensions vary across contextual domains. For example, the *agents* of *ACCRETION* may be a *FROZEN PARTICLE*, a *TECTONIC PLATE*, or a *WAVE*. These entities belong to different categories, and thus their definitions have no shared elements.

Therefore, the variability of conceptual dimensions determines the boundaries of conceptual identity. Figure 4 shows that the meanings of *accretion* have no elements in common. Only the definitions of *patient* and *location* are relatively similar in Geology and Geological Oceanography, given the close relation of the two domains. Conversely, in the case of *sedimentation*, Figure 5 shows that all elements are the same except those with the role of *location*, which is the dimension that codifies contextual variation. However, the process itself does not change since a change of location is not sufficient to generate a new concept. Thus, *SEDIMENTATION* has the same conceptual identity in all contexts.

Definitional templates in EcoLexicon: stable and flexible definitions

The definitions of all concepts in EcoLexicon follow a template according to category membership, which reflect the conceptual structure in which they are inserted (Faber *et al.*, 2007). As both *ACCRETION* and *SEDIMENTATION* show similar conceptual dimensions, they share the same template, characterized by the relations *is_a*, *affects*, *takes place in* and *result_of*.

Stable definitional templates: the case of ACCRETION

In EcoLexicon, according to the above-mentioned distinctions, three different concepts designated by the term *accretion* were created:

ACCRETION₁	
	Natural atmospheric process consisting of the growth of a precipitation particle by the collision of an ice crystal or a snowflake with a supercooled water droplet which freezes upon contact in a cold cloud.
<i>type_of</i>	NATURAL ATMOSPHERIC PROCESS
<i>result_of</i>	COLLISION FREEZING
<i>affects</i>	ICE CRYSTAL SNOWFLAKE SUPERCOOLED WATER
<i>takes place in</i>	COLD CLOUD

ACCRETION₂	
Endogenic geological process by which crustal fragments or accretionary wedges become welded to a continent due to tectonic movements in convergent or transform boundaries.	
<i>type of</i>	ENDOGENIC GEOLOGICAL PROCESS
<i>result of</i>	TECTONIC MOVEMENT
<i>affects</i>	CRUSTAL FRAGMENT ACCRETIONARY WEDGE
	CONTINENT
<i>takes place in</i>	CONVERGENT BOUNDARY
	TRANSFORM BOUNDARY

ACCRETION₃	
Exogenous geological process by which land builds up as a consequence of the accumulation of sediment on the shoreline of any water mass.	
<i>type of</i>	EXOGENOUS GEOLOGICAL PROCESS
<i>result of</i>	SEDIMENTATION
<i>affects</i>	SEDIMENT
	SHORELINE
<i>takes place in</i>	WATER MASS

Figure 6. Stable definitions of ACCRETION₁, ACCRETION₂ AND ACCRETION₃

ACCRETION₁ belongs to the domain of Hydrometeorology, whereas ACCRETION₂ and ACCRETION₃ are both geological concepts. They are the same across disciplines. Therefore, each has a single general environmental definition, which does not need to be further contextualized

Flexible definitional templates: the case of SEDIMENTATION

However, SEDIMENTATION is a different case. Even if it is regarded as a single concept, it requires more than one definition. Therefore, EcoLexicon provides a flexible definition restricting its meaning potential across different contextual domains. Not only do semantic relations vary by word sense, they also vary by context, regardless of sense variation (Murphy, 2003: 30). Therefore, EcoLexicon combines flexible definitions (several definitions for one concept) with stable definitions (one definition per concept).

From all of the propositions in each contextual domain, only the most relevant ones are represented in flexible definitions. These propositions are activated in a hierarchical structure similar to the hierarchy of contextual domains. In other words, the propositions activated in the general definition will also be activated in the definitions of the recontextualized concept.

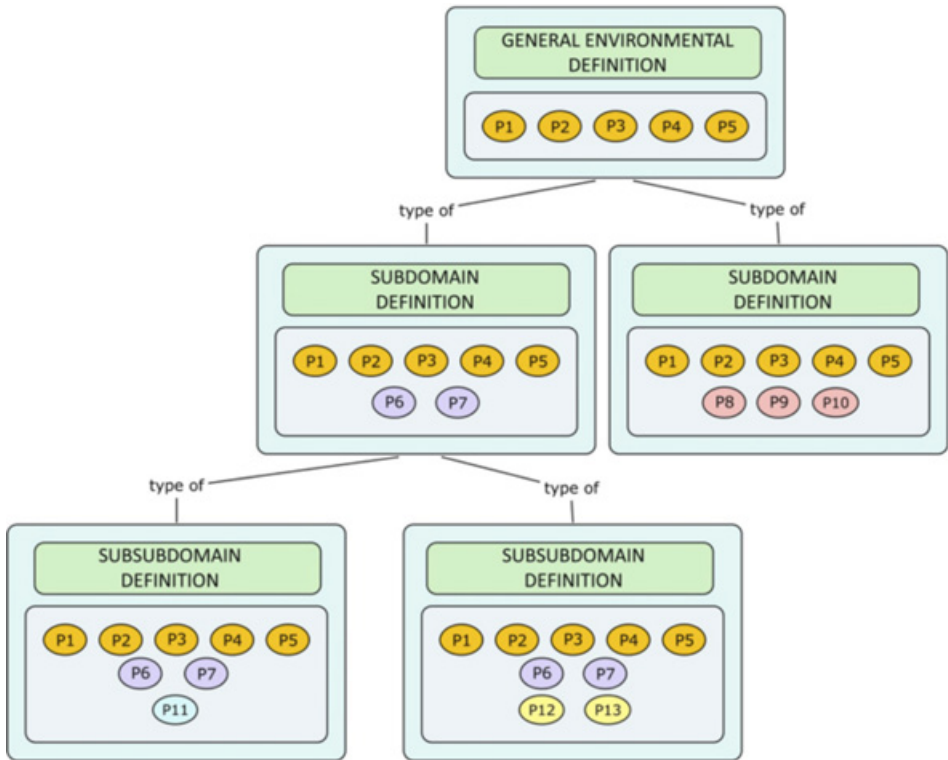


Figure 7. Hierarchical proposition inheritance in flexible definitions.

For instance, in the general environmental definition of *SEDIMENTATION*, the proposition “*SEDIMENTATION affects SUSPENDED SOLID*” is activated because it is relevant and generalized to the whole environmental domain and will be inherited in more specific definitions.

Nevertheless, there are three factors that prevent a proposition from being activated in the same way at both levels. Therefore, in certain cases, propositional inheritance does not follow the model in Figure 7:

1. *Multidimensional categorization.* Even though contextual variation does not affect concept identity, the genus of definitions does not necessarily remain unaltered. As previously mentioned, in the environmental domain, each discipline gives rise to different conceptual propositions for the same concept and that also includes hyperonymic relations. In other words, disciplines categorize the same concepts differently and this is reflected in the genus of flexible definitions. Due to multidimensional categorization, *SEDIMENTATION* is categorized as a *PHYSICAL WATER TREATMENT* in *Water Treatment and Supply* and as *EXOGENOUS GEOLOGICAL PROCESS* in *Geology*, while in the general environmental hierarchy, it is a *PHYSICAL PROCESS*. The use of different genera in each definition gives rise to the inheritance of different properties in accordance with the change of category.

2. *Contextual specification.* This occurs when a more specific proposition needs to be used instead of the corresponding proposition in the general definition. For instance, if the proposition “*SEDIMENTATION affects FLUID*” is recontextualized in Water Treatment and Supply, it becomes “*SEDIMENTATION affects WASTEWATER*”.
3. *Disjunctive generalization.* This occurs when a conceptual relation is indispensable but it produces conceptual propositions that are prototypical only in certain subdomains. In this case, all propositions will be activated in the superordinate definition and only the most relevant ones in subordinate definitions. For instance, “*SEDIMENTATION result_of GRAVITY*” and “*SEDIMENTATION result_of CENTRIFUGATION*” are both necessary to define *SEDIMENTATION* in the Water Treatment and Supply subdomain. However, only “*SEDIMENTATION result_of GRAVITY*” is relevant in the Geology subdomain. In this case, both propositions will be activated in the general environmental definition as a disjunction.

Prototypically, *SEDIMENTATION* appears in the subdomains of Geology, Water Treatment and Supply, Physics, Chemistry, and Microbiology. Nevertheless, in other contexts such as Coastal Engineering or Oceanography, *SEDIMENTATION* experiences contextual semantic changes as well. For instance, we only reproduce some of the flexible definitions of *SEDIMENTATION*, particularly those within the whole environmental domain (which also corresponds to the Physics definition), Water Treatment and Supply and Geology.

As can be observed, subordinate definitions of the general environmental definition follow the template of the latter (*type_of*, *result_of*, *affects* relations) but have different values. However, when necessary, they also activate other types of relation.

SEDIMENTATION	<i>General Environmental Definition / Physics Definition</i>
	Physical process consisting of the settling of suspended solids in a fluid due to gravitational or centrifugal force.
<i>type_of</i>	PHYSICAL PROCESS
<i>result_of</i>	GRAVITY CENTRIFUGATION
<i>affects</i>	SUSPENDED SOLID FLUID

SEDIMENTATION	<i>Water Treatment and Supply Definition</i>
	Physical water treatment process consisting of the settling of suspended solids in water due to gravity or centrifugation in a sedimentation tank for removal.
<i>type_of</i>	PHYSICAL WATER TREATMENT
<i>result_of</i>	GRAVITY CENTRIFUGATION
<i>affects</i>	SUSPENDED SOLID WATER
<i>takes place in</i>	SEDIMENTATION TANK
<i>has function</i>	REMOVAL OF SUSPENDED SOLIDS

SEDIMENTATION	<i>Geology Definition</i>
	Exogenous geological process by which sediment particles carried by transport agents are deposited due to gravity in continental environments (lakes, rivers, deserts, glaciers), shoreline environments (deltas, tidal flats, beaches) or marine environments (continental shelves, organic reefs, continental margins, continental slopes, deep sea).
<i>type of</i>	EXOGENOUS GEOLOGICAL PROCESS
<i>result of</i>	GRAVITY
<i>affects</i>	SEDIMENT PARTICLE TRANSPORT AGENT
<i>takes place in</i>	(CONTINENTAL ENVIRONMENT) LAKE RIVER DESERT GLACIER (SHORELINE ENVIRONMENT) DELTA TIDAL FLAT BEACH (MARINE ENVIRONMENT) CONTINENTAL SHELF ORGANIC REEF CONTINENTAL MARGIN CONTINENTAL SLOPE DEEP SEA

Figure 8. Flexible definitions of SEDIMENTATION.

Conclusions

Distinguishing polysemy from contextual variation in a terminological knowledge base such as EcoLexicon is necessary because it affects concept categorization. Whether a terminological unit is considered to be polysemic or contextually variant affects property inheritance including the choice of genus. Also, from a practical point of view in EcoLexicon, such a distinction determines whether a stable or a flexible definition is best to describe the meaning potential of a concept.

References

- ALLBY, M. (ED.) (2005). *A Dictionary of Ecology*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- CALOW, P. (ED.) (1998). *The Encyclopedia of Ecology & Environmental Management*. Osney Mead, Oxford ; Malden, MA: Blackwell Science.
- FABER, P., P. LEÓN ARAÚZ, J.A. PRIETO VELASCO & A. REIMERINK (2007). “Linking Images and Words: the description of specialized concepts”. *International Journal of Lexicography* 20, 1: 39-65.

- GEERAERTS, D. (1993). “Vagueness’s puzzles, polysemy’s vagaries”. *Cognitive Linguistics*, 4: 223-272. Cited version: Geeraerts, D. (2006). “Vagueness’s puzzles, polysemy’s vagaries” in Geeraerts, D. *Words and Other Wonders. Papers on Lexical and Semantic Topics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 99-148
- KAGEURA, K. (1997). “Multifaceted/Multidimensional concept systems” in Wright, S.E. & G. Budin (eds.), *Handbook of Terminology Management: Basic Aspects of Terminology Management*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 119-32.
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*, Vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- LEÓN ARAÚZ, P. (2009). *Representación multidimensional del conocimiento especializado: el uso de marcos desde la macroestructura hasta la microestructura*. PhD thesis presented at the University of Granada.
- LEÓN ARAÚZ, P., & P. FABER (2010). “Natural and contextual constraints for domain-specific relations” in Barbu, V., V. Pekar & E. Barbu. (eds.), *Proceedings of the Workshop Semantic Relations. Theory and Applications*, 12-17. Valletta.
- LEÓN ARAÚZ, P., A. REIMERINK, & A.G. ARAGÓN (in press). “Dynamism and context in specialized knowledge”. *Terminology*
- MEYER, I. & K. MACKINTOSH (2000). “When terms move into our everyday lives: an overview of de-terminologization”. *Terminology* 6: 1, 111-138.
- MICHALSKI, R. S., (1991). *Concepts as flexible and context-dependent sets: the two-tiered view*. Fairfax: George Mason University.
- PARK, C. (2008). *A Dictionary of Environment and Conservation*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- ROSCH, E. (1978). “Principles of Categorization” in Rosch, E. & B.B. Lloyd, (eds.), *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 27-48.
- SAN MARTÍN, A. (in press). “Hacia la flexibilización de la definición terminológica” in *Proceedings of the XXIX AESLA International Conference*.

Propuesta de un modelo de análisis para la hiponimia y meronimia

Martín Gascueña, Rosa
Universidad Carlos III de Madrid

Resumen

En este trabajo, se analizan las similitudes y diferencias de las relaciones semánticas de inclusión, RI: meronimia e hiponimia que se establecen entre las unidades léxicas. Presentamos un modelo de análisis general de estas RI basado en los fenómenos de categorización y composición del significado, definidos como procesos cognitivos. El marco teórico de nuestra investigación parte de la definición de unidad léxica como unidad de conocimiento dentro de un área conceptual (Langacker 1987), cuyo significado se asocia a un cuerpo de contenido conceptual (Croft y Cruse 2004). Las características formales de nuestro modelo se fundamentan en los aspectos, exclusivamente, semánticos de las propuestas de Pustejovsky (1995) y Jackendoff (1990, 1991, 2003); en las reglas inferenciales implícitas en cada una de las relaciones de inclusión, meronimia e hiponimia (Lyons 1975, Croft y Cruse 2004, Cruse 2004) y en las restricciones convencionales que intervienen en la construcción final del significado. El modelo formal del análisis propuesto se aplica a algunas palabras de la categoría semántica de los nombres pertenecientes al ámbito de la seguridad informática, las cuales se han desprendido de su carácter técnico y forman parte del habla cotidiana.

Palabras clave: Relaciones semánticas de inclusión, hiponimia, meronimia, categorización, descomposición del significado.

Abstract

In this paper the similarities and differences of the semantic relations of inclusion IR, hyponymy and meronymy are analyzed. These relations set up among words belong to the names semantic category. We present an analysis model of IR based on the phenomena of categorization and the meaning composition, defined like mental processes. The theoretical frame of our investigation leaves from the concept of lexical unit like unit of knowledge within a conceptual area (Langacker 1987), whose meaning is associated to a body of conceptual content (Croft and Cruse 2004). The formal characteristics of our model are based exclusively on the semantic aspects of the proposals of Pustejovsky (1995) and Jackendoff (1990, 1991, 2003); on implicit inferential rules in each one of the inclusion relations: meronymy and hyponymy (Lyons 1975, Croft and Cruse 2004, Cruse 2004) and in the conventional restrictions that take part in the final meaning construction. The formal model of the analysis proposed is applied to some words of the names semantic category pertaining to the scope of the computer science security that have been come off their technical character and comprise of the daily speech.

Key words: Semantic relations of inclusion, hyponymy and meronymy, meaning composition, categorization.

La hiponimia y la meronimia

La hiponimia y la meronimia son relaciones semánticas de inclusión entre unidades léxicas de la misma categoría gramatical que pertenecen a categorías conceptuales asociadas con distintos niveles de inclusión, según el grado de especificidad de su significado. Los hablantes reconocen y utilizan, de manera intuitiva, las relaciones semánticas de inclusión entre las palabras, ya que forman parte de su conocimiento experimental del mundo. Saben que la esencia del significado de *fruta* está incluida en *manzana*, la de *animal* en *mamífero*, así como que *cabeza* completa a *cuerpo* o que *oveja* integra a *rebaño*.

Estas relaciones semánticas parten de una base de comparación integrada por rasgos comunes, cuál es la naturaleza de los integrantes que componen el significado es una cuestión compleja. (Brown 2002: 472-485) clasifica los significados en *categorías naturales* y *categorías artificiales*. Las *categorías naturales* son seres vivos o sustancias no hechas por el hombre y pueden funcionar como primitivos semánticos en la lengua cotidiana, no se pueden descomponer, por ejemplo *plata*, *oro*... Mientras que las *categorías artificiales* o *artefactos* son objetos creados por el hombre que se definen principalmente por su utilidad y se pueden descomponer en rasgos, por ejemplo *ordenador*, *bit*... Esta división puede parecer simplista, pero consideramos que es la más productiva para el planteamiento metodológico del modelo de análisis que proponemos.

En líneas generales, consideramos que los significados primitivos o básicos pueden ser las *categorías naturales*; los significados que forman parte de nuestra experiencia estructural del mundo, por ejemplo la diferencia entre *masculino/ femenino*...; ciertos *prototipos* y *modelos cognitivos ideales* cuya descomposición es innecesaria. Todos estos significados básicos funcionan como un sistema axiomático dentro de las áreas conceptuales donde se ubican.

En este trabajo la hiponimia y la meronimia se abordan desde la categorización y la composición del significado considerados como fenómenos de cognición complementarios, asociados con los planteamientos lógicos del punto de vista extensional e intensional respectivamente. La categorización organiza el léxico de una lengua mediante relaciones de inclusión y la descomposición identifica los ingredientes de significado que intervienen en la construcción del significado.

Propiedades en común

La hiponimia y la meronimia son relaciones distintas, pero presentan características comunes; desde el *punto de vista extensional*, relacionado con la categorización, se parte de presupuestos lógicos para definir estas relaciones 'como *implicativas*, *transitivas*, y *asimétricas* (Lyons 1977, Cruse 1986, 2002, 2004, Brown 2002, Croft y Cruse 2004).

La hiponimia se expresa por el concepto lexicalizado ES UN / ES UN TIPO DE que funciona como un identificador de categoría. Si X es de la categoría de los *animales* e Y de la categoría de los *perros*, entonces X incluye a Y, pero Y no incluye a X.

La categoría de los *animales* incluye a la categoría de los *perros*; es decir, el significado de *animal* está implícito en *perro*, entonces un *perro* es un *animal*, pero un *animal* no

tiene por qué ser un *perro*. Esto indica que la clase de los *perros* constituye un subgrupo de la clase de los *animales*.

En cuanto a la meronimia está lexicalizada por el concepto relacional ES PARTE DE / TIENE UN. Es una relación implicativa, porque *implica* otra relación: si un X ES PARTE DE Y, Y TIENE UNA o varias X, pero X no tiene una o varias Y. Por ejemplo *un dedo es parte de una mano / una mano tiene dedos, pero la mano no es parte del dedo* (Cruse 2004: 151); por tanto, la relación de meronimia se define como *asimétrica*.

Sin embargo, es difícil afirmar que la meronimia siempre sea una relación implicativa y transitiva (Lyons 1977: 294), ya que, la *continuidad y cohesión* de las partes integrantes en las relaciones parte/todo determinan su *aceptabilidad y normalidad*, las cuales están impuestas por las restricciones convencionales y contextuales propias de la lengua.

Diferencias entre la meronimia y la hiponimia

El punto de vista intensional se relaciona con la composición del significado y con la categorización e indica inclusión de significados en la dimensión vertical para las RI con algunas divergencias. La hiponimia se da en un solo sentido: *Todo perro es un animal, pero no todo animal es un perro*. Mientras que la meronimia puede ser una relación de inclusión o de integración y se da en dos sentidos: del holónimo al merónimo: *una mesa tiene patas* y del merónimo al holónimo: *una pata es parte de la mesa*.

La hiponimia es una relación jerárquica con distintos niveles de inclusión, donde los significados del nivel superior o hiperónimo se transmiten a las unidades de niveles inferiores, los hipónimos. Se produce una herencia de significado del hiperónimo al hipónimo. Éste posee las características del hiperónimo y se distingue por tener algún rasgo más. Por ejemplo, la relación entre *animal: caballo y yegua*.

En la meronimia, no hay herencia de significado entre el *holónimo* y las partes, sino discontinuidad y cohesión de significado, dependiendo de la funcionalidad y distribución espacial de los merónimos.

Modelo para el análisis de las relaciones de inclusión

Los aspectos teóricos que destacamos del modelo de análisis que proponemos son el concepto de área conceptual, la tipología de perspectivas para el análisis de las RI y las características de las perspectivas propuestas, las reglas de relación y la representación estructural de las reglas de relación.

Un *área conceptual* es un área de conocimiento que está integrada por categorías naturales, artificiales, modelos cognitivos ideales (Lakoff 1987) conceptos o funciones relacionales y reglas de relación condicional y consecutiva. El área conceptual se puede dividir en *subáreas conceptuales* que representan la entidad, el elemento más abstracto que incluye a las demás categorías.

Las perspectivas en las RI

La perspectiva desde la que se plantean las RI permite activar unas zonas de significado u otras, según donde se fije el foco de atención se seleccionan las propiedades necesarias para entablar las taxonomías.

Tipología de las perspectivas

En este modelo proponemos cuatro perspectivas para entablar las RI de inclusión. Tres perspectivas: *origen*, *forma* y *función* para entablar las relaciones de hiponimia y una, la perspectiva *constitutiva*, mediante la que se establece las relaciones de meronimia. Nos basamos en los aspectos exclusivamente semánticos de la estructura de qualia de Pustejovsky (1995) y en la propuesta de Jackendoff (1991) para los nombres.

Perspectivas para la hiponimia

Las perspectivas para la hiponimia permiten clasificar cualquier unidad léxica de forma independiente, se pueden dar por separado y utilizar solo una de ellas o todas, según se haga una clasificación más específica o de grano más fino.

Tabla 1. Perspectivas para la hiponimia.

Perspectivas para la hiponimia	Ejemplos
<i>Origen</i> : describe la génesis del objeto, su procedencia.	<i>Programación</i> : virus, antivirus, active X
<i>Forma</i> : señala las características físicas del objeto, tamaño, etc.	<i>Conexión</i> : bluetooth, wireless
<i>Función</i> : la finalidad y uso del objeto.	<i>Defensa</i> : antivirus, cortafuegos

Perspectiva para la meronimia

La perspectiva constitutiva depende del tipo de relación de meronimia que se establezca entre holónimos y merónimos, según las características semánticas de estos nombres que se formalizan mediante los rasgos idiosincrásicos (apartado 3).

Tabla 2. Perspectiva constitutiva.

PERSPECTIVA CONSTITUTIVA Tipos de meronimia	Ejemplos
<i>Individuo-colectividad</i> : un concepto que incluye muchas unidades del mismo tipo.	<i>Red</i> : ordenador
<i>Entidad-sustancia</i> : entre el significado de la unidad léxica y la materia que la compone.	<i>Mapa de bits</i>
<i>Entidad-componentes</i> : una unidad está formada por partes.	<i>Ordenador</i> : procesador

Las perspectivas propuestas funcionan como variables desde las cuales se lleva a cabo, en distintos niveles, la categorización de las unidades léxicas que conforman un área conceptual dada. Y, además, determinan los rasgos integrantes de las unidades léxicas que entablan RI dentro de una estructura jerárquica, en el caso de la hiponimia.

Características de las perspectivas

Las perspectivas implican una focalización de los rasgos de significado por los que se entablan las relaciones de inclusión. En este modelo destacamos dos grupos de rasgos con valores variables y que se corresponden con las perspectivas propuestas, a los cuales hemos denominado los *rasgos idiosincrásicos*, asociados a la perspectiva constitutiva y por tanto, con la meronimia y los *rasgos taxonómicos*, llamados *genéticos*, *formales*, *funcionales* y *constitutivos*, aliados de la tipología de perspectivas señaladas para la hiponimia, en especial los tres primeros genéticos, formales y funcionales.

Los rasgos idiosincrásicos

Los *rasgos idiosincrásicos* que destacamos para nuestro modelo de análisis son [\pm delimitado] [\pm d], [\pm estructura interna] [\pm i] y [\pm animado] [\pm a], son rasgos binarios con solo dos valores +/- . Los dos primeros [\pm d] y [\pm i] parten de la propuesta de Jackendoff (1991). Los tres son rasgos estructurales que determinan las propiedades intrínsecas de la clase semántica de los nombres y matizan sus relaciones de sentido. El rasgo [\pm delimitado], [+d] indica que el significado se puede computar, si no es [-d], es decir, si el nombre es contable o incontable, por ejemplo: *ordenador* [+d], *hardware* [-d]. El rasgo [\pm estructura interna] se refiere a la individualidad [-i], o a la pluralidad de la entidad o concepto [+i], o sea, si el nombre es individual o colectivo, por ejemplo: *equipo* [+i], [-i] *ordenador*. Y el rasgo [\pm animado] se identifica con [+a] cuando son seres vivos: *hombre*, *animal* y *planta* y [-a] cuando son artefactos, por ejemplo, *programador* [+a], *chip* [-a].

Los rasgos idiosincrásicos determinan las partes integrantes en la relación parte/todo: *asociadas o integrantes* y en función de los rasgos [\pm d] [\pm i] Jackendoff (1991) establece tres tipos diferentes de relación meronímica *individuo-colectividad*, *entidad-sustancia*, *entidad-componentes* que nosotros hemos adoptado en la tabla 2. Por ejemplo, una unidad como *ciberdelincuencia*, cuyos rasgos son [-d] [+i] [-a], implica que las partes mantienen continuidad de significado y cohesión en una relación *individuo-colectividad*.

Los rasgos taxonómicos

Los rasgos taxonómicos *genéticos*, *formales*, *funcionales* y *constitutivos* están íntimamente ligados con las perspectivas propuestas en las RI. Los *genéticos* señalan la procedencia de la unidad léxica, por ejemplo: *antivirus surge a consecuencia de los virus*. Los *formales* se perciben física o psíquicamente, mediante el conocimiento experimental que proporcionan los sentidos, por ejemplo: *antivirus su forma es un programa informático*. Los *funcionales* indican la actividad y el uso que tiene la unidad léxica, por ejemplo: *antivirus mantener la seguridad informática*.

Los *rasgos constitutivos* indican relaciones de meronimia, las partes implicadas en esta relación las denominamos partes: *integrantes y adicionales*, de acuerdo con las propiedades del significado *discontinuidad y cohesión*. Las partes integrantes indican continuidad de significado y cohesión, por ejemplo: *Un ordenador TIENE una placa base, un procesador...*

Y las partes adicionales presentan discontinuidad y autonomía de los componentes, por ejemplo: *Un ordenador puede tener una webcam, ratón.*

Los conceptos relacionales

Los conceptos relacionales ES UN/ ES UN TIPO DE para la hiponimia y TIENE UN/ ES PARTE DE para la meronimia forman parte de nuestro sistema cognitivo y están integrados en el significado de las unidades léxicas. Son conceptos que transmiten el significado de una unidad a otra mediante reglas de implicación.

Las Reglas de relación

Las reglas de relación, RR, conexionan subáreas de conocimiento. Destacamos dos tipos: las *reglas de relación condicional*, RRC, y las *reglas de relación consecutiva*, RRCON.

Las reglas de relación condicional

Las RRC relacionan entidades mediante condiciones que activan ciertas zonas de significado; y así establecen una relación dentro de una subárea u otra, según el foco de selección de los rasgos. Esta regla se formaliza como $X \in SAC$ pero *si* se cumple C entonces $X \in SAC_1$, donde X es una unidad conceptual que pertenece a una subárea conceptual determinada, SAC, pero si se cumple la condición C entonces X se asociará a otra subárea conceptual SAC_1 . Por ejemplo, dentro del área de la seguridad informática, se distinguen diferentes subáreas: AMENAZA, ATAQUE, PROTECCIÓN y DEFENSA. La unidad léxica *bomba lógica* pertenece a la subárea AMENAZA, pero *si* se ejecuta la amenaza entonces una *bomba lógica* es un ATAQUE.

Reglas de relación consecutiva

Las RRCON asocian subáreas de conocimiento y unidades léxicas mediante las relaciones *causa-efecto y origen- consecuencia*. Algunas conceptualizaciones son el origen de otras que son la consecuencia. Por ejemplo, en el área conceptual de la seguridad informática se han distinguido las subáreas ATAQUE y DEFENSA, esta última es consecuencia de la primera. Asimismo, las unidades léxicas que integran la subárea AMENAZA, como por ejemplo *virus*, son el origen de unidades de la subárea DEFENSA, como por ejemplo *antivirus*. Estas RRCON están integradas en los rasgos genéticos de las unidades léxicas.

La representación estructural de las RI

La hiponimia se considera una relación jerárquica con distintos niveles de inclusión. Se representa como un esquema arbóreo donde las ramas heredan el significado de los nodos raíz o hiperónimos. Los niveles en las jerarquías que coinciden con distintos grados de abstracción del significado. El nivel superior es el más abstracto. El nivel general o básico es más determinado, aquí se categorizan las unidades del léxico común y, con frecuencia, hay alguna unidad que funciona como prototipo. El nivel más subordinado presenta unidades especializadas y cuanto más se descienda de nivel, mayor será el tecnicismo de las mismas y menos tendrá en común con el hiperónimo.

La figura 1 muestra la distribución estructural de la hiponimia en un área conceptual mediante un árbol jerárquico.

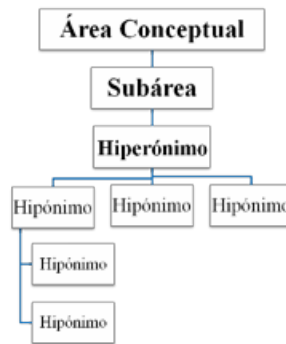


Figura 1. Representación de la hiponimia.

El área conceptual se identifica con un *superhiperónimo*, el cual se puede dividir en *subáreas conceptuales* que representan el nivel más alto de abstracción donde se adscriben las RI. Una *subárea* es la ENTIDAD (Jackendoff 1990), el elemento superior que incluye a todas las demás categorías ontológicas. En el nivel subordinado se encuentra el *hiperónimo* o *superordinado* cuyo significado incluye a las unidades del nivel inferior, los *hipónimos*, que, a su vez, pueden funcionar como hiperónimos de las unidades del nivel inferior.

La meronimia a veces se puede representar con una distribución estructural jerárquica cuando los componentes son partes integrantes necesarias para el funcionamiento del *holónimo*; no obstante, si son partes adicionales, prescindibles, consideramos que es mejor la representación radial que proponemos en la figura 2, aunque también pueda representarse por medio de una estructura arbórea.



Figura 2. Representación de la meronimia.

Aplicación del modelo de análisis

En primer lugar, definimos el área conceptual donde se realizará el estudio, en nuestro caso la seguridad informática, estudiamos los fundamentos teóricos en los que se basa la seguridad en informática: *confidencialidad, irrefutabilidad, disponibilidad e integridad* y destacamos los integrantes conceptuales del área, esquematizados en la figura 4:



Figura 4. Integrantes conceptuales de la seguridad informática.

En segundo lugar, seleccionamos las unidades léxicas que integran el área conceptual y con las que se establecen las RI; todas las unidades pertenecen al vocabulario cotidiano y son conocidas por la mayoría de los usuarios de ordenador con conocimientos mínimos de informática. Nuestras fuentes han sido la prensa: El Mundo, El País, Abc, el corpus de referencia del español actual de la Real Academia de la Lengua Española, CREA, y el Banco de Neologismo del Centro Virtual Cervantes. A continuación, una vez reunidas las unidades léxicas y definida el área conceptual procedemos a la división en subáreas conceptuales, destacamos 5 subáreas: una denominada *configuración de red* que representa el espacio donde se desarrollan las otras cuatro subáreas: *amenaza, ataque, protección y defensa*.



Figura 5: Subáreas de la seguridad informática.

El siguiente paso dentro de nuestra metodología es definir las reglas de relación: RRC y RRCON que conectan las subáreas. Por ejemplo, podemos definir las siguientes RRC:

- Si hay amenaza entonces se activa la protección.
- Si hay ataque entonces se activa la defensa.
- Si la protección se activa entonces surge la defensa.

Y las siguientes RRCON:

- La defensa *es la consecuencia* de aplicar la protección.
- El ataque *es la consecuencia* de ejecutar la amenaza.

Es el momento de agrupar las unidades léxicas en las subáreas conceptuales señaladas y establecer las perspectivas para establecer las RI. La perspectiva funcional es la que determina las RI debido al carácter de artefacto de las unidades involucradas en las relaciones. Posteriormente, se establecen tres o cuatro niveles a partir de cada subárea, porque en la lengua cotidiana no hay especialización y se analizan cada una de las unidades léxicas elegidas y, por último, se realiza la representación estructural, generalmente arbórea, para representar la estructura jerárquica de la hiponimia y para la meronimia solo en ocasiones.

Aplicación del modelo a la subárea protección / defensa

En el momento de agrupar las unidades léxicas en las subáreas correspondientes, observamos que las dos subáreas *protección* y *defensa* están integradas por las mismas unidades léxicas, por lo cual las unimos en una que denominamos subárea intermedia *protección -defensa*.

Las RI en esta subárea se establecen desde la perspectiva funcional, porque todas las unidades léxicas son artefactos. Estas unidades se caracterizan por presentar un valor mixto con dos posibilidades en el rasgo funcional: *protección y/o defensa* de la red informática.

Seleccionar uno u otro valor depende de las RRC que cambian la perspectiva funcional con la que se establecen las relaciones de inclusión.

RRC: *si* la protección se activa *entonces* surge la defensa.

RRCON: la defensa *es la consecuencia* de aplicar la protección.

Las relaciones de hiponimia y meronimia, aquí, se representan por un árbol, con una estructura jerárquica, como se muestra en la figura 3, donde el nivel subordinado a la

subárea protección/defensa se conceptualiza en *medidas de seguridad*, que funciona, en este caso, como hiperónimo o como holónimo. Simultáneamente se establecen las dos relaciones; la hiponimia mediante la perspectiva funcional y la meronimia por la perspectiva constitutiva.

Medidas de seguridad se caracteriza por los rasgos idiosincrásicos [-d,+i,-a]. Los rasgos [- determinado] y [+ estructura interna] son relevantes, porque indican que hay más de una unidad léxica implicada en su significado, de lo cual se infiere que se da una relación *individualidad- colectividad*.

Los componentes de *medida de seguridad*: *control de acceso, copia de seguridad, certificado digital, aplicaciones informática, criptografía, cortafuegos*, representados en el nivel subordinado de la jerarquía; son partes adicionales a *medidas de seguridad* que funcionan de forma autónoma e independiente, a la vez que completan su significado global, manteniendo la continuidad de los rasgos funcionales y formales, mediante ES PARTE DE / TIENE UN.

Medidas de seguridad se define por los rasgos taxonómicos: genéticos: programación; funcionales: defensa y/ o protección en la red, coincidiendo con la perspectiva de la hiponimia; formales: elementos de software, de hardware o de los dos.

Estos rasgos se transmiten a todos los niveles subordinados de la jerarquía mediante ES UN / ES UN TIPO DE que identifican la categoría donde se incluyen, como se ve la figura 3.

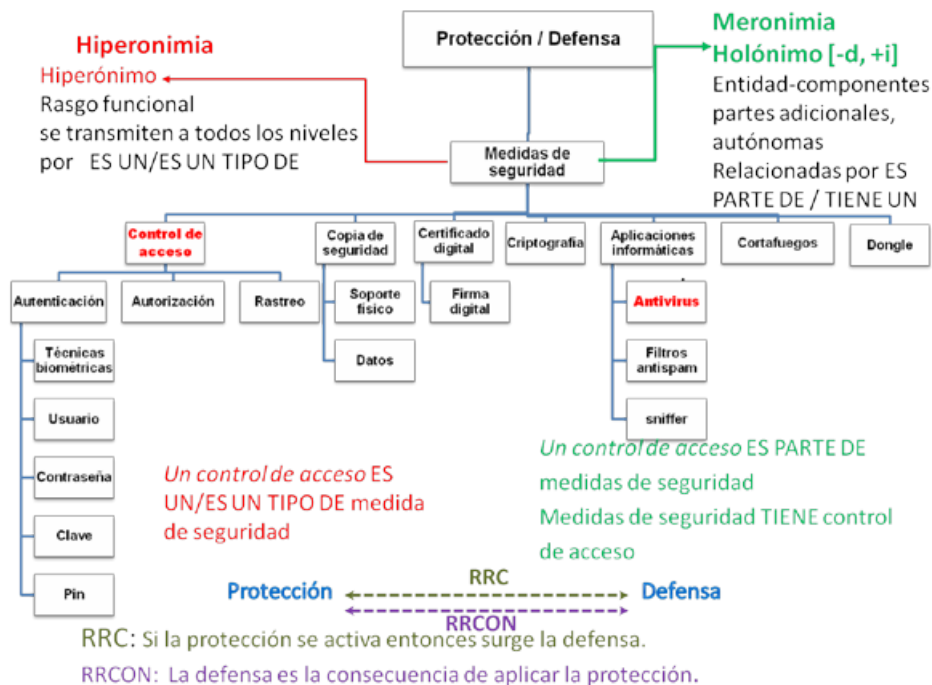


Figura 6. RI en la subárea Protección -Defensa.

Conclusión

En este trabajo se han analizado las RI y hemos llegado a la conclusión de que la hiponimia se fundamenta en la importancia de la perspectiva en la formación de la taxonomía, la estructura jerárquica y la herencia de significado. Mientras que la meronimia se plantea desde el enfoque de la distribución espacial y la función de sus componentes; de este modo, se definen sus propiedades y el tipo de relación que entablan las partes implicadas en la relación parte/todo. También hemos propuesto un modelo de análisis, aplicable a cualquier área de conocimiento, que formaliza las características semánticas de las unidades léxicas en las relaciones de inclusión. Hemos presentado una metodología para el análisis de las relaciones de inclusión con una plantilla para la especificación formal del análisis de las unidades léxicas y también una representación estructural de las RI. Además, hemos ilustrado esta metodología con un ejemplo aplicado al área de la seguridad informática. Nuestro objetivo para una investigación próxima es aplicar el análisis propuesto a los estudios computacionales del lenguaje, tanto a la creación de bases de datos léxicas como a la confección de software implicado en el procesamiento del lenguaje natural.

Referencias

- BOSQUE, I. (1999): «El nombre común». En Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.). *Nueva gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe vol. I, 4-75.
- BROWN, C. (2002): «Paradigmatic relations of inclusion and identity I: Hyponymy» and «Paradigmatic relations of inclusion and identity I: Meronymy». En: Cruse D. A, Hundsnurscher F., Job M. and Lutzeier P.R. (eds.): *Lexikologie: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen I. Halbband. Lexicology: An International Handbook On the Nature and Structure of Words and Vocabularies*, vol.I. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 472-485.
- CROFT, W. / CRUSE, D. A. (2004): *Cognitive Linguistic*. Cambridge: University Press.
- CRUSE, D. A (2002): «Descriptive models for sense relations II: Cognitive semantics». En: Cruse D. A, Hundsnurscher F., Job M. and Lutzeier P.R. (eds.): *Lexikologie: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen I. Halbband. Lexicology: An International Handbook On the Nature and Structure of Words and Vocabularies*, vol.I. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 542-549.
- JACKENDOFF, R. (1991): «Parts and Boundaries». En Levin and Pinker (eds.): *Lexical and Conceptual Semantics*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- MARTÍN GASCUEÑA, R. (2010): *Relaciones semánticas de inclusión en las unidades léxicas*. Tesis doctoral Universidad Carlos III de Madrid. <http://earchivo.uc3m.es/bitstream/10016/9986/6/TESIS%20ROSA%20MARTIN%20GASCUENA.pdf>

- PUSTEJOVSKY, J. (1995): *The Generative Lexicon*. Massachusetts: The MIT Press Cambridge.
- RUIMY, N.: «Structuring a Domain Vocabulary in a General Knowledge Environment» http://pages.cs.brandeis.edu/~marc/misc/proceedings/lrec-2006/pdf/811_pdf.pdf.
- VOSSEN P. (1998): «EuroWordnet: Building a Multilingual Database with word nets for European Languages». En: Choukri K., Fry D., Nilson M. (eds.), *The ELRA Newsletter*, vol 3, n1.

Presupuestos teóricos y metodológicos en el estudio diacrónico del léxico económico español

José Joaquín Martínez Egido
Universidad de Alicante

Resumen

El léxico es un elemento determinante en el momento de considerar la lengua del ámbito económico como lengua de especialidad. Dado que la economía se ha integrado desde siempre en el ámbito cotidiano de la sociedad, a veces es difícil distinguir qué unidades léxicas tienen un valor como término real o como léxico de la lengua estándar y más cuando, en ocasiones, pueden funcionar con significados o con acepciones diferentes en ambas. Por ello, se ha configurado un corpus de 160 unidades léxicas con rendimiento en el ámbito de la economía y se han estudiado diacrónicamente.

En principio, se ha atendido a su etimología; en segundo lugar, se ha procedido a la constatación lexicográfica de todas ellas, tanto en el diccionario académico español, desde su primera inclusión hasta la última edición, como en diferentes diccionarios de economía de los siglos XX y XXI. En tercer lugar, se ha comprobado su rendimiento en textos concretos y reales, tanto del CORDE, del CREA, como del amplio abanico de los publicados en internet, sobre todo de prensa, dentro del mundo económico. Y, por último, se ha construido una ficha léxica de cada unidad en la que se han incluido todos los datos hallados.

Palabras clave: léxico, economía, diacronía.

Abstract

The lexicon is a determining factor when considering the language of the economically and specialized language. As the economy has always been integrated in the daily level of society, it is sometimes difficult to distinguish if lexical units have a real term value or standard language lexicon, furthermore when, on occasion, can work with different meanings in both cases. Therefore, it has set up a corpus of 160 lexical items on the field of economics and studied diachronically.

At first, it has been taken into account its etymology; secondly, we have proceeded to the lexicographic finding of all of them, both in the Spanish Academic Dictionary from their first inclusion until the last edition, as in various dictionaries of economics at the XX and XXI centuries. Thirdly, it has proven its performance in specific and real texts, like CORDE and CREA, and the wide range of those published on the Internet, especially the press, in the economic world. Finally, we have built a lexical form of each that included all data found.

Key words: lexicon, economy, diachrony.

Introducción

Dentro del conjunto en el que se encuentran las llamadas lenguas de especialidad, se halla la correspondiente al ámbito económico y financiero y, en nuestro particular caso e interés, el español económico y financiero. Cuando se aborda el estudio descriptivo o funcional del léxico del español de la economía, no siempre se realiza desde una perspectiva filológica, bien porque no se considera práctico, bien porque es difícil realizarlo por la magnitud de la empresa. Por estos motivos, el objetivo que pretendemos alcanzar con este trabajo consiste en que dicho estudio sea posible. Para ello, en principio, hemos tratado de aportar unos presupuestos teóricos concretos y, posteriormente, establecer unos planteamientos metodológicos que permitan abordar de forma sistemática y reglada el estudio del léxico económico y financiero presente a lo largo de toda la historia de la lengua española y que, en definitiva, ha dado lugar a su constitución tal y como ahora lo conocemos. De esta forma, exponemos en primer lugar cuáles son los presupuestos teóricos de los que partimos y, a continuación, los planteamientos metodológicos que hemos adoptado para dicho estudio.

Presupuestos teóricos

De todos los presupuestos teóricos posibles que nos hemos planteado para abordar el estudio del léxico económico y financiero en su historia, hemos seleccionado cinco aspectos que pueden ser la síntesis de lo necesario e imprescindible para conceptualizar el trabajo que nos proponemos y que abarcan el concepto que tenemos de qué es una lengua de especialidad, cuál es su ubicación dentro del código lingüístico, como todo funcionamiento sincrónico es fruto de un devenir diacrónico, qué unidades deben ser consideradas integrantes del español económico-financiero y, por último, la caracterización de su forma y función.

a) Concepto de lengua de especialidad: el español económico y financiero

Partimos del concepto de lenguas de especialidad ya esbozado por nosotros en anteriores trabajos (Martínez Egido 2009a, 2009b, 2010) y que consiste en entenderlas como variantes o registros funcionales de comunicación, variantes diacrónicas, en un contexto profesional en el que sus usuarios suelen ser iguales y expertos, aunque en el ámbito económico-financiero, por la implicación que tiene en la vida diaria de los ciudadanos, no siempre se cumple esta condición.

b) Situación del español económico-financiero en el código lingüístico

Desde nuestro posicionamiento, la lengua del español económico y financiero se situaría dentro del código lingüístico de la lengua tal y como se representa en la figura 1:

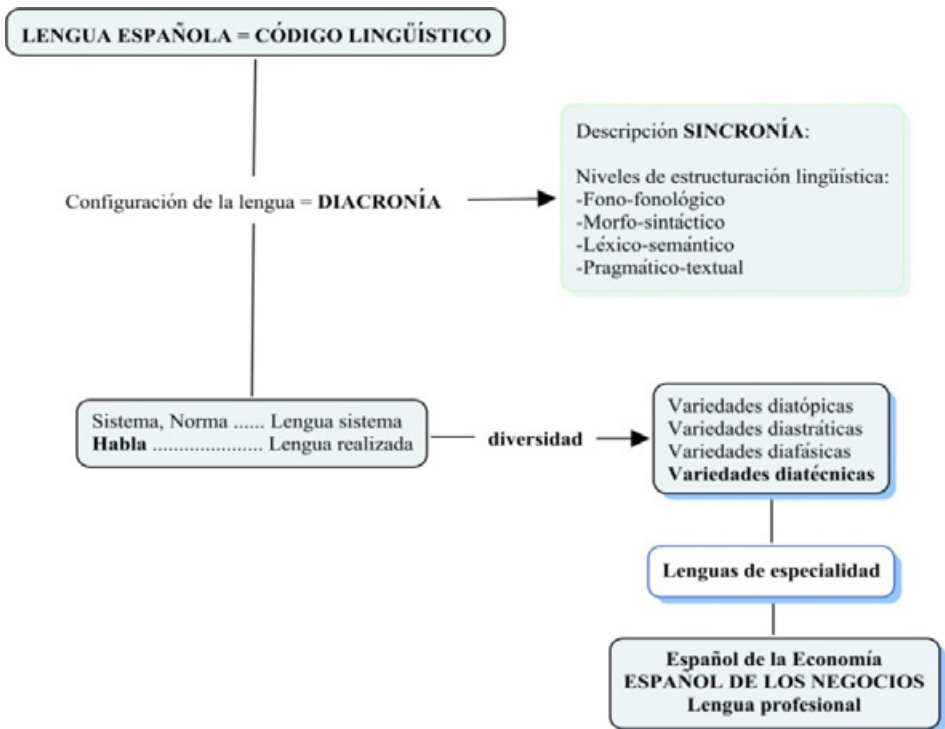


Fig. 1. Ubicación del español de la economía en el código lingüístico
(Martínez Egido, 2009a)

La lengua se utiliza como habla en la diversidad que suponen las diferentes variedades posibles, diatópicas, diastráticas, diafásicas y diatómicas. Todas ellas caracterizadas por un uso aprendido por parte de los hablantes. De ahí la importancia de que para ser competente en una de esas variedades y, concretamente, más en las diatómicas, se deba ser tanto competente pasivo (entender los mensajes), como competente activo (saber cifrar los mensajes), es decir, conocer el uso lingüístico concreto de cada una de esas variedades.

c) *Funcionamiento sincrónico / Constitución diacrónica*

Según este planteamiento, y siguiendo con el comentario de la figura 1, la lengua se constituye diacrónicamente, sobre ella actúa la norma lingüística triunfante en el devenir temporal, pero, a pesar de ello, la funcionalidad de la lengua es siempre sincrónica. Una de las características que determinan la existencia de una lengua de especialidad en un momento sincrónico determinado es la presencia de un léxico específico, es decir, de una terminología propia que sólo se desarrolla en un contexto profesional determinado entre individuos competentes en dicha materia (Martínez Egido 2009b).

Ahora bien, en el caso del mundo económico ya ha quedado demostrado (Martínez Egido 2009b) que una de las características de gran parte del léxico de esta variedad diatómica

del español tiene también un desarrollo funcional en el habla cotidiana de las personas, es decir, existen múltiples unidades léxicas que poseen un significado habitual en la lengua general de todos los hablantes de una comunidad lingüística y que, a su vez, poseen un significado específico cuando son utilizadas en contextos profesionales de economía (Martínez Egido, 2009b).

d) Clases de unidades léxicas del español económico-financiero

Por este hecho expuesto en el punto anterior, es necesario distinguir, si cabe más que en otras lenguas de especialidad, la existencia de dos tipos generales de unidades léxicas que pueden ser consideradas especializadas, es decir, aquellas que solo funcionan dentro del español económico-financiero, como por ejemplo la voz “econometría” definida en el DRAE (2001), sin introducir ninguna marca que aclare su ámbito de uso, como:

(De economía y -metría). **1. f.** Parte de la ciencia económica que aplica las técnicas matemáticas y estadísticas a las teorías económicas para su verificación y para la solución de los problemas económicos mediante modelos.

Y aquellas que también funcionan de forma común en la lengua general, como sería el caso de la voz “economía”, a la que el DRAE (2001) le otorga siete acepciones:

1. f. Administración eficaz y razonable de los bienes. // **2. f.** Conjunto de bienes y actividades que integran la riqueza de una colectividad o un individuo. // **3. f.** Ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos. // **4. f.** Contención o adecuada distribución de recursos materiales o expresivos. // **5. f.** Ahorro de trabajo, tiempo o de otros bienes o servicios. // **6. f. pl.** Ahorros mantenidos en reserva. // **7. f. pl.** Reducción de gastos anunciados o previstos.

En ellas se mezclan acepciones íntegramente especializadas como la 3 y la 7, frente, por ejemplo, a la 2 o a la 5, ambas de uso habitual en la lengua estándar o común. El hablante competente léxicamente en esta lengua de especialidad sabe utilizar o activar los contenidos semánticos especializados en función de su intencionalidad comunicativa, es decir, la contextualización pragmática es la que determina el uso o el no uso de esos contenidos especializados.

e) Tipos de unidades léxicas (formas y función)

Se deben clasificar todas las unidades léxicas seleccionadas siguiendo un modelo morfológico concreto. En principio, al no tener todavía plenamente desarrollado este aspecto, solamente señalaremos la distinción entre unidades univerbales y pluriverbales, estableciendo en cada una de ellas la categoría gramatical a la que pertenecen y la descripción funcional que cada una de ellas puede adoptar en el discurso. Posteriormente, atendiendo a estos dos indicadores, forma y función, se analizarán y clasificarán de forma pormenorizada.

Con la asunción de estos cinco presupuestos teóricos, podemos estar en condiciones de avanzar en el objetivo de este trabajo, es decir, emprender un estudio diacrónico y

filológico de las unidades léxicas que funcionan en este ámbito del conocimiento especializado. Ahora bien, tal y como dijimos al principio, junto a estos presupuestos metodológicos esbozados, debemos contar con unos principios metodológicos que inicien la investigación que proponemos.

Presupuestos metodológicos

En este apartado, pretendemos sintetizar y ofrecer ejemplos de cómo podría procederse en el estudio diacrónico del léxico económico y financiero del español. Para ello, se han establecido seis presupuestos metodológicos que pasamos a exponer:

a) La creación de un corpus de unidades léxicas económico-financieras

En principio, pueden establecerse tres mecanismos para conseguir un corpus de unidades léxicas: el primero podría ser llamado ‘intratextual’, que consistiría en extraer el léxico de textos económico-financieros concretos y reales; el segundo, sería el ‘extratextual’ seleccionando las unidades léxicas de diferentes fuentes (diccionarios de especialidad, glosarios, materiales diversos, etc.); y, el tercero, la combinación de ambos procedimientos.

En definitiva, se debe acudir a los diversos materiales lingüísticos de los que se disponen a lo largo de la historia del español, para establecer un corpus léxico de la lengua española de la economía desde una perspectiva diacrónica (Seco, 1995; Gómez de Enterría 1996), al igual que ocurre en otros ámbitos de especialidad, como la química (Garriga 2001) o la arquitectura (Feixas 2009), por citar algunos ejemplos. Pero, al ser éste un objetivo arduo y demasiado extenso para ser abordado de una forma general y unitaria (Ariza 2000), es preciso instaurar diferentes campos de actuación (de ahí nuestra anterior división tripartita de mecanismos a la hora de formar el corpus de unidades léxicas) para, una vez acotados, poder trabajar en cada uno de ellos y poder reunirlos, posteriormente, en una historia de las unidades léxicas de la economía en español. Como muestra de ello, se encontraría, por ejemplo, nuestro trabajo sobre la presencia de las unidades léxicas del ámbito económico en los diccionarios bilingües español-italiano (Martínez Egado 2010), a partir de una base de unidades léxicas económico-financieras (182 en total) extraídas del *Tesoro* de Covarrubias (1611). De esta forma, el corpus de unidades léxicas se concibe como no finito, y así puede verse completado en todo momento por las aportaciones que se puedan realizar desde diferentes documentos lingüísticos, conforme vaya avanzando el trabajo.

b) Estudio de su etimología

Es imprescindible para este proyecto el conocer la etimología de la unidad léxica especializada, no solo para saber su origen y cómo se ha constituido en unidad léxica del español, sino también para conocer cuál es su significado originario. En este apartado metodológico, por tanto, se deberá constatar el origen de la unidad léxica, a saber, si pertenece al léxico originario del castellano o al léxico no originario, así como cuál es su procedencia concreta, siguiendo las pautas marcadas por el siguiente esquema representado en la figura 2:

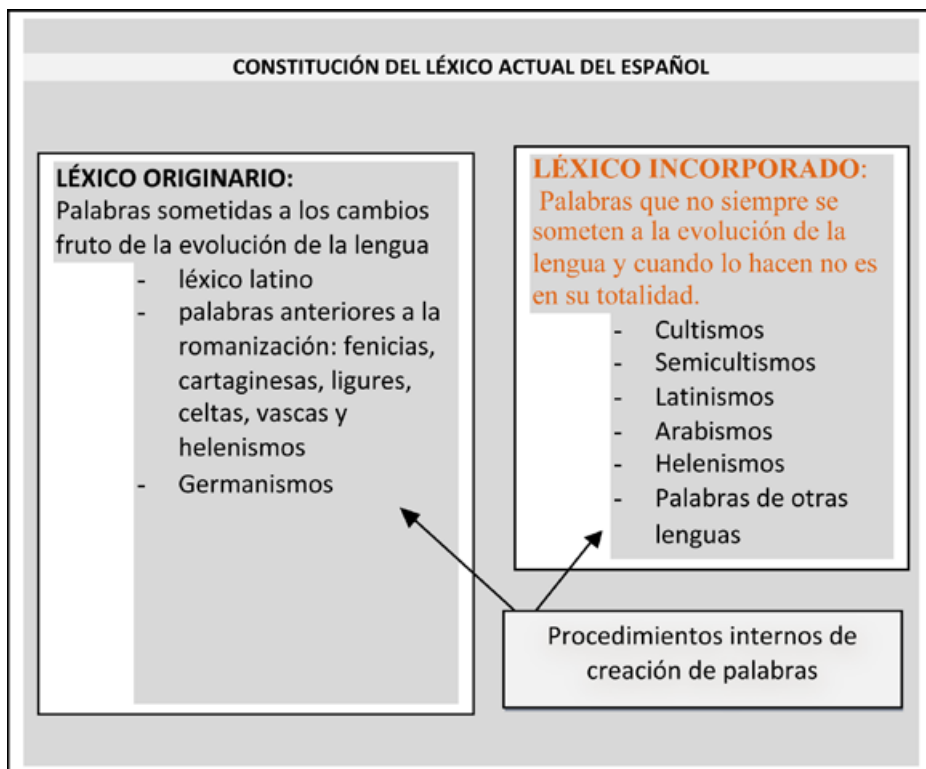


Fig. 2. Esquema de la Constitución del léxico español (Martínez Egido, 2007)

De esta forma, siguiendo los criterios de clasificación esbozados en el esquema anterior, podemos tener una información clara, tanto de la procedencia original del léxico económico, como de la caracterización gramatical que haya podido sufrir en su incorporación y evolución en la lengua española.

c) Constatación lexicográfica de cada unidad léxica seleccionada

En principio, para esta tarea, partimos de las diferentes ediciones del *DRAE*, así como también de las ediciones de los diferentes diccionarios económicos y financieros existentes en el mercado actualmente. Sirva como ejemplo de este presupuesto nuestro estudio sobre la familia léxica de "economía" (Martínez Egido, en prensa). En él se parte de la última edición del diccionario académico y se extraen todas las unidades, 13 en total, que conforman la familia léxica de dicha unidad. A partir de ahí se hace un estudio diacrónico de la forma y sentido en que son registradas por los académicos. Por ejemplo, la palabra base de la familia léxica, "economía", se define en el *Diccionario de Autoridades* (1732) como:

Admini[tracion y di[spen]acion recta y prudente de las rentas y bienes temporales: lo que comunmente se dice Régimen y gobierno en las ca[sa]s y familias, para que no se

de]perdicie la hacienda. [...]En la pintura es la recta di]poficion de una hi]stória, y la di]tribucion de lugares, segun los per]sonáges que la componen. [...].

Mientras que en la última edición del *DRAE* (2001), se recogen 7 acepciones que se reproducen a continuación, además de registrarse 7 unidades pluriverbales:

1. f. Administración eficaz y razonable de los bienes. // 2. f. Conjunto de bienes y actividades que integran la riqueza de una colectividad o un individuo. // 3. f. Ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos. // 4. f. Contención o adecuada distribución de recursos materiales o expresivos. // 5. f. Ahorro de trabajo, tiempo o de otros bienes o servicios. // 6. f. pl. Ahorros mantenidos en reserva. // 7. f. pl. Reducción de gastos anunciados o previstos. [...].

De esta forma, pueden establecerse los posibles cambios de significado que han ido operando a lo largo de la historia del uso de esta palabra, así como la vigencia de estas unidades léxicas en la lengua española.

d) Comprobar su rendimiento en textos concretos y reales

El siguiente parámetro es el observar el uso de cada unidad léxica en textos concretos del español, mediante su constatación en diferentes corpus como pueden ser el CORDE (Corpus diacrónico del español), el CREA (Corpus de referencia del español actual) y, en unidades léxicas mucho más recientes, en textos periodísticos o textos especializados. En resumen, se trata de conseguir un doble objetivo, por un lado, la constatación de cuál es la primera aparición de una unidad léxica del ámbito económico-financiero, con el fin de datar su primer uso, y, por otro lado, tanto el ejemplificar el uso de estas unidades como verificar que, tanto su forma como su significado y sentido es recogido o no por los diferentes diccionarios consultados, ya que, aunque la aspiración de todo diccionario es dar cuenta del uso y rendimiento de las unidades léxicas, sabemos que estos siempre van por delante de la norma y que, por tanto, la realidad lingüística puede no coincidir con la realidad lexicográfica.

Un ejemplo de ello, lo mostramos con la palabra “empréstito” que aparece por primera vez en 1340-1352, en un texto anónimo que lleva por título *Crónica del muy valeroso rey don Fernando el cuarto*:

[...] e sobre esto ovo su acuerdo con la reyna su madre e con el infante D. Juan, e consejéronle que catase ónde oviese aver para pagar las quitaciones a los cavalleros, e el rey punó de lo catar e ovo aver para pagar aquella gente por seys semanas, e demás enbió él a la reyna Doña Costança, su muger, al rey de Portugal su padre, con su mandado, e enbió con ella la infanta Doña Leonor su fija, e enbióle a contar su fazienda en cuál estado estava, e rogarle que le acorriese con algún ●empréstito● de aver para aquel fecho que avía començado, por que lo pudiese acabar.

e) Construir una ficha léxica de cada unidad

Con toda la información recopilada de cada una de las unidades léxicas que se han seleccionado y estudiado, el siguiente punto que deberíamos acometer sería la realización de una ficha léxica que recogiera todos los datos de cada una de las palabras de forma ordenada y clara. El modelo que nosotros utilizamos y que proponemos es el que se recoge en la figura 3 que se muestra a continuación:

Unidad léxica:	
1. ETIMOLOGÍA Y FORMACIÓN LÉXICA	
2. <i>DRAE</i> ACTUAL	
3. 1ª APARICIÓN <i>DRAE</i>	
4. 1ª APARICIÓN EN EL CORDE O CREA	
5. DICCIONARIO DE ECONOMÍA	
6. DIFERENCIAS ENTRE EL <i>DRAE</i> ACTUAL Y EL DICCIONARIO DE ECONOMÍA	
7. HISTORIA DE LA UNIDAD LÉXICA	

Fig. 3. Ejemplo de ficha léxica

Los seis primeros puntos recogidos en la figura 3 compilarían toda la información necesaria para construir la historia de la unidad léxica que se estudie, ya que tendríamos el origen y la caracterización morfológica inicial, así como su constatación lexicográfica en el *DRAE* y otros diccionarios de economía. En todo este proceso, se constatarán los posibles cambios que haya podido padecer la unidad léxica y así, finalmente, acometer la redacción de la historia de la unidad léxica.

f) Crear una base de datos: sistematización y consulta pública

Por último, para rentabilizar completamente todo el trabajo realizado, se debe proceder a la sistematización de todos los datos de la forma más rentable posible. De ahí que se deba crear una base de datos informatizada que los incluya a todos y que permita, tanto la consulta de datos aislados, como la consulta de las diferentes agrupaciones de datos que podamos necesitar. En nuestro proyecto está crear esa base de datos dentro de una web que contenga una parte privada, en la que podamos ir trabajando en cada una de las unidades léxicas, y una parte pública, en la que se vayan volcando las unidades léxicas económico-financieras ya terminadas para que la difusión del trabajo sea lo más amplia posible.

Conclusiones

Llegados a este punto, podemos decir que el objetivo de este trabajo se ha cumplido, ya que hemos presentado un sistema válido de análisis para el estudio diacrónico de las unidades léxicas pertenecientes al ámbito de la economía en español.

Creemos que la distinción realizada entre los planteamientos teóricos y los presupuestos metodológicos que hemos adoptado pueden resultar, en principio, suficientes para permitir el estudio que estamos llevando a cabo, ya que por una parte, se establecen de forma clara cuál es el ámbito de estudio y los criterios necesarios de los que partir, y, por otra parte, se dibuja un camino metodológico suficientemente claro y directo para no perderse en el amplio y difícil campo del léxico.

A su vez, este tipo de estudios filológicos son necesarios y útiles ya que, de forma general, sirve para configurar la propia historia del léxico del español profundizando en su conocimiento y, de forma particular, para dotar al léxico económico y financiero del español de una mayor entidad que ayude a entender su aparición, formación, desarrollo y uso a lo largo de la historia del español que explique y justifique su empleo actual.

Por último, al tratarse de un estudio que pretende ser difundido de forma general a través de la red, y a la cualidad de ser no finito, presenta una doble utilidad: en principio para la comunidad profesional, al poder conocer perfectamente el uso correcto de estas unidades léxicas y, también, para la comunidad académica, ya que puede aportar abundante material para posteriores investigaciones dentro del campo léxico.

Bibliografía

- ARIZA VIGUERA, M. (2000). “Diccionario histórico e Historia de la lengua” en *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*. Huelva: Universidad de Huelva, 57-74.
- COVARRUBIAS, S. (1611). *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, Riquer, M. de, (ed.) (1953). Barcelona, S.A. Horta. Arellano, I. y Arellano, I., Zafra, R. (eds.) (2009). Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuet.
- GARRIGA, C. (2001). “Notas sobre el vocabulario de la química orgánica en español: Liebig y la divulgación de los derivados en *-ina*”, en Bargalló, M. y otros (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 169-180.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (1996). *Voces de la economía y el comercio en el español del siglo XVIII*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- FREIXAS, F. (2009). “Una aportación a un diccionario histórico de lenguajes de especialidad: el léxico metafórico de tres tratados arquitectónicos del Renacimiento español (1526-1582)”. *Revista de Lexicografía*, XV, 31-57.

- MARTÍNEZ EGIDO, J.J. (2009a). “El léxico del español de los negocios: propuesta de análisis para su enseñanza y aprendizaje”. Jiménez Ruiz, J.L y Timofeeva, L. (eds.) en *Estudios de Lingüística: Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 169-187.
- MARTÍNEZ EGIDO, J.J. (2009b). “Constitución del léxico utilizado en la prensa económica española actual”. *Español Actual*, 91, 119-143.
- MARTÍNEZ EGIDO, J.J. (2010). “Ideología en el lenguaje económico de la prensa española actual: Recursos lingüísticos y pragmáticos en las noticias económicas”. *Lingüística española actual (LEA)*, XXXII/1, 121-140.
- MARTÍNEZ EGIDO, J.J. (En prensa). “La familia léxica de ‘economía’ en la historia de los diccionarios académicos”. En *Actas del IV Congreso Internacional de Lexicografía*, Tarragona, 2010.
- SECO, M. (1995). “El diccionario histórico de la lengua española”. *International Journal of Lexicography*, 8 (3), 203-219.

Referencias de internet

- ANÓNIMO (1340-1352). *Crónica del muy valeroso rey don Fernando el quarto*. Antonio Benavides (ed.). Imprenta de José Rodríguez (Madrid), 1860. Real Academia española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. URL: <http://www.rae.es> [02/09/11].
- MARTÍNEZ EGIDO, J.J. (2007). *Constitución del léxico español. Palabras patrimoniales, cultas y semicultas. Latinismos. Arabismos. Helenismos*. Madrid: Biblioteca E-Excellence. URL: http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/areas.asp?id_area=15 [01/09/11].
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1726-1739). *Diccionario de Autoridades*. URL: <http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000020.nsf/voTodosporId/2CDF85BBF055C349C1257168003A3E51?OpenDocument> [01/09/11].
- MARTÍNEZ EGIDO, J.J. (2011). “Tratamiento lexicográfico del léxico económico: Los primeros diccionarios bilingües español-italiano (1570-1805)”. *Revista digital universitaria. UNAM.MX*, 12, URL: <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num8/art79/index.html> [01/09/2011].
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (2001). *Diccionario de la Lengua española*. URL: <http://www.rae.es/rae.html> [01/09/11].

A contrastive analysis of the use of language to trigger satisfaction

María Nolasco Izquierdo
María Luisa Carrió Pastor
Universitat Politècnica de València

Abstract

According to the latest studies by neurolinguistics at the universities of London, Birmingham and Warwick, Agatha Christie peppered her prose with phrases that act as a trigger to raise levels of serotonin and endorphins, the chemical messengers in the brain that induce pleasure and satisfaction. In this paper we would like to show if terms could transmit feelings and sensations. In this study, we analyze if the use of positive words influenced readers and if the Spanish translation of Agatha Christie's work respects these parameters, especially from a semantic point of view. We include explicit and implicit meanings of the terms analysed, although other aspects will be considered when analysing the different terms, for example, syntactic relationships.

Key words: Positive terms; contrastive analysis; linguistic equivalence.

Resumen

Según los últimos estudios en neurolingüística de la Universidad de Londres, Birmingham y Warwick, Agatha Christie llenaba su prosa de palabras que actuaban como impulsores de los niveles de serotonina y endorfina, los mensajeros del cerebro que nos inducen al placer y a la satisfacción. En este artículo, queremos demostrar si los términos pueden transmitir sentimientos y sensaciones. En este estudio analizamos si el uso de palabras positivas influyen a los lectores y si la traducción al español de las obras de Agatha Christie ha respetado esos parámetros, especialmente desde el punto de vista semántico. Incluimos el significado implícito y explícito de los términos analizados, aunque otros aspectos también se incluyen como, por ejemplo, las relaciones sintácticas.

Palabras clave: Términos positivos, análisis contrastivo, equivalencia lingüística.

Introduction

The effect of language on human beings has been studied from different points of view. Discourse analysis, rhetoric, irony, etc. are just some of the aspects considered by linguists to investigate the impact of some words on society and culture. Terms can transmit feelings and emotions and they can be pragmatically interpreted depending on the meaning they communicate. Terms can be interpreted in different ways depending on the society and culture of the original and the target language (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem and Hilgard, 1990).

Agatha Christie, the well-known novelist, is an example of the variation of term interpretation. She used limited vocabulary, repetition, short sentences and a large amount of dialogue in her novels to transmit a positive effect on readers. In this study, we analyze if the use of positive words influenced readers and if the Spanish translation of Agatha Christie's work respects these parameters, especially from a semantic point of view. We include explicit and implicit meanings, although other aspects are considered when analysing the different terms; for example, the syntactic relationships in the sentence. Christie's original texts were written in English but the question that arises is if the positive terms that trigger satisfaction can be translated adequately into another language, maintaining the original purpose of the writer.

This study involved loading Christie's texts onto a computer and analysing their words, sentences and phrases. It aimed to explain the enduring popularity of the work of the late author, who created the international characters Miss Marple and Hercule Poirot, and wrote well-known novels such as 'Murder on the Orient Express'. Agatha Christie used limited vocabulary, repetition, short sentences and a large amount of dialogue in her novels according to the research carried out by the University of Birmingham for ITV 1's special Christmas programme about the author.

Danielsson (2005: 1), a researcher from the University of Birmingham, analysed the type of words that Christie used in her detective novels to develop a better understanding of her writing style and to find out why she is the world's best selling author in a research project called 'Agatha's Project'. She explained: **"She was also keen on fixed phrases like 'more or less' and 'a day or two'. As most of her text is dialogue, it is interesting to note that she uses conversational phrases throughout her prose."**

Christie's books score highly in readability, because she used short words, short sentences and a limited vocabulary. Danielsson (2005: 1) continued: "The lack of variation in her words can mean that Christie is perceived to be a poor writer, however, one could also say that she is limiting her vocabulary deliberately so that the reader concentrates on the clues and the plot." Danielsson (2005: 1) added, **"Agatha Christie liked to use positive words such as 'smiling' and 'nice' instead of more gloomy words like 'cried'."**

In this study we analysed, following Agatha's Project's theories, the language used in one of her novels in order to discover if the positive words mentioned by Danielsson (2005) are respected in its Spanish translation. The novel analysed is Agatha Christie's first novel, written in 1920, 'The Mysterious Affair at Styles', with a total of thirteen chapters, and its Spanish translation, *El misterioso caso de Styles*.

The main objectives of this study were to analyse if Agatha Christie used positive words more than negative ones and if the Spanish translation respected these parameters, especially from a semantic point of view, including explicit and implicit meaning. Nevertheless, other aspects were also considered when analysing the different terms, like the syntactic relationships of the words in the sentence.

Methodology

We followed a mixed method research, considering quantitative and qualitative analyses of the corpus. First, we selected the positive terms in the English novel chosen: ‘The Mysterious Affair at Styles’ and in its Spanish translation, *El misterioso caso de Styles*. Second, we counted the occurrences found in the corpus and contrasted the frequencies obtained in the English novel and in the Spanish translation of Christie’s book. Thirdly, we analysed if the initial positive purpose of the English text was transmitted in the Spanish text.

In the analysis of the corpus, the attention was initially kept on the English words considered as positive terms and on the English words referring to positive thinking in the novel ‘The Mysterious Affair at Styles’, i.e. good/well; better; the best; nice; beautiful; delicious; kind; pleasant and delightful. After this, their Spanish translation was searched for in the Spanish translation of the book, *El misterioso caso de Styles*.

TextWorks and Simple Concordance 4.0.7. were used in order to process the data found during the analysis. These two software systems were applied to find the exact frequency of the occurrences of the terms and to determine in which context they appeared. Once the terms and their concordance lines were found in both languages, they were compiled in a file in Excel to identify their correspondence easily. The results were contrasted and the conclusions of the analysis were also identified.

Results

The general characteristics of both texts are shown in Table 1, in which considerable differences of length, structure, etc. can be seen:

Table 1. Statistics of the corpus analysed.

	ENGLISH TEXT	SPANISH TEXT
WORD LEVEL	Running words: 56453	Running words: 54336
	Different words: 5746	Different words: 6630
SENTENCE LEVEL	No. of sentences: 3663	No. of sentences: 4268
	Mean sentence length: 15.4 words	Mean sentence length: 12.7 words
PARAGRAPH LEVEL	No. of paragraphs: 6289	No. of paragraphs: 1657
	Mean paragraph length: 0.6 sentences	Mean paragraph length: 2.6 sentences

The results obtained after the analysis of the English positive terms are detailed:

‘WELL’

In the English text, the term ‘well’ was found in 117 different cases, in completely different categories and with completely different meanings, while in the Spanish novel we only found it translated in 76 occasions, so it was omitted 41 times. The most outstanding results of the syntactic categories of ‘well’ found in the corpus are detailed:

- ‘Well’ as adjective: The word ‘well’ was used as an adjective in 18 different times, with various different meanings as healthy, satisfactory, fortunate and advisable. However, its equivalent term was only found five times and always with the meaning *bueno/a*.
- ‘Well’ as adverb: In the original text, ‘well’ was used as an adverb in 12 different occasions while in the Spanish text there were found 13 examples; but it should be mentioned the fact that in the English text there were two negative examples:

2490 [...] some disorder--which is not well.”/For about ten [...]

2133 [...] la mente en desorden. He de concentrarme. Durante [...]

4627 But I suppose we were not well matched. Almost at [...]

3937 [...] me quería. Pero debíamos ser incompatibles. Casi [...]

In the Spanish text it can be observed that, in the first example, the word ‘well’ was omitted and, in the second case, it can be found as an equivalent term a negative adjective. Once more, the positivism transmitted by the original text was not maintained in the translation. Also, the expression *as well as* was used in four different occasions, translated as *así como* twice and *tan eficaz como* once.

- ‘Well’ as interjection: The term ‘well’ was used as an interjection 81 times; out of these 81 occasions it was used with the emphasizing particle ‘very’ five times and, as an interrogative particle in eight times. In the Spanish text, it was only translated 49 times, in all the other times it was ignored by the translator.

‘GOOD, BETTER, THE BEST’

‘Good’ was found in a total of 75 different occasions, ‘better’ 17 times and ‘the best’ 5 times, the results are detailed following their syntactic category:

- As adjectives: In the original text, the word ‘good’ was used as an adjective in 54 different occasions, while in the Spanish translation the equivalent terms was just found 44 times. In lines 24, 129, 1349, 2784, 3217, 3227, 3278, 3460, 4737, 6130, the Spanish translator did not use any equivalent term at all, as it can be seen in the database. This could be one of the reasons why the Spanish translation is shorter than the original novel.
- As a noun: It was only used on one occasion by Agatha Christie in line no. 1646 and, in this occasion, the translator respected its grammatical category in line no. 1413, as can be observed in the example:

- 1646 Poirot! What on earth is the good of that, now that [...]
 1413 Pero, ¡querido Poirot! ¿Qué importancia tiene eso [...]
- As an interjection: The word ‘good’ was used as an interjection on six different occasions in the original text and translated into five different expressions:

1020 [...] in with that? A merveille! Good! We can/proceed.
 876 [...] ya tenemos? A merveille! ¡Muy bien! Podemos seguir [...]

1416 He merely remarked:/ Good, we will leave that and [...]
 1208 [...] desilusionado. Sólo observó:/—Bueno, dejemos esto y [...]

1673 [...] saw him put it down there./ Good. One, two, three, [...]
 1435 Le vi dejarla allí./—Bien. Una, dos, tres, cuatro, [...]

3053 [...] and the/doctor first./ Good. Call for me in [...]
 2602 [...] al fiscal y al médico./—Muy bien. Recójame al pasar; [...]

4504 It certainly isn’t a J./ Good, replied Poirot, [...]
 3832 [...] desde luego no es una J./—Excelente —replicó Poirot, [...]

‘NO GOOD’

Although the meaning of this expression is negative in English, because the author used the positive term ‘good’ with the negative particle ‘no’, in the Spanish text, the translator preferred to use an affirmative expression. With this example, it could be stated that although the translation was correct grammatically and semantically, the intention of both, writer and translator, was different. They did not transmit the same energy or implicit meaning to the reader, as can be seen in the following examples:

- 780 [...] or two he was back. / No good. That’s bolted too.
 671 [...] que hacer allí; también está cerrada. Tenemos que [...]
- 1193 [...] but I knew that it was no/good asking him to [...]
 1019 [...] sabía que era inútil pedirle/explicaciones. Después [...]
- 1598 [...] matter that/way, it was no good arguing with him.
 1370 [...] hombros. Si se/ponía así, era inútil hablar con él.

In the first pair (lines 780-671), the English term was not even translated; in the other two pairs (1193-1019, 1598-1370), it was translated by the same Spanish term, *inútil*.

‘GOOD HEAVENS / GOOD GOD / GOOD LORD’

Agatha Christie used three expressions related to ‘god’ or ‘heaven’, while in the Spanish translation we could find five different equivalent expressions. These cases support the theory that Christie used to keep the complexity of the language to the minimum and she used the minimum amount of synonyms in order to help the reader to keep focused while reading. In the Spanish text the translator increased the number of synonyms, as a consequence, the intention of Christie was not transmitted in the Spanish translation as can be seen in the examples:

- 2008 [...] looked at each other./ Good heavens! murmured John.
1725 Nos miramos unos a otros./—¡Cielo santo! —murmuró.
4288 [...] from here at once?/ Good heavens, no! They don't want [...]
3643 [...] inmediatamente?/—¡Por Dios, claro que no! Estoy [...]
4792 [...] house/that Jack built!/ Good heavens! I exclaimed.
4085 [...] de la casa que hizo Jack ./—¡Dios mío! —exclamé.

‘WELL AND GOOD’

This could be considered as one of the most common phrases of Agatha Christie's writing as explained in The Agatha's Project; it was used twice in this novel and translated into two different ways into Spanish:

- 2143 [...] a year I'm worth to you. Well and good./ But not a [...]
1843 [...] tantas libras al año. Muy bien pero ni un penique más [...]
3855 [...] wrong./If we are wrong, well and good, said Poirot.
3278 Si nos equivocamos, tanto mejor —dijo Poirot.

‘BETTER’

This term was found in seventeen different occasions, as an adjective and as an adverb. In the Spanish text it was only translated eleven times, the translator considered that it should not be used in some occasions. This term was used as:

- An adjective: The word ‘better’ was used as an adjective in nine occasions, four of which it was not translated into Spanish.
- An adverb: ‘Better’ was used as an adverb in eight occasions but only translated six times.

‘THE BEST’

The term appeared five times in the English text, in one occasion after the negative particle ‘not’, being translated as the negative adjective *peor* by the Spanish translator. This is another example of the positive meaning transmitted by Agatha Christie with her use of language; she used ‘not the best’ instead of ‘the worst’. In the Spanish text, the terms *mejor/ mejores* were used as equivalents, although in another occasion it was translated as the verb *crecer*, so, in this occasion, not only a difference in meaning could be seen but also a difference in the grammatical category.

‘NICE’

The term ‘nice’ was used three times, two of them preceded by the term ‘very’. In the Spanish text, we can see in the example that ‘nice’ was interpreted as a particle changing the noun into a diminutive:

- 1366 [...] after a nice hot cup of tea, m'm.’ She had something [...]
1163 [...] mejor después de tomar una tacita de té, señora. Tenía [...]

The other two examples were translated using the intensifier *muy* as they were preceded by ‘very’:

- 3672 [...] you very much, sir. A very nice gentleman he is, [...]
 3123 [...] señor. Es un caballero muy agradable, señor. Y muy [...]
 6271 [...] asked, surprised./ It was very nice to be kissed by Cynthia, [...]
 5323 [...] sorprendido. Había sido muy agradable el/ser besado por [...]

‘BEAUTIFUL’

Ten examples of ‘beautiful’ were found in this novel, it was used as an adjective in all of them. Seven occurrences were preceded by an adverb, such as ‘very’, ‘so’, ‘yet’ and ‘extremely’ and in one occasion it was used as a comparative: ‘as beautiful as’. In the Spanish text, it was translated as *hermosa/ hermosos* eight times and, on the other two occasions, it was translated as *guapa* and *honrada*.

‘KIND’

In total, the word ‘kind’ was used twenty-one times, although only nine times it was used as an adjective. This term was in three occasions after *so* and once with the superlative ‘most’ and with the comparative ‘as’. In the Spanish text, it was translated into different terms, sometimes completely different; i.e. *bondadosa, bueno/a, amable* and *cariñosa*. In this case, the term ‘kind’ does not satisfy a Christie’s writing rule: the lack of variation of her words in order to keep the reader concentrated on the plot. The Spanish translator used too many synonyms to express the same idea; as a consequence, too much emphasis was on vocabulary instead of on the plot of the novel.

‘PLEASANT’

This term was used seven times by Christie and it was translated in all these occasions by *agradable*. This time the translator kept the lack of variation of words, respecting Christie’s intention and style.

‘DELIGHTFUL’

This term was used on three occasions by the author but translated only two times. The two terms used in the Spanish text are completely different, as can be seen in the examples:

- 323 [...] full of the/anticipation of a delightful visit./ I did not [...]
 293 [...] iba a ser extraordinariamente grata./ No vi a la señora [...]
 6285 I said sadly. They are two delightful women!
 5336 Nada —dije tristemente—. ¡Son encantadoras la dos!

After the detailed analysis of the occurrences found in this study, the results discussed above are summarised in Table 2:

Table 2. Contrastive analysis of the English and Spanish texts.

ENGLISH TEXT		SPANISH TEXT
TERMS	OCURRENCES	TERMS
Well	117	Bien, bueno, buenos, clara, digna, naturalmente, la verdad es que, así como, muy bien, pues bien, ¿y qué? ¿dí?, ya está ¿y entonces? ¿de qué se trata?, ø
Good	75	Buen, bueno/a, Buenos/as, bien, muy bien, agradable, afortunadamente, excelente, hábil
Better	17	Mejor, bien, ø
The best	5	Mejores, peor ø, todo lo posible
Nice	3	Agradable, ø
Beautiful	10	Hermoso/a, hermosos, guapa, honrada
Kind	9	Bondadosa, generosa, amable, cariñosa, bueno
Pleasant	7	Agradable
Delightful	3	Extraordinariamente grata, encantadoras, ø

*Ø means that the term was not translated.

This table allows us to contrast the results obtained after the analysis of the corpus. A term was translated into Spanish in several terms to describe the emotions that the author communicated to the readers. Some terms correspond to Christie’s intentions (language simplicity and repetition), although we should mention that in some cases, alternative terms were chosen causing variation in language interpretation and intention.

Discussion and conclusions

After the analysis of the original English text and the Spanish translation of Agatha Christie’s novel, focusing on target vocabulary that acts as a trigger to raise levels of serotonin and endorphins, we observed that this study supports that the author used positive terms to stimulate readers and to trigger a sense of happiness, even when Christie was describing a crime. In the English text, it can be observed a lack of term variation, limiting vocabulary deliberately so that the reader concentrates on the clues and on the plot.

This analysis also confirms that **Agatha Christie used positive words such as ‘good’ and ‘nice’ instead of more gloomy words like ‘bad’ or ‘wrong’.** However, in the Spanish text, it could be observed that the use of positive terms in the text was not considered an important matter; in this way, the translator used terms that did not include the semantic implications of positive interactions with the reader. We can see this difference in number in almost all the analysed terms; in the English text, 246 positive terms were found; meanwhile, in the Spanish text, only 170 of these terms were translated into positive terms. Specifically, four were translated into negative terms and fifty-six were not translated at all. This could mean that the positive atmosphere created by the author was not maintained in the translation, which could suggest that the endorphins released should be greater for the readers of the English text.

The aim of Christie was to focus on the use of positive terms rather than on negative ones, with the aim of creating a positive atmosphere for readers; as a consequence of the use of positive terms, the reader feels comfortable and focuses all his attention in the plot. The events that happen in Christie's novels are based on the evilness of some people who live in a village, nevertheless she transmits a positive effect to the reader and the novel should be read to discover that the plot finishes in a happy ending. Christie follows the conventions of her time, she wrote novels to be read by people who preferred to evade from reality as most of her novels described upper classes and rich people. Negative vocabulary could not be used, as her intention was to transmit happiness, wealth and politeness.

We should also mention that there is a considerable difference in length between the two novels, the English text has a total of 56,453 words, while the Spanish has 54,335. By looking at this difference of 2,118 words it can be stated that some of the English terms were not translated into Spanish, which is surprising as English is a more synthetic language than Spanish. The reasons of language economy could be several, although we did not analysed this fact, as this is not the focus of this study.

Nevertheless, in the English text 5,746 different words were found, while in the Spanish text 6,630 different words were counted. It can be seen that Agatha Christie tried to keep her language as simple as possible in English, limiting the variety of words; meanwhile, in the Spanish text, this characteristic was not kept. After the analysis of the results, we observed that there is a wider variety of vocabulary in a shorter novel and, therefore, the lack of variation of words mentioned in Agatha's Project was not transmitted when the text was translated into Spanish.

Furthermore, the amount of synonyms used in the Spanish translation is very significant. In the English text, the author kept the amount of vocabulary (i.e. the nine positive terms of the study) to the minimum to maintain the reader's attention on the plot; meanwhile, in the Spanish translation nineteen equivalent terms were found. The translator focused more on the variety of terms than in the intention of the writer.

In conclusion, it can be stated that the English novel shows the characteristics specified in Agatha's Project, although the Spanish translation cannot be considered to trigger so much satisfaction to readers. This means that Danielsson's research (2005) can be held by the English text although it does not apply to the Spanish translation. The translator, who was more conscious on language than on emotions, did not respect Christie's intention to transmit happiness to her readers.

Further studies could also consider other novels of the writer and their translations, linking language and the historical constrains of that moment. These studies could provide further evidence of some of the changes suffered by literature when translated to other languages.

References

- ATKINSON, R. L., R. C. ATKINSON, E. E. SMITH, D. J. BEM AND E. R. HILGARD (1990). *Introduction to Psychology*. New York: H. B. J. Inc.
- CHRISTIE, A. (1920). *The Mysterious Affair at Styles*. London: Bodley Head.

- CHRISTIE, A. (1920). *El misterioso caso de Styles*. London: Dodd Mead & Company Inc.
- DANIELSSON, P. (2005). “The Agatha Christie Code: Stylometry, serotonin and the oscillation overthruster”. URL: <http://itre.cis.upenn.edu/~myl/languageelog/archives/002728.html>. [12/02/2011].
- GIL, M. L.; C. SOLER AND K. STUART (2003) *TextWorks*. Valencia: Universitat Politècnica de València.

De las necesidades terminológicas del docente como mediador interlingüístico en lengua de especialidad

Françoise Olmo Cazevaille
Universitat Politècnica de València

Resumen

En este estudio, se pretende describir y evaluar las necesidades terminológicas de un docente de lengua francesa en una escuela superior de ingeniería en su vertiente de mediador lingüístico en un campo especializado, el de la cunicultura. Este contexto trae consigo algunas interrogaciones a las que trataremos de contestar: ¿Tiene un docente la formación suficiente para poder traducir un texto especializado? ¿Cuáles serán sus necesidades terminológicas? ¿Cómo llevará a bien su tarea?

Palabras clave: cunicultura - mediador interlingüístico (francés – español) – necesidades terminológicas – recursos terminográficos.

Abstract

In the present study we aim to describe and evaluate the terminological needs of a French language teacher working in an Engineering School who is also required to act as interlinguistic mediator in a highly specialized field – that of rabbit production. This particular context raises several questions which we will try to respond to: Does being a language teacher necessarily mean that one is qualified to translate a specialized text? What would his or her terminological needs be? How should s/he carry out the task at hand?

Key words: rabbit production - interlinguistic mediator (French – Spanish) – terminology needs - terminographic resources.

Introducción

La situación comunicativa específica en la que nos encontramos aquí es la de un experto en cunicultura que quiere transmitir información especializada escrita mediante una plataforma institucional a unos estudiantes de un curso de postgrado online. Para que esta comunicación tenga lugar, el docente especializado recurre a un mediador interlingüístico, es decir un intermediario, ya que parte de la información utilizada para elaborar dicho curso tiene como lengua de partida (LP) el francés. En este caso, el mediador aparece como un vínculo que va a permitir la transmisión del contenido especializado de la LP a la lengua meta (LM), el español, y de quién dependerá la correcta realización del curso en cuestión. El mediador elegido imparte clases en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural (ETSIAMN) de la Universitat Politècnica de València. Esta situación trae consigo algunas interrogaciones: ¿Tiene un docente la formación suficiente para poder traducir un texto especializado? ¿Cuáles serán sus necesidades terminológicas? ¿Cómo llevará a bien su tarea? Para responder a estas preguntas desarrollaremos primero el contexto de trabajo de este docente mediador; luego examinaremos sus necesidades terminológicas y los recursos disponibles para llevar a bien la mencionada actividad. Evaluaremos algunos de estos recursos en relación con las necesidades observadas y, propondremos posibles mejoras para facilitar este tipo de tarea.

Contexto de trabajo

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha implicado unas modificaciones en las enseñanzas universitarias en las estructuras de los nuevos planes, en los modos de enseñanza y de aprendizaje, en la transparencia de los diplomas y en el intercambio de los resultados de investigación. El EEES ha conseguido que la formación superior se vuelva cada vez más hacia unas formaciones interuniversitarias en las que docentes y estudiantes de países europeos trabajen en cooperación. Es el caso de este curso de postgrado online de cunicultura ya que se ha elaborado entre expertos franceses y españoles. Al trabajar con documentos escritos en idiomas diferentes, surgió pues, la necesidad de recurrir a un docente de lengua francesa para fines específicos de la ETSIAMN. Por lo tanto, cabe examinar dicho contexto de trabajo ya que las titulaciones que ésta escuela ofrece, tienen que ver con los conocimientos del docente elegido como mediador. Actualmente, son cuatro los grados impartidos: Ingeniero Agroalimentario y del Medio Natural, Ingeniero Forestal y del Medio Natural, Ingeniero en Biotecnología e Ingeniero en Ciencias y Tecnologías de Alimentos. Conviene detenernos en el grado del ingeniero agroalimentario puesto que el tema del presente trabajo forma parte de esta carrera. Este grado tiene seis posibles orientaciones: Industria Agraria y Alimentaria, Explotaciones Agropecuarias, Hortofruticultura y Jardinería, Economía Agraria, Biotecnología y Mejora, Recursos Naturales y Medioambiente. Vemos pues, que dentro de una misma titulación coexisten muchas especialidades. Y, aunque el docente de lengua para fines específicos pueda tener unos conocimientos fundamentales del área en cuestión dista mucho de ser un experto.

Colectivo profesional

Como bien sabemos, un docente de lenguas de especialidad debe tener unos conocimientos básicos de la especialidad, ser un buen lingüista y un buen transmisor de sus conocimientos. Ahora bien, ¿puede dicho docente cumplir con el papel de mediador lingüístico en un curso de postgrado? Para poder contestar esta pregunta, recordemos qué competencias y qué habilidades debe tener un buen traductor siguiendo a Cabré (1999: 188):

En su papel de mediador lingüístico el traductor debe asumir la postura del emisor del mensaje y adoptar sus mismas competencias [...] tanto en lo que se refiere a conocimiento como habilidades, presupone conocer la materia que traduce, saber expresarla de forma precisa y adecuadamente y hacerlo como lo haría un especialista, un hablante nativo de una lengua.

Un docente de lengua de especialidad tiene muchas competencias para ofrecer una buena traducción ya que domina las lenguas de partida y de llegada y conoce las diferentes especialidades presentes en su escuela. Pero, las dificultades con las que se puede encontrar van a ser muy parecidas a las de un traductor tradicional ya que estarán ligadas al nivel cognitivo del texto y en particular, a la terminología que es, como bien sabemos, clave para la transmisión del conocimiento especializado.

Cabré (1999: 216-217) nos recuerda los problemas terminológicos que pueden surgir:

- desconocer una unidad terminológica del texto de partida (TP);
- desconocer de una unidad su significado, uso gramatical o valor pragmático en el ámbito especializado en la LP;
- dudar sobre el significado, uso gramatical o valor pragmático de una unidad en la LP;
- desconocer si la LM dispone de una unidad lexicalizada equivalente semántica y pragmáticamente a la usada en el texto original;
- dudar si una unidad de la LM es el equivalente más apropiado;
- desconocer o dudar sobre la fraseología del ámbito especializado.

La ventaja que tiene dicho docente a diferencia del traductor tradicional reside en la facilidad de contactar con los expertos ya que éstos le han encargado el trabajo y, además, trabajan en el mismo centro. Así pues, en ausencia de equivalencia o en caso de duda sobre alguna propuesta de equivalencia puede consultar directamente los problemas terminológicos con ellos. Pero ¿qué necesidades terminológicas concretas tendrá un mediador interlingüístico en el sector de la *cunicultura*?

Necesidades terminológicas

Las necesidades terminológicas del docente como mediador interlingüístico están relacionadas con la materia de estudio: la *cunicultura* que corresponde a la cría del conejo doméstico. Y, concretamente, con el contenido del curso de postgrado al que nos referimos aquí realizado por el Departamento de Ciencia Animal de la UPV. Este consta de los siguientes módulos y unidades:

Módulo I: Gestión de Granjas Cunicolas

Unidad 1. Introducción a la Producción Cunicola

Unidad 2. Manejo y Gestión de Explotaciones Cunicolas

Unidad 3. Instalaciones

Unidad 4. Cinegética, Piel, Pelo y Compañía

Modulo II: Bases Prácticas de la Producción Cunicola

Unidad 5. Reproducción

Unidad 6. Genética

Unidad 7. Nutrición

Modulo III: Bioseguridad y Bienestar en Granjas Cunicolas

Unidad 8. Calidad y Seguridad de la Carne

Unidad 9. Patología

Unidad 10. Comportamiento y Bienestar

Al contemplar los apartados, nos damos cuenta de que la cunicultura es un campo interdisciplinar que se nutre de distintos campos de conocimiento. Los recursos utilizados para llevar a bien las traducciones deberán ser además de los de la propia área de las diferentes disciplinas correspondientes. Por ejemplo, cuando se trate de traducir un tema de *patología*, deberemos buscar los términos no sólo en el campo de la *zootecnia* o de la *producción animal* sino también en el de la *medicina veterinaria*, etc.

Recursos utilizados

Así pues, el mediador, además de sus cualidades de traductor a las que nos hemos referido anteriormente, deberá saber buscar en las obras adecuadas los términos o conceptos equivalentes a los del texto de origen para transmitir con precisión el conocimiento especializado. Podrá buscar obras lexicográficas generales y de especialidad, en francés y en español, monolingües, bilingües y multilingües. Para seleccionar las obras lexicográficas, a la hora de realizar la traducción, hemos seguido algunos criterios. Para las obras generales de consulta hemos tenido en cuenta por un lado, la fecha de publicación y por otro, las de más renombre es decir los más utilizados en cada uno de los idiomas trabajados como pueden ser el *Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (NPR) para el francés y el diccionario de la Real Academia online (<http://www.rae.es/rae.html>) para el castellano. En cuanto a los diccionarios de la especialidad, nos hemos dado cuenta de que no existen diccionarios franceses que utilicen el término de *zootecnia* en su título. Sin embargo, sí existe un diccionario monolingüe español: el *Diccionario de zootecnia* (1989) de Oteiza Fernández, José et al, Editorial Trillas, México. No obstante, se deben de manipular con precaución las traducciones ofrecidas ya que existen variantes en este campo de estudio entre los términos empleados en Latinoamérica y los que se utilizan en España. La *zootecnia*

aparece más bien bajo la denominación de producción animal y ésta forma, a menudo, parte de obras lexicográficas sobre agricultura. Listamos a continuación a título de ejemplo algunas obras lexicográficas de especialidad encontradas:

- *Thésaurus multilingue en agriculture*. Agrovoc thesaurus en français, espagnol, anglais et portugais: <http://www.fao.org/agrovoc>
- European association for animal production (1993) *Dictionary of animal production terminology (english, french, german, spanish, latin)*. The Netherlands: Elsevier.
- Grijalba, C. (2000) *Diccionario de agricultura y ciencias afines francés-español, español-francés*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.

Como existen innumerables obras lexicográficas (diccionarios, glosarios, léxicos, etc.) que incluyan la zootecnia no los podemos transcribir todos. Ahora bien, citaremos algunas páginas de Internet que ofrecen enlaces a diccionarios de varias índoles relacionados con las temáticas del curso y que pueden ser de ayuda. Nos referimos a las disciplinas científicas cuyos términos o conceptos son utilizados en cunicultura como la química, la biología, la medicina, la informática, la economía, etc. Por ejemplo:

- Asociación canadiense de profesores de lenguas propone una página web con léxicos, glosarios y diccionarios especializados clasificados por orden alfabético según la especialidad: <http://www.caslt.org>
- Diccionarios médicos y enciclopedias en: <http://www.ifrance.com/zaghez/18.htm>, etc.

Observamos que no existen diccionarios de zootecnia o producción animal bilingües francés/español y/o español/francés. Estas lenguas, siempre están integradas en diccionarios multilingües. Sin embargo, cabe notar, que se acaba de publicar un diccionario bilingüe de zootecnia en francés y en inglés online, se trata del *Dictionnaire des Sciences Animales* (Cirad, 2009) (URL: <http://dico-sciences-animales.cirad.fr/>). Existen algunos minis diccionarios publicados en línea en alguna página web especializada pero suelen tener un bajo número de entradas. A título de ejemplo podemos citar el diccionario cunicola: <http://www.avicultura.com/cunicultura/diccio-cuAG.cfm>. También cabe utilizar como recursos, manuales de la especialidad y revistas de cunicultura, referimos a continuación algunos de los consultados, primero, en lengua francesa, luego, en lengua española:

- Fournier, A. (2005) *L'élevage des lapins*. Paris: Éditions Artémis.
- Alvariño, M. R. (coord.) (1993) *Control de la reproducción en el conejo*.
- Revista española: www.cunicultura.com/cunicultura/presentacionCU.cfm
- Revista francesa: <http://www.cuniculture.info/Docs/indexeleva.htm>

Tras haber listado no sólo obras lexicográficas sino también documentación sobre el campo, pasamos a la evaluación de los recursos utilizados.

Evaluación de los recursos utilizados

Vamos a evaluar aquí dos de los recursos terminográficos citados en la sección anterior: un diccionario multilingüe, el *Dictionary of animal production terminology* (en inglés,

francés, alemán, español y latín) de 1993 publicado por la FEZ (*Fédération Européenne de Zootechnie*) ya que es el más reciente en formato papel, incluye las dos lenguas que nos interesan y recoge bastante términos, exactamente 9033 y, el *Dictionnaire des Sciences Animales* del Cirad de 2009 en línea. Hemos seleccionado estas obras porque son la materia prima de cualquier traductor tradicional apremiado por el tiempo de entrega y no experto en este campo.

El primer diccionario consta de dos partes principales. La primera, el cuerpo, refleja en orden alfabético, en inglés, una lista de palabras y expresiones de uso corriente en los textos y en el lenguaje de las personas cuyo ámbito profesional es la *zootechnia*. Los términos se indican en inglés, francés, alemán, español y, en su caso, en latín. La segunda parte incluye cuatro índices, en el orden alfabético pertinente, que indican los términos franceses, alemanes, españoles y latinos. Algunos términos van acompañados de unas indicaciones entre paréntesis. Estas indicaciones especifican en qué ámbito de la zootechnia se suelen emplear. La terminología reflejada en este diccionario incluye expresiones específicamente zootécnicas, a las cuales se han añadido términos de las disciplinas científicas básicas implicadas en la zootechnia, tales como la bioquímica, la economía, la genética, la nutrición, etc. A pesar de ello, el diccionario dista mucho de ser completo. La fecha de publicación ya lo indica. En efecto, los términos recopilados no pueden reflejar las investigaciones actuales del área como por ejemplo los términos creados en torno a la gripe aviar y porcina ya que fueron acontecimientos posteriores a ella. Y, como se puede apreciar los términos sólo están traducidos. No aparecen ni el género, ni la etimología, ni el contexto de uso, ni la definición, ni los sinónimos, ni las relaciones semánticas, ni la información visual. No expone los criterios en que se basaron los especialistas para la selección de los términos. No da ninguna referencia de las fuentes utilizadas. Sin embargo sí que especifica a qué público va dirigido: tanto a especialista como a los profesionales de la traducción y de la interpretación. Llama la atención que el público al que se refiera incluya a los mediadores. Es verdad que desde la *Teoría Comunicativa de Terminología* de Cabré (1999:136-140) es difícil pensar en ayudar a los traductores dándoles únicamente una equivalencia. Hoy en día, la terminología parte desde la descripción, considerando que las unidades terminológicas pertenecen al lenguaje natural que son unidades en uso. Los términos se analizan, se recopilan varios campos en las fichas terminológicas (colocaciones, sinónimos, etc.). Los términos son unidades del lenguaje, tienen una condición conceptual y una función socio-comunicativa que se deben considerar para que la traducción sea de calidad.

Examinaremos ahora el último diccionario publicado sobre producción animal pero únicamente para el francés y el inglés. Se trata del *Dictionnaire des Sciences Animales*. Consta de 29 540 artículos y 1676 fotos o dibujos. Va dirigido únicamente a los especialistas. Tiene la gran ventaja de precisar las fuentes de los términos recopilados con detalle y las fichas terminológicas constan de género, sinónimos, nombre en latín, etimología, traducción en inglés, lugar en la taxonomía, definición, detalles, ámbito al que pertenece, remisiones a otros términos, a veces, foto con su leyenda. A pesar de todo, observamos, al realizar la traducción, la carencia de algunos términos como *leporaria*, *laurices*, etc. Esta observación evidencia la proliferación de palabras que transmiten conocimiento especializado en cualquier ámbito de especialidad y pone de manifiesto la dificultad que tienen para estar al día tantas las obras lexicográficas como las bases de

datos. Este diccionario testimonia también de la importancia de la lengua inglesa ya que es el único idioma que presenta diccionarios bilingües en este campo de estudio. Queda evidente la necesidad de que los mediadores trabajen en colaboración para llevar a bien su cometido.

Propuesta de mejora

La propuesta de mejora se basa en la realización de corpus que incluyan los contextos reales, elaborados con textos especializados actuales para intentar ir buscando la terminología actual, esto es, los neologismos que nacen de las investigaciones actuales. Cada mediador debería recopilar de forma sistemática los términos usados en los diferentes campos trabajados acompañados de varias informaciones de tipo gramatical, semántico y pragmático. Y, debería haber intercambio de información entre mediadores de una misma especialidad a través de Internet para facilitar las labores de búsqueda, la transmisión de los conocimientos y por ende, la construcción de diccionarios terminográficos multilingües realmente útiles para la traducción.

Conclusiones

El incremento de disciplinas científicas interdisciplinarias complica la recolección de los términos de una especialidad ya que cada vez se hace más difícil delimitar un campo concreto de saber. En efecto, como lo apuntan L'Homme y al. (2003: 153) : *“la définition d'un 'domaine' est arbitraire et relative aux objectifs définis dans un projet terminologique”*. El trabajo terminológico se ha vuelto imprescindible ya que la evolución de las técnicas y de las ciencias es imparable y acarrea la creación de nuevos términos. La movilidad de los investigadores y el intercambio de saberes necesitan de la mediación para poder realizarse. Para poder responder a esa necesidad y estar al día en un campo de saber en cuanto a terminología se refiere, el mediador debe desarrollar un trabajo constante, estar al acecho de las innovaciones y publicaciones de los especialistas, recopilar datos, etc. La carencia de algunos términos en los diccionarios especializados de zootecnia, implica que el mediador de esas lenguas, sea traductor o docente, lleve una investigación de verificación de sus propuestas en textos de la especialidad o consultando a los expertos. La recopilación de los datos descriptivos recogidos por los mediadores tendría que constituir unos corpus para los demás traductores o profesionales interesados por este ámbito de especialidad. El trabajo en colaboración y el intercambio de información son elementos clave que garantizarían que los traductores pudieran cumplir con los plazos exigidos haciendo un trabajo de calidad.

Bibliografía

- CABRÉ, M.T. (ED.) (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- CABRÉ, M.T. (1999). “Hacia una teoría comunicativa de la terminología. Aspectos metodológicos” in Cabré, M.T. (ed.), 129-150.

- CABRÉ, M.T. (1999). “Traducción y terminología: un espacio de encuentro ineludible” in Cabré, M.T. (ed.), 177-201.
- CABRÉ, M.T. (1999). “Las Fuentes terminológicas para la traducción” in Cabré, M.T. (ed.), 203-229.
- L’HOMME, M.C., U. HEID Y J.C. SAGER (2003). “Terminology during the past decade (1994-2004)”. An Editorial Statement. *Terminology*, 9 (2), 151-161.

5. TRADUCCIÓN



La corrupción en derecho europeo: un estudio cualitativo y ontológico de los delitos y su traducción del inglés al español

María Ángeles Orts Llopis
Ángela Almela Sánchez-Lafuente
Universidad de Murcia

Resumen

La corrupción de la clase política es un tema acuciante en Europa en general, y en el contexto español en particular (Heywood, 2007; Jiménez, 2009). Dicha ansiedad se hace alarmantemente palpable en los índices de Percepción de la Corrupción (CP) obtenidos tras las encuestas llevadas a cabo por el colectivo no gubernamental Transparencia Internacional (TI) y se ha materializado en la puesta en marcha de la redacción y aplicación de varios instrumentos legislativos para combatir el fenómeno a nivel europeo. El presente trabajo se propone un estudio cualitativo de la terminología delictiva utilizada en dichos instrumentos —en concreto la Convención Penal Europea de 2005 y el informe GRECO para España (2009) y Reino Unido (2007)— a través de la aplicación de las bases de datos terminológicas WordNet y EuroWordnet. El fin último de nuestro estudio será el revelar las equivalencias y asimetrías en el uso de dicha terminología en inglés y en español en el contexto legislativo de la Unión Europea.

Palabras clave: terminología delictiva, ontologías, corrupción, bases de datos terminológicas.

Abstract

Corruption of politicians is perceived as a major issue in Europe, and particularly in Spain (Heywood, 2007; Jiménez, 2009). This anxiety is reflected in the Corruption Perceptions (CP) indexes obtained from the surveys conducted by the non-governmental organization Transparency International (TI). Furthermore, it has been materialized in the writing and the implementation of several legal documents for fighting against Europe-wide corruption. The goal of this paper is to undertake a qualitative study of the criminal terminology used in those documents —specifically in the UN Criminal Convention (2005) and the GRECO report for Spain (2009) and UK (2007)— by means of the application of the lexical databases WordNet and EuroWordnet. Our ultimate aim is to find the parallels and the asymmetries in the usage of those terms of art in English and in Spanish within the UN legal context.

Keywords: criminal terminology, ontologies, corruption, terminological databases.

Introducción

La corrupción de la clase política es un tema acuciante en Europa en general, y en el contexto español en particular. Dicha ansiedad se hace alarmantemente palpable en los índices de Percepción de la Corrupción (CP) obtenidos tras las encuestas llevadas a cabo por el colectivo no gubernamental Transparencia Internacional (TI), y se ha materializado en la puesta en marcha de la redacción y aplicación de varios instrumentos legislativos para combatir el fenómeno a nivel europeo. En líneas generales, la literatura existente sobre el tema (Heywood, 2007; Jiménez, 2007, 2008, 2009) coincide en afirmar que la corrupción en España se materializa en la existencia de unos cauces privilegiados de acceso al poder público para unos pocos intereses particulares, resultando en una violación del derecho de todos los ciudadanos a un trato igual por parte de dichos poderes públicos. Sin embargo, en España es difícil delimitar las conductas corruptas por dos razones: una es la dificultad para determinar cuándo – de hecho– esas acciones sacrifican el interés general; otra, el que la corrupción sea una práctica social oculta, difícil de percibir, medir y cuantificar. Jiménez (2007: 2) señala que en España no existen estadísticas oficiales para medir estos hechos, por lo que a la hora de analizar el fenómeno de la corrupción es necesario centrarse en otro tipo de índices. Son destacables los indicadores del grado de percepción de la corrupción mencionados anteriormente, emitidos por la mencionada asociación Transparencia Internacional (TI), que analiza a través de encuestas a 178 países y varía del 0 al 10, desde muy corruptos a no corruptos, respectivamente. En el caso de España, dicho índice siempre se ha situado en una posición estable, nunca sobrepasando los 7 puntos y llegando en los peores momentos a registrar un índice 4. Sin embargo, Jiménez (2009) afirma que los sondeos a los ciudadanos ofrecen una imagen mucho más preocupante de la situación, y que la falta de indicadores consistentes refleja el escaso interés en este tema a pesar de sus graves consecuencias. Este hecho supone un arduo problema para una lucha efectiva contra la corrupción, pues, como vemos por los estudios realizados, el problema de la corrupción en España es muy real y la actitud de los ciudadanos y otros agentes de la vida pública hacia estas prácticas no es tan severa como debería ser para contribuir a su control.

En el caso de España, la tipología delictiva de los delitos de corrupción en nuestra sociedad queda reflejada en sus fuentes jurídicas. La más importante de estas fuentes en la actualidad es el recientemente aprobado Código Penal de diciembre de 2010, donde se recogen nuevas formas delictivas de fraude de los poderes públicos. Dicha tipología es difundida, además, por los medios de comunicación de un color u otro (Orts & Almela, 2011). En el caso de Inglaterra y Gales, no hay que olvidar que el *Common Law* es un sistema no codificado en el que la jurisprudencia es la principal fuente de Derecho, no existe la pretensión de construir un sistema de leyes completo en sí mismo, ni tampoco existe la intención de organizar el ordenamiento en un cuerpo de normas sistemáticamente construido. Sin embargo, sí existen una serie de leyes, las *Prevention of Corruption Acts* de 1889 hasta 1916, así como la *Public Bodies Corrupt Practices Act* 188, que fueron derogadas por la *Bribery Act*, la cual consolida las anteriores y fue aprobada en 2010.

Materiales y método

En el presente trabajo se propone un estudio cualitativo de la terminología delictiva utilizada en los instrumentos legislativos —en concreto la Convención Penal Europea de 2005 y el informe GRECO para España (2009) y Reino Unido (2007)— a través de la aplicación del conocimiento ontológico almacenado en las bases de datos léxicas WordNet³⁹ y EuroWordnet⁴⁰. Ello se enmarca en la emergente línea de investigación que se ocupa de la representación ontológica de la terminología jurídica, a la que pertenecen los trabajos de Breuker *et al.* (2005, 2008), Felices y Marín (2011) y Valente (2005), entre otros. Sin embargo, conviene subrayar que el presente trabajo posee un enfoque eminentemente descriptivo, mientras que el fin último de los estudios mencionados es principalmente la elaboración de ontologías jurídicas para su implementación en el área de la lingüística computacional.

Como metodología para elaborar el análisis contrastivo nos hemos centrado en un análisis de los términos obtenidos en los distintos documentos especificados. Como punto de partida, se ha realizado un vaciado de los términos que abarca el Convenio Penal sobre Corrupción y los resultados del Informe GRECO en ambos idiomas. Así pues, la legislación a nivel europeo, a nivel de España y de Reino Unido han sido los materiales empleados para acercarnos a esta realidad, extrayendo de ellos la terminología que emplean, con el fin de analizarla detenidamente mediante el uso de las taxonomías recogidas en WordNet y EuroWordnet y determinar no solo si existen realmente, en ambas bases de datos, términos equivalentes para todos los delitos de corrupción, sino también la especificidad y variedad de cada constructo jurídico en este ámbito.

El vaciado nos ha servido de base para comprobar cómo la Convención y GRECO recogen los delitos de corrupción en la legislación de España y Reino Unido, según muestra la Tabla 1:

Tabla 1. Vaciado delitos contenidos en el Informe GRECO

TÉRMINO EN INGLÉS	TRADUCCIÓN
1. <i>Bribery (Active/Passive)</i>	1. Cohecho (Activo/Pasivo)
2. <i>Corruption</i>	2. Corrupción
3. <i>Trading in influence</i>	3. Tráfico de influencias
4. <i>Account offences</i>	4. Delitos contables
5. <i>Participatory acts</i>	5. Actos de participación
6. <i>Abuse of official duties</i>	6. Abuso del ejercicio de sus funciones oficiales
7. <i>Breach of official duty</i>	7. Incumplimiento de obligaciones oficiales

Por otra parte, los términos que facilitan el Convenio y GRECO quedan sin completar, si no atendemos a las nuevas enmiendas del nuevo Código Penal español. No nos vamos a extender en lo relativo a un vaciado adicional de los términos delictivos recogidos por las reformas de dicho Código Penal, que ya ha sido realizado por estas autoras (Orts & Almela,

³⁹ Disponible en <http://wordnet.princeton.edu/>

⁴⁰ Disponible en <http://ixa2.si.ehu.es/cgi-bin/mcr/public/wei.consult.perl>

2011), pero si señalaremos que existen algunos delitos más relevantes que otros, si tenemos en cuenta su resonancia en la prensa y en la opinión pública. Efectivamente, la prensa difunde las noticias sobre los delitos de corrupción a la opinión pública, introduciendo así en la cultura popular los términos especializados mediante los cuales el propio Código Penal y otros instrumentos legales tipifican dichos delitos. Estos fenómenos serían desconocidos para la opinión pública de no ser por la resonancia que tienen en la prensa.

Para el estudio en cuestión se diseñó una taxonomía terminológica a partir de los instrumentos legales mencionados anteriormente y se utilizó un corpus de medio millón de palabras procedente de noticias en los medios de comunicación. Se realizó una comparación entre los términos, obteniendo primero la frecuencia absoluta de ambos conjuntos, esto es, los términos especializados y sus correspondientes versiones generales (ver Tabla 2). El análisis cuantitativo de los datos se basó principalmente en dos pruebas no paramétricas, que revelaron una marcada tendencia hacia el uso de la terminología especializada por parte de los periodistas en lo que respecta a los delitos de corrupción, así como la preferencia de éstos por ciertos delitos.

Tabla 2. Resultados de un estudio sobre los términos del Código penal, recogidos por la opinión pública (Orts & Almela, 2011)

TÉRMINO ESPECIALIZADO	FRECUENCIA ABSOLUTA	VERSIÓN GENERAL	FRECUENCIA ABSOLUTA
Falsedad documental	105	Documentos falsos	2
Cobro de facturas falsas	21	Cobro de facturas falsas	21
Blanqueo de capital/es	129	Blanqueo de dinero	8
Crimen contra la organización del territorio y el urbanismo	0	Construcción ilegal	1
		Construcción irregular	1
		Delito/s urbanístico/s	12
		Adjudicaciones irregulares	7
Crimen contra los recursos naturales y el medio ambiente	0	Delito/s medioambiental/es	0
Prevaricación administrativa	15	Corrupción política	22
		Corrupción administrativa	2
Cohecho	411	Soborno	77
		Recibo de sobornos	0
		Cobro de comisiones	22
Tráfico de influencias	188	Trato/s de favor	53
		Venta a bajo precio	0
Malversación	200	Desvío de fondos	30
Fraude	200	Estafa/s	32
Exacción ilegal	5	Cobro/s de impuestos	0
Exacción fiscal	2		
Exacción legal	1		
Negociaciones y actividades prohibidas a los funcionarios	0	Negociaciones prohibidas	31
Corrupción en transacciones comerciales internacionales	0	Corrupción en el comercio internacional	0
Prevaricación judicial	2	Corrupción judicial	1
TOTAL	1279	TOTAL	322

No hemos querido extendernos, por las limitaciones de este estudio, en el análisis de todos los términos resultantes del vaciado de los tres instrumentos legislativos. A través de los resultados de GRECO, la Convención y la repercusión del Código Penal en la opinión pública, hemos escogido la siguiente terminología (Tabla 3), a fin de someterla a un análisis taxonómico contrastivo inglés-español. La mayoría de los términos contenidos en GRECO y la Convención, excepto cohecho/*bribery* y corrupción/*corruption*, son grupos nominales que separadamente no constituyen terminología delictiva específica (abuso/*abuse*, tráfico de influencias/*traffic of influence*, etc.) y los resultados de una exploración previa no mostraron ser concluyentes. Por tanto, decidimos centrarnos en los dos términos mencionados y centrarnos en la terminología más específica del Código Penal español y su traducción al inglés, de acuerdo con su categorización en las bases de datos EuroWordnet –en el caso del español– y WordNet –para los términos en lengua inglesa–.

Tabla 3. Delitos analizados en este estudio, y su traducción al inglés

TÉRMINO EN ESPAÑOL	TÉRMINO EN INGLÉS
Cohecho (Activo/Pasivo)	<i>Bribery (Active/Passive)</i>
Corrupción	<i>Corruption</i>
Malversación	<i>Embezzlement</i>
Blanqueo de capitales	<i>Money laundering</i>
Falsedad documental	<i>Documentary falsehood</i>
Prevaricación	<i>Prevarication</i>
Exacción	<i>Extortion</i>

Resultados y discusión

A continuación se exponen los resultados del análisis cualitativo de los términos propuestos, así como la interpretación de los mismos teniendo en cuenta el marco legal del derecho continental y del anglosajón.

En la Figura 1 aparece una representación gráfica de la estructura ontológica de la primera pareja de términos legales. A continuación se ofrecen algunas claves para la interpretación de estos gráficos: los términos objeto de estudio aparecen marcados en negrita y enmarcados en una casilla violáceo-rosada. Las paralelas horizontales representan niveles de concreción semántica, siendo el nivel superior (representado en verde) el más general. En el mismo nivel del término nodo aparecen algunos términos sinónimos, relacionados mediante el símbolo \Leftrightarrow y representados en un color violáceo más claro. Los términos pertenecientes al nivel inferior poseen mayor especificidad, ya que son hipónimos del término nodo; éstos se representan en casillas anaranjadas y se relacionan con el término nodo mediante flechas gruesas blancas. Las flechas negras expresan relaciones de equivalencia interlingüística, en este caso inglés-español. Los términos en la primera lengua están escritos en negro, mientras que los españoles aparecen escritos en blanco.

Cohecho/Bribery

El Código Penal español distingue entre diferentes acepciones, según a qué ámbito se aplique el concepto. Se emplea soborno para una persona cualquiera, y cohecho o simplemente corrupción cuando hablamos de jueces, agentes de la administración pública y funcionarios. Su hiperónimo, según la base de datos europea, es crimen o delito mayor, y entre sus sinónimos encontramos soborno y coima (ver Figura 1).

De acuerdo con la taxonomía de WordNet, el término *bribery* es un sinónimo de *graft*, entendido según esta base de datos como la acción de ofrecer algo (normalmente dinero) para obtener una ventaja o prestación ilícita. Según las relaciones estructurales presentadas en WordNet, el hiperónimo de este concepto es *crime, felony, transgression*, cuyo significado está relacionado con un crimen más grave, mientras que sus hipónimos directos serían *barratry*, referido al concepto de *bribery* pero aplicado a un juez en concreto, y *commercial bribery*, relacionado con la corrupción de agentes en general. Según el análisis de este término en la base de datos, podemos observar que se emplea para distintos contextos, desde el soborno a jueces o agentes de cualquier ámbito hasta el ámbito de las transacciones comerciales.

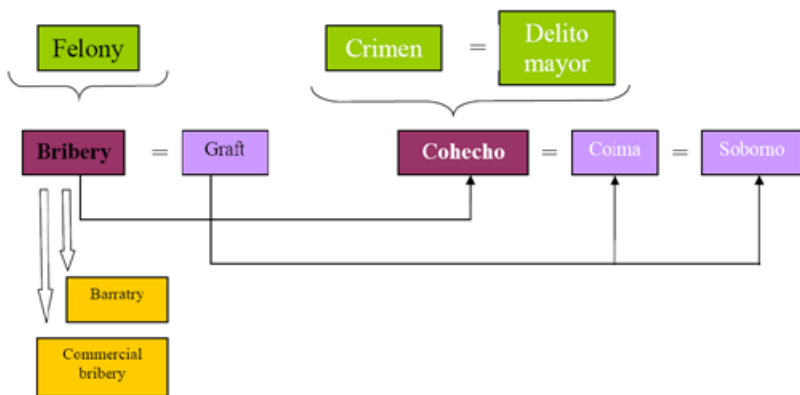


Figura 1. Representación gráfica ontológica de los términos cohecho/bribery.

Las principales diferencias que se pueden observar en el análisis de estos conceptos es que, a pesar de que ambos términos (*bribery*, cohecho) coinciden en la mayoría de las relaciones estructurales, en español cohecho es mucho más específico que su equivalente inglés. Es decir, en inglés se aplica el término *bribery* para cualquier contexto de corrupción, mientras que en español se cuenta con tres conceptos distintos atendiendo al tipo de persona que cometa el delito. Esta diferenciación no se puede hallar a través de su estudio y análisis en las bases de datos utilizadas.

Tal y como se señala en la Tabla 3, existe el cohecho activo y el cohecho pasivo. Este concepto está presente en ambos idiomas y se habla de *passive* y *active bribery*, y de cohecho activo, pasivo, propio e impropio. Ésta es la clasificación más generalizada de este delito (Luzón, 2004) y se basa en función de que sea el funcionario el sujeto que solicita o admite (cohecho pasivo) o de que sea el particular quien corrompe al funcionario,

ofreciéndole o prometiéndole la dádiva (cohecho activo). A su vez, el cohecho pasivo se subdivide en cohecho pasivo propio (si el acto a realizar por el funcionario es un acto injusto, constituye delito o una abstención del deber del cargo) o cohecho pasivo impropio (cuando el acto no está prohibido legalmente). Esta diferenciación tampoco aparece en ninguna de las dos herramientas, pese a su importancia en los instrumentos legislativos estudiados.

Corrupción/Corruption

La palabra corrupción tiene un marcado carácter general, dando nombre a toda el área semántica que analizamos aquí. Sin embargo, hemos decidido incluirla por la importancia que tiene en los Informes GRECO y la Convención, que se sirve de dicho carácter general para glosar la mayoría de las conductas delictivas de este campo. Según las relaciones estructurales de WordNet, el término *corruption* tiene como hiperónimo directo a *inducement* o *inducing* (ver Figura 2), y se define como llevar a una persona (un funcionario público) por medios indebidos (como el soborno) a violar un derecho o a cometer un delito grave. Ambos hiperónimos se refieren, como términos más generales, a la acción de lograr el resultado que se desea. Por su parte, la base de datos EuroWordnet no ofrece ningún hiperónimo para el término corrupción, y sí algunos hipónimos que no están presentes en ninguna de las fuentes de las que hemos hecho el vaciado. El hipónimo que, como hemos visto, utiliza el CP es cohecho, empleado para referirse a personas que participan en el ejercicio de la función pública. En nuestra opinión, este análisis ontológico es escaso por demás para el fenómeno de la corrupción.

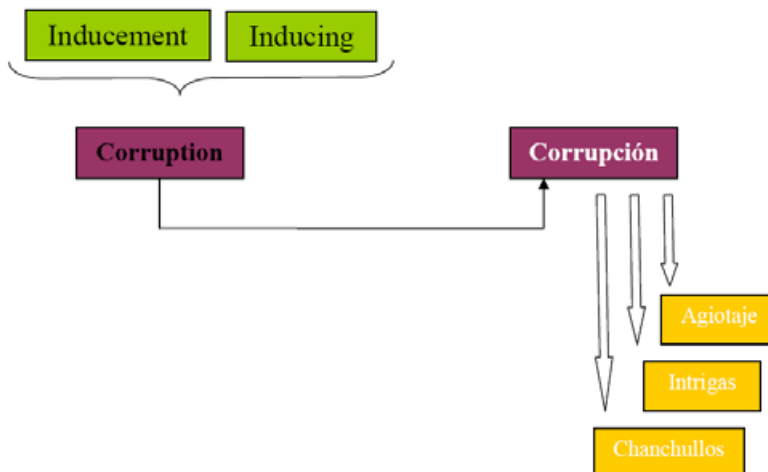


Figura 2. Representación gráfica ontológica de los términos corrupción/corruption.

Malversación/*Embezzlement*

La representación del término en la base de datos en castellano es más sencilla que en inglés: el único sinónimo que se ofrece para malversación es desfalco, siendo su único hipónimo saqueo. El término muestra numerosos hiperónimos, tales como alzado, sustracción, robo, latrocinio o desvalijamiento (ver Figura 3).

Embezzlement es el equivalente de malversación y designa la apropiación fraudulenta de fondos o bienes por parte de la persona a quien éstos les han sido confiados (Singer & LaFond, 2007). En WordNet, se representa como sinónimo total de varios términos: *peculation*, *misapplication*, *misappropriation* y *defalcation*, equivalente y cognado de desfalco en español, que además designa metonímicamente la suma de dinero en cuestión. Sus hipónimos directos son *raid*, que designa un intento de estafar a los inversores por parte de los especuladores, y *plunderage* (en español, *saqueo*), que suele referirse a la apropiación de bienes en el ámbito marítimo. A su vez, el término *embezzlement* se representa como hipónimo de términos como *larceny*, *theft*, *thievery*, *thieving*, *stealing*, ya que se trata de un tipo concreto de hurto.

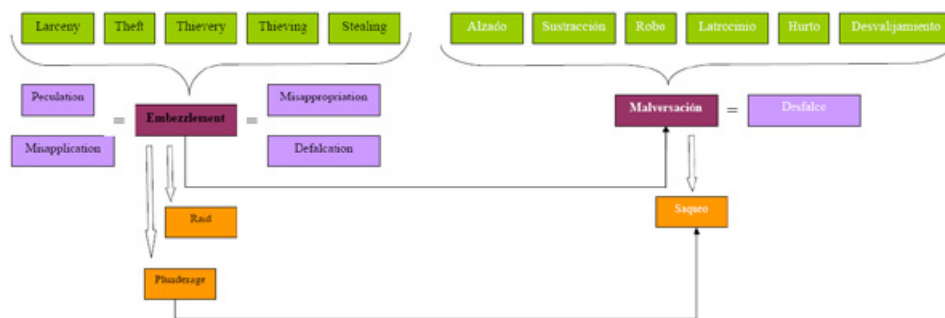


Figura 3. Representación gráfica ontológica de los términos malversación/*embezzlement*.

Blanqueo de capitales/*Money laundering*

No hay datos para el original del Código español en la base de datos europea. En la base de datos en inglés no aparece ningún sinónimo ni hipónimo para su equivalente, *money laundering* (ver Figura 4). Como hiperónimos, se indican *concealment*, *concealing* y *hiding*, en el sentido de mantener en secreto.

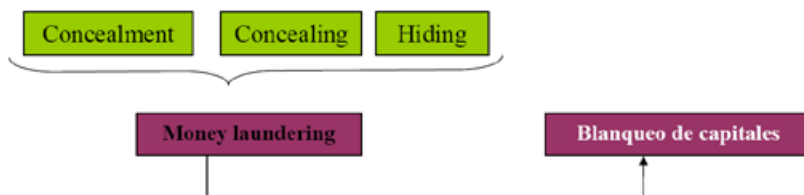


Figura 4. Representación gráfica ontológica de los términos blanqueo de capitales/*money laundering*

Falsedad documental/*Documentary falsehood*

Al igual que ocurría con la mayoría de los términos utilizados por GRECO y la Convención, en la base de datos no aparece el término *documentary falsehood*. Sin embargo, sí encontramos el término *falsehood*, siendo una de sus acepciones la referida al contexto legal. En ella, y siempre según WordNet, el término sería un hipónimo de *dishonesty* y *knavery*, y sinónimo de *falsification* (ver Figura 5). De manera muy similar, la base de datos léxica para el español recoge el término falsedad como sinónimo de falsificación; sin embargo, sus posibles hiperónimos e hipónimos se encuentran inversamente relacionados con la situación en inglés. De este modo, hay una mayor cantidad de hiperónimos—alzado, sustracción, robo, latrocinio, hurto y desvalijamiento— que de hipónimos, donde solo se registra contrahacimiento, el acto delictivo que consiste en la creación o modificación de ciertos efectos o productos con el fin de hacerlos parecer verdaderos. Este término encuentra a su vez un equivalente entre los hipónimos señalados para el inglés, *forgery*. WordNet ofrece tres hipónimos más para el término inglés: *frame-up* y *setup*, sinónimos entre sí, se utilizan principalmente en inglés americano para referirse a un montaje por medio del cual se acusa a una persona inocente de un delito mediante la falsificación de pruebas o testimonio. Por último, la base de datos ofrece como hipónimo el término *sophistication*, que se refiere a un tipo de falsificación por medio de un razonamiento sofista, en la que se engaña a través de especiosas falacias.

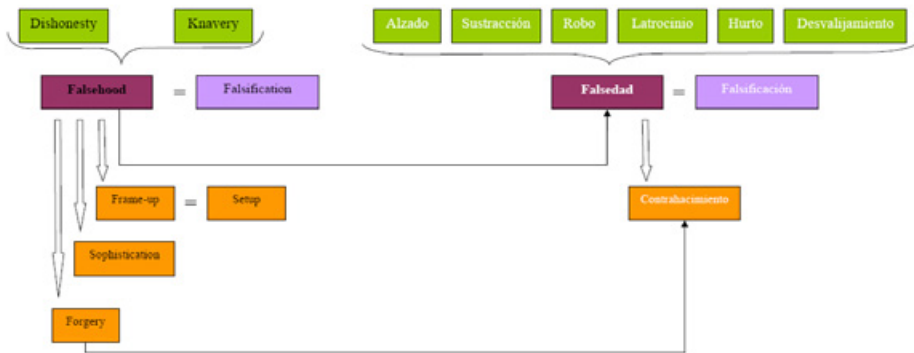


Figura 5. Representación gráfica ontológica de los términos falsedad/*falsehood*

Exacción/*Extortion*

La exacción ilegal del español tiene como sinónimos extorsión y concusión (ver Figura 6). Su equivalente, *extortion*, se define en WordNet como *unjust exaction*, referido al cobro injusto e ilegal por parte de oficiales públicos. Como puede observarse en el gráfico, su cognado *exaction* posee un significado más general, y por tanto se representa en la base de datos en inglés como hiperónimo de *extortion*. Éste aparece desprovisto de sinónimos.

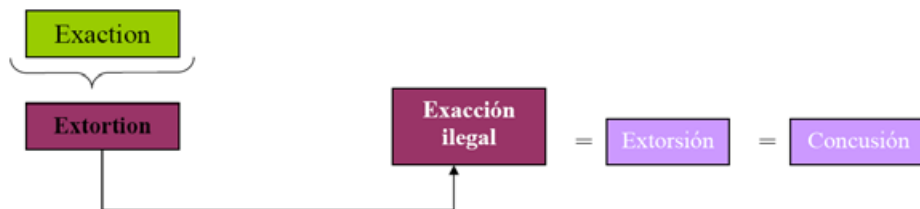


Figura 6. Representación gráfica ontológica de los términos *exacción ilegal/extortion*.

Prevaricación/Breach of trust

El delito del Código penal conocido como prevaricación es hipónimo de los términos evasión y tergiversación.

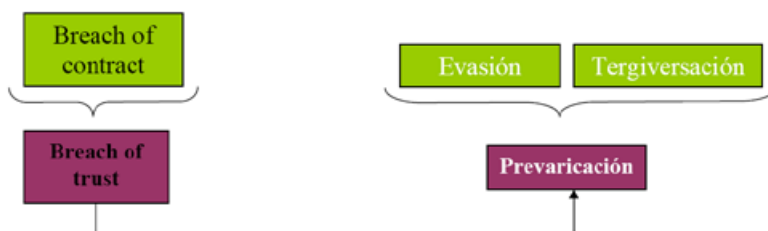


Figura 7. Representación gráfica ontológica de los términos *prevaricación/breach of trust*

Su traducción, *breach of trust*, se define en WordNet como el delito que cometen los funcionarios públicos al faltar, a sabiendas o por ignorancia inexcusable, a las obligaciones y deberes de su cargo. Llama la atención que el hiperónimo ofrecido en la base de datos para este término es *breach of contract* (ver Figura 7).

Conclusiones

Nuestro estudio pretende ser un acercamiento a la terminología utilizada por los instrumentos legislativos en español, en el área de la corrupción, y su traducción al inglés. El fin último de nuestro trabajo ha sido revelar las equivalencias y asimetrías en el uso de la terminología sobre corrupción en ambos idiomas, en el contexto legislativo de la Unión Europea.

Nuestra hipótesis se asentaba sobre la premisa de que debe haber sustanciales variaciones en la estructura ontológica de las palabras en cada uno de los idiomas, y que la variación debe ser de importancia a la hora de traducir correctamente el delito de un idioma a otro. Dicho estudio, que se ha realizado a través de un vaciado de la terminología de la

Convención Penal Europea, del Informe GRECO para España y Reino Unido y el Código Penal reformado en diciembre de 2010, y la posterior selección y análisis ontológico de ciertos tecnicismos específicos a través de las bases de datos WordNet y EuroWordnet ha probado dicha hipótesis inicial. Se han encontrado importantes diferenciaciones léxico-estructurales en los análisis ontológicos de los términos. En ocasiones, esas disimilitudes adquieren una sofisticación que la base de datos no puede describir ni interpretar. La desemejanza subyacente en todos los casos se debe a la complejidad y peculiaridad de los sistemas jurídicos de donde provienen dichos términos y la subsiguiente imposibilidad de conseguir traducciones equivalentes.

Precisamente porque estas bases están en continua evolución y adaptación, deseamos que nuestro estudio constituya un pequeño ejemplo de aplicación de las mismas a un tema tan preocupante como los delitos de corrupción, y las medidas que se toman a nivel europeo para su combate y regulación.

Referencias

- BENJAMINS, R., CASANOVAS, P., GANGEMI, A. & BREUKER, J. (EDS.) (2005). *Law and the Semantic Web: Legal Ontologies, Methodologies, Legal Information Retrieval, and Applications*. Berlin, London: Springer Verlag.
- BREUKER, J., VALENTE, A. & WINKELS, R. (2005). “Use and Reuse of Legal Ontologies in Knowledge Engineering and Information Management” in Benjamins, Casanovas, Gangemi & Breuker (eds.), 36-64.
- BREUKER J., CASANOVAS, P. & KLEIN, M.A.C. (EDS.) (2008). *Law, Ontologies and the Semantic Web: Channelling the Legal Information Flood*. Amsterdam: IOS Press.
- FELICES, A. & MARÍN, A. (2011). “La semántica profunda como fundamento para desarrollar una subontología jurídica en el contexto de las ontologías de ámbito legal”. Comunicación oral presentada en el *XXIX Congreso Internacional de AESLA* (4—6 mayo, 2011, Universidad de Salamanca).
- HEYWOOD, P.M. (2007). “Corruption in Contemporary Spain”. *PS: Political Science & Politics* 40,4. URL: <http://journals.cambridge.org/action/displayIssue?jid=PSC&volumeId=40&seriesId=0&issueId=04> [15/06/11].
- JIMÉNEZ, F. (2007). “Incidencia de la corrupción en la democracia” en J. Estefanía (ed.), *Informe sobre la democracia en España/2007*. Madrid: Fundación Alternativas.
- JIMÉNEZ, F. (2008). “Un balance de la lucha contra la corrupción en la VIII legislatura” en J. Estefanía (ed.), *Informe sobre la democracia en España/2008*. Madrid: Fundación Alternativas.
- JIMÉNEZ, F. (2009). “Building Boom and Political Corruption in Spain”. *South European Society and Politics* 14,3: 255-272.
- LEONI, J. A. (2004). “WordNet y la lexicografía electrónica”. *Káñina, Revista de Artes y Letras* XXVIII, 2. URL: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/kanina001/10-leoni.pdf> [18/07/11].

- LUZÓN, J.M. (2004). *Compendio de Derecho Penal. Parte general*. Madrid: Dykinson.
- SINGER, R.G. & LAFOND, J.Q. (2007). *Criminal Law*. New York: Aspen.
- VALENTE, A. (2005). “Types and Roles of Legal Ontologies” in Benjamins, Casanovas, Gangemi & Breuker (eds.), 65-76.

Comunicazione interculturale e traduzione nel discorso del turismo: uno studio di caso su un corpus audiovisivo

Elena Errico

Università di Modena e Reggio Emilia

Resumen:

La propuesta está centrada en tres documentales de viaje sobre España y Andalucía producidos en tres países distintos. El marco de análisis que adoptamos se fundamenta en la aplicación del concepto de género al discurso turístico, que complementa el enfoque lingüístico-formal con una perspectiva que abarca el contexto sociocultural en el que se produce y al que está dirigido dicho discurso. A partir de ahí intentaremos demostrar cómo, pese a la intención común declarada de descubrir una Andalucía más auténtica, estos documentales presentan notables diferencias cualitativas. Datos como la nacionalidad de la producción y de los destinatarios son claves de lectura útiles para entender los diferentes cortes dados a cada producto y, más en general, en el caso de los documentales destinados al extranjero, nos permiten ahondar en los mecanismos de transposición y/o traducción de conceptos culturales.

Palabras clave: discurso del turismo, traducción audiovisual, comunicación intercultural, Andalucía.

Resumen:

La proposta è incentrata su tre documentari di viaggio sulla Spagna e l'Andalusia prodotti in tre diversi paesi. La cornice teorica di riferimento è costituita dall'applicazione del concetto di genere al discorso turistico, che consente di integrare la prospettiva linguistico-testuale con considerazioni legate al contesto socioculturale nel quale tale discorso viene prodotto e al quale è rivolto. Ciò consente di evidenziare come, nonostante l'intento dichiarato di scoprire un'Andalusia più autentica, questi documentari presentino notevoli differenze qualitative. Dati come la nazionalità della produzione e dei destinatari sono chiavi di lettura utili per comprendere il diverso taglio dato a ciascun prodotto e, più in generale, nel caso dei documentari destinati a un pubblico straniero, addentrarsi nei meccanismi di trasposizione e/o traduzione dei concetti culturali.

Parole chiave: discorso del turismo, traduzione audiovisiva, comunicazione interculturale, Andalusia.

Introduzione

Il presente contributo prende in esame tre documentari di viaggio prodotti in paesi diversi e dedicati al patrimonio storico-architettonico e ambientale delle zone interne della Spagna e in particolare dell'Andalusia. Come si cercherà di illustrare, pur partendo dall'intento comune di riscoprire l'Andalusia più autentica, questi prodotti presentano notevoli differenze qualitative sia sul piano del contenuto del messaggio, sia dal punto di vista dell'efficacia nell'impiego delle risorse espressive offerte dal canale audiovisivo. Il materiale videografico preso in esame è costituito da *Viaggiare Spagna* (1991, di seguito *VS*), dalla versione originale e da quella doppiata in italiano di *Andalucía de cerca* (2001, di seguito *AdC*), prodotto con il contributo del Ministero della Cultura spagnolo, e da *The Pilot Guide to Southern Spain* (2002, di seguito *PG*).⁴¹

Seguendo la proposta di Calvi (2010: 3) l'analisi si fonda sull'applicazione del concetto di genere e di prassi sociale al discorso turistico formulata da Bhatia (2004; 2010: 17-18) che, completando e superando la prospettiva meramente linguistico-formale, dà conto dell'interazione fra piano testuale, semiotico (trattandosi in questo caso di audiovisivi) e contesto socioculturale.

L'immagine dell'Andalusia nei documentari di viaggio tra storia, mito e luoghi comuni

I tre materiali analizzati vengono introdotti da una premessa che dichiara l'intento di abbattere gli stereotipi più comuni costruiti intorno alla rappresentazione della Spagna e dell'Andalusia all'estero. *VS* si apre con una panoramica della Baia di San Sebastián, accompagnata dal seguente commento fuori campo:

Abbiamo evitato di proposito le coste del Mediterraneo, le grandi città come Madrid e Barcellona, i soliti spettacoli di flamenco che si vedono sempre in tutti i documentari sulla Spagna. Molti non sanno che la Spagna non consiste soltanto di (sic) una striscia di terra larga 1 o 2 km lungo il Mar Mediterraneo. [...] Il nostro viaggio inizia su una costa sconosciuta a molti turisti: la Costa Verde. San Sebastián è la località balneare più esclusiva di tutta la Spagna. (*VS*)

Il contro-stereotipo della denuncia del cliché che, come segnala Margarito a proposito delle guide turistiche sulla Sicilia (2004: 106) è divenuto un topos del genere, a sua volta ricade in uno stereotipo culturale (l'identificazione del flamenco con la sua versione commerciale) e linguistico ("località più esclusiva").

PG apre con una strategia analoga, per insistere proprio sull'idea dell'autenticità:

When the Moors first landed on these shores in 711 it most certainly didn't look like this. Most people know Costa del Sol as golf, fast food, concrete and spoilt beaches [...]. However, the region that surrounds all this is one of the most diverse in Europe both for its landscapes and its culture. So I'm gonna leave the tourist hotpots behind, travel inland and discover the real Southern Spain. (*PG*)

⁴¹ Il percorso di *Viaggiare Spagna* parte dai Paesi Baschi per approdare fino alle coste catalane, toccando alcune località dell'Andalusia, *Andalucía de cerca* copre un itinerario limitato alle province andaluse, mentre *The Pilot Guide to Southern Spain* si snoda quasi interamente nella regione meridionale, per concludersi ad Alcoy, nel Levante.

AdC riprende gli stessi motivi, ribaltandoli in chiave positiva:

Sin duda algo muy parecido a esto fue lo que vieron en el momento de acercarse a sus costas los primeros hombres que llegaron a Andalucía. [...] Andalucía es muy diversa, como toda cultura llena de fuerza genera constantemente tópicos y con ellos a menudo hemos de enfrentarnos, también con la negación de esos tópicos. Andalucía se transforma entonces en un estado mental en una proyección de nuestros deseos más íntimos. Y ese paraíso existe, pero hay que saber buscarlo. (*AdC*)

In questo caso è evidente il tentativo di inserire temi ricorrenti come autenticità e cliché, ma anche l'ospitalità meridionale, all'interno di un discorso più articolato e suggestivo (anche se non estraneo a qualche eccesso retorico), alla ricerca di un filo conduttore tra presente e tradizione. In *AdC* riferimento alla storia è costante e in effetti il percorso attraverso il quale viene condotto il viaggiatore, apparentemente inusuale (da Jaén, la meno turistica delle province), è dettato proprio dall'esigenza di rivisitare la storia dell'Andalusia dalle sue origini, rappresentate nella Sierra di Cazorla dalla sorgente del Guadalquivir, il fiume che costituisce l'elemento unificatore delle civiltà che si sono susseguite in questa terra. In quest'ottica anche la Costa del Sol viene riproposta come possibile meta, come "paraíso", per quanto "artificial". *AdC* è inoltre l'unico dei tre documentari che accenna alla tauromachia, riletta e spiegata alla luce delle sue origini di "arte" e "rito ancestral". Gli altri due documentari tralasciano del tutto questo tema, probabilmente consapevoli del fatto che all'estero suscita aspre e unanime critiche. *AdC*, dunque, a differenza degli altri due prodotti, tende a soffermarsi su aspetti positivi o capovolgere alcuni stereotipi presentandoli come alternativa a disposizione all'interno della molteplice e variegata offerta turistica dell'Andalusia. Rispetto alla componente descrittiva, pure presente nel messaggio di *AdC*, prevale una finalità persuasiva, che linguisticamente si esprime con la prevalenza di aggettivi e avverbi connotati positivamente, a volte ricercati e spesso iperbolici ("asombrosamente", "Andalucía sorprendente", "luz copiosa e infinitamente moldeable").⁴² Considerando che il prodotto è stato realizzato con un finanziamento pubblico, in questo caso evidentemente la finalità promozionale tende a prevalere sulla pura e semplice informazione.

A differenza dell'itinerario geografico, storico e interiore insieme proposto da *AdC*, *VS* segue il tracciato di un'arteria stradale e la voce fuori campo fornisce notazioni quasi esclusivamente geografiche o pratiche, nomi, date e cifre. Prevengono inoltre inquadrature di paesaggi e monumenti (i più famosi), per lo più deserti, peraltro descritti con aggettivazione piatta e ripetitiva ("importanti", "interessanti", "famosi", "belli").

Dato che i tre documentari sono orientati dichiaratamente verso la scoperta del patrimonio culturale, vale la pena analizzare come *VS* presenta l'eredità ispanomusulmana. La Moschea-Cattedrale di Córdoba, ad esempio viene descritta come segue:

L'opera più importante da vedere in questa città andalusa è la Cattedrale-Mezquita. La Mezquita fu una volta la moschea dei conquistatori arabi. La caratteristica più sorprendente della cattedrale è che è costituita da 856 colonne con i loro archi a ferro di cavallo bianchi e rossi. (*VS*)

⁴² Per l'analisi linguistica dell'aggettivazione nei testi turistici cfr. Calvi 2005.

A questo proposito è interessante evidenziare la semplificazione nel riferimento al Califfato Omayyade, del quale si rileva solo l'aspetto militare, e sul piano linguistico l'uso del prestito *Mezquita* non motivato da necessità, dato che in italiano esiste l'esatto equivalente "moschea", peraltro utilizzato subito dopo. Probabilmente si tratta di un espediente ingenuo per cercare di dare un tocco di esotismo al testo⁴³.

La scelta delle tappe ricorda molto quanto Barthes osservava a proposito delle Guide Blu francesi: concepire una cultura esclusivamente come collezione di monumenti "sopprime contemporaneamente la realtà della terra e quella degli uomini, non rende conto di alcun fatto presente, cioè storico, e per questa via il monumento stesso diventa indecifrabile, perciò stupido" (Barthes, 1975: 119-120).

AdC, più ricca di informazioni storiche, artistiche e sull'ambiente urbano, parte da una visione più ampia ed attuale del concetto di patrimonio, comprendente a pieno titolo anche l'architettura popolare:

En Andalucía, siempre variada, cada ciudad tiene su individualidad y Córdoba la encuentra en la cancela, en la verja, separación entre el mundo interior de los patios, lleno de color, belleza y calma y la sobriedad de las calles. (*AdC*)

PG ha un taglio più esperienziale rispetto agli altri due prodotti: è narrato in prima persona da una viaggiatrice che percorre un itinerario zaino in spalla. Il commento tende a privilegiare aspetti di carattere pratico e soprattutto, a differenza di *VS*, l'ambiente umano: la protagonista cerca di interagire il più possibile con la gente del luogo spesso avvalendosi dell'aiuto di un interprete/mediatore locale. Un aspetto che contraddistingue *PG* è la ricerca costante del contatto con la natura e soprattutto di una vita attiva all'interno di essa: una parte considerevole delle riprese è dedicata a riprendere la protagonista mentre pratica diversi sport all'aperto, visita i principali parchi naturali, ma ignora del tutto città come Córdoba. Questa scelta probabilmente è dettata dall'intenzione di rivolgersi a un pubblico giovane, o che ad ogni modo si presume più interessato allo sport e alla ricerca di soluzioni di viaggio economiche.

In *AdC* il tentativo di individuare una continuità e un intreccio fra il passato e il presente emerge anche in un passaggio che mostra l'aratura di un uliveto:

[El olivo], el árbol conocido desde antiguo por todas las civilizaciones de la cuenca mediterránea que apreciaron su fruto, del que extraían el aceite de oliva, ese dorado fluido que resume toda una cultura y una manera de entender la vida, símbolo también de injusticias seculares e injusticias sociales y de la dureza de una tierra a veces ingrata. (*AdC*)

Anche gli altri due video accennano alla presenza di sterminati uliveti, ma solo come nota paesaggistica (in *VS*) o accompagnandola con un breve commento sull'importanza economica attuale della produzione di olive in Spagna (in *PG*).

⁴³ A questa strategia linguistico-discorsiva fanno da contrappunto similitudini che enfatizzano la similarità con elementi della cultura dello spettatore, come "attraversando diversi valichi, *proprio come sulle Alpi*, la C344 ci porta ancora più a est". La ricerca dell'equilibrio tra suggestione dell'ignoto e rassicurante familiarità, tipica del discorso turistico, in questo caso viene però ripresa grossolanamente.

In *PG*, i pochi riferimenti al passato sono quasi tutti legati a leggende o alla scoperta dell'America: una parte dell'itinerario è interamente dedicata al Monastero della Rábida e un'altra a Siviglia, città storicamente proiettata verso le Americhe. Alcune osservazioni a parte merita invece la presentazione di Ronda, la prima tappa del viaggio, definita come città dalla "gruesome history", con riferimento all'esecuzione di 512 nazionalisti compiuta durante la Guerra Civile, alla quale si ispirò Hemingway per narrare un episodio in *Per chi suona la Campana*. Il riferimento esplicito ad una vicenda ripresa da uno scrittore americano molto letto si appoggia, anche in questo caso, a quanto si presume già sia familiare ai destinatari, il pubblico anglofono. In linea con questa strategia vi è la scelta di soffermarsi a lungo sul Museo Temático di Ronda, e soprattutto sulla sala degli strumenti di tortura usati dall'Inquisizione. Ronda e la sua storia sono il pretesto per richiamare il cliché della *España Negra*, risalente alla tradizione dei viaggiatori romantici e tuttora non del tutto scomparso. L'operazione interpretativa che viene svolta è paragonabile alla ricerca della similarità individuata in *VS*, anche se nel caso del video italiano non presupponeva un atteggiamento così fortemente valutativo: in questo caso, più che interpretare il patrimonio suscitando la curiosità dello spettatore nei confronti di quanto non conosce, il resoconto finisce per appiattirsi sulle (presunte) aspettative dello spettatore medio, servendosi di una storia più o meno romanzata o di aneddoti isolati come pretesto per rafforzare pregiudizi già esistenti.

Probabilmente anche nel caso dell'adattamento in italiano di *AdC* è stata proprio l'esigenza di facilitare la fruibilità a un pubblico non spagnolo a determinare alcune scelte traduttive. Come già accennato questo video cerca di strutturare un itinerario (e un discorso intorno ad esso) che consenta allo spettatore di scoprire luoghi meno noti (ad esempio, Archidona o Campillos nell'interno della regione), e di rivisitare alcune espressioni della cultura regionale e locale (le processioni, il flamenco) come manifestazioni profonde dell'essere andaluso. La versione doppiata in italiano, invece, in molti punti è priva di commento proprio quando il sonoro originale tratta aspetti dell'identità culturale. Il passaggio di *AdC* sugli ulivi precedentemente illustrato, ad esempio, nella versione italiana viene reso "l'albero mitologico conosciuto fin dall'antichità da tutti i popoli del bacino mediterraneo". Il riferimento alle condizioni di arretratezza secolare nelle campagne andaluse viene eliminato, lasciando un commento accessibile a un pubblico italiano più vasto. L'alternativa avrebbe potuto essere l'aggiunta di una spiegazione, una sorta di nota del traduttore, che però non è sempre compatibile con i vincoli traduttivi posti dagli audiovisivi (la sincronia con le immagini). Si opta dunque per la strategia traduttiva della riduzione, eliminando informazioni presenti nel testo originale e lasciando lunghe sequenze di immagini senza commento che però tendono ad appesantire ed impoverire il prodotto.

Le sequenze relative al carnevale di Cadice mostrano una *comparsa* che intona una *chirigota*, della quale si distinguono alcune parole, accompagnate dal seguente commento:

La chirigota es la forma popular por excelencia. Diversas agrupaciones llamadas comparsas interpretan cada año canciones donde se pasa revista a lo acontecido a lo largo del año. Todo se pone en cuestión [...]. Lo que parece un grupo heterogéneo que canta de una manera conjunta y compenetrada es sólo el resultado de una suma desordenada de individualidades que canta y actúa por su cuenta, como si reclamara para sí la atención

del auditorio. Éste es un rasgo muy definitorio del andaluz en general. Pero ese desorden forma uno de los atractivos principales de esa ciudad antigua y luminosa. (*AdC*)

La versione doppiata in italiano viene ridotta ad una frase: “tuttavia, l’apparente disordine costituisce una delle attrattive principali di questa città antica.” In questo modo, fra l’altro, si perde il collegamento con il carattere improvvisato delle *letrillas* e con l’idea dell’individualismo andaluso, mentre sul piano sintattico il nesso avversativo diviene incongruente.⁴⁴

Anche in altri passaggi vengono eliminati riferimenti alle peculiarità regionali, alterando notevolmente il senso del testo originale senza un’apparente ragione socio-pragmatica: i *pueblos blancos* dell’interno “que nos hablan de un tipo de vida donde el tiempo tiene otra medida” (*AdC*) divengono in italiano “[paesini] i cui nomi ci parlano della bellezza di paesaggi agresti”. Analoghi scostamenti di senso sono presenti nelle descrizioni di alcuni monumenti. Ad esempio, a proposito della Moschea-Cattedrale, la voce fuori campo osserva: “el añadido desvirtúa la plena apreciación de la Mezquita, pero ha permitido que llegue hasta nosotros” (*AdC*). Il commento parzialmente negativo e il riferimento indiretto all’edificio ispanomusulmano originale vengono eliminati e sostituiti con un’affermazione generica: “[la Moschea-Cattedrale] conserva indubbio interesse per la compresenza di stili diversi” (*AdC*).

In generale, dunque, si osserva che anche nella versione doppiata di *AdC* alcune informazioni vengono espunte forse in funzione delle conoscenze che si presuppongono nei destinatari. Questa semplificazione, tuttavia, altera di poco la struttura e la qualità complessive del prodotto. Dei tre video analizzati, infatti, *AdC* è l’unico a compiere un vero tentativo di rivisitazione del patrimonio culturale nel senso più ampio del termine. Gli altri due documentari mancano invece di questa visione d’insieme: *VS* (non a caso risalente ai primi anni ’90) è basato su un’idea di patrimonio statica, superata e molto convenzionale, mentre in *PG*, dove pure la protagonista “vive” i luoghi, offre interpretazioni che a volte sono semplicemente il frutto delle rappresentazioni preconcepite più diffuse. In *PG* prevale la rappresentazione tradizionale della Spagna come paese dai contrasti indecifrabili, nella convivenza di elementi contraddittori quali *sol y fiesta* da un lato e *sangre* dall’altro. Ed è così che si susseguono gli immancabili riferimenti a Colombo e alla scoperta dell’America, all’Inquisizione, alla Spagna di Hemingway e alla Granada leggendaria ed esotica alla Washington Irving. In altre parole, riprendendo lo slogan di una campagna di marketing turistico risalente agli anni Sessanta, ancora la vecchia *different Spain*.

Bibliografia

- BARTHES, R. (1975). “La guida blu”, in *Miti d’oggi*, Torino: Einaudi, 118-121 (ed. or. *Mythologies*, Éd. du Seuil, Paris, 1970).

⁴⁴ La rappresentazione preconcepta del meridionale disordinato e individualista esiste anche in altri paesi. Qui è interessante notare come chi la subisce finisca poi per appropriarsene. A questo proposito, Núñez Florencio (2001: 18) osserva come l’immagine della Spagna all’estero in realtà finisca per riprodurre in parte l’immagine che gli stessi spagnoli hanno di sé.

-
- BHATIA, V.K. (2002). “Applied genre analysis: a multi-perspective model”. *Ibérica* 4, 3-19.
 - BHATIA, V.K. (2004). *Worlds of Written Discourse*. London: Continuum.
 - CALVI, M. V. (2005). *Il linguaggio spagnolo del turismo*. Viareggio: Mauro Baroni Editore.
 - CALVI, M. V. (2010). “Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación”. *Ibérica* 19, 9-32.
 - HEMINGWAY, E. (1969). *For whom the bell tolls*, Harmondsworth: Penguin (tr. it. *Per chi suona la campana*, Milano: Mondadori, 1998).
 - MARGARITO, M. G. (2004). “Eléments dysphoriques dans les guides touristiques: la Sicile des guides français”, *Synergies Italie* 1, 102-114.
 - NÚÑEZ FLORENCIO, R. (2001). *Sol y sangre. La imagen de España en el mundo*. Madrid: Espasa Calpe.

Materiale videografico

- *Andalucía de cerca*, 2001, Granada (Spagna), Edilux, 65’.
- *The Pilot Guide to Southern Spain*, 2002, Regno Unito-Stati Uniti, Pilot Productions, 50’.
- *Viaggiare Spagna*, 1991, Italia, Deltavideo, 62’.

La percepción de la cultura a través de la lengua: un análisis de los culturemas.

Diana María González Pastor
Miguel Ángel Candel Mora
Universitat Politècnica de València

Resumen

Traducir consiste en transmitir saberes únicos y propios de un grupo cultural determinado que a menudo no tienen un equivalente conceptual en la otra cultura. Este trabajo se aborda desde una doble vertiente: el interés por el fenómeno de la interculturalidad y por cómo cada cultura establece su *mapa del mundo* y transfiere a otras culturas sus realidades culturales; y en segundo lugar, la intención de describir los condicionantes y las variables en la traducción de los textos turísticos, considerados como textos propios de una cultura. El objetivo de este trabajo es analizar la percepción de la cultura desde el punto de vista del lector-destinatario con el análisis de los resultados de unas encuestas realizadas a dos grupos culturales diferentes en las que se observa el grado de familiaridad y penetración de una selección en otras culturas de 10 culturemas: *Albufera, Fallera, Flamenco, Huerta, Lonja, Masclatá, Moros y Cristianos, Paella, Procesión y Tomatina*.

Palabras clave: traducción, texto turístico, culturema, análisis del discurso.

Abstract

Translating deals with transmitting unique and specific knowledge to a particular cultural group that often does not have an equivalent conceptual language in the target culture. This work is approached from two points of view: the interest in the phenomenon of multiculturalism and how each culture establishes its map of the world and transfers its cultural realities to other cultures, and secondly, the intention of describing the constraints and variables operating in the translation of tourism texts, considered as highly culture-bound texts. The aim of this paper is to analyze the perception of culture from the point of view of the target reader with the analysis of the results of surveys conducted with two different cultural groups on the degree of familiarity and penetration in other cultures of a selection of ten culturemes: *Albufera, Fallera, Flamenco, Huerta, Lonja, Masclatá, Moros y Cristianos, Paella, Procesión and Tomatina*.

Key words: Translation, tourism text, cultureme, discourse analysis.

Introducción

La tarea de traducir es mucho más que verter contenidos y elementos lingüísticos de un idioma a otro (Reiss & Vermeer, 1996; Nord, 1997). Se trata de transmitir saberes únicos y propios de un grupo cultural determinado que a menudo no tienen un equivalente conceptual ni mucho menos lingüístico en la otra cultura. Durante el proceso de traducción el mediador activa una serie de técnicas traductológicas para conseguir transmitir el mayor grado de equivalencia lingüística, contextual, funcional y pragmática (Reiss & Vermeer, 1996; Nord, 1997).

Este trabajo se aborda desde una doble vertiente: el interés por el fenómeno de la interculturalidad y por cómo cada cultura establece su *mapa del mundo* y transfiere a otras culturas sus realidades culturales (Carbonell, 1999; Leppihalme, 1997; Mayoral, 2000) y en segundo lugar, la intención de describir los condicionantes y las variables que operan en la traducción de los textos turísticos, considerados como textos propios de una cultura (Calvi, 2006; Comitré, 2004; Kelly, 1998).

Este estudio parte del presupuesto de que las traducciones de textos turísticos están plagadas de estereotipos y tópicos que en ocasiones desvirtúan la cultura del texto de origen. Esto se debe a la presencia de numerosos focos culturales, que pueden suponer un problema para el mediador-traductor, por la cantidad de *realia* que incluyen. No obstante, existen manifestaciones y referentes culturales que, debido a su internacionalización y a su uso en la promoción turística en el exterior, han traspasado fronteras y sus *culturemas* correspondientes son claramente reconocidos en la lengua meta como provenientes de una determinada cultura (Leppihalme, 1997).

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción de la cultura desde el punto de vista del lector-destinatario con el análisis de los resultados de unas encuestas realizadas a dos grupos culturales diferentes en las se observa el grado de familiaridad y penetración de una selección en otras culturas de *culturemas*.

El lenguaje forma parte integrante de la cultura y es reflejo de la misma. En el caso del lenguaje turístico, los elementos que expresan una realidad cultural tienen una gran importancia, pues sirven para denominar la realidad cultural que todos los integrantes del grupo cultural comparten y que otros individuos de otras culturas desean conocer (Martínez-Motos, 2005; Rabadán, 1991). Del mismo modo, estos términos culturales sirven para proyectar la imagen turística del evento cultural en el exterior (Comitré, 2004).

Diseño de la encuesta y metodología

La encuesta *Spanish Culture Questionnaire*, está formada por un cuestionario con 10 preguntas agrupadas y dos partes claramente diferenciadas. La primera parte es la sección titulada *Personal Profile*, que recoge los datos personales de la persona encuestada y que la identifican de modo básico y en relación con su cultura de origen, con especial hincapié en la nacionalidad y la fecha de llegada a España.

La segunda parte del cuestionario consta de diez preguntas bajo el título *Questionnaire*. Se trata de un cuestionario sencillo, en el que los encuestados tienen que observar una fotografía que se les proporciona y elegir la palabra o la expresión que crean que define

mejor cada fotografía. Este cuestionario de opción múltiple consta, pues, de la pregunta, que es la fotografía en sí misma, y cuatro posibles respuestas, (a, b, c, y d).

Las fotografías sobre las que se realizan las preguntas son los culturemas que son la base principal del estudio de la traducción en el texto turístico.

La primera pregunta del cuestionario se refiere al culturema *mascletá*. La primera opción que se ofrece es la denominación propia en la LO y la CO, seguido de *firecrackers*. Esta opción es una ejemplificación del hiperónimo, pues es un tipo de fuego artificial o de material pirotécnico. Se ofrece como tercera opción la palabra *explosions* aludiendo al efecto de la acción. En cuarto lugar aparece la opción *No idea*, que está siempre presente en todas las preguntas del cuestionario.

La pregunta 2, sobre el culturema *fallera*, se ofrece, primeramente, el término en LO y CO, seguido de una definición básica del culturema (*women in regional costume*). En tercer lugar, ofrecemos un concepto que es un falso amigo cultural si no se reconoce que se trata de un traje regional, pues se puede entender que se trata de una personalidad (*queen*). Finalmente, se propone la opción de *no idea*.

La pregunta 3 va acompañada de su correspondiente fotografía, en este caso, una fotografía de la *albufera* valenciana. Las opciones que se ofrecen son: a) *lagoon*; b) *lake*; c) *albufera* y d) *no idea*. La palabra *lagoon* se utiliza para referirse a cualquier cuerpo de aguas poco profundas que está separado de las aguas profundas marinas por una barrera.

La cuarta pregunta se refiere al culturema *paella*. Las opciones de respuesta que se ofrecen son, en primer lugar, *rice with seafood*, seguido de la denominación en LO y CO, *paella* y en tercer lugar *food*. Las opciones mostradas recogen, pues, a parte del culturema, una definición básica como en la pregunta 2 y una denominación genérica.

La quinta pregunta versa sobre la huerta valenciana. Las opciones de respuesta que se ofrecen también son variadas. En primer lugar se ofrece *farmland*, después se propone la denominación propia *huerta* y *countryside*, seguido del consabido *No idea*.

El sexto culturema es *procesión*. La pregunta va acompañada de una fotografía en la que se muestra un paso de Semana Santa portado por cofrades encapuchados. En esta pregunta se ofrecen como respuestas a) *religious procession*; b) *parade*; c) *procesión* y d) *no idea*. La palabra *procession* en inglés reproduce la semántica principal de *procesión* en español, pues se define como *a number of people or vehicles moving forward in an orderly fashion*. Sin embargo, no se produce el trasvase del cariz religioso que tiene toda procesión en España.

En tercer lugar ofrecemos la denominación en LO y CU. El culturema *Moros y Cristianos* va acompañado de una fotografía que muestra una escuadra en formación desfilando al son de la música. En primer lugar proponemos *Moros y Cristianos Festival*. Usamos así una de las denominaciones más utilizadas en traducción del texto turístico para referirnos a esta tradicional fiesta. *Festival* le da el carácter festivo y de celebración y conmemoración que suelen incluir este tipo de actividades culturales. Sin embargo, se mantiene la denominación de la fiesta en español. En segundo lugar, se ofrece *The Moors and the Christians*, un calco del español *Moros y Cristianos*. En tercer lugar se ofrece un falso amigo cultural, *carnival*, carnaval, pues de la fotografía podría interpretarse una

celebración de disfraces si no se está familiarizado con la vestimenta y las armas que portan los Moros y Cristianos.

La pregunta 8 gira en torno a La lonja. La opción primera es la denominación en LO y CO. En segundo lugar, ofrecemos una definición de la actividad que se produce en la *lonja (fish market)*, y por tanto, una explicitación. En tercer lugar aparece la definición básica del concepto de lonja, *fish auction building*, que alude a la tarea diaria de subastar el pescado dentro del edificio al que va llegando desde las barcas de pesca.

La pregunta 9 se refiere a otra manifestación cultural y artística de España: el *flamenco*. Las opciones que ofrecemos son, en primer lugar, el uso del culturema, y dos descripciones de la fotografía que mostramos, que muestra un tablao con cantantes y bailaores, además de la respuesta *ns*.

Finalmente, se ha preguntado sobre la fiesta de la *Tomatina* y mostrado una fotografía de esta fiesta. Las opciones de respuesta incluyen a) *Tomato festival*; b) *Tomato fight*; c) *Tomatina* y d) *No idea*. Del mismo modo que en la pregunta nº 7 de los Moros y Cristianos, hemos introducido en la primera opción la palabra *Festival*, para dar la idea de celebración y fiesta que envuelve este evento, aunque no se produzca trasvase cultural del significado. En segundo lugar ofrecemos *Tomato fight*. Finalmente aparece el culturema *Tomatina*.

Grupos de muestra

Para la realización de las encuestas se tomaron como muestra dos grupos de estudiantes que están cursando estudios en la Universitat Politècnica de València y que presentan marcadas diferencias culturales.

Un primer grupo está compuesto por estudiantes europeos encuestados a principios de enero de 2011. Se trata, de estudiantes recién llegados de sus países de origen y, en la mayoría de casos, los estudiantes visitan España y Valencia por primera vez. Las nacionalidades de este primer grupo de muestra son: Holanda, Alemania, Francia, Italia, República Checa, Austria, Suecia y Finlandia. La edad de los alumnos se halla entre los 20 y los 30 años. La media de edad de todos ellos se sitúa en los 23 años.

El segundo grupo está formado por un grupo de 25 estudiantes chinos con edades comprendidas entre 17 y 20 años. Se trata de un grupo completamente homogéneo. El promedio de edad de este grupo es de 18,7 años. Los estudiantes provienen de distintas provincias de China muy lejanas entre sí lingüística y culturalmente (Guang Dong, Shaanxi, Shanxi, Ningxia, Gansu, Guizhou, Henan, Shangdong,...). Los estudiantes chinos están realizando un curso intensivo de lengua y civilización española. Las clases se desarrollan durante un curso académico a razón de 6 horas diarias.

Por último, los alumnos chinos llevaban un mes residiendo en España y recibiendo clases de español cuando fueron encuestados. El grupo de alumnos europeos llevaba una semana en España cuando fue encuestado.

Resultados

En este apartado se analizan las respuestas ofrecidas por los estudiantes encuestados, teniendo en cuenta los datos en su totalidad y por grupo cultural. A los efectos de este trabajo y su posterior análisis se han denominado a los grupos de muestra *grupo europeo* y *grupo chino*.

Tabla 1. Resultados de las encuestas-totales por respuesta.

Pregunta 1. Albufera	46
Albufera	11
Lagoon	5
Lake	27
No idea	3
Pregunta 2. Fallera	46
Fallera	10
No idea	6
Queen	7
Women in regional costume	23
Pregunta 3. Flamenco	46
Flamenco dancing	25
People clapping hands	1
People singing and playing the guitar	20
Pregunta 4. Huerta	46
Countryside	7
Farmland	33
Huerta	6
Pregunta 5. Lonja	46
Fish auction building	7
Fish Market	30
Lonja	5
No idea	4
Pregunta 6. Mascletá	46
Explosions	12
Firecrackers	15
Mascletá	9
No idea	10
Pregunta 7. Moros y Cristianos	46
Carnival	18
Moros y Cristianos Festival	13
No idea	13
The Moors and the Christians	2
Pregunta 8. Paella	46
Paella	43
Rice with seafood	3
Pregunta 9. Procesión	46
No idea	16
Parade	3
Procesión	10
Religious procession	17
Pregunta 10. Tomatina	46
Tomatina	16
Tomato Festival	28
Tomato fight	2
Total general	460

La tabla 1 confirma que *paella* es la manifestación cultural más conocida por los encuestados, pues de las 46 personas de la muestra, sólo 3 personas han dado como respuesta *rice with seafood* para la fotografía de la paella y ninguna de ellas ha optado por la opción *no idea*. Le sigue el culturema *flamenco* con 25 respuestas acertadas, y en tercer lugar, *tomatina* con 16 aciertos. El culturema cuya fotografía ha sido menos asociada con su denominación es *lonja*, con 5 aciertos.

Por otro lado, el culturema que más respuestas *no idea* ha recogido es *procesión* (16 respuestas), seguido de *Moros y Cristianos* (13 respuestas) y *masclètà* (10 respuestas). Otros culturemas que han registrado este tipo de respuestas son *fallera*, *lonja*, *huerta* y *albufera*. Observamos aquí que las fiestas religiosas no son especialmente conocidas por los dos grupos culturales de nuestro estudio, como tampoco las fiestas regionales que se celebran en la Comunitat Valenciana.

En lo que respecta a los culturemas pertenecientes a las Fallas, ni *fallera* ni *masclètà* son culturemas conocidos para los encuestados. En el primer caso, *fallera*, al ser la fotografía un retrato de una fallera en un fondo negro, la mitad de los encuestados no han asociado a la mujer de la fotografía con esta fiesta y ha optado por *woman in regional costume* (23 respuestas). En el caso de *masclètà*, creemos que los encuestados se basan en la fotografía, en la que se producen explosiones, para asociar la fotografía con su parte correspondiente de texto, pues en 12 ocasiones se ha optado por *explosions*, en 15 veces por *firecrackers* y sólo 9 personas han optado por la denominación correcta: *masclètà*.

Del total de respuestas, sólo el 32% son respuestas acertadas y que más de la mitad de las respuestas (68%) corresponde a la clasificación de *otras percepciones*, donde incluimos en lengua inglesa expresiones, adaptaciones y definiciones del concepto y su carga semántica y cultural.

El desglose de respuestas por grupos culturales, pone de manifiesto que la cultura china es la que más respuestas *no idea* ha ofrecido, muy por encima del grupo europeo. En casos como *masclètà* y *procesión*, este tipo de respuesta se produce hasta 10 y 16 veces respectivamente.

El grupo chino encabeza las respuestas del tipo definitivas, es decir, opta por respuestas que tienen una correlación directa con la fotografía (*lake* para *albufera*, *farmland* para *huerta*, etc.) en lo que creemos que es un ejercicio puro de intuición y correspondencia referente-referencia lingüística. Sin embargo, en el caso del grupo europeo esto no se produce de modo tan acusado, sino que las opciones definitivas están a la par con la denominación del culturema en la LO.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos del análisis, que existen culturemas que se han internacionalizado y se han convertido en estereotipos propios de la cultura y lengua de origen. De los elementos analizados, dos son los que han sufrido esta transformación cultural: *paella* y *flamenco*. Estos culturemas han superado la frontera cultural de origen para erigirse en iconos de su cultura y penetrar, a la vez, dentro de otras culturas de destino.

Asimismo, la percepción depende de factores muy diversos y que todos ellos deben estudiarse para tener una visión global de cómo se percibe una cultura. Estos factores incluyen la distancia cultural e interlingüística, la edad del individuo y su conocimiento del mundo. En este análisis se ha comprobado que el interés y la receptividad por la cultura de destino es un factor subjetivo muy destacado que tener en cuenta.

Las posibles futuras vías de investigación que parten de este trabajo se centran fundamentalmente en dos. Desde el punto de vista lingüístico, se abre una puerta al estudio de los elementos lingüístico-culturales globalizados, es decir, aquellos que han sufrido tal proceso de internacionalización que son automáticamente identificados con su cultura de origen y adaptados e incluso integrados en la cultura de destino. Las causas y los elementos que influyen en los estereotipos asociados a estos términos ofrecen otra posibilidad de estudio lingüístico derivado.

Bibliografía

- CALVI, M.V. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco Libros.
- CARBONELL I CORTÉS, O. (1999). *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Colegio de España.
- COMITRÉ NARVÁEZ, I. (2004). “La traducción de culturemas en publicaciones del sector turístico. Un estudio empírico”. En J.A. Gallegos Rosillo y H. Benz Busch (eds.). *Traducción y cultura: el papel de la cultura en la comprensión del texto original*. Málaga: Encasa, 115-138.
- KELLY, D. (1998). “The translation of texts from the tourist sector: textual conventions, cultural distance and other constraints”. *Trans*, nº 2, 33-42.
- LEPPihalme, R. (1997). *Culture bumps. An empiric approach to the translation of allusions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTÍNEZ MOTOS, R. (2005). “Análisis comparativo de las convenciones textuales de textos turísticos en inglés y en español: los folletos editados por organismos oficiales.” En A. Fuentes (Ed.), *La Traducción en el Sector Turístico*. Granada: Atrio.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2000), “La traducción de referencias culturales.” *Sendebarr*, 10/11, 67-88.
- NORD, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, St. Jerome Publishing.
- RABADÁN, R. (1991). *Equivalencia y Traducción: Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. Universidad de León.
- REISS, K. Y VERMEER, H.J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.

Culturemes in International Legal Communication

Alenka Kocbek

University of Primorska, Koper, Slovenia

Abstract

The paper proposes a model for teaching legal translation which unites translation approaches with the findings of comparative law. It is substantiated with the results of a corpus study of contract texts and suggests viewing contracts as culturemes or patterns of communicative behaviour prototypical of a given culture. Furthermore, it proposes to identify culturally-specific features or memes on the various text levels - the extra-linguistic level (impact of the relevant legislation) and the linguistic levels, i.e. in the text macro-structure (contents and extent as customary in a given legislation) and micro-structure (on the lexical, syntactic, pragmatic, stylistic levels). The memetic structures of the source text and the target text cultureme are then compared and their universal patterns, as well as their divergences mapped. Finally, when composing the target text the relevant memes of both culturemes are combined. The governing law agreed upon by the contract parties defines the standard content elements (i.e. “boilerplate” clauses) and the specific terms expressing concepts pertaining to it to be used on the lexical level. On the syntactic, pragmatic and stylistic level, however, memes of the legal culture underlying each language version of the contract appear. The target text is therefore necessarily a cultural hybrid.

Key words: legal translation, cultureme, meme, cultural hybrid.

Resumen

En esta ponencia se propone un modelo de enseñanza para la traducción legal, que une distintos planteamientos tradatológicos a las conclusiones del derecho comparado. El modelo está fundamentado sobre los resultados de un estudio de corpus de textos de contratos, y sugiere la observación de los contratos como culturemas, esto es, patrones establecidos de conducta comunicativa prototípicos de una determinada cultura. Además, el modelo propone identificar facciones específicas o memes en los distintos niveles del texto: en el nivel extra-lingüístico (reconocible como el impacto de la legislación relevante) y en los niveles lingüísticos, es decir, en la macro-estructura del texto (el contenido y el tamaño usual en la legislación dada), y en la micro-estructura (en los niveles léxico, sintáctico, pragmático y estilístico). Después de comparar las estructuras meméticas del texto de origen y del texto meta, se identifican sus patrones universales así como también las divergencias. Finalmente, en la composición del texto meta se combinan los memes relevantes de ambos culturemas. La legislación aplicable, concordada por las partes contractuales, define los elementos estándar del contenido (las cláusulas tipo) y los términos específicos que expresan los conceptos referentes a dicha legislación, que deben ser usados en el nivel léxico. Por otra parte, en los niveles sintáctico, pragmático y estilístico aparecen los memes de la cultura legal en la que cada versión lingüística del contrato está enraizada. Como consecuencia, el texto meta tiene que ser necesariamente un híbrido cultural.

Palabras clave: traducción legal, culturema, *meme*, híbrido cultural.

Introduction

In teaching legal translation, contracts and agreements prove to be particularly suitable for demonstrating all relevant features of legal texts which need to be considered in translation. The translation model proposed in this paper is thus structured in stages, each addressing one of the specific linguistic and extra-linguistic aspects of the contract as a text type. It has been designed by combining different translation approaches with the findings of comparative law regarding the differences between legal systems and their impacts on legal languages and is substantiated with the results of a corpus study of commercial contracts in English, Slovene and German. It adopts the functionalist view stressing the importance of the prospective function, i.e. *skopos* according to Reiß and Vermeer (1984), as the decisive factor determining the type of translation to be produced. Taking into account the cultural embeddedness of contracts the model suggests viewing the process of entering an agreement and fixing its contents in the form of a text as a standardised pattern of communicative behaviour or “cultureme” in line with Oksaar’s theory of culturemes (1988). The cultureme is a socio-cultural category and is realised through realisational (verbal, paraverbal, non-verbal and extra-verbal) and regulatory behaviouremes (i.e. referring to extra-linguistic aspects, e.g. time, space, social order, etc.). When observing culturemes in different cultural settings, differences are established with respect to all behavioureme categories. In the case of contracts, the most relevant ones are those occurring on the verbal (the text form taken by the contractual relationship) and regulatory level, i.e. the governing legal system which provides the communicative framework to the contract. The behaviouremes mapped at different text levels reflect established cultural practices and thus correspond to the concept of memes as proposed by Chesterman (1997: 7), i.e. units of cultural transfer which can only be transmitted verbally across cultures through translation. For translation purposes the source and target text (ST, TT) are analysed on their extra-linguistic (the extent and contents of the contract as required by or customary in the relevant legislation) and linguistic (i.e. lexical, syntactic, pragmatic, stylistic) memetic levels. The memetic structures thus established are then compared and their common traits and differences mapped. Finally, the TT is designed by combining memes of both the target and source culturemes to best suit the *skopos*. The model reflects the procedure developed by the author in years of translation practice. It is a schematized think-aloud-protocol consisting of ten stages and is meant to be used as a scaffolding tool guiding the translation process of contracts by taking into account their specific nature.

Establishing the *skopos* of the translation

In the initial phase, the translator uses the data in the translation brief, gathers the necessary additional information from the commissioner and/or evaluates the circumstances of the communicative situation to define the *skopos* of the TT. Translations of contracts can serve a number of different *skopoi*, from mere information on the source text for a receiver in the target legal culture (LC) who does not speak the source language to a translation which will have the status of authentic text in the target LC.

Defining the type of translation in accordance with the *skopos*

At this stage, the translator determines the type of translation which will best suit the prospective use of the TT. According to Cao (2007: 10–12), legal translation can be produced for normative, informative and/or general legal or judicial purposes.

Translation for normative purposes implies producing translations of legal instruments in bilingual/multilingual jurisdictions, where the ST and the TT have equal legal force. In the case of contracts, this kind of translation is necessary within bilingual/multilingual legislations (e.g. bilingual areas of Slovenia), as well as within supranational legislations (UN and EU), but also when contracts as private documents are made in two or more equally authentic versions.

Translation for informative purposes has constative or descriptive functions and involves different categories of legal texts. It has only informative value and no legal force. In the case of contracts, this category applies to contracts made by parties pertaining to different legal settings in different language versions, of which one is defined as the authentic text.

In translations for general or judicial purposes original source language texts are translated to be used in court proceedings as parts of documentary evidence. These translations have an informative, as well as descriptive function. Contracts are often translated to provide evidence of the obligations assumed by the parties and the rights conferred to them.

Experienced translators will usually be able to establish the *skopos* and the kind of translation best suiting it, while the relevant information may also be supplied in the translation brief, which, in the case of contracts, should also indicate the legal system to be observed as the governing law (if not contained in the ST).

Establishing the legal systems involved in the translation and their hierarchy

When translating contracts, it needs to be considered that not all legal systems involved will apply directly. Within an international or supranational legal system, such as the UN or EU law or within a multilingual jurisdiction, translation will occur between two or more legal languages, but only one legal system will be involved and thus binding. In international contracts, where one legal system is agreed upon as the governing law, there will be two or more legal system involved, but only one binding and thus hierarchically superior. Hence, this binding legal system will underlie both the ST and the TT.

Defining the level of relatedness of the legal system involved

At this stage, by drawing on the findings of comparative law the legal families to which the legal systems involved in translation belong have to be identified and their degree of relatedness established. Zweigert and Kötz (1992: 68 - 72) group legal systems on the basis of their historical development, the specific mode of legal thinking, the distinctive legal institutions, the sources of law and their treatment, as well as the ideology and distinguish eight major legal families: the Romanic, Germanic, Nordic (pertaining to the Civil, i.e. Continental Law), Common Law, Socialist, Far Eastern Law, Islamic and Hindu Laws. The legal systems pertaining to the so-called Civil (i.e. Continental) Law, which

includes the Romanic, the German and the Nordic legal systems, are relatively related. They have common foundations in the Roman legal tradition and are characterized by codification – the most important rules and regulations are set out in written sources of law. On the other hand, the so-called Anglo-American or Common-Law legal family, often described as judge-made law, is not based on written codes but on precedents, i.e. decisions of judges taken in previous legal cases. Taking into account these differences the translator will be able to anticipate that more translation problems are to be expected when translating Anglo-American contracts into the language of one of the legal systems pertaining to the continental legal family, as when translating between two legal systems pertaining to the same legal family. A basic knowledge of comparative law will enable him/her to map the areas of law where the extent and markedness of the differences between the legal systems may hinder the translation process (e.g. the Law of Obligations in continental legal orders or *equity* in the Anglo-American legal family).

Establishing the relationships of the legal language used and the legal systems involved

Having established the extent of relatedness of the legal systems underlying the translation, the translator should evaluate the affinity of the languages involved. In this respect, de Groot (1998: 21) points out that “The language of the law is very much a system-bound language, i.e. a language related to a specific legal system. Translators of legal terminology are obliged therefore to practice comparative law.” According to Sandrini (1999: 17), it is the relatedness of the legal systems, rather than of the legal languages involved in translation to define the level of translatability of legal concepts. If the contract text is viewed as *cultureme*, the impact of the legal system is directly felt on its extra-linguistic level – through superordinated legal acts (the Law of Obligations in continental legal systems, commercial usage, informal legal sources such as the General Terms and Conditions), which apply to the contractual relations and are sometimes mentioned in the contract wording. Contract elements regulated by such hierarchically superior acts do not need to be explicitly and extensively set forth in the text as they apply automatically. As a consequence, contracts drafted under continental civil legislation are as a rule shorter than comparable Anglo-American contracts, for which such (tacit) application of hierarchically superior legislation is not common. In their study comparing German and American business contracts, Hill and King (2004) argue that German agreements are usually only one-half or two-thirds the size of comparable US agreements made for the same or similar purposes.

Analysing the ST *cultureme* – identifying memes

At this stage, the translator identifies the memes which mould the extra-linguistic and linguistic level of the ST *cultureme*. On the macrostructural level of the text, extra-linguistic factors (the legal system) determine the extent and content elements (»boilerplate clauses«) required by or customary in the relevant legislation, such as the *Recital* with the *Whereas clauses*, the *Representations and Warranties* in Anglo-American contracts. In analysing this dimension of the text, the knowledge of relevant areas of law proves indispensable (Anglo-American Contract Law, the continental Law of Obligations).

Moreover, the culture-specific style of contract-drafting has to be considered, e.g. drafting custom-tailored contracts typical of the Anglo-American LC, or using more universal and standardized texts created by adapting sample contract texts in the German and Slovene LCs. Within the linguistic dimensions of the ST memes have to be identified:

- a) on the lexical level, specific terms expressing prototypical concepts of the source LC (such as the Anglo-American concept of *consideration*), as well as phenomena such as word pairs/strings (typical of Anglo-American contracts), idiomatic expressions such as *bona fides/in good faith, third party, small print* and/or archaisms (so-called legal adverbs, e.g. *herein, hereunder*);
- b) on the syntactic level, the prevailing sentence structures (typical conditionals, e.g. introduced by “*provided that*”), the use of the passive voice and impersonal verb forms;
- c) with respect to style, the level of formality and the language means used to stress the official nature of the text;
- d) on the pragmatic level, the prototypical structures of the source LC for expressing the essential contractual relationships (assuming/imposing obligations, granting/obtaining rights), which typically have high performative power.

Determining the hypothetical TT cultureme

Drawing on the knowledge of the target LC, as well as on detailed studies of relevant corpora of contract texts, the translator conceives a hypothetical TT cultureme, i.e. a skeleton text fully conforming to the conventions of the target LC by following the same procedure as the one used in the previous stage.

Comparing the ST and TT culturemes

By comparing the ST and the hypothetic TT cultureme, their common features (universal memes), as well as their divergences are identified on different levels. When proceeding to the next stages of the translation process, the *skopos* is the key factor determining:

- a) the memes to be directly transferred from the ST into the TT cultureme – those identified as universal, but also memes prototypical of the source LC which have to be preserved due to the *skopos*;
- b) the memes to be modified (mutated) and adapted to the TT cultureme (if the ST is used as a blueprint for a TT adapted to the target LC);
- c) the extent and depth of mutation to be undergone by the ST memes - from changes in the surface structure, such as stylistic adaptations (substituting the English passive voice with other impersonal forms in Slovene texts) and/or modifications on conceptual level (substituting the Anglo-American concept *consideration* with the related, but by no means equivalent concept of *causa* in continental contracts), to completely omitting some ST memes.

Designing the final TT

At this stage, the translator designs the final version of the TT, by taking into account the findings of the previous steps and adopting the memes of the source and target cultures which comply with the *skopos*. An important guideline at this stage is the awareness that, depending on the *skopos*, memes of different LCs can coexist in the TT.

A corpus study of contract texts has identified some memetic features of contracts as universal – e.g. the structuring of the text in articles which are very often numbered and titled with corresponding key terms, a formal and rather impersonal style and the use of complex, long sentences (with extensive use of conditions, qualifications and exceptions) which iconically reflect the complexity and intricacy of contractual relations. Contract texts in general are marked by their performative nature which nevertheless requires the use of language-specific structures enabling the realization of the speech acts of establishing and assuming obligations, granting of rights, permitting and prohibiting.

On the lexical level, a universal feature of contracts is the use of technical language, i.e. legal terminology and terminology of other areas of expertise contemplated by the contract. Where due to differences between legal systems cases of non-equivalence between terms and concepts have to be dealt with, one of the following solutions can be applied: using the source-language term in its original or transcribed version, using a paraphrase, creating a neologism (de Groot, 1998: 25) or the building of calques and/or borrowed meanings (Mattila, 2006: 119-121).

In realizing the remaining textual levels of the TT, the prototypical memes of the target LC will be applied. Particular attention is to be paid to the fact that in expressing the imposing and assuming of obligations and/or granting and exercising of rights, the prototypical structures of a given legal language are used. The English *shall* future, as the most widely used means of expressing obligations in Anglo-American contracts, has a considerably higher pragmatic power than the German/Slovene future tense and should therefore be substituted by other structures with comparable pragmatic impact, e.g. lexical verbs (*sich verpflichten/ zavezati se*).

Ensuring the legal security of the TT and the transparency of the translational solutions

A legal translator has to be aware of the risks implied in legal translation and assume the burden of responsibility for potential consequences of (in)adequate translations. In order to reduce this risk, Sandrini (1999: 39) proposes to follow two guidelines. The first requires from the translator to safeguard the legal security of the TT by double-checking its legal foundations and consulting experts whenever this proves necessary, while the second imposes the transparency of the translational decisions, demanding from the translator to account for the translational solutions applied.

Conclusion

The purpose of the translation model presented is to provide a scaffolding tool to the translator's work and raise the awareness as to potential pitfalls which can compromise

the quality and functionality of the TT. In this respect, it suggests viewing texts as culturemes, i.e. results of established cultural practices marking the memetic levels of texts and highlights the significance of corpus-studies of contract texts for establishing the prevailing culturemes in the relevant LCs. Applying the findings of such research enables the translator to produce customized translations for every *skopos* by selectively and critically applying memes from different LCs. In this way it contributes to divulging knowledge of the different legal languages and cultures and may thus significantly enhance intercultural legal communication

References

- CAO, D. (2007) *Translating Law*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CHESTERMAN, A. (1997) *Memes of Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GROOT DE, G.-R. (1998) “Language and Law” in *Netherlands reports to the fifteenth international congress of comparative law*, 21-32. Antwerp/Groningen: Intersentia.
- HILL, C.A. AND CH. KING. (2004) “How Do German Contracts Do As Much with Fewer Words?” *Chicago-Kent Law Review* 79: 889-926.
- MATTILA H. S. (2006) *Comparative Legal Linguistics*. Aldershot: Ashgate.
- OKSAAR, E. (1988) *Kulturremtheorie: Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- REISS, K. AND VERMEER, H. J. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- SANDRINI, P. (1999) „Translation zwischen Kultur und Kommunikation: Der Sonderfall Recht“ in P. Sandrini (ed.), *Übersetzen von Rechtstexten: Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*, 9-43. Tübingen: Narr.
- ZWIEGERT K./ KÖTZ H. (1992) *An Introduction to Comparative Law*. Oxford: Clarendon Press.

Étude lexico-comparative du français journalistique

Hortensia López Lorca
Universidad de Murcia

Résumé

Cet article est le résultat de l'application d'une série de ressources innovatrices au cours de français pour des fins spécifiques dans le but de transmettre le lexique journalistique aux étudiants de troisième année de Traduction et Interprétation de l'Université de Murcia. Les deux stratégies utilisées en classe ont été: l'élaboration d'un journal de presse fictif (acquisition de la compétence écrite) et d'un journal de presse réel en deux versions : française et espagnole (acquisition d'un lexique interdisciplinaire). Nous sommes arrivés à la conclusion que les textes journalistiques constituent des vrais documents pour l'enseignement de la langue et que la réalisation d'un journal écrit donne lieu à un apprentissage complet dans toutes les compétences linguistiques.

Mots clés : français spécifique, traduction, lexique journalistique, compétences.

Resumen

Este artículo es resultado de la aplicación de una serie de recursos innovadores en la clase de francés con fines específicos con la finalidad de transmitir el léxico periodístico a los estudiantes de tercero de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia. Las dos estrategias utilizadas en clase han sido: la elaboración de un periódico ficticio (adquisición de la competencia escrita) y de un periódico real en dos versiones: francesa y española (adquisición de un léxico interdisciplinar). Llegamos a la conclusión de que los textos periodísticos constituyen verdaderos documentos para la enseñanza de la lengua y que la realización de un periódico escrito da lugar a un aprendizaje completo en todas las competencias lingüísticas.

Palabras clave: francés específico, traducción, léxico periodístico, competencias.

Introduction

L'étude de la langue française compte aujourd'hui sur des outils innovants, qu'ils soient multimédias (sites Internet) ou audiovisuels (reportages, films, clips, etc.)

La presse francophone en ligne (pages web) a acquis une grande importance sociale puisque la francophonie a cherché par ce moyen à renforcer sa présence dans le paysage audiovisuel mondial, sachant que les médias exercent un rôle décisif dans la formation de l'opinion publique.

Pour ceux qui apprennent le français tel qu'on le parle ou l'écrit il est nécessaire d'en saisir toutes les nuances. De ce point de vue la pluralité de la presse francophone peut s'avérer une source précieuse aussi bien dans l'étude du français, langue étrangère, que dans les recherches axées sur la mentalité et les spécificités francophones.

Le journal dispose des avantages pédagogiques : il est facile d'accès ; il fournit un très abondant matériel langagier utilisable en classe ; il est d'une remarquable diversité (il y a de multiples journaux et de multiples choses dans un seul journal) ; il se renouvelle sans cesse, par sa nature même ; il fait partie de la culture quotidienne du pays dans lequel il est publié ; on y trouve des registres langagiers nombreux et variés.

Il est important de préciser aussi que l'enseignement de la langue et l'enseignement de la civilisation ne doivent pas être séparés. Il n'y a pas d'un côté la langue, et de l'autre, sans relation, la civilisation. Par conséquent, l'utilisation du journal dans la classe de langue a été faite dans les deux directions conjointement. Un journal est un objet linguistique, mais aussi un objet social et culturel. Il nous informe à la fois sur ce qu'est le monde et sur ce qu'est la langue. Les journaux incarnent un discours d'aujourd'hui et, comme tels, sont indispensables à un apprentissage visant la construction d'une authentique compétence de communication.

En suivant Lavault-Olléon et Sauron (2009), les articles des journaux permettent en outre un intéressant travail d'entraînement à la traduction puisqu'ils cumulent des difficultés linguistiques, à la fois de compréhension et de transfert (lexique et syntaxe soutenus, style particulier de chaque média), tout en nécessitant de la part de l'étudiant traducteur des connaissances mises à jour sur l'actualité.

Il faut également sensibiliser les étudiants au fait que tout ce qui est publié dans les médias n'est pas à prendre comme référence linguistique, qu'ils doivent constamment vérifier leurs sources et retourner aux références officielles qui assurent une évolution contrôlée de la langue (Delisle, 2003).

Finalement, les messages que nous délivre la presse sont un moyen de participer à la formation civique des étudiants, en développant leur sens critique et en leur apportant des notions clés telles que la relativité, l'objectivité et la subjectivité de l'information. Elle forme les points de vue, les regards politiques et les conceptions du monde.

L'article que nous présentons est le résultat de l'application d'une série de ressources innovatrices pour l'apprentissage de la compétence écrite et de la compétence orale de la langue française réalisée avec vingt-cinq étudiants de troisième année de Licence en Traduction et Interprétation (spécialité anglais, le français étant leur troisième langue) de

l'Université de Murcia (Espagne). La plupart d'entre eux possédaient un niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005).

Ces ressources ont été l'élaboration d'un journal de presse fictif et d'un journal de presse réel en deux versions : française et espagnole.

Objectifs de l'élaboration du journal écrit

L'objectif général de cette expérience pédagogique était de comparer des termes contenus dans la presse écrite, francophone et hispanophone, appartenant à plusieurs domaines du savoir.

Les objectifs particuliers étaient les suivants :

Compréhension et expression écrite :

- Faire connaître les principaux quotidiens d'actualité de la presse écrite francophone en ligne (pages web).
- Apprendre des termes journalistiques en français propres à l'élaboration d'un journal.
- Sélectionner des articles contenant des nouvelles réelles pour l'élaboration du journal de presse réel en deux versions : française et espagnole (pages web de la presse francophone et de la presse espagnole).
- Traduire à leur langue maternelle (l'espagnol) les articles des nouvelles réelles.
- Constituer un dictionnaire commun des mots courants utilisés dans les nouvelles de presse réelles et réaliser une étude comparative –français/espagnol- des termes interdisciplinaires (journalisme, sport, gastronomie, commerce, science, cinéma, etc.).
- Rédiger des articles contenant des nouvelles fictives pour les différentes rubriques du journal de presse fictif.

Expression orale :

- Exposer oralement en classe les synthèses des articles (avec le format d'un journal de radio ou de télévision).

Compétences personnelles :

- Aider les étudiants à organiser leur réflexion quant aux contenus des textes.
- Promouvoir le travail en équipe et les compétences inhérentes.

Méthodologie

Pour ce qui fait référence à la création du journal de presse fictif, nous nous sommes réunis afin d'expliquer aux étudiants les différentes étapes de la réalisation du journal et les avons invités à réfléchir à l'action qu'ils aimeraient mener aux articles qu'ils allaient écrire.

Le travail sur la revue de presse devait les aider à lire individuellement des documents des journaux francophones et espagnols dans le web. Les journaux utilisés ont été entre autres (www.lesannuaires.com/revue-de-presse-journaux-en-ligne.html):

France:	Belgique:	Suisse:	Francophonie:	Espagne
La Croix Le Figaro Le Monde L'Équipe L'Express Libération	La libre Belgique Le Soir	Le Temps	Aujourd'hui Le Maroc (Maroc) Kocorico (Côte d'Ivoire) Le Devoir (Canada) Le Journal de Montréal (Canada) Le Matin (Maroc) Le Potentiel (République Démocratique du Congo) Liberté (Algérie)	El Mundo El País La Gaceta Libertad Digital

Ensuite, un guide sur la terminologie journalistique en français leur a été distribué afin de l'utiliser avec précision et correction au moment d'expliquer oralement les pas suivis dans l'élaboration de leur journal :

1. Texte émanant des agences de presse qui peut être publié tel quel : DÉPÊCHE.
2. Fin trait vertical ou horizontal délimitant différents contenus dans une page de journal : FILET.
3. Jugement porté sur une œuvre d'art ou un événement culturel : CRITIQUE.
4. Élément de l'article spécialement mis en valeur par la typographie et la mise en page : EXERGUE.
5. Titre très large et en gros caractères du sujet principal de la Une : MANCHETTE.
6. Élément de texte mis en valeur pour attirer l'attention du lecteur : ACCROCHE.
7. Entretien entre un journaliste et une personnalité : INTERVIEW.
8. Texte très court et informatif reprenant l'essentiel d'un événement : BRÈVE.
9. Article de fond qui définit l'orientation ou reflète l'opinion du journal : ÉDITORIAL.
10. Texte court mis en valeur par la typographie qui introduit l'article et incite le lecteur à le lire dans sa totalité : CHAPEAU.
11. Manière dont un texte est imprimé (polices, mise en page, etc.) : TYPOGRAPHIE.
12. Division thématique du journal qui regroupe les informations par matières ou centres d'intérêt : RUBRIQUE.
13. Article dans lequel un journaliste relate de manière vivante ce qu'il a vu et entendu : REPORTAGE.
14. À la 'une', espace qui traverse horizontalement le haut de la page et contient des renseignements divers : BANDEAU.
15. Ensemble des rédacteurs d'un journal : RÉDACTION.
16. Texte qui accompagne une illustration et en donne une interprétation : LÉGENDE.
17. Espace encadré dans le coin supérieur de la 'une' servant d'accroche : OREILLE.
18. Information graphique réalisée sur ordinateur : INFOGRAPHIE.
19. Collaborateur permanent ou occasionnel, sur les lieux de l'événement : CORRESPONDANT.
20. Dessin qui réduit les personnes et événements à des caractéristiques dans un but satirique : CARICATURE.
21. Cahier inséré dans un journal périodiquement ou exceptionnellement : SUPPLÉMENT.
22. Photo, dessin ou infographie qui accompagne un article : ILLUSTRATION.
23. Section divisant verticalement la page : COLONNE.

Parmi les étudiants, il a été désigné le secrétaire de rédaction qui serait l'assistant du rédacteur en chef ; il a été chargé de répartir le travail entre les journalistes (étudiants) et de faire le suivi de la maquette, des corrections (avec l'aide du professeur) et de la fabrication. Les chefs de rubriques ont géré l'une des parties thématiques du journal.

Les articles devaient avoir un contenu fictif se servant des noms, des lieux et des personnages réels extraits des journaux francophones.

Le maquettiste a réalisé la composition graphique du journal d'après la maquette (le modèle fixe) de manière harmonieuse et équilibrée.

Puis, ils ont entamé la phase de traduction du journal et en ont tiré plusieurs exemplaires.

Pour l'élaboration du journal de presse réel en deux versions : française et espagnole, le processus de réalisation a été identique à l'antérieur sauf que pour celui-ci, les étudiants ont cherché en Internet des articles réels de la presse francophone appartenant à des domaines très variés : les sciences, le sport, le cinéma, la médecine, la mode, la gastronomie, etc., et leurs correspondants dans la presse hispanophone.

Une partie importante de ce travail a été la réalisation d'une étude lexicale comparative –français/espagnol-, en découvrant les termes semblables, les termes différents et les termes d'origine anglaise contenus dans ces articles.

Résultats

Le journal a été un vrai succès du point de vue de la motivation des étudiants et du point de vue des résultats académiques obtenus (comparaison des termes en français et en espagnol, richesse de vocabulaire, esprit créatif, compétences). En plus, le fait de mettre par écrit leurs articles de presse a servi pour s'arrêter sur certaines normes grammaticales qui présentent des différences par rapport aux règles grammaticales dans leur langue maternelle.

Le journal contenait des reportages, des critiques, des interviews, des illustrations avec leurs légendes, des caricatures, des annonces publicitaires, etc.

Nous allons mentionner à grosso modo les rubriques et titres des articles que les étudiants ont construits pour leur journal de presse fictif:

1. Politique : « Toujours divisée. Abidjan ».
2. Économie : « Les paradis fiscaux de Monaco ».
3. Science : « Détection précoce du cancer en Suisse : le PSA ».
4. Technologie : « Une voiture intelligente à Paris ».
5. Culture et Société :
 - a) Gastronomie : « Les habitudes culinaires en Algérie ».
 - b) Cinéma : « Festival International du Film au Maroc ».
 - c) Mode : « Les styles de mode sont importants au Canada ».
6. Sports et Loisirs : « La France accueillera l'Euro 2016 de Football » / « Interview à Laurent Blanc » / « Hockey : plus qu'un simple sport au Canada » / « Le rugby en France ».

Le travail de sélection des articles réels en français et leur traduction à l'espagnol s'est révélé très formateur car il a permis non seulement de revenir sur les problèmes relatifs à la gestion de l'information, la syntaxe et le vocabulaire du français, mais également il a aidé les étudiants à reconsidérer les difficultés et les subtilités de leur propre langue et de leur propre culture.

Nous pouvons mentionner à titre d'exemple, une nouvelle sur l'équipe Barça, apparue dans Le Figaro et dans El Mundo qui a été utilisée pour analyser le lexique spécifique du football en français et en espagnol et les mots d'origine anglaise trouvés dans cet article :

- www.lefigaro.fr/football-clubs-etrangers/2010/11/28/0201720101128ARTSPO00152-plus-qu-un-match.php
- www.elmundo.es/elmundodeporte/2010/11/29/futbol/1291056632.html

Anglais	Français	Espagnol
Match	Match	Partido
Leader	Leader	Líder
Season	Saison	Temporada
Football	Football	Fútbol
Lob	Lob	Vaselina

Français	Espagnol
Arrêt de jeu	Tiempo de descuento
Attaquant	Delantero
Bande	Equipo
But	Gol
Camp	Campo
Cartons jaunes, rouges	Tarjetas amarillas, rojas
Conservation de balle	Posesión del balón
Côté gauche	Banda derecha
Coup franc	Golpe franco
Double	Doblete
Équipe	Equipo
Hors cadre	Fuera de juego
Joueur	Jugador
Nouvel entrant	Jugador que entra
Passes	Pases
Poteau	Poste
Première période	Primera parte
Revers	Derrota
Tactique	Táctica
Vestiaires	Vestuarios

Le travail de l'élaboration du journal a été clôturé par un questionnaire de satisfaction afin de connaître le point de vue des étudiants sur les connaissances et les compétences acquises.

Ces résultats montrent que plus de la moitié des étudiants participants ont trouvé très pratique et efficace cette expérience.

Nous pouvons résumer les résultats relatifs au développement des compétences langagières et interdisciplinaires des étudiants en suivant les objectifs prévus pour ce travail:

- Développement de la compétence langagière écrite en situation réelle de communication et collaboration, comme le signale le Cadre européen commun de référence pour les langues (2005): compétences linguistiques (lexique/sémantique, grammaire, orthographe, traduction) et compétences socioculturelles (connaissances interdisciplinaires).
- Réalisation des tâches de production orale dans des situations contextuelles de communication, d'interaction et de collaboration authentiques: communiquer pour résoudre des problèmes, décrire ou expliquer des expériences, faire les exposés et gérer les questions dans les échanges oraux avec les autres apprenants ou avec le professeur.
- Recours à la pensée critique des étudiants à travers les contenus de la presse écrite.
- Résolution des problèmes dans le cadre d'une pédagogie axée sur les tâches et prise de décisions dans des situations réelles face aux problèmes posés par les nouveaux outils et les ressources internet.
- Découverte, utilisation et compréhension du rôle éducatif de nouveaux outils web, comme conseillent les directives de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm).

Conclusion

Le renouvellement des pratiques méthodologiques conduit à une meilleure adéquation de la recherche empirique au champ de l'apprentissage des langues. L'objectif final de cet article était de contribuer à l'innovation éducative via l'exposition d'une méthodologie novatrice présentée en détail afin de servir de point de départ pour le choix de stratégies dans l'enseignement du français langue étrangère.

Il ne s'agissait pas, avec cette expérience pédagogique, d'obtenir un corpus exhaustif de terminologie spécifique du domaine du journalisme dans ses différentes branches mais de permettre aux étudiants de plonger avec motivation dans la langue française, leur offrant la possibilité de connaître le lexique comparé entre le français et l'espagnol, d'appliquer des normes grammaticales et de percevoir la culture francophone dans sa variété interdisciplinaire, en travaillant en commun avec leurs camarades de classe, dans une atmosphère détendue et agréable.

Nous sommes arrivés ainsi à la conclusion que les textes journalistiques constituent de vrais documents pour l'enseignement de la langue et que la réalisation d'un journal écrit donne lieu à un apprentissage complet dans toutes les compétences linguistiques (écrite et orale).

Bibliographie

- *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER* (CECRL) (2005). Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris : Didier.
- DELISLE, J. (2003). *La Traduction raisonnée*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa (2^{ème} éd.).

Autres références :

- Aujourd'hui Le Maroc: www.aujourd'hui.ma [30/08/11].
- El Mundo: www.elmundo.es/elmundodeporte/2010/11/29/futbol/1291056632.html [30/08/11].
- El País: www.elpais.com [30/08/11].
- Espace Européen de l'Enseignement Supérieur: www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm [30/08/11].
- Journaux et presse francophone: www.lesannuaires.com/revue-de-presse-journaux-en-ligne.html [30/08/11].
- La Gaceta: www.intereconomia.com/la-gaceta [30/08/11].
- Lavault-Olléon, E. & Sauron, V. (2009). "Journaliste et traducteur: deux métiers, deux réalités", ILCEA, 11/2009. www/ilcea.revues.org/index210.html [30/08/11].
- Kocorico: www.kocorico.com [30/08/11].
- La Croix: www.la-croix.com [30/08/11].
- La Libre Belgique: www.lalibre.be [30/08/11].
- Le Devoir: www.ledevoir.com [30/08/11].
- Le Figaro: www.lefigaro.fr/football-clubs-etrangers/2010/11/28/0201720101128ARTSPO00152-plus-qu-un-match.php [30/08/11].
- Le Journal de Montréal: www.lejournaldemontreal.canoe.ca [30/08/11].
- Le matin: www.lematin.ma [30/08/11].
- Le Monde: www.lemonde.fr [30/08/11].
- Le Potentiel: www.lepotentiel.com [30/08/11].
- Le Temps: www.letemps.ch [30/08/11].
- L'Équipe: www.lequipe.fr [30/08/11].
- Le Soir: www.lesoir.be [30/08/11].
- L'Express: www.lexpress.fr [30/08/11].
- Libération: www.liberation.fr [30/08/11].
- Libertad Digital: www.libertaddigital.com [30/08/11].
- Liberté Algérie: www.liberte-algerie.com [30/08/11].

La traducción pedagógica: propuesta didáctica para el aula de idiomas

Sonia Petisco Martínez
Universidad de Granada

Resumen

La importancia que en la actualidad han cobrado las relaciones internacionales ha repercutido de forma directa en la revalorización de la traducción como vehículo prioritario en el aprendizaje intercultural. Este factor ha contribuido al desarrollo de un amplio campo de estudio en el ámbito de la traducción aplicada. Actualmente se ha consolidado toda una escuela o línea de investigación con una oferta y presupuestos didácticos que considera el uso de la traducción en el aula de idiomas. En línea con sus recomendaciones, hemos acogido e incorporado algunos de sus postulados teóricos y planteamientos didácticos, adaptando sus modelos de análisis textual a nuestro entorno universitario, y proponiendo una serie de tareas didácticas que faciliten el perfeccionamiento de las destrezas receptivas y productivas de los alumnos así como el análisis contrastivo entre la lengua extranjera (L2) y la materna (L1) en sus aspectos morfo-sintácticos, pragmático-semióticos y discursivos.

Palabras clave: Traducción pedagógica, Lingüística aplicada, Enseñanza de lenguas extranjeras.

Abstract

With the growing internationalization of our present-day global society, translation has regained its lost strength as: (i) a priority vehicle for intercultural communication and learning; (ii) a means of contrastive analysis between L2 and L1; (iii) a valuable resource in the teaching of languages for specific purposes. All these factors have contributed to the development of a whole new field of study in the area of Applied Translation. In line with current research trends, we have incorporated some of their most recent pedagogical principles and techniques, adapting new models of textual analysis to our university environment, and designing a series of translation tasks which will help students improve their receptive and productive skills as well as discover grammatical, lexical, pragmatic or discourse differences between their first foreign language and their mother tongue.

Key words: Pedagogical Translation, Applied Linguistics, Foreign Language Teaching.

Antecedentes Teóricos

Durante muchos siglos se utilizó la traducción como método de enseñanza de lenguas extranjeras, en lo que se conocía como *grammar-translation method*. Este enfoque pedagógico se basaba en el estudio sistemático de la gramática, del vocabulario y de las expresiones *figées* a través de la traducción de textos de diversa tipología. El punto de partida era una firme creencia en la posibilidad real de la traducción y en la existencia de vocablos y estructuras equivalentes entre lengua y lengua, a pesar de que ya desde tiempos antiguos encontramos testimonios de estudiosos del lenguaje que contradicen dichos presupuestos. Baste recordar, entre otros, al famoso viajero chino Hūang–Tsang, revisor de las traducciones al chino de los textos budistas, que solía decir que “palabras y lenguas no son equivalentes, sea a causa del clima, sea a causa del hábito”, o al teólogo inglés Alejandro de Hales (s. XIII) que hacía notar como los supuestos equivalentes de las lenguas no solamente se pronuncian de modo distinto sino que su significado es también diferente.⁴⁵

¿Cómo se explica entonces que la práctica translativa prosperase tanto entre los pueblos si en verdad no hay correspondencias exactas entre los vocabularios ni las gramáticas de los distintos idiomas? El veterano traductor A. G. Calvo (1973:40) expone que la traducción se hace posible porque surge un momento en la historia en que la lengua viva, el pensamiento se cosifica y lo griego que era una forma de pensar (*Denkform*) y de vivir (*Lebensform*) se convierte en una lengua susceptible de conceptualización y, por ende, en una cultura, la única: “la equivalencia entre dos palabras --afirma-- sólo se funda en la mediación de un concepto subyacente y común a ambas, así como la identificación de dos discursos lingüísticos funda la existencia de una lógica”. En sus *Ensayos de estudio lingüístico de la sociedad* (1973), el citado autor establece una íntima conexión entre el surgimiento de la práctica translativa y la consolidación de la diversidad de lenguas y culturas, relación casi de parentesco que justificaría por sí misma el uso durante más de veinte siglos de la *trans-positio* como herramienta didáctica aplicable a la enseñanza de idiomas.

No obstante, con la aparición en la década de los 70 del *método directo o natural* de aprendizaje de lenguas (también conocido como “inmersión lingüística”), la traducción comenzó a ser considerada antipedagógica, difícil, aburrida y poco estimulante y fue casi prohibida en las aulas, corriendo la misma suerte que otros métodos más tradicionales como el dictado, la lectura en voz alta o el uso de textos literarios. Entre los argumentos en contra de su uso se encontraban la dedicación excesiva de tiempo para su consecución dentro del aula, las interferencias de la L1 que puede inhibir la formulación automática en L2, o la dificultad que el método entraña para el desarrollo de la competencia en estrategias de comunicación, dada la escasa presencia de interacción oral. De ahí que paulatinamente comenzase a tomar el relevo el llamado enfoque comunicativo o *communicative approach*, que pretendía reproducir el modo natural de adquisición de la lengua materna, enfatizando el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva.

⁴⁵ Con posterioridad, teóricos románticos como Schleiermacher o Humboldt reconocían en sus escritos que cada lengua tiene su propio espíritu y que la traducción implica siempre la confrontación de dos sistemas de signos completamente diferentes; reflexión que fue compartida también por Saussure y otros semióticos de la segunda mitad del siglo xx. Schulte & Biguenet (1992: 55-56).

A partir de la década de los 80 se produjo, sin embargo, una reivindicación de la traducción en el marco de esta enseñanza comunicativa de lenguas. Fue Lavault (1984) quien devolvió cierto prestigio a la práctica translativa en el proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros con la introducción del concepto de “traducción pedagógica”, basándose para ello en las nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de la traducción propuestos por Delisle (1984).⁴⁶ Estas posturas positivas fueron reforzadas por el desarrollo de diversas teorías sobre la traducción: así, Peter Newmark (1981) establece la dicotomía entre “traducción semántica” y “traducción comunicativa”⁴⁷, y Snell-Hornby (1985) o el Dr. Ian Tudor (1987: 33) introducen el concepto de traducción como comunicación entre culturas: *“Translation, as the process of conveying messages across linguistic and cultural barriers, is an eminently communicative activity, one whose use could well be considered in a wider range of teaching situations than may currently be the case”*.

En efecto, la importancia que hoy en día han cobrado las relaciones internacionales ha repercutido de forma directa en la revaloración de la traducción y la enseñanza de idiomas como vehículos prioritarios en el aprendizaje intercultural, pasando a ser percibida como una “quinta habilidad lingüística”, junto con las de comprensión y expresión oral y escrita.

Dentro de nuestro marco de acción docente, hemos trabajado en todo momento a favor de la escuela de traducción pedagógica iniciada por Lavault a la que se adscribieron otros investigadores como Hurtado Albir (1988a,b, 1994, 1999, 2001), Duff (1989), Grellet (1990), Montaner Gutierrez (1996), De Arriba (2001), etc. Como ha señalado Hurtado Albir (2001:58), se trata de un campo abierto de investigación que sigue siendo incipiente al igual que lo es la evaluación en traducción, la enseñanza de lenguas para traductores o la propia didáctica de la traducción.

En la actualidad se ha ido consolidando de una manera pertinente toda una corriente didáctica de LE que propone este uso pedagógico de la traducción para facilitar el aprendizaje. También se ha desarrollado una trayectoria investigadora en este campo, liderada por el grupo PACTE del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Con ello no se está propugnando en modo alguno el retorno a la traducción de antaño entendida como método exclusivo de enseñanza, sino como un auxiliar didáctico que permite el análisis contrastivo entre la LE y la lengua materna no sólo en los niveles léxicos o morfo-sintácticos sino también en los niveles pragmáticos y semióticos. Por reavivar el recuerdo de Adil Al-Kufaishi, la traducción *“es una actividad interlingüística, interactiva, comunicativa y cognoscitiva (...) que obliga al estudiante a profundizar en todas las facetas de las dos lenguas que están en contacto”* Kufaishi (2004: 45-49). Este carácter comunicativo y al mismo tiempo contrastivo hace que la traducción pedagógica sea un instrumento útil en la consecución de uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas para traductores: el aprender a disociar las dos lenguas en contacto.

⁴⁶ Junto a la monografía de Lavault, existen otras colecciones de artículos que reflejan un renovado interés por las posibilidades pedagógicas de la traducción. Destacan los editados por Bausch y Weller (1981), Titford y Hieke (1985), Keith y Mason (1987), Krawutschke (1989) y Thomas, Blaasen y Chaix (1991).

⁴⁷ Newmark propone estos dos métodos para la traducción de poesía y de literatura imaginativa: a) la traducción comunicativa, que tiene como objetivo transmitir el significado exacto del original de tal modo que los lectores no encuentren dificultad alguna en entender el mensaje del texto traducido; b) la traducción semántica, que trata de reproducir de forma fidedigna el significado contextual del original teniendo más en cuenta los elementos estéticos y expresivos del mismo, tales como el lenguaje figurativo, las metáforas, los sonidos, etc. (Newmark 1988: 32-34).

Es así que la traducción pedagógica permite enfocar el estudio de la lengua extranjera en relación a la lengua materna, ayudándonos a descubrir diferencias tanto lingüísticas como discursivas:

- i) diferencias en las convenciones de escritura o usos de redacción;
- ii) diferencias léxicas: vocablos polisémicos, falsos amigos, compuestos, juegos de palabras, expresiones idiomáticas, elementos léxicos sin equivalencias directas en la lengua materna, abreviaturas y siglas de uso frecuente, terminología asociada a campos especializados, etc.;
- iii) diferencias gramaticales: falsos amigos estructurales y estructuras susceptibles de calco, estructuras gramaticales sin equivalencia directa en la lengua materna. En el caso del inglés, es necesario tener en cuenta el uso especial de los tiempos verbales, el subjuntivo, el empleo de *phrasal verbs* o de preposiciones, etc.;
- iv) diferencias pragmáticas y semióticas: emisor, receptor, registro, estilo, intenciones comunicativas o fuerza elocutiva, connotaciones en las unidades léxicas sinónimas, referencias y alusiones, etc.;
- v) diferencias de orden textual como la tipología textual, mecanismos gramaticales de cohesión (uso de conectores, referencias como pronombres personales, posesivos, expresiones metatextuales, repeticiones, sinónimos, elipsis), y coherencia (progresión temática y desarrollo de conceptos).

En resumen, cabría decir que el empleo de la traducción en el aula de idiomas permite desarrollar la conciencia metalingüística y agudiza la sensibilidad del estudiante hacia modos alternativos de expresión del significado. Son muchas las ventajas que su uso proporciona dentro del aula: además del análisis contrastivo entre la lengua de origen y la lengua meta, existen otros motivos que justifican su difusión como método de enseñanza y aprendizaje. Como bien ha señalado A. Duff (1989:6-7), la practica translativa es recomendable en tanto y cuanto: i) potencia tres cualidades esenciales en el proceso de adquisición de lenguas: la precisión, la claridad y la flexibilidad; ii) permite detectar la influencia de la lengua materna sobre la lengua extranjera y corregir errores habituales que pasan desapercibidos; iii) propicia la utilización de textos “auténticos” y no “elaborados”, que no tienen por qué confinarse al área de la literatura, sino que pueden estar escritos en una gran variedad de estilos y registros tanto en lengua oral como escrita;⁴⁸ iv) favorece el desarrollo no sólo de la escritura, sino también de la lectura y la discusión oral entre parejas o grupos sobre diferentes opciones o problemas de traducción.⁴⁹

En el siguiente apartado ofrecemos algunos ejemplos de tareas que vinculan de forma directa la traducción con la enseñanza de lenguas.

⁴⁸ En este sentido se ha resaltado su papel decisivo en la enseñanza de lenguas para profesiones específicas y técnicas donde se requiere el conocimiento de terminología y lenguajes altamente codificados o formalizados (A. Hurtado Albir (1994). “Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas”. *Traducción, Interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua*, 67-89. Madrid: Fundación Actilibre.

⁴⁹ En su obra *Translation* (1989), Duff diseña materiales didácticos que inciden en aquellos puntos específicos del idioma y su estructura en los que el estudiante puede encontrar mayor dificultad (e.g., la pasiva, el sistema de artículos, the -ing, -ed, y -en forms, preposiciones, oraciones condicionales, frases idiomáticas, tiempo y aspecto verbal, *phrasal verbs*, orden de la frase y sistema de referencia o pronominal, palabras compuestas, omisiones y sustituciones, contexto y registro, etc.)

Aplicación de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras: tareas didácticas

Existen infinidad de posibilidades para elaborar actividades de aprendizaje relacionadas con la traducción. El profesor Zabalbeascoa (1990:75-86) ha esbozado diferentes modelos de tareas aplicables a cualquier idioma con vistas al desarrollo y perfeccionamiento de las cuatro destrezas comunicativas. Para la comprensión escrita, sugiere, entre otras, la lectura de textos bilingües o la traducción directa; para la expresión escrita, la traducción inversa, animando a la presentación de más de una versión. Se practican la gramática, la sinonimia, la paráfrasis, la variedad de estilo y el énfasis expresivo; para la comprensión oral, destaca actividades como hacer el papel de intérprete (ya sea profesional u ocasional en traducción directa) en diferentes ocasiones: por ejemplo, informar a un compatriota de la información sobre salidas y llegadas de trenes que se oyen por los altavoces en una estación; o escuchar una película extranjera con subtítulos en lengua materna; para la expresión oral, propone explicar en lengua materna el contenido de un texto en otra lengua (por ejemplo, una carta para alguien que no la entiende o instrucciones de uso de un aparato eléctrico), o explicar en la lengua extranjera un texto en lengua materna.

A la hora de realizar estas actividades, especialmente las dirigidas al perfeccionamiento de la capacidad lectora en relación con la traducción directa, es importante que el alumno ejercite la habilidad de detectar el sentido y las funciones de un texto, a la vez que aprende a aplicar modelos de análisis textual que le faciliten la comprensión de los textos que el profesor haya seleccionado con tal propósito. Esto nos conduce directamente a un estudio de las diferencias entre géneros y tipologías textuales, es decir, entre textos informativos, expresivos y operativos (o apelativos) en la terminología de Reiss; o bien entre textos expositivos (narración, descripción y exposición conceptual) argumentativos (a favor o en contra de una tesis) y exhortativos en la denominación de Hatim y Mason (1995).

Reiss se basa en el modelo de Laswell para analizar un texto y lo amplía proponiendo las famosas preguntas: “*Wer sagt was—was nicht—worüber, wie, wann, wo, in welchem Kanal, zu wem y zu welchem Zweck*” Reiss & Vermeer (1984: 23). Por su parte, Nord (1991) propone un análisis que engloba tres niveles: i) un análisis pragmático que se pregunta por el emisor, la intención, el receptor, el espacio-tiempo, el motivo, el medio y la función textual; ii) un análisis semántico que hace referencia a la temática y estructura del texto; y iii) un análisis formal que incluye cuestiones de estilo y diseño. P. Elena (1990) propone un modelo muy similar al de Nord basado en un análisis pragmático, un análisis léxico-semántico y un análisis morfo-sintáctico.

En nuestro itinerario docente reconocemos cierta preferencia por el modelo de análisis textual diseñado por Berenguer (1999), inspirado a su vez en las propuestas de Hatim y Mason y Nord. Este modelo hace especial hincapié en los factores contextuales (la dimensión pragmática y semiótica del texto) e intratextuales (análisis del texto en su globalidad: cohesión, coherencia y progresión temática del texto). Cualquiera de los patrones de análisis que se elija será valioso a la hora de enfrentarnos a una traducción, pues nos permitirá realizar un perfil detallado de sus características semánticas, sintácticas y estilísticas.⁵⁰

⁵⁰ Según Pegenaut (1996: 118-19), “para diseñar este perfil de forma rigurosa y científica, hemos de valernos inevitablemente

Por último, conviene destacar que en algunas ocasiones el instrumento didáctico utilizado en el marco de la traducción pedagógica no se basa en la actividad traductora o interpretativa *per se*, sino en el estudio y evaluación de traducciones ya existentes. En el método tradicional de gramática-traducción no se llevaba a cabo este tipo de análisis, y no obstante, esta práctica puede ser de gran utilidad para una comprensión más profunda y significativa de la lengua extranjera. Hurtado Albir (1999: 119) propone un modelo de evaluación diseñado basado en la detección de literalismos, inadecuaciones en la comprensión o la reformulación del texto original, aciertos o problemas de traducción de índole lingüística, extralingüística, textual o pragmática.

Metodología

La realización de tareas de traducción pedagógica puede llevarse a cabo siguiendo diferentes pautas, de acuerdo con los objetivos y prioridades que el profesor establezca y la extensión de los textos.

En el caso de que las actividades estén basadas en textos breves, o en fragmentos aislados destinados al aprendizaje de determinados puntos de gramática o vocabulario, éstas se realizarán dentro del aula, sin previo trabajo individual, bien en grupos o en parejas, para su posterior debate con el resto de los compañeros. El mismo procedimiento es aplicable a tareas con soporte audiovisual o que requieren la presencia de un interlocutor para su realización.

Cuando se trata de la traducción de textos más amplios y de nivel más avanzado, se presenta a los alumnos una breve introducción sobre métodos de análisis textual y éstos llevan a cabo las traducciones individualmente fuera del aula. Luego en clase se reúnen por grupos para llevar a cabo una versión consensuada; el profesor escucha las diferentes propuestas, expresando sus preferencias u ofreciendo su propia versión, pero siempre despertando la conciencia en sus pupilos de que ninguna traducción es la definitiva.

La experiencia nos dice que siempre van a surgir dificultades en el proceso translativo, como por ejemplo cierto desacuerdo entre los estudiantes respecto a la solución de un problema de transferencia lingüística, frustración por no encontrar la traducción adecuada de una palabra o estructura, o incluso falta de disciplina que hace que algunos alumnos sencillamente parafraseen o escriban pequeñas notas sobre el texto, pero no lo traduzcan de forma íntegra. Ante cada situación, el docente ha de saber cómo actuar, brindándose como moderador, ayudando a los alumnos cuando detecte un bloqueo o una falta de comprensión del texto, o incitándoles a escribir la traducción completa del texto. Su papel no ha de ser el de un espectador pasivo, sino el de supervisor atento que circula por entre los grupos mientras los alumnos realizan las tareas.

En lo que concierne a la direccionalidad de la traducción, se intentará combinar la traducción directa con la inversa. La traducción de L2 a L1 puede ser útil en los niveles iniciales e intermedios de aprendizaje para afianzar la base gramatical y léxica, tratar posibles errores o interferencias lingüísticas, o ampliar el vocabulario de la LO, en especial cuando se estudian sinónimos dentro de un campo semántico específico; la

traducción de L2 a L1 puede ser beneficiosa cuando intentamos llamar la atención sobre un determinado aspecto gramatical o cuando se trata de expandir y consolidar el potencial expresivo en esa lengua.

Conclusión

No es necesario insistir que existen actitudes a favor y en contra del uso de la traducción como recurso pedagógico dentro de la clase de lenguas extranjeras, y estas posiciones han variado en la medida que han ido surgiendo diferentes teorías de adquisición de lenguas. Lo cierto es que el aprendizaje semántico de una segunda lengua no es monolingüe hasta un nivel avanzado, salvo en algunos casos de inmersión, por lo que los estudiantes traducen siempre, llevando a cabo procesos de traducción mental interiorizada o traducción interna silenciosa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la L2.

Nuestro propósito a lo largo de estas páginas ha sido revalorizar el uso de la traducción interlingüística no como fin en sí misma sino como instrumento útil y eficaz para la enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, según hemos tratado de demostrar, la consecución de tareas didácticas relacionadas con la traducción favorece no sólo el desarrollo de la lectura crítica o el perfeccionamiento de la escritura, sino también la consolidación de otras destrezas comunicativas como la comprensión y la expresión oral. Se trata, además, de una metodología sumamente propicia para el despertar de la conciencia metalingüística y el descubrimiento de diferencias y similitudes lingüísticas y textuales entre dos o más lenguas, permitiendo corregir interferencias no deseables de unas sobre otras. En este sentido, la traducción es un área de vital importancia tanto para la Lingüística Textual, como para el estudio de conceptos básicos de Lingüística Contrastiva.

Más aún, debemos insistir, para concluir, que la práctica translativa mejora la expresión tanto de la L2 como de la lengua materna, facilita la profundización en áreas específicas del saber, aumenta y enriquece la capacidad intelectual en el más amplio sentido de la palabra (Pegenaute 1996: 123). Pero, en este sentido, es útil recordar la gran carga que existe de una realidad de conceptos y esquemas mediadores en la sustancia lingüística de la traducción la cual nos somete a unos determinados códigos de visión del mundo. Los idiomas particulares nunca pueden confundirse con la fuente viva de la Lengua, aquella que denuncia el hambre de hoy de vivir consumiéndonos, en lugar de vivir vacíos, plenos de misterio y maravilla.

Bibliografía

- AL-KUFAISHI, A. (2004). “Translation as a learning and teaching strategy”, en *Babel*, Revue de la FIT, Copenhagen University, Vol. 3: 45-49.
- BERENQUER, L. (1999). “Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras”. *Quaderns. Revista de traducción* 4: 135-150.
- CATFORD, J.C. (1970). *Una teoría lingüística de la traducción*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- DE ARRIBA, C. (2001). *Traducción pedagógica. Uso de la traducción en la clase de lenguas extranjeras* (alemán en secundaria). Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- DELISLE, J. (1984). *L'Analyse du Discours comme Méthode de Traduction*. Ottawa: Cashiers de traductologie 2. Editions de l'Université d'Ottawa.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- ELENA, P. (1990). *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción*. Universidad de Salamanca.
- HOUSE, J. (1977). "Implications for Foreign Language Teaching" en *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr.
- GARCÍA CALVO, A. (1973). *Ensayos de estudio lingüístico de la sociedad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- GRELLET, F. (1991). *Apprendre à traduire*. Presses Universitaires de Nancy.
- HATIM, B. AND I. MASON (1995). *Teoría de la traducción*. Barcelona: Ariel.
- HURTADO ALBIR, A. (1988a). "La traducción en la enseñanza comunicativa". *Cable*, 1: 42-45.
- (1988b). "Hacia un enfoque comunicativo de la traducción". *Actas II Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera*, 53-79. Madrid: Ministerio de Cultura.
- (1994). "Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas". *Traducción, Interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua*, 67-89. Madrid: Fundación Actilibre.
- (1999). *Enseñar a Traducir*. Madrid: Edelsa.
- (2001). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- LAVAUULT, E. (1984). *Fonction de la traduction en didactique des langues*. Col. Traductologie, 2, Paris: Didier Erudition.
- MONTANER GUTIERREZ, P. (1996). *Tareas de traducción. La rehabilitación de la traducción en la didáctica del E/LE*. Memoria del Master de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Universitat de Barcelona.
- MOUNIN, G. (1971). *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Gredos.
- NEWMARK, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- NORD, CH. (1991). *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos.
- PEGENAUTE, L. (1996). "La Traducción como Herramienta Didáctica". *Contextos*, XVI/27-28: 107-125.
- REISS, K. Y H.J. VERMEER (1984). *Grundlagen einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

-
- RIVERS, W.M. Y MARY S. TEMPERLEY (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
 - SANTOYO, J.C., ED. (1989). *La traducción entre el mundo hispánico y anglosajón: relaciones lingüísticas, culturales y literarias*. Actas del XI Congreso Aedeon: Translation Across Cultures. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
 - SCHULTE, R. & J. BIGUENET (EDS.) (1992). *Theories of Translation*. Chicago: Chicago Press.
 - SNELL-HORNBY, M. (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamin.
 - STEINER, G. (1975). *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.
 - TUDOR, I. (1987). "Using translation in ESP", *ELT Journal*, Vol. 41/4:32-35.
 - ZABALBEASCOA TERRÁN, P. (1990). "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras". *Sintagma 2*: 75-76.

6. APLICACIÓN DE LAS TICs



Integrating technical and specific contents into the InGenio FCE Online Course & Tester

Antonio Martínez Sáez
Ana Sevilla Pavón
Ana Gimeno Sanz
Universitat Politècnica de València

Abstract

Technical and non-specifically linguistic learning contexts, such as the Universitat Politècnica de València (UPV), encourage language specialists to analyse and investigate new ways and techniques to help create, promote and implement systems that contribute towards making the language learning process more dynamic and efficient. Online learning environments are currently a very useful and attractive channel that can foster language practice, learning, and assessment among students focusing their studies on technical or scientific disciplines and who cannot devote a large amount of time to learning a foreign language. *InGenio* is the online platform used to create and deliver an online B2 level (CEFRL, 2001) English course and tester (*InGenio FCE Online Course & Tester*). These are preparatory materials designed not only to provide the UPV students with a new tool that would enable them to achieve the required B2 level in a foreign language but also to include sections specifically devoted to specific and technical contents. This paper will therefore explore the role of the English for Specific Purposes (ESP) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) approaches within these B2 materials and the ways in which they contribute towards making the language learning process more efficient and motivating for students.

Keywords: CALL; ESP; CLIL; online courseware design.

Resumen

Los contextos técnicos y no específicamente lingüísticos, como el de la Universitat Politècnica de València (UPV), fomentan que tanto profesores como lingüistas investiguen sobre nuevos modos y técnicas que ayuden a crear, promover e implementar sistemas capaces de hacer más dinámico y eficiente el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Los entornos online para el aprendizaje se muestran como un medio atractivo y útil de cara al fomento de la práctica y la evaluación de los conocimientos en una segunda lengua para aquellos alumnos que cursan estudios científico-técnicos y que, debido a ello, no pueden dedicar a su formación lingüística el volumen de horas deseable. *InGenio* es la plataforma utilizada en la creación y publicación de un curso y programa de evaluación de inglés nivel B2 (*InGenio FCE Online Course & Tester*). Dichos materiales han sido diseñados para proporcionar a los alumnos de la UPV una nueva herramienta que les permita alcanzar un nivel de lengua extranjera equivalente al B2 (MCERL, 2001), pero también con el objetivo de incluir secciones destinadas a la práctica conjunta del inglés y de contenidos específicos y técnicos. Del mismo modo, el presente artículo explora el papel de las áreas de conocimiento de Inglés para Fines Específicos (IFE) y del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) dentro de los materiales mencionados.

Palabras clave: ALAO; IFE; AICLE; desarrollo de materiales educativos online.

Introduction

Any process aimed at developing new language learning materials to be used by students whose context of study is based on scientific and technical disciplines must include a stage devoted to designing, incorporating and including specific contents in an attempt to raise the learners' level of interest towards the new learning materials provided. Another aspect that has to be borne in mind is the fact that these students can only devote a small portion of their time to practising a foreign language. Numerous language teachers working at technical and scientific institutions are aware of this important need and requirement and try to find, choose, and develop adapted and suitable materials. This is considered as an essential component of education as well as a key element for the success of scientific and teaching activities. Tomlinson (2003) considers that when it comes to language learning, 'every language teacher is a materials developer' (2003: 1), and thus the materials development processes should be 'based on universal principles' (Tomlinson, 2010: 72) so as to ensure that local needs and wants do not dictate decisions, and important learning principles are never forgotten.

The CAMILLE Research Group have been working since 2009 on the design and development of B2 level materials in an attempt to offer UPV students new resources to enable them to achieve a B2 level of language in a parallel process that allows the enrichment of their knowledge of specialised subject matter and particular fields of study in English too. An additional attempt to make the materials more appealing and effective is the online channel through which they are published and the aim of including as many multimedia resources as possible in order to achieve a more dynamic environment, if compared with the traditional printed format. Throughout this paper, the authors will focus on some of the main features concerning the last two development stages before validation, which are the ones being currently underway: adapting the contents included to the technical degrees delivered at UPV (CLIL & ESP) and implementing the course through *InGenio*.

The UPV as a CLIL and LSP context

The UPV is a technical university where language learning is addressed from two main pedagogic perspectives, i.e. Languages for Specific Purposes (LSP) and CLIL. These approaches have led to a number of methodological changes in the way languages are taught and have brought about a number of initiatives based on innovative and engaging materials development. These changes have always had the underlying intention of increasing learner motivation, whilst simultaneously trying to acknowledge the learner's expertise in using information and communications technologies (ICT) in their daily lives. Additionally, different learning styles have also been catered for by implementing different learning approaches and adapting contents and materials to the individual needs, goals, interests and expectations of the learners.

Regarding LSP in general, and ESP in particular, Arnó Macià *et al.* (2006: 4) provide a list of 'absolute characteristics' aimed at defining some of the most representative features of this pedagogic approach to language learning. They consider that ESP is 'designed to meet the specific needs of the learner' (Arnó Macià *et al.*, 2006: 4) and that it 'makes use of the

underlying methodology and activities of the disciplines it serves', while being 'centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities' (*op. Cit.* 2006: 4). One of the common problems that materials developers could meet within an LSP context, as stated by Appel and Gilabert (2006: 76) is the fact that they could face 'mixed degrees and different pedagogic approaches'. On the other hand, concerning the CLIL approach, some authors, such as Coyle *et al.*, consider that the focus should be the union of both content and language and not either one separately. In addition, extensive instruction in a vehicular language requires the curriculum to be purpose-designed with objectives not only leading to high levels of content mastery but also to linguistic proficiency (Coyle *et al.*, 2010).

Some authors have conducted research on some of the overlapping features that are shared by both approaches, such as the idea that they involve using teaching and learning methodologies which are different to those normally applied in contexts of general English. In both cases, it is not only a matter of changing the language of instruction. A number of language teachers at UPV have sometimes expressed their concerns about the fact that, sometimes, the boundaries between LSP and CLIL vanish. This means that, in spite of the fact that their role is supposed to be that of an LSP teacher, it is sometimes more similar to the one performed by a CLIL teacher. These types of situations are likely to be more common in the case of students who have recently started their scientific or technical degrees and who could feel that a professional whose task is to teach a foreign language in a specialised domain should also be able to teach them some of the concepts and contents closely linked to their specialised and non-linguistic disciplines. Therefore, it is thought that a requirement for content learning to be able to be considered as effective learning, is that students must be cognitively engaged. This is the reason why LSP as well as CLIL teachers should consider 'how to actively involve learners to enable them to think through and articulate their own learning' (Coyle *et al.*, 2010: 29), an idea that materials developers should also bear in mind in order to obtain better results. Therefore, language awareness and language learning strategies are all considered to play 'a key role in examining ways to raise levels of curricular relevance, motivation and involvement of learners in their education' (*op. Cit.*, 2010: 3). These tasks would be conducted within what is known as a 'knowledge triangle', which is described as the need to integrate education, research and innovation in a 'Knowledge Age Society' (*op. Cit.*, 2010: 4).

Integrating Specific and technical contents into online B2 level materials

According to Hussin (2006: 91), 'as online delivery of courses is adopted by universities world-wide, there is a corresponding need to develop new forms of ESP support teaching'. The process of Computer-Assisted Language Learning (CALL) materials design usually takes place in several steps in which it is important to make the right decisions on different task-related aspects such as topics and actions, participants and mode (Chapelle, 2003). Materials developers usually start exploring additional contexts for learning as well as new ways, roles and responsibilities of the participants who will finally take part in the entire process (White, 2009). This is the case of the design and development stages prior to the implementation of the online B2 level materials comprised in the *InGenio FCE*

Course & Tester. The online channel also allows students to become familiar with the new computer-based format of the FCE, launched in January 2010.

The aforementioned FCE is an official test aimed at certifying the learners' B2 level of English (CEFRL, 2001). This level of proficiency in a foreign language is a requirement that UPV students have to fulfil before graduating. This is one of the main reasons why the process of development of these new materials started. It will end with the testing and validation stages with UPV students from September 2011 (Martínez Sáez *et al.*, 2011). Concerning the general structure of the materials, both the course and the tester comprise 16 parallel units. The course allows students to access theoretical contents (provided in both a written and an audio-visual format) and to carry out exercises that comply with the typologies of the official FCE Examination. Furthermore, the students will be able to explore supplementary practice options aimed at reinforcing specific ideas and contents as well as at covering topics and issues closely linked to their areas of study and fields of interest (sections in which some of the defining features related to ESP/CLIL approaches will play a dominant role). As for the Tester, defined as a parallel evaluation programme, its structure, sections and contents comply with the structure of the official examination. It also comprises tips and recommendations as well as exam simulations in order to reduce the candidates' levels of anxiety when facing the actual exam.

Concerning the platform which has been used, *InGenio*, it can be described as an online authoring tool, content manager and courseware delivery system. It is a robust tool with proven reliability for more than ten years in which contents are constantly and instantly being renewed, updated, modified and improved so as to adapt them to new needs and demands. This authoring tool is based on the template approach to software authoring which allows materials writers to create a varied range of tasks and exercises. Moreover, *InGenio* provides users with several learning modalities. This fact has allowed the content developers to plan the *Online FCE Course & Tester* to be multimodal, a feature which would in turn allow them to have a more flexible access to learning contents. This would give students more control over their learning process (Hussin, 2006). In the case of these materials, the modalities provided are 'tutor assessment' and 'self-assessment'. This means that the students' performance can be either supervised by a tutor (whose comments would enrich the automatic feedback the system provides) or completely autonomous.

The concept of autonomy is closely related to distance education, considered as 'planned learning that normally occurs in a different place from teaching' and as a result 'requires special techniques of course design, special instructional techniques, special methods of communication by electronic and other technology, as well as special organizational and administrative arrangements' (Moore and Kearsley, 1996: 2). Distance learning is defined by Shelley (2000: 651) as 'an educational system in which learners can study in a flexible manner in their own time, at the pace of their choice and without requiring face-to-face contact with a teacher'. In the case of the implementation of the *FCE Course & Tester*, the authors have planned to use CMC systems to carry out the validation process, as well as to practice speaking skills interactively. This interactivity is enabled by the computer conferencing systems used: *Polireunión* (Polimeeting) and *Policonecta* (Policonnect), based on *Adobe Connect*.

As for the introduction of specific and technical contents as an essential part of the *InGenio FCE Course & Tester* materials, it can be regarded as a way to fulfil some of the linguistic needs and requirements that could arise in the students' future professional careers. This is one of the reasons why it is so important to integrate contents related to their field of study in order to make the materials more interesting, appealing and attractive to them. In the aforementioned online materials, the developers have made changes in the structure of the course in order to provide learners with more field-oriented contents in such a way that two main sections will be offered:

- Compulsory sections for everyone completing the course (general English, general interest topics, etc.).
- Specific sections depending on each particular degree.

The initial hypothesis is that the integration of specific contents linked to each UPV degree would make the materials more motivating and relevant to students. This is a very important aspect when bearing in mind that researchers consider motivation as a central issue in distance language learning, particularly when trying to maintain the level of motivation learners generally show when they start a course.

Conclusion

The design of the *InGenio FCE Online Course & Tester* could be regarded as a valid example of the use of technologies in language learning in an attempt to achieve effectiveness and efficiency in the learning and assessment processes of basic skills (reading, writing, listening, and speaking). Bearing in mind the context of work and study, the integration of specialised, specific and technical contents is an essential and mandatory component within the whole process. Learners are provided with compulsory sections as well as with some optional tasks depending either on their degrees or on their professional as well as personal interests, needs, preferences, learning styles and individual characteristics. Furthermore, students are able to choose between the tutor-assessment and self-assessment modalities. For tutors monitoring learners' progress, their tasks are very much simplified by some of the utilities provided by the *InGenio* system. This system is capable of showing language teachers detailed reports on the students' progress in relation with every specific task or activity. The role of the teacher-facilitator is also that of motivator and content adaptor in accordance with the data obtained from the testing and validation stages. The tutor can also provide students with immediate feedback depending on each of the learners' performance as well as on their individual concerns or problems. Feedback provision is now easier than it was in the past thanks to increasingly available online environments in which different face-to-face tasks can be performed.

Acknowledgements:

Acknowledgements are due to the Valencian Regional Government (Generalitat Valenciana) for funding Ana Sevilla-Pavón's and Antonio Martínez-Sáez's research grants (FPI) and to the Universitat Politècnica de València for funding the PIME Project, an educational innovation and improvement project.

References

- APPEL, C. & R. GILABERT (2006). “Finding Common Ground in LSP: A Computer-Mediated Communication Project”, in E. Arnó Macià, A. Soler Cervera & C. Rueda Ramos (eds.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects*, 75-90. Barcelona: Springer.
- ARNÓ MACIÀ, E., A. SOLER CERVERA & C. RUEDA RAMOS (2006). “The Role of Information Technology in Languages for Specific Purposes: Some Central Issues”, in E. Arnó Macià, A. Soler Cervera & C. Rueda Ramos (eds.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects*, 3-18. Barcelona: Springer.
- CHAPPELLE, C. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EUROPEAN COUNCIL (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUSSIN, V. (2006). “Uncovering Tasks and Texts – Teaching ESP through Online Workshops”, in E. Arnó Macià, A. Soler Cervera & C. Rueda Ramos (eds.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects*, 91-104. Barcelona: Springer.
- MARTÍNEZ SÁEZ, A., SEVILLA PAVÓN, A. & GIMENO SANZ, A. (2011). “The Evaluation of In-house Computer Assisted Language Learning Materials: InGenio Online FCE Course and Tester”, in C. Dan (ed.), *Education and Management Technology*, 13: 91-95. Singapore: Iacsit Press.
- MOORE, M. G. & KEARSLEY, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- SHELLEY, M. A. (2000). “Distance Education”, in M.S. Byram (ed.), *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- TOMLINSON, B. (2003). “Introduction: Are Materials Developing?” in: B. Tomlinson (ed.), 1-11. *Developing Materials for Language Teaching*. London & New York: Continuum.
- TOMLINSON, B. (2010). “Principles and Procedures for Self-access Materials” in *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2): 72-86. URL: <http://sisaljournal.org/archives/sep10/tomlinson/> [23/09/11]
- WHITE, C. (2009). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

El relato digital educativo en la enseñanza del inglés y el turismo cultural

Laura Monrós Gaspar
Elvira M^a Montañés Brunet
Universitat de València

Resumen

El relato digital representa un importante recurso promocional en el mercado del turismo cultural. Historias particulares pasan a ser centrales en el marketing de destinos de pequeñas comunidades rurales o áreas en vías de desarrollo donde la industria del turismo constituye una incipiente fuente de financiación. Ejemplos de esta tendencia son los proyectos desarrollados en Australia, Queensland, o Ukiah, California. Estudios recientes demuestran asimismo el alto potencial del relato digital educativo en la enseñanza del inglés para Turismo como herramienta para el desarrollo de destrezas comunicativas, sociales, lingüísticas y profesionales. En este trabajo analizamos la viabilidad de la implantación del relato digital en el aula desde una doble perspectiva: como *input* para la familiarización de los alumnos con conceptos esenciales en la disciplina como *ecotourism*, *conservation of nature*, *sustainability* o *cultural heritage* así como con rasgos lingüísticos específicos del género, y como *output*, creado por los alumnos, para desarrollar los conceptos y destrezas adquiridos. Para concluir, a partir de nuestra experiencia en la asignatura ‘Comunicación en Lengua Inglesa para Turismo I’, consideramos el efecto de la implantación del Relato Digital como herramienta para la potenciación de competencias transversales y el empleo de las TIC en la enseñanza superior.

Palabras clave: Inglés para fines específicos, Relato Digital Turismo, cultural, Gestión turística, Interdisciplinariedad, Grado en Turismo.

Abstract

Digital storytelling is an effective promotional strategy which is increasingly breaking into the market of cultural tourism. Personal stories are becoming central to destination marketing in small rural areas where tourism is an incipient source of financing. Examples of this tendency are the projects developed in Australia, Queensland or Ukiah, California. Recent studies show the enormous potential of the educational digital storytelling in the English classroom as a tool for developing communicative, social, linguistic and professional competences. This paper seeks to analyze the feasibility of the introduction of the educational digital storytelling in the field of English for Tourism with a twofold perspective: as an input for teaching essential concepts such as ecotourism, conservation of nature, sustainability and cultural heritage, alongside the linguistic features of the genre; and as an output, where students create their own digital stories to practice the concepts and competences acquired in the classroom. To conclude, from our experience in ‘Comunicación en Lengua Inglesa para Turismo I’, we consider the introduction of digital storytelling in the Tourism Degree curricula as an example of the promotion of coordination among subjects and the use of ICT in higher education.

Key words: ESP, Digital Storytelling, Cultural Tourism, Tourism Management, Interdisciplinarity, Tourism Degree.

Grado en Turismo, TIC y enseñanza del inglés en la Universidad de Valencia

En los últimos años las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado un notable impacto en la industria del turismo, no sólo a nivel de usuario, sino también del profesional del sector (Garrigós y Narangajavana 2006; Montañés, 2010: 173). Por ejemplo, tal y como afirman Vilaseca, Torrent, Lladós y Garay (2007: 217-240), el uso de las TIC es una de las destrezas profesionales mejor valoradas entre los proveedores de servicios turísticos:

En relación al nivel de formación de los trabajadores [...] en aquellas empresas turísticas con unos TIC avanzados más de la mitad eran universitarios y un porcentaje cercano a la mitad tenían estudios secundarios. Se observa en este caso como la formación de la mano de obra de la empresa también influye en la mayor intensidad en el uso de las TIC y que en las empresas turísticas cuya intensidad es mayor existe un alto porcentaje de los denominados *white-collar workers* (tramo de trabajadores con mayor formación) (224).

Asimismo, la implantación de las TIC en la enseñanza es uno de los estándares de las nuevas políticas europeas en educación superior (Ritz, 2006). Ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y la fluctuante demanda laboral, las universidades españolas han diseñado los planes de estudio de los nuevos Grados, tomando en consideración la futura empleabilidad de los egresados (Pérez Cañado, 2009: 24; Ceballos, *et al* 2010), lo que ha originado la adopción de nuevos sistemas de enseñanza-aprendizaje.

En el caso particular del Grado en Turismo, impartido en la Facultad de Economía de la Universidad de Valencia durante el curso 2010-11, se han realizado grandes esfuerzos de coordinación, a través del Grupo de Innovación Docente (GID) de primero, para promover la cooperación y el trabajo en red entre estudiantes y profesorado y así desarrollar las competencias informacionales descritas en el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Como resultado de tal coordinación, se diseñó un proyecto piloto conjunto entre las asignaturas ‘Comunicación en Lengua Inglesa para Turismo I’, ‘Incorporación a los estudios de Turismo’ e ‘Introducción al Derecho’, como ejemplo de investigación de métodos docentes innovadores y enseñanza interdisciplinar. Se realizaron actividades multimedia, a partir del visionado de la película de Steven Spielberg, *The Terminal* (2004), con el fin de potenciar diversas competencias, tales como ser capaz de trabajar en varios contextos socioculturales, emplear destrezas comunicativas en inglés, comprender los principios espaciales, sociales, culturales, jurídicos, políticos y económicos del turismo y comprender el marco legal que regula las actividades turísticas.⁵¹ La descripción detallada del proyecto ha sido presentada en diversos foros, como el Primer Congreso de Lenguas Extranjeras y Turismo organizado por la Universitat de les Illes Balears (Alcantud y Ricart, 2011; Montañés y Monrós, 2011), así como en las II Jornades d’Innovació Educativa de la Universitat de València (Yagüe, Martínez y Montañés, 2011).

Por lo que respecta a la asignatura ‘Comunicación en Lengua Inglesa para Turismo I’, se incorporó la creación de un relato digital (RD) promocional, con el objetivo de conseguir que los estudiantes integraran las destrezas comunicativas en inglés y las competencias

⁵¹ Cf. “Libro Blanco Título de Grado en Turismo” ANECA (competencias nº 29, 13, 15, 16, 17, 1) p.125ss.

específicas del grado dentro de un contexto significativo. Al final del semestre, el claustro de profesoras de la asignatura, bajo el auspicio del grupo de investigación docente ANGLOTIC de la Universidad de Valencia y el IULMA (Instituto Universitario de Lenguas Modernas Aplicadas), organizó el **I Workshop on English for Tourism and ICT**, en el que se mostraron los mejores relatos digitales y se eligieron tres ganadores. En un primer análisis de resultados, Alcantud y Ricart (2011) mantienen que los logros fundamentales de la actividad fueron la motivación suscitada en los alumnos en torno a la práctica y la adquisición del idioma y la creatividad. Estos resultados coinciden con la afirmación de Bernard Robin, quien destaca el aumento de la motivación provocado por el uso del relato digital en el ámbito del *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) (2008: 226-7).⁵² A partir de estos presupuestos, y como siguiente paso en nuestra investigación docente, planteamos la incorporación del relato digital educativo como *input y output* de contenidos de la disciplina, en este caso, el turismo cultural.

El relato digital en la enseñanza superior y el turismo cultural

Narrar historias es connatural al ser humano. El hombre es un ser social que necesita comunicarse con los demás, contar historias que le ayuden a explicar la realidad que le rodea, dar rienda suelta a su imaginación y expresar sus sentimientos. Los relatos digitales suponen una evolución de la extensa tradición de narración oral desde los albores de la humanidad, pasando por la Edad Media hasta llegar al entorno virtual actual (Hartley y McWilliam, 2009), realizando la *bardic-function* de la televisión de principios del siglo XX (Fiske y Hartley, 1978: 85). Quizá sea posible aventurar que los relatos digitales sean, entre otros medios de comunicación virtual, los exponentes de la transmisión oral de nuestros días.

El Relato Digital (a partir de ahora, RD) combina “the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video” (Robin, 2006),⁵³ se organiza alrededor de un tema, adopta un determinado punto de vista y es eminentemente breve. Los tipos de relato digital varían según su función, desde la narración de una historia personal hasta la descripción de hechos históricos, pasando por la mera información o la promoción de un producto o servicio (Robin, 2006). Kern (2006), por su parte, añade otros tipos, como “poems, raps, reports, interviews, social commentary, or re-adaptations of stories or movies” (197).

El RD es una poderosa herramienta de aprendizaje ya que, como señala Potter (2010), “When the ancient tradition of story telling meets the digital age, learner blossoms”⁵⁴; además promueve uno de los principios esenciales del nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje a lo largo de la vida:

⁵² “Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) attempts to identify the nature of knowledge required by teachers for technology integration in their teaching, while addressing the complex, multifaceted and situated nature of teacher knowledge. At the heart of the TPACK framework, is the complex interplay of three primary forms of knowledge: Content (CK), Pedagogy (PK), and Technology (TK)” Cf. <http://www.tpack.org/>

⁵³ Cf. Joe Lambert (2005), cofundador del *Center for Digital Storytelling* (CDS), en <http://www.storycenter.org/history.html> y Bernard Robin (2006, 2009), profesor de la Universidad de Houston, divulgador de las aplicaciones del RD en la educación, “The Educational Uses of Digital Storytelling” en <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>

⁵⁴ “Tell a Story, Become a Lifelong Learner. Digital Storytelling in the Classroom”. Microsoft Education/Teaching Guides. (http://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/guides/Pages/digital_storytelling/) Consultado 03.07.11

[...] the experience of students and teachers in classrooms around the world confirms that this approach to learning [digital storytelling] is an exciting and compelling way to engage students in the learning process and to inspire them to become lifelong learners (1).

En este nuevo contexto educativo en el que las TIC juegan un papel esencial, el relato digital educativo sirve para desarrollar distintos tipos de competencias, especialmente, las competencias informacionales y tecnológicas (Robin, 2006). Brown, Bryan y Brown (2005) han acuñado el término *Twenty-first Century Literacy*, para describir las múltiples habilidades relacionadas con la tecnología: *Digital Literacy*, *Global Literacy*, *Technology Literacy*, *Visual Literacy* e *Information Literacy*. En el caso concreto del relato digital, Robin (2006) sostiene que desarrolla las habilidades de investigación, escritura, organizativas, tecnológicas, de realización de presentaciones y entrevistas, interpersonales, de solución de problemas y de evaluación.

Para la asignatura “Comunicación en Lengua Inglesa para Turismo II” proponemos aplicar el RD al turismo cultural, partiendo de la noción de ‘patrimonio cultural’:

[...] el patrimonio cultural es el conjunto de bienes, materiales e inmateriales, que son identificados por una sociedad concreta como portadores de valores culturales propios de la comunidad. Son bienes tangibles e intangibles que tienen un alto contenido simbólico, lo que les hace merecedores de una especial protección no sólo relacionada con su conservación sino también con el uso que se pueda hacer de ellos (Velasco González, 2009: 238).

El turismo atraído por este patrimonio, el turismo cultural, se concreta en aquel desplazamiento motivado por “ensanchar los horizontes personales, profesionales, emocionales y de relaciones a través de la búsqueda del patrimonio y su territorio” (Galí, Majó y Vidal 2000: 78). En su estudio acerca de la promoción del turismo cultural, en concreto a través de internet, Galí, Majó y Vidal (2000) destacan la relevancia de la red para la promoción y distribución de productos a través de folletos digitales, de páginas web de agencias especializadas o de los propios centros patrimoniales de un destino.

Nuestro propósito en este curso es ahondar en la relevancia del relato digital, como testimonio del legado material e inmaterial de una cultura y un territorio y en su ulterior promoción turística. Como *input*, analizamos un *corpus* de relatos digitales de la región de Victoria (Australia). *Culture Victoria* es un proyecto financiado por el gobierno de Victoria a través del *Arts Victoria and the Community Support Fund* y pertenece al *Victorian Cultural Network*⁵⁵, una red dedicada a la digitalización de bienes culturales con fines educativos y sociales. El objetivo principal de *Culture Victoria* es proporcionar acceso a diferentes colecciones culturales de la región a través de “stories that showcase the richness and diversity of Victoria”⁵⁶. De los relatos digitales que componen el proyecto, seleccionamos los epígrafes *Indigenous culture* y *Land and Ecology* como *input* para el estudio de conceptos como *ecotourism*, *conservation of nature*, *sustainability* y *cultural heritage* (TPACK) y trabajo lingüístico. Como *output* proponemos la realización de un

⁵⁵ Cf. <http://www.cv.vic.gov.au>

⁵⁶ Cf. <http://www.cv.vic.gov.au/about/>

relato digital en torno a dichos conceptos. A modo de ejemplo y centrados en Valencia, sugerimos los siguientes temas:

- Ecoturismo y conservación de la naturaleza: L'Albufera, L'Horta, etc.
- Patrimonio cultural (material e inmaterial): visita guiada virtual a un museo (IVAM), un edificio de interés artístico (La Catedral de Valencia, La Lonja de la Seda, la Estación del Norte), un barrio (El Carmen, El Cabanyal, L'Eixample), fiestas y tradiciones (el Misteri d'Elx, la procesión de Les Useres, el Sexeni de Morella).

Conclusiones

Partiendo de nuestra experiencia con los relatos digitales, proponemos una reflexión acerca de lo que ha supuesto la actividad. En primer lugar, la duración ha sido mayor de lo esperado: trabajar en proyectos y desarrollar nuevas habilidades requiere invertir mucho tiempo, dentro y fuera del aula, individualmente y en grupo, por lo que proponemos reestructurar el cronograma de la asignatura, haciéndolo más realista y acorde con el esfuerzo requerido. También la coordinación entre los profesores supone un esfuerzo y compromiso añadidos. Por último, y a modo de conclusión, citamos a Potter (2010: 1), quien proporciona el *leit motiv* de la implantación del RD en el aula:

Digital storytelling learning projects may not be a cure-all for reluctant learners, bored students, students who have trouble retaining information, or those who are chronically late –but the experience of students and teachers in classrooms around the world confirms that this approach to learning is an exciting and compelling way to engage students in the learning process and to inspire them to become lifelong learners.

Bibliografía

- ALCANTUD, M & A. RICART (2011). “Digital storytelling in English for tourism: a new way of bridging the gap between university and the professional world” Comunicación presentada en el ‘I Congreso Internacional de Turismo y Lenguas Extranjeras’. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca (14-15 abril, 2010)
- BROWN, J., BRYAN, J., & T. BROWN. (2005). “Twenty-first century literacy and technology in K–8 classrooms”. *Innovate*, 1(3). URL <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=17> [19/09/2011]
- CEBALLOS, C.; ARIAS, C.; RUÍZ, A.; SANZ, C. & I. VÁZQUEZ (2010). “La formación en turismo en España: pasado, presente y futuro en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”. *Cuadernos de Turismo* 25: 45-67.
- FISKE, J. & J. HARTLEY. (1978). *Reading Television*. London: Methuen & Co.
- GALÍ ESPELT, N., MAJÓ FERNÁNDEZ, J. & D. VIDAL CASELLAS (2000). “Patrimonio Cultural y Turismo: Nuevos modelos de promoción vía internet”. *Cuadernos de Turismo* 6: 73-87.

- GARRIGÓS SIMÓN, F.J & Y. NARANGAJAVANA. (2006). *Capacidades directivas y nuevas tecnologías en el sector turístico*. Castellón: Universidad Jaume I.
- HARTLEY, J. & K. McWILLIAM (EDS.) (2009). *Story Circle: Digital Storytelling around the world*. Malden: Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- KERN, R. (2006). “Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages”. *TESOL Quarterly* 40. 1: 183-210.
- LAMBERT, J. (2005). *Center for Digital Storytelling (CDS)*. <http://www.storycenter.org/history.html> [03/07/11]
- MONTAÑÉS, E. (2010). “English for Specific Business Purposes: English for Tourism” in Giménez, R. (ed.), *Words for Working. Professional and Academic English for International Business and Economics*, 139-178. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- MONTAÑÉS, E & L. MONRÓS (2011). “Tourism through movies: a multidisciplinary experience”. Comunicación presentada en ‘*I Congreso Internacional de Turismo y Lenguas Extranjeras*’. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca (14-15 abril, 2010)
- PÉREZ CAÑADO, M. L. (2009). “Introduction and Overview” in Pérez Cañado (ed.), *English Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, 17-34. Bern: Peter Lang.
- POTTER, M. L. (2010). “Tell a Story, Become a Lifelong Learner. Digital Storytelling Teaching Guide. Digital storytelling in the classroom”. Microsoft Education/Teaching guides. http://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/guides/Pages/digital_storytelling/ [03/07/11]
- RITZ, R. (2006). “The Relevance of Language Learning to the Bologna Process and the Lisbon Strategy” in ‘ENLU Closing Conference’, Nancy (7-8 abril, 2006).
- ROBIN, B.R. (2006). “The Educational Uses of Digital Storytelling”. <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf> [10/04/2011]
- (2008). “Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom”. *Theory into Practice*, 47.3: 220-228.
- ROBIN, B.R., C.S. WHITE & R.F. ABRAHAMSON (2009). “The expansion of Digital Storytelling into content Area Instruction” in Gibson, I *et al.* (eds.) *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*, 672-679. Chesapeake, VA: AACE.
- VELASCO GONZÁLEZ, M. (2009). “Gestión turística del patrimonio cultural: enfoques para un desarrollo sostenible del turismo cultural.” *Cuadernos de Turismo* 23: 237-253.
- VILASECA REQUENA, J.; TORRENT SELLENS, J; LLADÓS MASLLORENS, J.; & L. GARAY TAMAJÓN (2007). “Tecnologías de la información y comunicación, innovación y actividad turística: hacia la empresa en red”. *Cuadernos de Turismo* 19: 217-240.

- YAGÜE, R.M., R. MARTÍNEZ & E. MONTAÑÉS (2011). “Projecte Primer Curs Grau Turisme” in ‘II Trobades Innovació Educativa’. Universitat de València (11-13 julio, 2011).

Towards a specialised corpus of organized crime and terrorism*

Pedro Ureña Gómez-Moreno
Ángela Alameda Hernández
Ángel Felices Lago
Universidad de Granada

Abstract

This paper shows the process of compilation of a specialised multilingual corpus for the fields of global organized crime and terrorism. This tailor-made corpus is currently being compiled with a twofold aim. Firstly, it is intended to serve as a repository in the population of a legal subontology within the core ontology included in FunGramKB (Functional Grammar Knowledge Base). Secondly, a more immediate goal of the corpus is to serve as the basis for the creation of a glossary of the abovementioned domains. This terminological glossary will be implemented to show a dictionary interface to the definitions of the specialised terminology therein contained, while it will also be suitable for application in automatic translation, information retrieval and related NLP (Natural Language Processing) tasks. This paper focuses on the methodology followed for compiling the corpus while also showing the process of terminological extraction.

Keywords: corpus linguistics, terminology, FunGramKB, legal ontology.

Resumen

En el presente trabajo mostraremos el proceso de compilación de un corpus especializado de inglés en materia de delincuencia organizada y terrorismo. Este corpus ha sido construido con un doble objetivo. En primer lugar, el de servir como repositorio para la población de una subontología jurídica como parte integrante de la ontología general contenida en la base de conocimiento FunGramKB (Functional Grammar Knowledge Base). En segundo lugar, tendrá como objetivo más inmediato servir como base lingüística para la creación de un glosario especializado dirigido a los dominios legales mencionados. El glosario presenta una interfaz a modo de diccionario y ofrece un acceso inmediato a las definiciones de los términos especializados. Por otro lado, el glosario constituye una herramienta de aplicación en traducción automática, recuperación de información y otras tareas relacionadas con el PLN (Procesamiento de Lenguaje Natural). Este artículo se centrará en los aspectos metodológicos relacionados con la compilación del corpus especializado, así como en el proceso de extracción terminológica.

Palabras clave: lingüística de corpus, terminología, FunGramKB, ontologías legales.

* This paper is part of the research project entitled *Elaboración de una subontología terminológica en un contexto multilingüe (español, inglés e italiano) a partir de la base de conocimiento FunGramKB en el ámbito de la cooperación internacional en materia penal: terrorismo y crimen organizado* funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation. Code: FFI2010-15983.

Introduction

The upsurge of new social demands coming from educational, academic and other professional contexts has brought about an increasing necessity for the creation of a more exhaustive body of specialised knowledge as well as the development of versatile tools for accessing such knowledge. In this regard, the area of criminal law is especially in need of systems that can manage technical information effectively and ultimately improve the completion of daily tasks concerning information processing. One of the main tools for the organisation and conceptualisation of legal information lies in the creation of ontologies, customarily defined as a computational apparatus representing a system of concepts which capture a certain domain of knowledge (Gómez-Perez, Fernández-López & Corcho, 2004). For the purpose of populating the ontology, terminologists and knowledge engineers have benefited much from the compilation of corpora. This paper deals with the methodological issues concerning the building of the Global Crime Term Corpus (GCTC), which intends to satisfy some of the demands in the area of legal knowledge and legal ontology-building. This corpus, which is currently being compiled, aims to lay as the basis in the process of creation of a subontology which will ultimately serve the purpose of structuring information for easy retrieval in professional contexts and the solving of problem-oriented tasks in real situations. The corpus plans to be multilingual so as to provide conceptual information that will be a reference in facilitating international communication and reducing confusion in international settings. The chosen languages for this initial stage of our project are English, Spanish and Italian. The present paper deals with the methodological process followed in the creation of this corpus and the initial results obtained in the terminological analysis of the corpus.

This paper is divided into two parts. The first contains a presentation of the main aspects of the methodology followed in the process of collecting a body of relevant texts of the legal sub-domains under concern. We will focus on the procedural aspects involved in the sampling and compilation of a balanced and representative corpus. The second part shows the functioning of the term extracting system included in FunGramKB (Functional Grammar Knowledge Base) Suite (Periñán-Pascual & Arcas-Túnez, 2005), which was used for the retrieval of the units integrating the specialised lexicon. We will also deal with the terminological aspects concerning the mining of n-grams and the creation of lexicological definitions of term candidates.

FunGramKB: An overview

Since the corpus we are currently compiling will help to populate a legal subontology within the core ontology included in FunGramKB, it seems sensible to provide some basic notions about this system. FunGramKB is a multipurpose knowledge-base for natural language processing (NLP) systems. It is multipurpose because it can be used in many different computational tasks, and also because it has been designed to work with any human language. FunGramKB is structured into three main models: a conceptual model, whose main axis component is a nuclear ontology; a lexical model containing all the different lexica of the different languages, and a grammatical model, which comprehends the different grammatical rules that are specific to each language (Mairal

Usón & Perrián-Pascual, 2009; Perrián-Pascual & Arcas-Túnez, 2004; Perrián-Pascual & Mairal Usón, 2009).

Corpus compilation: design and collection

The initial stages in the process of corpus compilation included a number of decisions and selections that would help us to collect and organize the intended corpus coherently and efficiently (Bowker & Pearson, 2002; Koester, 2010).

To begin with, the legal subdomain of organized crime and terrorism was selected both for its international relevance nowadays and for the stated scarce references particularly with the purpose of working with and populating ontologies. This way, the terms extracted from our corpus will populate a specific-domain satellite ontology of the main general ontology in the system of FunGramKB. The corpus was named General Crime Term Corpus (GCTC) because of the legal field it deals with.

A main issue accounted for in the development of a representative corpus relates to the selection of the sources, that is, the entities and documentary repositories whose texts serve to feed the corpus. For the building of the GCTC, two main sources were considered: international institutions and academic works. Hence, in order to collect a significant amount of texts dealing with our chosen topic, a number of institutions were selected from which to obtain such documents. It had to be institutions concerned not only with general legal aspects but particularly related to questions on terrorism and organized crime as international issues. In addition, they had to be entities with official web pages with free access, in order to get the documents in digital format and, hence, facilitate their computer processing. After an intensive survey, the institutions that were finally searched were the UN (United Nations), The Criminal Court of Justice, Europol (European Police Office), Eurojust (European Judicial Cooperation Unit), and OSCE (Organization for Security and Co-operation in Europe), among others. These organizations and legal representatives in the field of fight against organised crime and terrorism offer a rich representation of the technical issues and the specialised vocabulary that is officially used in the issuing of reports and law enforcement in the combat against criminal and terrorist acts in a global and communitarian setting. At the same time, it could be these and similar institutions that would ultimately be benefited from the outcomes of this work and research. Other sources, such as academic reference works and journal articles, were also considered due to the assumed high concentration of specialised terms in their texts.

Next, once the relevant documents were selected and downloaded, a series of hand and semiautomatic editing tasks were required in order to filter out typographical mistakes resulting from the reformatting of original formats (usually pdf) to plain text. These preparatory pre-processing of the texts was necessary because of the characteristics of the term extractor tool, part of the FunGramKB suite, which only works with raw texts. Thus, as a way of example, whenever necessary, manual editing included tasks such as linking words which the automatic text converter had separated or subdividing longer documents when they exceeded file size.

The huge amount of texts collected led the researchers to consider the need to create some sort of organized database where to store all the relevant information related to

the texts. This database would serve as a storage system for easy text identification and access whenever necessary. Each entry includes information about the language of the document, the type of text, the source it had been taken from, a brief description of the text's content and a final identification code. Indeed, to facilitate text identification, we decided to follow a coherent routine for text coding. This way, each text was labelled with a code which included basic information such as language, topic, text type and content. As an example, in the following code "ETRep mass destruction", "E" stands for English, "T" stands for Terrorism, "Rep" stands for Report and "mass destruction" is a brief summary of the text's content.

These initial steps in the process of compilation of the GCTC corpus produced significant and satisfactory results which are described below. Once the English component of the GCTC corpus was completed and closed, the following stage comprised the extraction of specialised terms, whose process is described in section 4.

Characteristics of the GCTC

As has already been mentioned above, in the near future the GCTC will be made up of three different components representing the English, Spanish and Italian languages, these two latter not yet developed. Work so far on the English component presents a corpus which comprises texts on organised crime and terrorism, and is represented by a rich variety of different text types, such as technical reports, declarations, committee decisions or acts. The English component alone contains approximately 6 million words and it is made up of above 600 texts. Two main criteria were taken into account for the compilation stage; namely, balance and representativeness. Balance alludes to the fact that the corpus contains a fair representation among all its constituent parts. In this regard, the English component of the GCTC is formed out of 621 texts out of which the 49% deal with organized crime, 34% deal with terrorism, while the remaining 17% contains texts concerning these two topics simultaneously. Representativeness refers to the fact that a corpus should ideally be a fair sample of the language it pursues to capture. In this regard, the robustness of the GCTC resides mainly in the rich variety of texts that it contains and the fairly large amount of words it holds contributing to capturing legal language. The vast array of text types includes reports, agreements, declarations, regulations, acts, treaties, resolutions and journal articles, among others, adding up to a total of 45 different text types.

Term extraction process

FunGramKB Suite includes a term extractor tool for the assisted retrieval of sets of potentially relevant terms for the fields under study. The extractor applies a series of filters to an input corpus, mainly removal of non-textual characters, numbers and punctuation marks. It is upon this cleaned up text that the statistical extraction process operates. FunGramKB Extractor calculates a tf-idf score for each lexical unit in the corpus. As a result, the terminologist can work on a list of candidate terms ranked according to their semantic weight, so that candidates that appear higher in the list are statistically more relevant specialised terms, while elements that show a tf-idf index below 3 are not

statistically specialised. It is important to notice that the extraction process in FunGramKB is semi-automated and that the ultimate decision of what counts as a specialised term relies on the criterion of the terminologist. Figure 1 below shows the main menu of the extractor containing the principal functions of the tool:



Figure 1. Main Menu of the FunGramKB Extractor

From the top leftmost button: the “Pre-processing” tab contains an area for testing new features for the extractor. The “Processing (indexing)” tab is used for uploading texts of a corpus to the extractor. “Processing (statistics)” is a key function allowing the terminologist to automatically obtain the list of candidate terms from the corpus. “View” allows the terminologist to filter false terms by means of a series of removal options. The “Search” tab is a secondary tool for searching strings of text in a corpus. Finally, “Corpus” shows basic descriptive statistics concerning the number of indexed texts making up a given corpus as well as the number of tokens included. This tab also shows a terminological box containing a list of false candidates that were discarded during the filtering process tackled in the “View” function.

One of the most outstanding features of FunGramKB Extractor lies in its potential for filtering false candidates. The “View” mode contains for each term candidate an option for “simple removal”, so that if the terminologist chooses this option an example trigram such as “system term candidate” would be sent to the list of false candidates in “Corpus”. More interestingly, the extractor can also make complex removal of lexical bigrams and trigrams. For example, the nested removal of “system term candidate” will result in the removal of “system term candidate” as a trigram as well as in the removal of each component individually (“system”, “term” and “candidate”) and also the combination of them (“system term”, “term candidate”).

Preliminary results in the application of FunGramKB emphasize the utility of this approach for term extraction. After uploading to the extractor the English component of the GCTC, which contains roughly five million and a half tokens, and after applying the preparatory filters and the statistical processor, the initial count was reduced to a set of approximately 5,700 candidate terms, that is, a comparatively much smaller quantity of candidate terms. It is important to emphasise that we reached such a reduced set of candidate terms in a short period of time, if compared to other approaches such as manual inspection of concordances or collocations.

Conclusions

This paper has presented the main guidelines towards the compilation of a multilingual corpus for English, Spanish and Italian on criminal and terrorist matters. As explained above, a series of criteria were considered for the collection of a relevant set of texts included in the corpus. In this regard, the texts chosen for the English section were collected from a number of prestigious and renowned international organizations whose documents on criminal issues were appropriate for the purpose of retrieving relevant specialised terms. Another claim of this paper is that FunGramKB Extractor has proved promising results in what concerns the semi-automated retrieval of specialised terms. As has been discussed, FunGramKB Extractor is a tool included in FunGramKB Suite that serves the purpose of assisting the terminologist in a number of different tasks involved in the filtering of irrelevant false candidates, such as boilerplate removal, filtering of common terms and, more importantly, the calculation of semantic weight.

References

- BOWKER, L. & J. PEARSON (2002). *Working with Specialized language: A practical guide to using corpora*. USA / Canada: Routledge.
- FUNGRAMKB SUITE: <http://www.fungramkb.com> [21/09/2011].
- GÓMEZ-PÉREZ, A., M. FERNÁNDEZ-LÓPEZ & O. CORCHO (2004). *Ontological Engineering: with examples from the areas of Knowledge Management, e-Commerce and the Semantic Web*. London / New York: Springer-Verlag.
- KOESTER, A. (2010). “Building small specialised corpora” in A. O’keeffe & M. McCarthy (eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, 66-79. US / Canada: Routledge.
- MAIRAL USÓN, R. & C. PERIÑÁN-PASCUAL (2009). “The anatomy of the lexicon component within the framework of a conceptual knowledge base”. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 22: 217-244.
- PERIÑÁN-PASCUAL, C. & F. ARCAS-TÚNEZ (2004). “Meaning postulates in a lexico-conceptual knowledge base”, *15th International Workshop on Databases and Expert Systems Applications*, 38-42. Los Alamitos (California).
- PERIÑÁN-PASCUAL, C. & F. ARCAS-TÚNEZ (2005). “Microconceptual-Knowledge Spreading in FunGramKB” in *Proceedings on the 9th IASTED International Conference on Artificial Intelligence and Soft Computing*, 239-244. Anaheim-Calgary-Zurich: ACTA Press.
- PERIÑÁN-PASCUAL, C. & R. MAIRAL USÓN (2009). “Bringing Role and Reference Grammar to natural language understanding”. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 43: 265-273.

7. DIDÁCTICA Y ADQUISICIÓN DE LENGUAS



Compilation of a corpus of spoken maritime communications English with pedagogical and researching purposes

Ana Bocanegra Valle
Universidad de Cádiz (Spain)

Rosa Mary de la Campa Portela
Universidade A Coruña (Spain)

Abstract

This paper focuses on the compilation of a small corpus to satisfy the demands of specialised languages as is the case of Maritime English. The background to this paper is depicted in the first place by briefly exploring the existence of both written and spoken corpora as applied to specialised languages, and then by outlining what Maritime English communications are for a better understanding of the context in which such specialised corpus has been created. Next, the compilation process of ECOMARS, a corpus which contains real and spontaneous spoken instances of maritime communications English, is discussed in detail: its design, requirements, speakers, and the collection, recording and treatment of the data gathered. Finally, some of the researching goals and pedagogical applications of ECOMARS within the field of Maritime English are put forward as a potential contribution to corpus linguistics studies.

Key words: Maritime English, corpus linguistics, spoken corpora, discourse analysis.

Resumen

El presente trabajo se centra en la recopilación de un pequeño corpus encaminado a satisfacer las demandas de los lenguajes de especialidad del que es ejemplo el inglés marítimo. En primer lugar estudiaremos brevemente la existencia de corpus escritos y hablados dentro de los lenguajes de especialidad para después esbozar qué son las comunicaciones marítimas en inglés; todo ello con el fin de comprender mejor el contexto en el que se ha recopilado este corpus. Seguidamente pasaremos a describir el proceso de recopilación de ECOMARS, un corpus de inglés marítimo formado por extractos auténticos y espontáneos de la lengua hablada producida en las comunicaciones marítimas. Para ello se detallarán las características de la recopilación, sus requisitos, hablantes participantes, y se estudiará el proceso de recogida, grabación y tratamiento de los datos recopilados. Por último, se presentarán a modo de sugerencia algunas de las aplicaciones que ECOMARS ofrece para la docencia de cursos de inglés marítimo y la investigación de este lenguaje de especialidad desde la perspectiva de la lingüística del corpus.

Palabras clave: Inglés marítimo, lingüística del corpus, corpus orales, análisis del discurso.

Language corpora for ESP and EAP

Information and Communication Technologies (ICTs) in general are a fundamental tool in the teaching, learning and researching of foreign languages. More precisely, computers have improved the conditions of collection, storage and analysis of real language instances into user-friendly corpora, hence facilitating the reliable compilation and study of language samples. The application of corpus-based approaches to the study of language began in the late 80s, with John's (1986) and Sinclair's (1987) pioneering works, and has since then developed rapidly, especially within the field of English for Specific Purposes (ESP) in general and, more particularly, Academic Purposes (EAP). From general language corpora to learner corpora and smaller corpora created with very specific purposes or to satisfy the demands of specialised languages; hundreds of millions of words which form the basis of much relevant, and still promising, research.

The British National Corpus (BNC), the Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE), the British Academic Spoken English corpus (BASE), ELFA (English as a Lingua Franca in Academic Settings) or the Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE) are well-known examples of relevant corpora that provide us with information on the use of English in authentic settings and help to explore what academic English speech, among others, is like. It is for this reason that they have become very popular among ESP and EAP researchers worldwide. And, still, the existence of workplace oral corpora (this is, speech as is used in professional settings) is still scarce and difficult to gather and process. As Flowerdew (2009: 334) points out "It is difficult and expensive to collect spoken language, which then has to be recorded and transcribed", and the corpus depicted in this paper is a step forward in filling this gap.

Maritime oral communications

Basically, speech communications at sea refer to the oral or spoken exchanges that take place between ships and shore-based services. Maritime communications comprise two main types or situations. These are internal and external communications. "Internal communications" take place on board ship, among the different members of a ship's crew, and "external communications" refer to the communicative exchanges between two ships or between a ship and shore-based facility such as a shore station or a vessel traffic service. External communications are the focus of our target corpus. These are also divided into "two-way communications", when a reply is needed, or into "one-way communications" such as a broadcast or a notification message to ships or services in the area and with no reply needed.

The example below illustrates a conversational instance or exchange in maritime communications. This example is a two-way routine exchange between a vessel called Utopia and a shore service, St. Nicholas Strait Information Service, controlling traffic in St. Nicholas Strait:

- Vessel Utopia: St. Nicholas Strait Information Service. This is Utopia. May I proceed? Over
- St. Nicholas Strait Information Service: Utopia. This is St. Nicholas Strait Information Service. No, you may not proceed. There is a vessel ahead of you turning to port. Over and out.

Regardless the nature of the speech event (this is, routine or emergency situations) maritime conversations are brief, clear and straightforward, and follow a marked pattern of moves and steps which have been extensively discussed and exemplified in Bocanegra-Valle (2011).

At this point, it is important to highlight that English is the international language of the sea in the terms posed by Smith (1976: 38) sometime ago but which still hold true: “*International* language is one which is used by people of different nations to communicate with one another”. It is not a question of common sense or perception but a reality officially backed up by international bodies such as the International Maritime Organisation (IMO), the International Telecommunications Union (ITU) or the International Association of Lighthouse Authorities (IALA) through different instruments such as resolutions or recommendations. Different studies carried out have estimated that less than one out of ten seafarers is an English native speaker, and that ships are multilingual micro-societies so that many different nationalities may be together aboard ship with many different languages and common professional goals.

In a context such as this, a good command of Maritime English is a must for the safety of people and cargo on board as well as for the success of the whole operation (Bocanegra-Valle, 2010).

ECOMARS: A corpus of English for external communications in maritime settings

ECOMARS stands for “external communications in maritime settings” and is a collection of naturally occurring samples of English language as is spoken at sea for communication between ships and between ships and shore services. The compilation of ECOMARS with long-term pedagogical and researching purposes was one of the main objectives of a research project entitled “Industrias de la lengua aplicada al ámbito marítimo” financed by the University of A Coruña and with members from different departments from such university together with one applied linguist from the University of Cádiz (refer to De la Campa Portela (ed.) (2007) and De la Campa Portela (2010) for detail).

The main objective pursued for the compilation of this specialised corpus was to explore from authentic samples how seafarers actually communicate at sea and, particularly, to study the use of the Standard Marine Communication Phases (SMCP). The SMCP are a set of standard phrases compiled but the IMO in an effort to provide a common language at sea (International Maritime Organisation, 2002). Some researchers (like Pritchard & Kalogjera, 2000; Díaz Pérez, 2005; De la Campa Portela *et al.*, 2007; Pritchard, 2010;

or Bocanegra-Valle, 2011) have complained about the little use of the SMCP in current maritime communications and claim that further research is needed on the actual use of IMO's standardized verbal communications and procedures in real maritime situations. This explains the driving objective for the compilation of this corpus, although ECOMARS pursues other different long-term pedagogical and researching goals that are detailed in the next section of this paper.

ECOMARS is an authentic, relevant and spontaneous corpus. "Authentic" because it is the language used by maritime professionals to communicate with each other, speakers are authentic professionals at work, and ships and shore services are authentic professional contexts performing their everyday tasks. "Relevant" because it comprises both routine and emergency messages/conversations, one-way and two-way, with other ships as well as with shore-based services. And finally, it is "spontaneous" because data reflect naturally occurring instances of language, be they standard or formal, be they informal or non-standard, pauses, hesitations, repetitions, and so on. In short, conversations as they take place in real life.

Likewise, ECOMARS challenges the native-speaker model of English language pronunciation because, given the global nature of the shipping industry, the present manning of today's ships and also the Spanish origin of shore-based services providing the data recordings, it is to be expected that a very small minority of speakers (if any) will be a native-speaker of English; hence, different pronunciation and language varieties may provide a reference for pedagogical applications and researching opportunities.

Regarding the way the data was gathered, recordings were used from two sources: recordings from ships by members of the research group who used digital recorders for this purpose; and recordings from the Centro de Coordinación de Salvamento de Finisterre directly obtained by computers and which were kindly given/donated to us for this project. Recordings were made at different times throughout six months, which amounts to a total of 3 hours, 50 minutes and 49 seconds. The corpus contains 985 communicative instances of the type previously illustrated for the case of two-way messages; and up to 231 different speakers have been identified. Of these, 34% were female. Unfortunately, given the circumstances for the recordings, we have been unable to identify the origin of the 231 speakers, which would have been very interesting, especially with researching purposes and to dig into the issue of the native-speaker model.

As shown in Figures 1 and 2, most samples were obtained while on board ship (78%), and 22% of the recordings were obtained from shore-based services. Here, two-way conversations between the ship and the shore prevail (76%) and are followed by broadcasts from the shore requiring no reply from vessels in the area (18%). One-way notifications from the ship and two-way exchanges between ships constitute 3% in both cases.

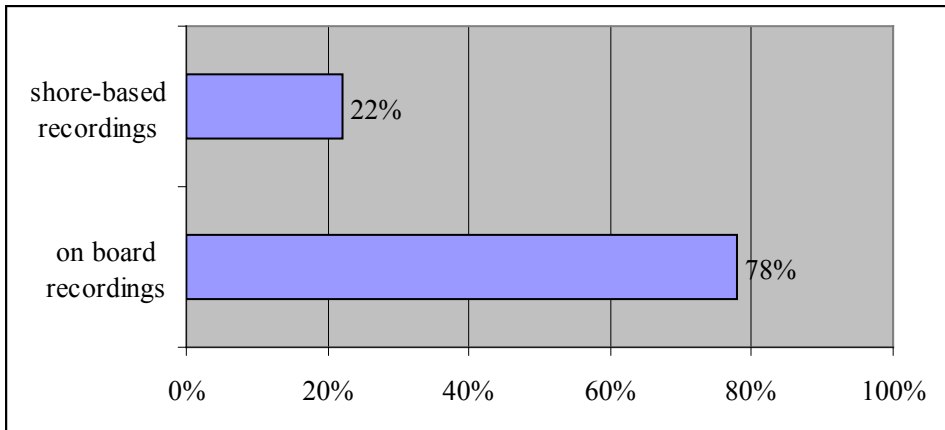


Figure 1. Source of recordings.

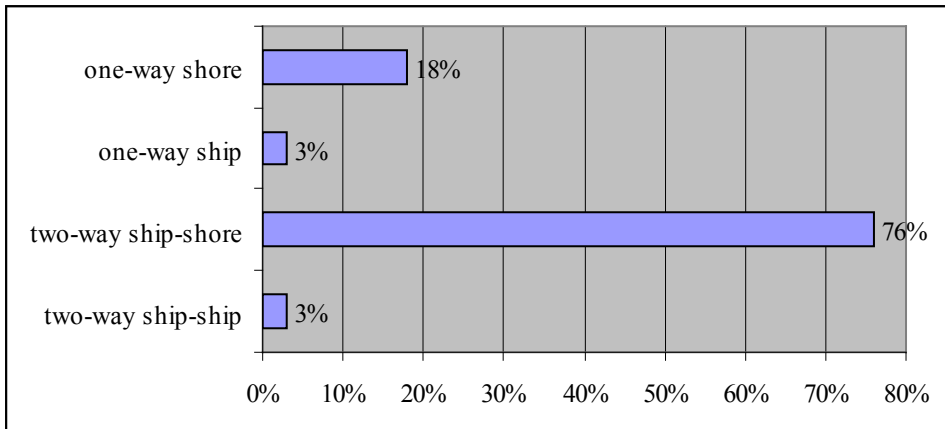


Figure 2. Direction and source of exchanges.

For the cases of the on-board recordings, the situation of the ship prompting the conversation has to do with a normal navigation. More precisely, when the ship is in transit (50%), when the ship is arriving at a port (34%), when the ship is leaving port (10%), and a variety of related situations (6%). This is clearly shown in Figure 3.

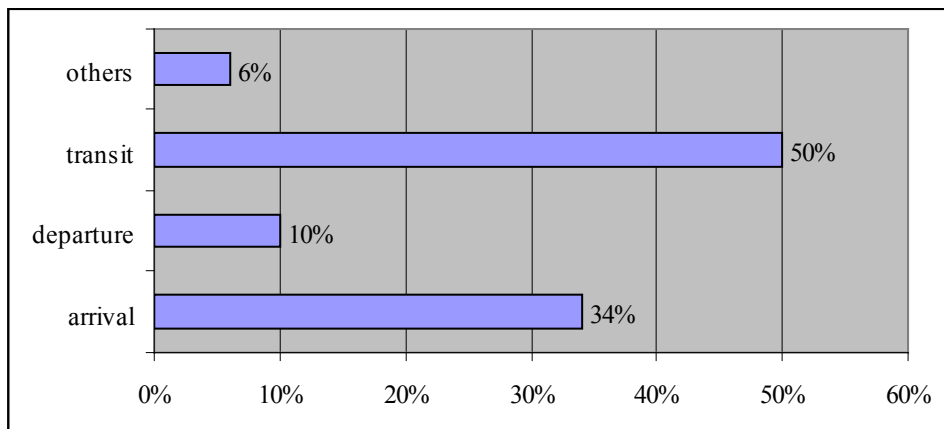


Figure 3. Situation of ships for on-board recordings.

Figure 4 shows the reasons for initiating a conversation. The need for pilots to guide the ship safely into and out of the harbour amounts to 28% of the answers followed by vessel traffic service (26%), weather information (12%), port control (11%) or a variety of related reasons (23%).

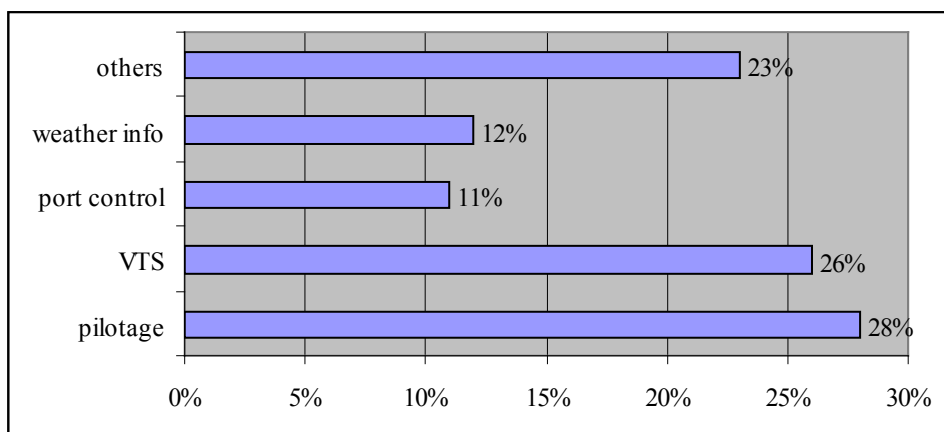


Figure 4. Topic prompting the communicative exchange.

Since conversations have been recorded as they actually occur, it is worth highlighting at this point that the language used for communication in 69% of the instances was English; Spanish was used in 15% of the instances (it might be the case of ships manned by Spanish crewmembers operating in Spanish waters); and strikingly enough, 16% of the conversations were developed with the use of both languages, with frequent switches from English into Spanish and vice versa (see Figure 5).

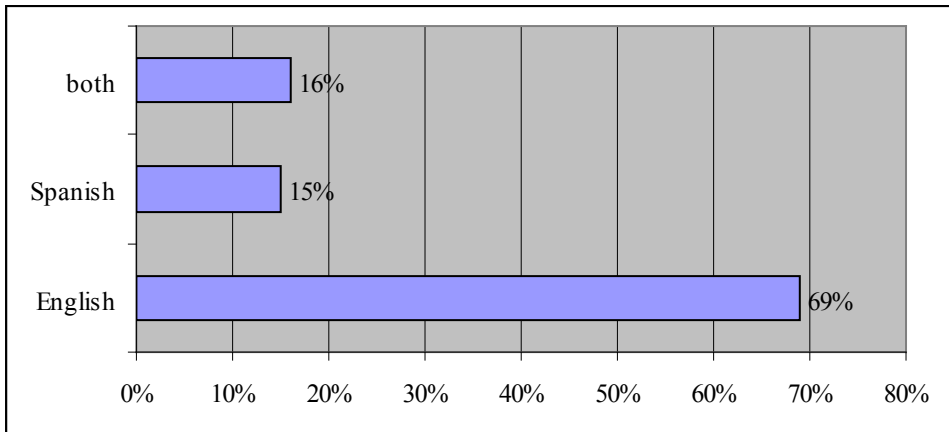


Figure 5. Language of communicative instances.

The use of both languages in the corpus may be initially explained by the presence of multilingual crews in the ship's bridge, although this issue should be studied in greater detail before providing reliable conclusions. Notwithstanding, the complete transcription of the material is at present underway and approximately 20% of the recordings has been so far finished.

Pedagogical and researching applications of ECOMARS

On the one hand, ECOMARS may serve different pedagogical applications. As Römer (2010: 26) explains "smaller collections of more specialized texts or of language produced by a specific group of people can also have a strong direct or indirect impact on language teaching practice"; moreover, as this scholar continues, the materials derived from such specialised corpora are valuable tools to ESP/EAP instructors worldwide and have an immense potential to help improve pedagogy in specialised language settings. Regarding potential applications to teaching within the Maritime English course, the value of workplace authentic speech is at the forefront, but also, ECOMARS may be useful to:

- Raise awareness on the actual use of English as an international language by:
 - getting used to the different accents of non-native seafarers (given the sex and varied origin of speakers).
- Practise the use of the SMCP by:
 - raising awareness on potential mismatches and deviations between the SMCP and language choice / communication patterns used;
 - raising awareness on communication strategies of frequent use at sea.
- Expose learners to authentic material in the classroom and take advantage of such material as a teaching/learning resource by:
 - practising listening skills from authentic materials;

- getting used to noise levels, unexpected breakdowns and interference inherent to VHF communication;
- designing and implementing a variety of home-made exercises (to name a few: provide replies to messages, fill-in gaps, note-taking, identify deviations from the SMCP, make a guess on potential replies, contextualise sample exchange);
- critically comparing this material with that provided in published textbooks and communication manuals.

On the other hand, ECOMARS may serve a wide array of researching purposes. It is worth noting that recently published books in the field of corpus linguistics (such as Campoy & Luzón (eds.) (2007) or Campoy-Cubillo, Bellés-Fortuño & Gea-Valor (eds.) (2010), among others) do not contain studies on the spoken language used at the workplace. If corpus techniques are applied to ECOMARS it may be possible to create new knowledge on the textual features, the grammatical structures, the rhetorical devices and the terminology of maritime communications English. It is in this way that the compilation of ECOMARS paves the way to promising and prolific research. However, some more researching options are the following:

- To investigate how seafarers actually communicate at sea with a variety of purposes.
- To identify potential language errors that have become common practice at sea.
- To study potential barriers that may have an impact on language and hence hinder effective communication (this is, Maritime English as a “human factor”).
- To explore potential communication strategies recurrently used by seafarers.
- To investigate the actual use of IMO’s SMCP in terms of quality and quantity – that is, standard lexis, standard use of grammar, pragmatic choice, when and how.
- To identify and study non-compliance instances and common deviations from standard phrases and communication procedures.
- To study English-Spanish samples from a contrastive perspective and taking into consideration the fundamentals of the contrastive rhetoric school.
- To question the native-speaker model as regards pronunciation and language use.
- To explore the main speech features of an international language of the sea or the “world Englishes” of the seaborne trade with reference to a global workplace setting.

References

- BOCANEGRA-VALLE, A. (2010). “Global markets, global challenges: the position of Maritime English in today’s shipping industry” in A. Linde López & R. Crespo Jiménez (eds.), *Professional English in the European context: The EHEA challenge*, 151-174. Berlin: Peter Lang.
- BOCANEGRA-VALLE, A. (2011). “The language of seafaring: standardized conventions and discursive features in verbal marine communications”. *International Journal of English Studies (IJES)* 11,1: 35-52.

-
- CAMPOY, M.C. & M.J. LUZÓN (EDS.) (2007). *Spoken Corpora in Applied Linguistics*. Bern: Peter Lang.
 - CAMPOY-CUBILLO, M.C., B. BELLÉS-FORTUÑO & M.L. GEA-VALOR (EDS.) (2010). *Corpus-Based Approaches to English Language Teaching*. London: Continuum.
 - DE LA CAMPA PORTELA, R.M (ED.) (2007). *Traducción automática del habla aplicada a las comunicaciones en el ámbito marítimo*. A Coruña: Universidade A Coruña.
 - DE LA CAMPA PORTELA, R.M. (2010). “UDC projects on natural language processing applied to maritime communications” in L. Vangehuchten, W. Van Parys & A. Noble (eds.), 65-85.
 - DE LA CAMPA PORTELA, R.M., R.M. LOUZÁN LAGO & S. FERNÁNDEZ HERMIDA (2007). “Estudio sobre el uso real de las frases normalizadas de la OMI en las comunicaciones marítimas” in R.M. De la Campa Portela (ed.), 141-151.
 - DÍAZ PÉREZ, J.M. (2005). *Inglés náutico normalizado*. Barcelona: MARGE Books.
 - FLOWERDEW, J. (2009). “Teaching and testing vocabulary” in M.H. Long & C.J. Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*, 327-350. West Sussex: Wiley-Blackwell.
 - INTERNATIONAL MARITIME ORGANISATION (2002). *Standard Marine Communication Phrases*. London: IMO.
 - JOHNS, T.F. (1986), ‘Microconcord: A language-learner’s research tool’. *System* 14,2: 151-162.
 - PRITCHARD, B. (2010). “Nature of maritime VHF communications and prospects for new research” in L. Vangehuchten, W. Van Parys & A. Noble (eds.), 43-64.
 - PRITCHARD, B. & D. KALOGJERA (2000). “On some features of conversation in maritime VHF communication” in M. Coulthard, J. Cotterill & F. Rock (eds.), *Dialogue Analysis VII: Working with Dialogue*, 185-196. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
 - RÖMER, U. (2010). “Using general and specialized corpora in English language teaching: Past, present and future” in M.C. Campoy-Cubillo, B. Bellés-Fortuño & M.L. Gea-Valor (eds.), 18-35.
 - SINCLAIR, J. (ED.) (1987). *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins ELT.
 - SMITH, L. (1976). “English as an international auxiliary language”. *RELC Journal* 7,2: 38-43.
 - VANGHUCHTEN, L., W. VAN PARYS & A. NOBLE (EDS.) (2010). *Communication for Maritime Purposes. An Interdisciplinary Issue*. Antwerp: Universiteit Antwerpen.

Teaching legal writing: voice, attitude, value

Ruth Breeze

University of Navarra

Abstract

Major law firms in Europe increasingly require young attorneys to undertake complex professional tasks in English. One particularly challenging aspect of their work is that of writing letters in an appropriate style. The available teaching material focuses on formal aspects of genre, but offers less help with the complex issue of writer stance, which often conditions the acceptability of the final text. A small-scale research project was devised to gain deeper knowledge of the target texts. A three-pronged approach was used. First, material designed to teach L1 and L2 writing to law students was reviewed. This failed to provide a sufficiently thick description of writer stance. The integrated approach to genre analysis proposed by Bhatia (2004) was then applied using a small sample of letters and opinions, with a special focus on stance and attitude (Hyland, 1999; Martin & Rose, 2004). Guidelines were then proposed for future classroom use.

Key words: legal English, formal letters, stance.

Resumen

En los bufetes europeos es cada vez más frecuente que los jóvenes abogados tengan que realizar tareas profesionales complejas en inglés. En este sentido, la redacción de las cartas al cliente con un estilo adecuado constituye un reto importante. Los materiales didácticos disponibles se centran en los aspectos formales de la carta, pero ofrecen relativamente poca ayuda en el ámbito del metadiscurso interpersonal. Se ha diseñado un estudio para profundizar en los conocimientos del aspecto interpersonal de la carta y para definir las características del estilo. En primer lugar, se revisan los manuales sobre la redacción de la carta al cliente pensados para juristas, tanto angloparlantes como usuarios de inglés como L2. Luego se aplica la metodología propuesta por Bhatia (2004) para obtener una visión más profunda de este género profesional, centrada en el metadiscurso interpersonal (Hyland, 1999; Martin y Rose, 2004). Finalmente se ofrecen unas pautas para la mejora de los materiales didácticos.

Palabras clave: inglés jurídico, cartas formales, metadiscurso interpersonal.

Introduction

Major law firms in Europe increasingly require young attorneys to undertake complex professional tasks in English. One particularly challenging aspect of their work is that of drafting complex written documents (letters, opinions) in an appropriate style. The available teaching material focuses on formal aspects of the genres, but offers less help with the complex issue of writer stance (the writer's voice and the attitude and values which this conveys), which often conditions the acceptability of the final text. A small-scale research project was devised to acquire deeper knowledge of the target texts, in order to design and pilot a suitable L2 legal writing program.

It is arguable that the most obvious aspects of professional writing are the easiest to acquire. For example, it is relatively straightforward for an L2 writer to learn that he or she must use certain aspects of formal style, such as avoiding contractions or colloquialisms. However, other aspects of what teachers often call "appropriacy" are more opaque, particularly to the non-native writer. For this reason, although this paper provides a brief overview of the legal letter as a whole, we will focus mainly on the issue of stance, that is, voice, attitude and values. The theoretical framework underpinning our approach is based on Bhatia's integrated genre analysis (2004), which emphasises the need to understand the way professional texts function within their social context. The investigation of writer stance is informed by Hyland (1999) and Martin and Rose (2004). Briefly, stance refers to the way writers project themselves into their texts to communicate their integrity, credibility, involvement, and a relationship to their subject matter and their readers. It therefore expresses a writer's socially defined persona, the 'created personality put forth in the act of communicating' (Hyland, 1999: 101). According to Hyland (1999), stance has three components: evidentiality (epistemic aspects, such as hedging or certainty markers), attitude, which can be divided into affect, judgement and appreciation (Martin & Rose, 2004: 64), and relation, which covers the discursive construction of relationships with an audience, or the presence of reader and writer in the text (Potter, 1996: 152). The author's stance can be perceived by the reader as the author's "voice", which conveys a certain attitude, and which is underpinned by a particular set of values. In what follows, the existing material designed to teach students to write legal letters will be reviewed. This will then be contrasted with the results of an empirical study of stance in legal letters, and some more appropriate guidelines will be proposed.

Published guidelines for writing legal letters

The published material that exists to help writers with the task of composing legal letters of advice can be divided into two main categories: guidelines for L1 English users (students at US law schools); and textbooks for non-native lawyers studying legal English. Both types of material cover the question of the structure and contents of the legal letter comprehensively, recommending the same basic outline (based on an adapted IRAC structure consisting of issues, brief answer, facts, discussion, conclusion and further action). However, in their framing of less tangible issues such as stance, they are arguably more contradictory and somewhat diverse in the information they offer to natives and non-natives.

The advice for L1 English users is to be found in handbooks such as those by Calleros (2002) or Schulz and Sirico (2004). According to Calleros, it is important to adapt to the reader, be simple, avoid jargon, avoid passives and nominalisation. In other words, technical legal terms should be replaced by simpler explanations, and the language should be direct, addressing the client personally in a “we” and “you” relationship for maximum clarity. However, if the client’s rights and obligations are unclear, Calleros offers the following advice: “do not hesitate to convey the uncertainty with words and phrases that permit you to hedge” (2002: 500). He stresses that it is useful to recommend a course of action, but leave the final decision to the client.

Along similar lines, Schulz and Sirico (2004) state that it is important to use positive, not negative, language, and where possible, to use active verbs. They recommend writers not to use the passive, to avoid legalese, define technical terms for the client’s benefit, and to make the explanations as straightforward as possible. They concur with Calleros in recommending writers not to make firm predictions, and not to promise too much. However, they contradict Calleros by stating that the writer should not personalize the message (I, you).

Guidelines for L2 English users tend to send a slightly different message in various respects. For example, Chartrand *et al.* (1997) express the view that writers should use formal lexis, formal relative clauses, and an impersonal style avoiding personal pronouns. Brown and Rice (2007) advocate conciseness and copious use of standard phrases, and point out that key terms are often capitalized in the body of the letter. Krois-Lindner (2006) offers an excellent functional overview of the letter of advice with model phrases for each move, but provides no help with issues of stance except to stipulate that formal register should be used. Her textbook elsewhere defines formal register as being characterised by long sentences, avoidance of personal pronouns, and frequent use of passives. Brieger and Kosta (2008) offer only rather general pointers, such as to use a formal style with appropriate vocabulary, and to adopt a professional manner. In their definition of requirements for band 6 (the highest score) for the International Legal English Certificate, Cambridge ESOL (2006) again refers to “consistently appropriate register” and a “positive effect on the target reader”, but these are not defined more closely, and we are left to work out for ourselves what these might mean in discursive terms.

It is therefore evident that the advice intended for L1 writers and L2 students is not entirely consistent. Most obviously, there are some discrepancies between authors as to whether passives or personal pronouns should be used. While most guidelines for L2 students recommend an impersonal style and avoidance of personal pronouns, some authors addressing L1 students recommend a direct style in which an *I/you* relationship is established. On the issue of passives, L2 students are told that formal style requires the frequent use of passives, while L1 students are asked to avoid them in the interests of clarity. Some of these contradictions may be due to contextual factors: the guidance for L1 writers may be targeting student lawyers who are overinclined to use abstruse terminology and legalese, while the advice for L2 writers is intended for students who have difficulties with formal register. None the less, the differences between their approaches are striking, and merit further discussion.

Researching stance in a corpus of legal letters

In order to research the extent to which the guidelines provided by the textbooks were borne out in reality, we assembled a corpus of 40 legal letters of advice, from the following sources: authentic letters of advice written by English-speaking lawyers collected by the researcher; model letters of advice published in handbooks or textbooks for junior lawyers working in Britain and the USA; model letters of advice from websites for legal professionals. We then investigated the features of these texts which could be understood to convey aspects of stance.

As noted above, the model of stance used in the present paper is based on that of Hyland (1999), and complemented by the analysis of attitude developed by Martin and Rose (2004). Hyland's model incorporates three aspects, evidentiality, attitude and relation, which can be investigated quantitatively and qualitatively in order to establish the range within which a text operates. For example, in disciplines such as the pure sciences, texts may be oriented to maximum certainty, objectivity and impersonality, with little hedging except in its conclusions, an absence of personal pronouns, and no emotive adjectives (Hyland, 1999). Taken together, these features transmit a particular "voice" and "attitude", which are underpinned by certain beliefs or values. Thus we can say that scientific writing adopts an impersonal, authoritative voice, but one which is still humble in its conclusions, since it operates within a paradigm in which knowledge is hard won, and the quest for truth progresses slowly but surely.

Evidentiality

Regarding epistemic aspects, we found only a very small amount of hedges and boosters in the letters in this corpus. Moreover, when hedging was present, it was only found in the conclusions, where its function seemed to be to avoid commitment: predictions of outcome were often hedged, as were recommendations for further action. Thus the final paragraph of the letter sometimes contained items such as: *may, probably, likely, reasonably, apparently, almost certainly, suggest*. The sections of the letter dealing with facts, precedents or laws, and the relationship between these and the case at issue, tend not to contain hedges. It is noticeable that many of the letters in the corpus contained disclaimers (*if the following facts prove to be incomplete or incorrect, you should not rely on the advice in this letter without first consulting us*) which arguable have a function similar to that of hedges, but different because of their transactional role in the letter. There was thus a notable difference between the type of hedging encountered in legal letters and hedging found in, say, academic writing, where hedging is used to attenuate truth claims, within the paradigm of moving gradually closer to the truth. Boosters were uncommon in this corpus, the only ones found more than once being *strongly* (in combination with *recommend*) and *clearly*.

Attitude

According to Martin and Rose (2004), attitude can be subdivided into affect, judgement and appreciation. Affect is the characterisation of phenomena by reference to emotion, judgement is the evaluation of human behaviour with respect to social norms, while

appreciation is the evaluation of objects and products (rather than human behaviour) by reference to aesthetic principles and other systems of social value. Whereas judgement evaluates human behaviours (e.g. in moral terms), appreciation typically evaluates texts, more abstract constructs such as plans and policies, as well as manufactured and natural objects. Appreciation may be materialised as reaction or composition, which may in turn be divided into different sub-categories. Taken in their pragmatic context, by far the greatest number of adjectives in this corpus fall within the category of appreciation. For example, the frequent adjectives *important* and *significant* can both be classified as belonging to the area of “appreciation: reaction: impact”, because they are the writer’s assessment of the impact of a particular fact or point on the development of the case. Other frequent adjectives could be classified as “appreciation: quality: positive”, such as *advantageous*, *attractive*, *safe*, *wise*, which indicate that the writer wishes to ascribe a positive quality to a particular course of action. Finally, the third subtype of appreciation that was frequently represented was “appreciation: composition: balance and complexity”: arguments or scenarios were described positively as *clear* or *plain*, or negatively as *misleading*. This information provides an insight into the professional values of the writers (Hyland, 1999), who are mainly concerned with grading importance, with assessing the coherence of arguments or explanations, and with the prudence of particular courses of action.

Relation

Relation (Hyland, 1999) refers to the relationship that is constructed in the text between the writer and the reader. In the corpus of letters, it was notable that personal pronouns *I*, *we* and *you* were used very frequently. In fact, in the letters from real sources, as opposed to models, the most common pronoun was *we*: these writers usually seemed to assume the role of representatives of their lawfirm, and to write using an institutional voice rather than the more personal one suggested by use of *I*. A direct relationship was generally established in *we/you* terms with the reader. The following table illustrates the most frequent verbs found with *I* or *we* and *you* subjects in the corpus of letters.

Table 1. Verbs found with *I / we* and *you* subjects.

I / we	you
propose, suggest, advise, recommend, give advice, inform, support, believe, make arrangements, discuss, warn, explain, hope, provide, write, research, conclude, summarise, outline, weigh up, understand, take steps, draft, attach, await, inform, be quite confident	not accept, refuse, agree, be aware, be interested, ask for information, request, consider, pose question, have to renew, authorise, submit, pay, make decision, have questions, know

In general, it can be seen from Table 1 that the writers assume the roles of expert, adviser and organiser, as well as general discursive roles associated with these (writer, speaker). The writers position the readers in the role of raising questions and making decisions. Moreover, the use of the passive was relatively uncommon, since most of the verbs

found in the corpus of letters were in active forms, and the exceptions to this seemed to be motivated by specific communicative needs (for example, where the agent was not known or not relevant).

Discussion and recommendations

In general, the information obtained from the corpus study extends and complements the rather sketchy guidelines provided by the textbooks. On some occasions, it also directly contradicts textbook advice. Let us look first at the apparent discrepancies, and then at the ways in which the corpus analysis can provide new pointers for teaching students to write legal letters of advice.

As we have seen, the most glaring examples of contradiction found between the different student textbooks were those concerning the use of personal pronouns and passives. It is evident from the corpus data that personal pronouns are frequently used in these texts, and that a direct relationship is established between the *I* or (more usually) *we* of the writer and the *you* of the client who is addressed. Moreover, passives are infrequent, since much of the essence of the letter concerns direct identification of who did what, or who wishes to do what. Passives may be used, but only strategically, for example, when there is a particular need to obscure the agent, or when the agent is unknown or unimportant.

Apart from this, the corpus study established the specific forms of hedging and boosting used in legal letters, and the range of evaluative adjectives that are usual in this genre. On the basis of the information provided by this study, students should be taught to avoid hedging when referring to facts and proposing arguments, but to hedge their predictions about the outcome of the case, which are usually presented towards the end of the letter. Along similar lines, they should be taught to assess arguments, explanations and courses of action using the range of adjectives specified above, within the categories of “impact”, “quality” and “composition”, while avoiding more emotional vocabulary. This will help students to become aware of the way their professional “voice” should be constructed, and to project the attitudes and values that are conventional within their profession.

To sum up, this micro-study which focuses in detail on texts within a specific professional genre provides detailed and coherent information about the target style which complements the existing guidelines and will provide a solid grounding for the creation of improved teaching material.

Bibliography

- BHATIA, V. (2004). *Worlds of Written Discourse*. London: Continuum.
- BRIEGER, N. & J. KOSTA (2008). *Success with ILEC*. Oxford: Summertown.
- BROWN, G. & S. RICE (2007). *Professional English in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALLEROS, C. (2002). *Legal Method and Writing*. New York: Aspen.

- CAMBRIDGE ESOL (2006). *ILEC Handbook for Teachers*. Cambridge: Cambridge ESOL.
- CHARTRAND, M., C. MILLAR & E. WILTSHIRE (1997). *English for Company and Contract Law*. London: Sweet and Maxwell.
- HYLAND, K. (2005). “Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse”. *Discourse Studies* 7, 2: 173-192.
- HYLAND, K. (2007). “Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction”. *Journal of Second Language Writing* 16: 148-164.
- KROIS-LINDNER, A. (2006). *International Legal English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTIN, J. & D. ROSE (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London: Continuum.
- POTTER, J. (1996). *Representing Reality*. London: Sage.
- SCHULZ, N. & L. SIRICO (2004). *Legal Writing and Other Lawyering Skills*. Newark, NJ: Matthew Bender.

On-line News Reading Comprehension and Vocabulary Acquisition Problems: A Keyword Approach

Alejandro Curado Fuentes
University of Extremadura

Abstract

The motivation for this study derives from the needs perceived among low-intermediate learners of Business English for key vocabulary knowledge in the process of reading comprehension. There seems to be a growing gap between learners' levels, with which they supposedly master a certain vocabulary knowledge for comprehension (e.g., between A1 and A2) and their actual performance in reading short texts. For example, they tend to ignore and confuse meanings in key-words that play pivotal roles to define concepts and ideas. The contradiction may be that low-intermediate learners feel comfortable with a certain level of vocabulary knowledge for reading comprehension, but this level is inadequate. Another question is whether the problem with comprehension has to do with lexical meaning, part of speech, syntactic function or any other factors. The aim is to analyse the correlation between vocabulary knowledge and reading comprehension from a corpus linguistics perspective. Another objective is to find out about the type of lexical problems the students tend to have when reading news (e.g., if L1 transfer problems have to do with vocabulary misuse). The corpus analysis is conducted with news texts from both English and Spanish newspapers on the web. The purpose of this selection is to be able to offer a contrast of key words. The results are correlated in pre-tests, class work, and post-tests, to see how the scores in pre-tests compare with those in post-tests with or without the intervening effect of dependent variables (e.g., activities involving part of speech and case exploration via electronic corpora).

Key words: Reading comprehension, news, keywords, POS, corpus activities.

Resumen

La motivación para este estudio se encuentra en la observación de necesidades de adquisición léxica importantes entre los discentes de nivel bajo-intermedio en Inglés Empresarial cuando realizan lecturas de textos cortos. Parece existir una gran diferencia entre el nivel lingüístico que se les supone a aquellos estudiantes (A1 y A2), y sus resultados reales en la comprensión de textos cortos electrónicos. Por ejemplo, tienden a confundir significados de palabras clave que desempeñan funciones críticas en la definición de conceptos e ideas. La contradicción puede estar en que los discentes se sienten cómodos con su conocimiento léxico, pero esta competencia es inadecuada en la lectura de noticias. Otro tema es qué tipo de factores están relacionados con los errores de comprensión lectora (categoría léxica, semántica, morfo-sintaxis u otros). Un primer objetivo es analizar la correlación del conocimiento léxico y la comprensión lectora desde una perspectiva de lingüística de corpus. Otro objetivo es averiguar el tipo de problemas léxicos que los alumnos de este nivel tienden a tener al leer textos de noticias (ej., si hay problemas de transferencia de L1 y si éstos tienen que ver con un uso incorrecto de vocabulario en los tests y actividades). El análisis de corpus se lleva a cabo con noticias extraídas de periódicos anglosajones y españoles existentes en la red. Se seleccionan estos textos para ofrecer un examen contrastivo de palabras clave. Los resultados se comparan en dos series de tests (inicial y final) y trabajo de clase. Así, puede verse si los resultados de ambos tests difieren según el grupo de estudiantes que lo realiza y según el tipo de actividad realizada entre los tests (ej., que explore el uso de categoría léxica como clave en los corpus electrónicos).

Palabras clave: comprensión lectora, noticias, palabras clave, categoría léxica, actividades de corpus.

Introduction

ESP curricula have increasingly integrated the analysis of digital text sources on the Internet for all types of academic and professional purposes (cf. Chapelle, 2001; Posteguillo, 2003; Gavioli, 2006). For Business English, as in other fields, a direct link between key vocabulary knowledge and reading has been examined (e.g., Nelson, 2000). In the case of news texts, the research has also explored lexical information as key words in context (e.g., Scott, 2000). Knowledge alone of more general wordlist items (e.g., Coxhead, 2000) may not satisfy reading comprehension demands for authentic texts, as some scholars claim (e.g., Hyland, 2008; Durrant, 2009).

The major objective in this paper is to examine whether a given linguistic level in the academic setting for EFL (e.g., A2) guarantees the successful comprehension of key ideas and concepts in news texts on the web. In particular, the analysis aims to find out if 200-300 word texts from on-line newspapers can be understood effectively by students in first year Business English whose competence requires the reading of news articles, according to the general criteria set out in the Bologna degrees.

A more specific aim in this case study is the framework of keywords from news texts for lexical command in addition to and / or instead of more general wordlists. In the process of examining these key items in the news, the goal is to observe where comprehension difficulty is more prominent: at the general word level (i.e., frequent word meaning), at the more specific meaning for concepts and ideas (i.e., keyword reference), at the lexical-grammatical stage (e.g., Allen, 2009), or at the POS (part of speech) disambiguation level?

The case study comprises 18 students in first year Business English, all with a similar language command (roughly from A1 to A2), who are divided into two groups to do two tests that measure their understanding and knowledge of key ideas in the news. They also did two different corpus-related activities before taking the second test in order to see if there may be any changes / differences between the groups in terms of the types of words explored in the texts and activities.

The instruments for the corpus analysis

Two corpora (English and Spanish) of news texts were built from 20 newspapers on the web. The English corpus includes five American and five British newspapers, while the Spanish corpus has sources from 10 newspapers from Spain. The main figures for the corpora are provided in Table 1.

Table 1: Main statistics for news corpora

Corpus of news	Tokens	STTR (lexical density)	Average sentence length
English	350,824	44.6	26.2
Spanish	653,136	43.3	29.4

The corpora present similar proportions for lexical density (measured as STTR—Standardised Type-to-Token Ratios—i.e., averaged per 1,000 running words), and a bit more words per sentence in the Spanish corpus. The news selected were those appearing as front pages in the on-line papers, regardless of their nature and topic. The main reason is to emulate the reader's first approach to newspapers on the web in a linear fashion (cf.

Bolter, 1998), but not in the more spatial way related to hypertext. The key words are extracted from front page news, which would thus be described according to such items (cf. Scott, 1997).

The reference corpus used for the English news keyword retrieval was the BNC (British National Corpus) Sampler (Burnard and McEnery, 1999) of two million words, including news texts, academic texts, reports, and some conversational material. For the Spanish keyword extraction, the reference corpus also contains two million words but only includes academic texts from the web, as it was built for a Machine Translation project on academic writing (cf. Curado-Fuentes, 2011). The words in the news corpora were tagged by using the Brill tagger, with a 90-percent accuracy, in order to specify the POS items. For the remaining words that were not tagged, e.g., proper names and acronyms, manual tagging was conducted. Some mistakes were also amended by hand.

Figure 1 displays the summary of POS percentages in the news corpora. The comparison is made to establish possible POS-related assumptions in the L1. For example, as there are many more key nouns in the English news, it is thought that the average Spanish reader may tend to have some reading comprehension problems when decoding noun combinations.

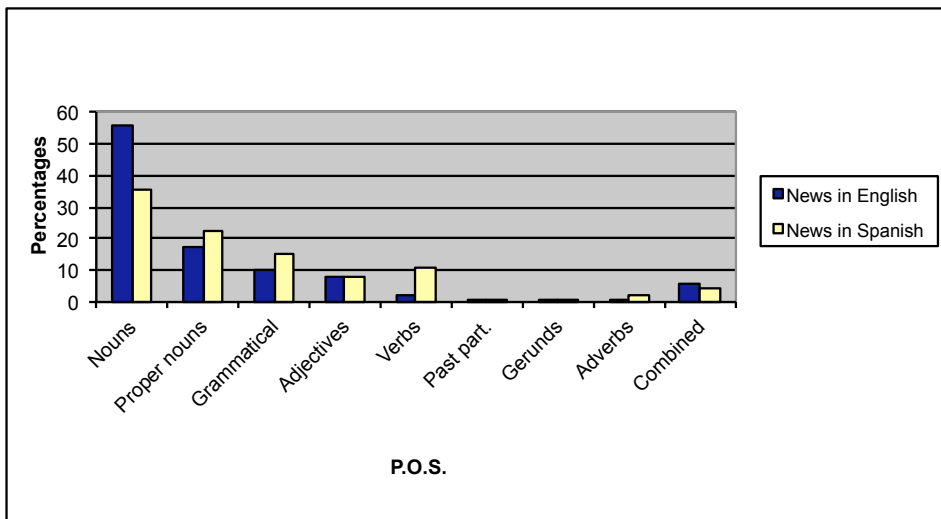


Figure 1: Contrastive view of keyword POS in the corpora

Other differences include the larger number of key items appearing as verb forms (many in the present) in the Spanish texts. There are also more combined forms acting as nouns and verbs in English (e.g., the form “spending”) and as past simple and participles (e.g., “retrieved”), while more forms act as nouns and adjectives in Spanish (e.g., “europeos”). More grammatical items also surface as key words in the Spanish news. In turn, some similarities include the proper names and their similarly frequent use not only as subjects but also in prepositional clauses (30 percent). However, in English, the percentage of acronyms as proper name references is higher (22 percent versus 5 percent), whereas the use of past tense verbs is similar in both corpora.

The instruments for evaluation

Three instruments are used: A pre-test focusing on POS and keyword reference / meaning in sentences, two different corpus activities, one dealing with keywords and the other with more general words, and a post-test on the reading comprehension of a 244-word text. The students accessed all the tests and activities on the VLE (virtual learning environment) course, which allows the teacher an easy automatic tracking / evaluation of their performances.

The pre-test was designed to measure the students' preliminary degrees of recognition for lexical meaning, POS, and morpho-syntactic case with some key items from the corpora. Six main objectives were set out for this test, based on the information obtained from the corpora:

- To identify that some nouns can also work as verbs and vice versa.
- To recognise past participle forms in sentences that might be confused with past simple.
- To understand proper nouns in English as given by specific acronyms for places and institutions.
- To highlight mistakes in sentences, e.g., no noun after an adjective, a present where there should be a past to agree with context, etc.
- To pinpoint translation mistakes (e.g., with noun compounds).
- To detect cohesion between two or three sentences where there is no explicit cohesion marker.

For the on-line corpus activities, the 18 Business English students were divided into two groups. Eight learners were considered as the experimental group (8E), since their work involved the explicit management of keywords from the English news corpus, whereas the other 10 students (10C) were the control group, whose activity dealt with more general words from other corpora lists.

8E had to use WordSmith Tools (Scott, 2005) to explore the use of keywords from the English news wordlist. The students were free to choose any five words from the wordlist and work as “detectives” of their use in their restricted context (cf. Johns, 1991; Gavioli, 2006). This KWIC (Key Word in Context) includes the collocations and clusters obtained according to statistical frequencies. There were different choices made, but 50 percent of the students only worked with proper nouns, while the other half worked with proper and common nouns, and some verb forms (past participles and past simple).

The 10C worked with the on-line corpora tool Sketch Engine (Kilgarriff et al, 2009), which contains many corpora in different languages, and the possibility to manage them by using concordance and collocation devices. However, the activity focused on the BNC frequency list alone. The students were free to choose any five words from the list and check their lexical-syntactic patterns by activating the Sketch function. In addition, the Sketch difference function was used with some synonyms to see how such pairs of words can collocate very differently or very similarly. The choices for this activity varied from

one student to another, ranging from general content words (e.g., “know”, “have”, etc) to grammatical words (e.g., “many”, “can”, etc).

After all the students submitted their results (via the uploading of the documents on the VLE), they took the post-test to evaluate their reading comprehension of a 244-word news text, randomly selected from a newspaper not included in the corpus. As in the pre-test, the questions also sought the effective recognition of ideas and items in the text without requiring production in writing. Figure 2 is an excerpt of the test.

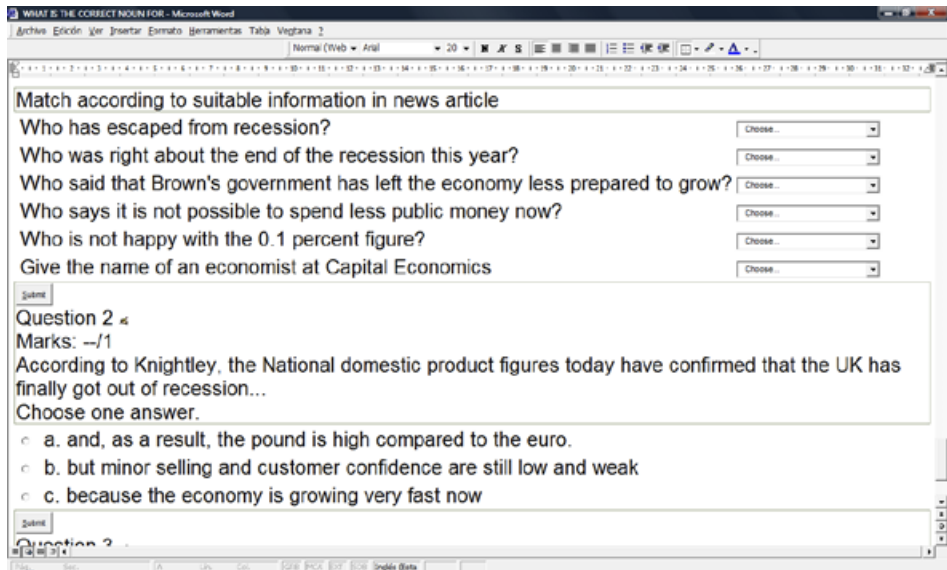


Figure 2: Excerpt from the post-test

Results

The two tests were scored from 1 to 10. The two different groups (8E and 10C) were compared by means of three references: the score differences in the pre-test, their differences in the post-test, and the progress made from the first to the second test. Table 2 displays such statistics.

Table 2: Score statistics derived from test correlations

	Probability to be different	T-value
Pre-test	55%	.775
Post-test	94.7%	2.1
Progress by 10C	12%	(not applicable)
Progress by 8E	48.8%	“ “

8E did better on both tests than 10C, but in the pre-test, the difference was not significant, as computed by means of t-values (based on means, medians, and standard deviations). A significant difference exists, however, in the case of the post-test, as the t-value above 2.0 indicates. The progress made by 8E from the first to the second test is also greater, as all the students did better in the post-test, while three students in 10C did worse in the post-test.

The mistakes were also different in the post-test but not so different in the pre-test. The second test, in fact, demonstrates a stronger keyword recognition by 8E in the case of specific proper names and nouns (concepts) in the article. Also, an ambiguity embedded in a past participle form referring to an action taken was successfully detected by 8E, but only by two students in 10C. An example is the sentence “funds retrieved for incentives”, where the key verb “retrieved”, working as past participle, must be distinguished from a different POS in a sentence like “they retrieved the information from various resources”. The eight students who specifically worked with news-based keywords in context were able to decode such salient characteristics better, derived from the keyword analysis. In this sense, anaphoric references were decoded more effectively by 8E.

Conclusions

This paper has presented a case study in order to test news reading comprehension in first year Business English. The number of students tested is small, but already some preliminary conclusions may be drawn, to be contrasted with future studies that may sample larger groups.

The approach made to keywords has contributed some findings on the nature of reading comprehension at the A1-A2 levels involving not only lexical meaning, but also POS and case / position of key lexis in sentences and text. It may be concluded that news-based keywords are at least as important for reading comprehension as more general wordlist meanings. The case study results confirm that, in fact, those students who exploited KWIC in a specific corpus of news texts did better in the post-test than the students who focused on more general vocabulary from the BNC.

Because this study approaches the reading comprehension skill in relation to vocabulary knowledge, the students' goal was to recognize word meaning and role without having to produce vocabulary in context. In this line of work, lexical management could succeed by checking that the correct answer for specific concepts, represented by key lexical items, were recognised. Grammar and vocabulary were explored in conjunction, and many POS factors were observed to play crucial roles for comprehension.

It can then be concluded that the students sampled find it easier to develop their receptive skills in news articles when they are confronted with the key items of those news and the patterns and meanings with which they typically occur than when the language teaching input they get gives high priority to other words and structures which the learners may or may not encounter.

References

- ALLEN, D. (2009). “A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English”. *System* 37: 585-599.
- BOLTER, J. D. (1998). “Hypertext and the question of visual literacy” in D. Reinking, C.M. McKenna, D.L. Labbo & D.R. Kieffer (eds.), *Handbook of Literacy and the Technology: Transformations in a Post-Typographic World*, 3-14. New York: Lawrence Erlbaum.
- BURNARD, L. & T. McENERY (1999). *The BNC Sampler*. Oxford: Oxford University Press.
- CHAPELLE, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing, and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COXHEAD, A. (2000). “A new academic word list”. *TESOL Quarterly* 34, 2: 213–238. <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/information.aspx> [09/09/11].
- CURADO-FUENTES, A. (2011). “Academic language and corpus integration in context-based MT” in A. Frankenberg-García, L. Flowerdew & G. Aston (eds.), *New Trends in Corpora and Language Learning*, 139-153. London: Continuum.
- DURRANT, P. (2009). “Investigating the viability of a collocation list for students of English for Academic Purposes”. *English for Specific Purposes*, 28, 3: 139-153.
- GAVIOLI, L. (2006). *Exploring Corpora for ESP Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- HYLAND, K. (2008). “As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation”. *English for Specific Purposes*, 27: 4-21.
- JOHNS, T. (1991). “Should you be persuaded—Two samples of data driven learning materials” in T. Johns & P. King (eds.), *Classroom Concordancing (ELR Journal 4)*, 1-16.
- KILGARRIFF, A., D. MCCARTHY & P. RYCHLY (2009). *Sketch Engine. Beta version*. <http://www.sketchengine.co.uk/?page=Website/SketchEngine> [09/09/11].
- NELSON, M. (2000). *A Corpus-based Study of the Lexis of Business English and Business English Teaching Materials*. Unpublished Thesis. University of Manchester. Manchester.
- POSTEGUILLO, S. (2003). *Netlinguistics: An Analytical Framework to Analyse Language, Discourse and Ideology in Internet*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SCOTT, M. (2005). *WordSmith Tools V. 5*. Oxford: Oxford University Press. <http://www.lexically.net/wordsmith/version5/index.html> [08/01/11].

- SCOTT, M. (2000). “Reverberations of an echo” in B. Lewandowska-Tomaszczyk & P.J. Melia (eds.), *PALC'99: Practical Applications in Language Corpora*, 49-68. Frankfurt: Peter Lang.
- SCOTT, M. (1997). “PC analysis of key words and key key words”. *System* 25, 2: 233-245.

La espontaneidad de las producciones lingüísticas de los aprendices de fle/fls: papel de las Tice

Brisa Gómez Ángel
Universitat Politècnica de València

Resumen

Nuestro propósito es dar cuenta de nuestra reflexión sobre el estado de nuestras prácticas docentes en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) en un momento en el que los medios técnicos puestos en marcha gracias a las TICE permiten una apertura al mundo y una inmersión en el campo lingüístico impensables en tiempo de la SGAV. Ciertamente, está claramente reconocido hoy en día que el uso de las TICE facilita, refuerza y estimula el aprendizaje de un segundo idioma. Sin embargo queda mucho trecho por recorrer en la reflexión sobre la progresión a establecer en los aprendizajes hasta que el aprendiz pueda superar las etapas necesarias para alcanzar su autonomía y el dominio de una lengua extranjera. El obstáculo con el que chocamos hoy en día, ¿no será el de la propia noción de progresión? ¿Cuál es la naturaleza de esta progresión, se trata de un encadenamiento de etapas definidas por un conjunto de contenidos a enseñar a los aprendices o unas fases psicolingüísticas de éstos bastantes difíciles de identificar? ¿Es nuestro cometido el de codificar y marcar unos estados intermedios de un proceso de aprendizaje? ¿Cómo podremos gestionar los diferentes estados de la evolución de los aprendizajes?

Palabras clave: aprendizaje FLE/FLS, TICE, progresión.

Abstract

The aim of this communication is to show our updated teaching practices in the field of French Foreign Language learning, and how the technical means developed thanks to ICT have allowed for an increased openness to the world enhancing immersion in this linguistic field, unthinkable during SGAV time. It is well recognised today that the use of new technologies facilitates, strengthens and stimulates second language learning.

Nevertheless, we still have a long way to go in terms of thinking about the progression to be made in learning until the point that a student is able to take the necessary steps for achieving his or her autonomy and mastery of the foreign language. Perhaps the obstacle we come across today is the notion of progress. What is the nature of this progression? Is it a sequence defined by a set of contents or some psycholinguistics stages quite difficult to identify? Is it our aim to codify and mark some intermediate stages in the learning process? How can we manage the different stages of the evolution of the learning process?

Key words: FLE/FLS learning, ICT, progression.

Introducción

En un contexto de aprendizaje en el que todas las acciones parecen deber ser referidas, relatadas y plasmadas en un entorno TIC, lo que verdaderamente constituye un reto es el poder gestionar la expresión espontánea de los discentes, gestionar en el sentido más amplio del término, pues se trata verdaderamente de tomar en cuenta toda producción acabada o no, conforme brota del “laboratorio” interno de la lengua y de los órganos que la motivan.

Antes de entrar en materia es necesario definir nuestro contexto de actuación. Despeñamos nuestra labor docente en la Escuela universitaria de Diseño de la UPV en la que las asignaturas abarcan desde el nivel A1 hasta el nivel B1 del marco europeo de referencia.

Por la escasa afición que despierta hoy en día la lengua francesa, sólo se mantiene un par de grupos por nivel que recogen un público muy heterogéneo en cuanto a las ramas industriales se refiere. Ante esta situación, hemos ido evolucionando en nuestras prácticas de enseñanza hacia la integración de los alumnos en un marco de proyecto con el fin de generar un estilo de trabajo motivador para el aprendizaje, en un sistema híbrido de enseñanza (Gómez Ángel: 2003, 2004).

Nuestra reflexión sólo aborda algunos puntos específicos que no refieren tanto al contenido de las tareas o de las actividades de aprendizaje, como al vehículo de la producción lingüística, el marco de actuación, y el papel que desempeña el profesor, puntos que consideramos delicados pues son determinantes de un buen clima de clase, una fluidez de aprendizaje y un logro de mejora productiva.

Los marcos de actuación

Existen varios tipos de marcos de actuación en el uso de la producción oral, según el nivel de lengua en el que se trabaja, y según la tipología de tarea empleada. Un pequeño espacio de estudio en autonomía puede reservarse para el perfeccionamiento a nivel individual, bajo prescripción del profesor. Esto es necesario para equilibrar el trabajo colectivo en grupos pequeños y reajustar las diferencias con el fin de mejorar la comunicación. Esta regulación debe producirse muy a menudo a lo largo de un módulo didáctico.

El mayor marco de actuación es el de la interacción para la conversación real o en intercambio telemático simulado, en las grabaciones, en las escuchas en tiempo real o asincrónicas.

Otro marco de actuación es el de la producción escrita, del tipo acción individual cuando lo requiere la actividad de clase. Generalmente, se produce una alternancia entre el uso de la lengua escrita y el de la lengua hablada, pues muchas veces los alumnos prefieren preparar previamente sus intervenciones orales antes que lanzarse a una improvisación de una situación. Se produce un vaivén entre la lengua escrita y la lengua oral dentro del espacio comunicativo que resulta ser el necesario trampolín de la expresión oral.

En el caso de las interacciones dirigidas, cabe destacar los llamados escenarios de comunicación (Mangenot, 2008). Lo que preocupa esencialmente es la regulación de algunos parámetros de la comunicación con el fin de evitar contradicciones entre el

propósito del profesor al asignar tareas dentro de su esquema didáctico y las prácticas comunicativas consecutivas a esos dictados que surgen en el aula. Lo que se propone es integrar estos parámetros al recorrido pedagógico. La fluidez y naturalidad de los intercambios dependen del grado de disponibilidad e implicación de todos los participantes.

En el bloque didáctico dedicado a la realización de un proyecto global también se contemplan las interacciones dirigidas que en ningún momento pueden dar lugar a improvisación. El contrato de aprendizaje, de acuerdo con el marco europeo de referencia (CECR; 2001), negociado con los discentes al inicio del nivel intermedio, estipula la finalización de una macro tarea que consiste en la defensa por cada uno de los alumnos de un tema elegido de su especialidad. Desde ese momento, parte del tiempo dedicado a prácticas de laboratorio estarán enfocadas a tareas definidas en el marco de ese proyecto.

Las tareas enfocadas hacia el proyecto final

La elección del tema es ya en sí una tarea que pone en juego diferentes competencias cognitivas necesarias, tanto del punto de vista lingüístico como del punto de vista comunicativo. Es el paso previo imprescindible, elemento clave en el que arraiga el estilo de enseñanza / aprendizaje. Se parte de un intercambio de puntos de vista entre el profesor y los alumnos, de forma que se definan las motivaciones de los aprendices. Tras lo cual se definen las estrategias individuales de búsqueda de material documental en la red.

Es aconsejable partir de un listado propuesto por el profesor para ajustarse a un marco de contenidos académicos adecuados a los niveles referidos.

La tarea de búsqueda documental es una tarea muy dirigida con el fin de controlar los tiempos dedicados a dicha faena. Se propone al alumno buscar por sus propios medios tanto los materiales lingüísticos que precisa para su propia formación como los contenidos documentales para alimentar los diferentes temas. La tarea de selección de documentos (audio o escritos y videos) da lugar a intercambios comunicativos con dedicación limitada en el tiempo. Se procede a la tarea de toma de notas durante los momentos de exposición oral de los documentos encontrados y se lleva a cabo la tarea de reformulación de un documento elegido como fundamento del trabajo. Cada alumno desarrolla individualmente estas tres tareas para llegar a realizar la presentación final de PowerPoint que corona la finalización de su proyecto personal.

La metodología adecuada a las posibilidades del grupo de discentes

Ante los condicionantes de heterogeneidad de niveles y de contextos formativos, el punto de partida es el cumplimiento del proyecto de naturaleza transversal, y elegido por consenso en el aula. Tras haber sido adoptado el tema a tratar, el profesor organiza, para todo el grupo de discentes, una actividad de tormenta de ideas con el fin de producir un volumen terminológico y conceptual de gran utilidad para introducir en los motores de búsqueda. Se pone a debate los términos que conservamos y los que desechamos. El grupo se organiza en subgrupos de trabajo alrededor de los temas seleccionados. Esta es una fase del trabajo colaborativo pues los subgrupos comparten la búsqueda de documentos temáticos. Se crean carpetas de datos bibliográficos y documentos de

índole diversa que pueden subir al espacio compartido del aula virtual. Con semejante dispositivo, el alumno aprende a manejar, archivar y clasificar datos y documentos, a buscar fuentes bibliográficas fiables. Un conjunto de tareas que le van a ser de mucha utilidad en su futura vida profesional. La evaluación final del proyecto considera la buena ejecución de todas las etapas así como la observación de una ética de trabajo (citar cuando se copia, preservar siempre las fuentes base del producto final).

Tradicionalmente, el alumno se mantenía callado hasta que no le interrogaban o solicitaban su opinión. Otro guión ha visto la luz, un modelo más actual, es el que conoce una respuesta múltiple y desmedida, respuesta que tampoco ofrece garantías en términos de enseñanza-aprendizaje. Observamos que en semejantes escenarios es escasa la calidad de la comunicación o del intercambio. Precisamos pues del apoyo de una metodología reguladora de flujos de comunicación que favorezcan los intercambios, equilibrando tiempos de palabra y puntos de intervención a través del aula. Parecemos pues abocados a la práctica de unas interacciones dirigidas desde los escenarios de comunicación hasta el ejercicio de presentaciones orales fruto de una preparación escrita.

El proceso de superación de todas las etapas necesarias a la finalización del proyecto debe constar de momentos de interacciones orales con los momentos de perfeccionamiento lingüístico individual.

En la primera etapa se produce comunicación y discusión acerca del tema elegido; luego, existe un debate de clase sobre los temas a defender, tras lo cual se hilvanan las tareas individuales correlacionadas con las colectivas, de modo que se engendra una retroalimentación de las actividades en el aula.

Papel del profesor

La responsabilidad de impulsar una nueva organización tanto al contexto de desarrollo del aprendizaje como a los contenidos incumbe al docente, con todos los parámetros contextuales a observar:

Cette réorganisation passe par une offre variée permettant de dépasser une traditionnelle progression homogène par niveau (selon laquelle l'apprenant doit développer des compétences égales dans les huit types d'activités) et permettant de surcroît à chacun de se tracer un itinéraire d'apprentissage correspondant à ses besoins et à ses acquis. (Rosen, 2005)

Entre otras tantas cosas el profesor debe repartir las tareas de perfeccionamiento lingüístico (fonético o morfosintáctico) según las necesidades del momento y a cada participante según sus necesidades. Por eso debe disponer de un repositorio de recursos en su aula virtual, medios de los que disponer de forma inmediata. Esto refuerza la sensación de apoyo que experimenta el colectivo de aprendices, así como el de gozar casi permanentemente de la corrección por parte de su profesor, lo cual incide en su motivación.

El profesor debe igualmente orientar y propiciar ejercicios de iniciación a la búsqueda documental en Internet, proporcionar también una bibliografía de manuales o diccionarios útiles.

En la etapa final de ejecución del proyecto final del alumno, debe el profesor organizar sesiones colectivas de autocorrección del texto escrito, lo cual, además de constituir una actividad de aula muy interactiva, aporta una responsabilidad compartida de la corrección del texto final producido.

En las interacciones parcialmente dirigidas, los discentes interaccionan con el docente de forma puntual con el fin de verificar la naturaleza de la tarea propuesta, aportar una información necesaria a la tarea, conocer los límites temporales de ejecución y la extensión de dicha tarea.

De forma general, no existe improvisación sino hay escenografía pero todas las actividades abren paso a la liberación del potencial lingüístico, y el controlar su duración ayuda a canalizarlas.

Esta ha sido nuestra forma de contestar a algunas preguntas que también nos habíamos planteado previamente:

Ainsi, ces deux pôles – le formel et le communicatif – laissent parfois l’enseignant aux prises avec des situations d’où émergent de multiples questions. Comment, par exemple, se préoccuper de la justesse des énoncés produits à l’oral, sans perdre le caractère impromptu d’un discours construit à partir d’un thème choisi ? Ou encore, comment favoriser l’acquisition du lexique sans renoncer au développement de l’habileté à communiquer ? Comment encourager la réalisation spontanée de productions langagières et stimuler l’emploi d’éléments grammaticaux ciblés. (Lafontaine, 2004)

Conclusiones

Perrenoud (1999) dijo una vez que había que derribar paredes medianeras para que la clase se acercara al mundo. Ahora que esto se ha logrado gracias a las TICE, ¿Cuáles serán los límites que habrá que sortear y cómo lo realizaremos para superar las fronteras de lo virtualmente plasmado? En cualquier caso, estamos en un punto de poder desarrollar nuestra función docente en un sistema de enseñanza híbrido de forma cómoda y eficaz. Nos hemos apartado de un modelo lineal para guiar la progresión de nuestros alumnos y adecuar nuestras prácticas a las nuevas estrategias de aprendizaje impuestas por el nuevo siglo merced a la observación del terreno y a la reflexión sobre los medios puestos a nuestra disposición.

Bibliografía

- CONSEIL DE L’EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues - APPRENDRE ENSEIGNER ÉVALUER*. Conseil de l’Europe, Paris : Didier.
- GÓMEZ ANGEL, B. (2003). “ L’espace virtuel de la classe en Français Langue de Spécialité” en XII Congreso Internacional de Estudios Franceses : *Espace et textes*. Universidad de Alicante.

- GÓMEZ ANGEL, B. (2004). “Les Tice au service de la production linguistique dans un projet pédagogique cadre pour l’enseignement des langues de spécialité” en I Congreso Internacional : *TIC y Autonomía Aplicadas al Aprendizaje de las Lenguas*. Universitat Jaume I de Castellón, 334-340.
- LAFONTAINE, M. (2004). ‘Unités’ communicatives thématiques; pour un équilibre entre le communicatif et le linguistique. <http://www.edufle.net/Unites-communicatives-thematiques.html> [11/08/11]
- MANGENOT, F. (2008). *La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne*. http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario-communication.pdf [06/03/11]
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF éditeur.
- PUREN, C. (2008). *Variations sur le thème de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. <http://fle.asso.free.fr/FIPF/RA45extrait.pdf> [29/10/09]
- ROSEN, E. (2005). *La mort annoncée des ‘ quatre compétences’ - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> [04/03/11]

Investigación-acción en el aula de lenguas para fines académicos y profesionales

María José Labrador-Piquer
María Ángeles Andreu- Andrés
Universitat Politècnica de València

Resumen

La investigación-acción entiende la enseñanza como un proceso de constante análisis en el que la reflexión de las actividades que se realizan en el aula y el trabajo intelectual se integran y constituyen la práctica educativa propiamente; esa reflexión hace que el docente planifique mejor su trabajo y sea capaz de introducir mejoras paulatinamente. En este estudio se define el término investigación-acción, se estudian sus orígenes y se detallan los pasos de investigación a seguir, así como las diferentes herramientas que se pueden emplear para la recogida y análisis de datos en una clase de lengua para fines académicos y profesionales. Como fruto de su experiencia en investigación-acción, las autoras describen la dinámica a seguir en el aula de lenguas.

Se trata de un modelo de investigación que fomenta la calidad de la enseñanza y la figura de un profesional investigador reflexivo respecto a las necesidades, actitudes y capacidades de los estudiantes, en continua formación en metodología y evaluación. La acción se desarrolla a través de un proceso cíclico que incluye el diagnóstico de la situación de partida, el desarrollo de un plan de acción de mejora educativa, la observación durante y después de la aplicación, seguida de la reflexión o revisión; una vez realizada la evaluación final, los resultados revierten de nuevo en la práctica docente.

Palabras clave: Investigación-acción, práctica docente, lengua para fines académicos y profesionales, calidad educativa.

Abstract

Action research considers teaching-learning as a process of constant reflective analysis on the tasks accomplished in the lecture room together with the intellectual work that constitutes the educational practice strictly speaking; a reflection that makes the teacher better plan his/her work and be able to introduce improvements gradually. This paper defines the term action research, studies its origins and the steps to be followed as well as the instruments that can be used to gather and analyze the data obtained from groups of students of language for academic and professional purposes. As a result of their experience in action-research, the authors describe a desirable dynamics in the lecture room of languages.

It is a research pattern that fosters quality of teaching and reflective researchers as regards students' needs, attitudes and abilities, who are constantly involved in methodology and assessment. This action is developed by means of a cyclical process that includes a diagnosis of the starting point and an action plan development followed by observation throughout its implementation and reflection; once a final assessment is done, results are to the advantage of the teaching methodology.

Key words: Action-research, teaching methodology, language for academic and professional purposes, educational quality.

Introducción a la investigación-acción

Los orígenes intelectuales de la investigación-acción se pueden remontar a la época de Aristóteles, si bien es en el siglo XX, en Estados Unidos, cuando se consolida como proyecto educativo. Después de etapas de debilitamiento debidas a la separación entre la teoría y la práctica, en la actualidad pasa por una fase de resurgimiento y desarrollo.

La investigación-acción afirma que el docente es la persona más adecuada para realizar investigación ya que se dan en él dos factores importantes, el de agente de la educación, que se desarrolla en el contexto y vive las situaciones problemáticas y, al mismo tiempo, el de profesional investigador que resuelve los problemas que se plantean; de este modo, se funden dos funciones esenciales en el profesor: enseñar e investigar en una misma práctica inseparable. Es una investigación dentro del contexto, in situ, en el que el profesor desempeña la labor de investigador-participante. Rapoport (1970) la define como un tipo de investigación aplicada que contribuye tanto en situaciones problemáticas inmediatas como conjuntamente con planteamientos de las ciencias sociales, dentro de un marco ético mutuamente aceptable.

Muchos autores señalan a Lewin como padre fundador de la investigación-acción aunque no fuera el primero en utilizarla puesto que existen estudios sociales y filosóficos anteriores; este autor presenta en 1946 el concepto de *action research* para describir un enfoque de investigación diferente, aunque cercano al modelo tradicional en psicología. No obstante, se considera que la obra *Sources of the Science of Education* de Dewey, publicada en 1929, asienta una de las bases de este concepto.

En educación cabe destacar a Corey (1953) y a otros profesores del Teachers College de la Universidad de Columbia. A la cabeza de un movimiento originado en Reino Unido Stenhouse (1975) señala que la enseñanza debe basarse en la investigación y esta ha de preservarla; del mismo modo, Schön (1983) defiende la práctica reflexiva del profesional de la enseñanza y la define como la capacidad de reflexionar en la acción con objeto de involucrarse en un proceso de continuo aprendizaje, un concepto que gira en torno a la idea de aprendizaje a lo largo de la vida. Los estudios de Elliott y Adelamn, así como las aportaciones del *I Congreso Mundial sobre Investigación-Acción* celebrado en Australia en 1990, son contribuciones relevantes en este tipo de investigación.

El profesor investigador en el aula

La enseñanza y la investigación han coexistido en educación como actividades bien diferenciadas durante siglos. Sin embargo, en la actualidad convive tanto la postura de mantenerlas como actividades separadas como la que defiende que se encuentren integradas, si se entiende la enseñanza como una actividad autoreflexiva que realiza el docente para mejorar su práctica en el aula.

Esta idea va tomando fuerza en el ámbito universitario donde emerge un profesional que se formula preguntas sobre su docencia, que recoge datos en el aula para analizarlos, interpretarlos y plantearse si cabe nuevas preguntas o hipótesis que brotan de las propias experiencias y de las diferencias entre lo que ocurre en ellas y lo que se espera; práctica que repercute directamente en la calidad de la propia enseñanza (Latorre, 2003, ed.

2008). Se trata de una labor en la que se hace necesaria la participación colaborativa de equipos de docentes tanto en la planificación como en el diseño, la puesta en práctica o la aportación de experiencias personales, críticas, etc.

¿Qué investigar?

No siempre hemos de partir de problemas o dificultades en el aula, puesto que podemos plantearnos reproducir determinadas experiencias para estudiar sus efectos o, simplemente, guiarnos por nuestras inquietudes al introducir planteamientos diferentes a los habituales, con unos objetivos claros, y analizar los resultados obtenidos. Temas como qué hacer para que los estudiantes lleguen a clase habiendo leído o preparado determinada tarea han llevado a diferentes autores (Drabick, Weisberd, Paul y Bubier, 2007; Narloch, Garbin y Turnage, 2006; Haigh, 2007 en Morales, 2010) a plantearse investigaciones cuyos resultados pueden servirnos para innovar. Dificultades añadidas como el tener clase a últimas horas del día o la pérdida de los minutos finales las estudia Isaksson (2008), entre otros.

Independientemente del área de conocimiento al que pertenezcamos podemos centrarnos en estudios que tengan como finalidad el análisis y la evaluación de una determinada técnica, enfoque metodológico o herramienta de evaluación a fin de valorar el cambio producido en ellos, no sólo desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje y de un determinado proceso o herramienta de evaluación, sino también del efecto motivador que pueda producir, expectativas y percepciones, ambiente creado en el aula, asistencia y participación, grupos numerosos, etc.

Como investigación integrada en el propio proceso docente que precisa de un tiempo de reflexión y planificación sobre el qué y el cómo, su esencia no gira tanto alrededor del contenido de lo enseñado sino del proceso seguido y los efectos obtenidos; al mismo tiempo se perfila la tarea de aula concreta sin que ello suponga estar pensando en dos actividades distintas.

Autores como Bourner, Hughes y Bourner (2001) se plantean averiguar lo que aprenden en realidad los estudiantes al trabajar en grupo. El estudio de Stickels y Dobbs (2007) puede servir como ejemplo de investigación que no persigue el confirmar la eficacia de una determinada estrategia metodológica o el medir los conocimientos adquiridos a través de ella sino el cambio de actitudes de estudiantes de primer curso.

Cercanos a nuestra área de conocimiento podemos mencionar algunos de los últimos estudios en los que hemos trabajado relacionados con la importancia de la observación en el aula como elemento de mejora en la práctica docente (Labrador, 2008); los alumnos como evaluadores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Andreu, 2009); el aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad (Andreu y García, 2010) o las percepciones del uso del juego como estrategia docente en estudiantes de ingeniería (Andreu y García, 2011).

Otros ejemplos que pueden servir de aliciente para la puesta en práctica de la investigación-acción son los trabajos de docentes como Taras (2002) y Bain (2006) que se plantean, de diferente manera, la utilidad de corregir los trabajos una primera vez de forma rápida

para que los estudiantes aprendan de sus errores y una segunda vez para su calificación. Perrenoud (2004) profundiza sobre diversos aspectos de la formación del profesorado y trata de demostrar que mediante la práctica reflexiva se puede conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

Proceso a seguir

Lewin (1946, 1947a y 1947b) presenta su modelo de investigación-acción estructurado en: planificación, identificación de hechos y ejecución. Su idea fundamentada es estudiar un proceso, introducir cambios y observar científicamente los efectos producidos.

Elliott (1981) basa su modelo en tres ciclos reflexivos. En primer lugar, identifica la idea principal lo que supone reconocimiento y análisis de los hechos, realiza un plan general, supervisa la puesta en práctica, y los efectos posteriores; en segundo lugar, revisa los efectos y ofrece un plan corregido; en tercer lugar, inicia una nueva etapa de correcciones del plan con reconocimiento de los efectos producidos tras su implementación.

Kemmis (1983) defiende una investigación centrada en la crítica de las prácticas que obstaculizan el logro de metas determinadas y señala la importancia de las destrezas discursivas, analíticas y conceptuales de los profesionales.

En nuestra investigación docente seguimos asimismo un desarrollo en espiral participativo e interactivo. Partimos del análisis de la realidad del aula (qué está sucediendo) lo que conlleva observación, diagnóstico y actuación; como respuesta se realiza un plan de acción seguido de su ejecución o implementación. Posteriormente, tras la observación de los efectos producidos, se analizan los datos obtenidos. Todo ello nos lleva a posibles modificaciones y a la planificación de un nuevo proceso (véase figura 1).

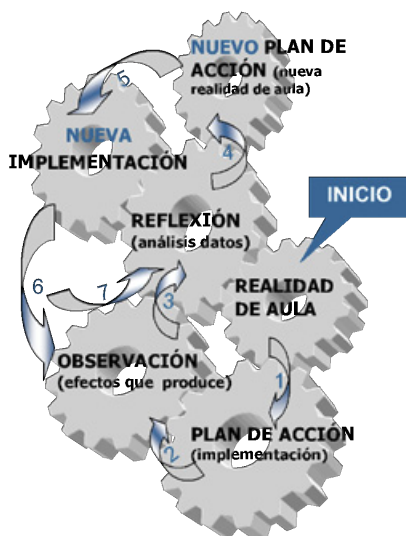


Fig. 1 Ciclo de la investigación-acción

Estas fases recogen la idea fundamental de reunificación de la teoría con la práctica; al mismo tiempo, se aprende de las modificaciones realizadas ante la situación que se quiere resolver o mejorar y pueden volver a implementarse tantas veces como sean necesarias hasta lograr el objetivo final.

De nuestra experiencia docente aportamos el caso de un grupo de alumnos de un máster universitario internacional que se imparte en español en nuestra universidad, donde un grupo de alumnos no posee el nivel de conocimientos del idioma suficientes para seguir las explicaciones. Una vez determinado el problema, se realiza una primera acción que consiste en entregar resúmenes de las explicaciones del profesor con la suficiente antelación para que puedan acudir a la traducción en su idioma. Los efectos de esta primera acción son una mayor atención y motivación así como una mejora en la comprensión.

Esta leve mejora no palia los problemas a la hora de realizar tareas, por ello se pasa a una segunda acción: formación de grupos reducidos en los que se incluye un solo alumno con esta problemática para que el resto de miembros del equipo le ayuden en la realización de las actividades. Tras la reflexión de los efectos producidos, se observa que los alumnos comienzan a participar tímidamente en las tareas y a involucrarse con interés en su realización. Al considerar que todavía no se había logrado la situación deseada, aplicamos nuestra tercera acción: pedir al alumno que realice un pequeño diario de clase y aporte ejemplos de cada tema estudiado. Esto produce una mejora en el seguimiento de las clases aunque no se logra el estadio satisfactorio, por ello, se pone en marcha una cuarta acción que consiste en reuniones periódicas en tutorías. Estas cuatro acciones, en su conjunto, han supuesto un progreso en la comprensión y la expresión orales y escritas y en la realización de actividades y han servido para que este grupo de alumnos alcance los mínimos exigidos para superar la asignatura.

Modelos de investigación y herramientas para recogida y análisis de datos

Las investigaciones se pueden realizar en diferentes niveles escalonados y necesarios: el descriptivo que se limita a reunir datos, describirlos y relacionarlos entre ellos o con otras variables que permitan generalizaciones empíricas y el explicativo que nos habla del porqué de los datos y su metodología es cuantitativa. Consideramos que el docente deberá elegir entre uno u otro, o una mezcla de ambos, en función de la realidad que desee analizar.

Autores como Arnal *et al.* (1996) complementan estos niveles con los denominados predictivos y experimentales. Para Landsheere (1986) todos los métodos de investigación se complementan dado que no existe un método único para llegar al conocimiento científico. La investigación-acción puede hacer uso de cualquiera de ellos de acuerdo con los objetivos que se persigan.

La recogida de datos constituye un momento significativo dentro de la fase de observación en la espiral de investigación-acción al tenerse que recabar información sobre la acción para ver qué efectos, evidencias o consecuencias ha producido. Estos datos no se obtienen a ciegas sino en función de los objetivos propuestos por lo que, antes de recogerlos, se hace necesario el planteamiento de preguntas sobre el tipo de información que

perseguimos, o el modo en que pretendemos obtenerla y registrarla, así como el tiempo del que disponemos para ello.

La investigación cuantitativa utiliza muestras de población representativas y procedimientos estadísticos para el análisis de datos, principalmente a través de encuestas, a fin de poder generalizar las conclusiones y se preocupa por saber qué ocurre o ha ocurrido y qué significa para los sujetos una determinada realidad.

Tanto para la recogida de datos cualitativos como cuantitativos se utilizan historias de vida, biografías, diarios, entrevistas lingüísticas (focalizadas/estructuradas), cuestionarios, transcripciones de grabaciones, encuestas, rúbricas, trabajos de los alumnos, diarios, documentos, tests y *focus groups* o estudio de casos, entre otros.

Una vez concluidas las etapas de recogida y procesamiento de datos se inicia una de las fases más importantes de la investigación: su análisis. Durante las últimas décadas se han desarrollado diferentes programas informáticos que facilitan el proceso que se sigue en un análisis cualitativo a la hora de codificar, clasificar y recuperar la información de manera visual; entre ellos se encuentran Nudist, NVivo, MAXQDA o Atlas.ti que comparten características similares. Los resultados, según Marqués (1996), no pueden constituir conclusiones generalizables, pero sí pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos; asimismo, las observaciones, datos y mediciones que se obtengan son válidos porque constituyen representaciones de una realidad.

Para los estudios cuantitativos se hace uso de una estadística descriptiva o interpretativa según queramos determinar los parámetros de posición o dispersión, o indagar sobre si los datos son significativos y su grado de significación; programas como Statgraphics, SPSS, Statistica, Minitab, WinIDAMS, etc. facilitan notablemente la tarea.

Reflexiones finales

La investigación-acción se encuentra en un momento de resurgimiento y desarrollo que debemos aprovechar para conseguir que esta tarea investigadora, que repercute directamente en nuestra docencia, nos sea reconocida por las instituciones.

La experiencia nos sirve de guía para revisar nuestro quehacer diario e investigarlo, de tal forma que se crea un nuevo espacio donde confluyen práctica e investigación. Para ello, es imprescindible conocer técnicas de investigación y adquirir destrezas para poder llevar a cabo el estudio y la reflexión crítica de nuestro propio trabajo; con ello investigar en la acción se convierte en una estrategia de desarrollo profesional.

Por último, no podemos olvidar que la investigación-acción requiere la participación de grupos colaborativos, de tal forma que sea un proceso de acción y reflexión al participar observadores, diseñadores, profesionales... y de este modo realizar un análisis conjunto de las acciones, evaluaciones, mejoras, etc.; se trata de llevar a cabo, en palabras de Stenhouse, una indagación sistemática, planificada y autocrítica que esté sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas.

Bibliografía

- ANDREU-ANDRÉS, M^a Á. Y M. GARCÍA-CASAS (2011). “Perceptions of Gaming as Experiential Learning by Engineering Students”. *International Journal of Engineering Education*, 27, 4: 795-804.
- ANDREU-ANDRÉS, M^a Á. Y M. GARCÍA CASAS (2010). “Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad”. *Ibérica*, 19/Spring: 33-54.
- ANDREU-ANDRÉS, M^a Á. (2009). “Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50/1: 1-10.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y A. LATORRE (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- BOURNER, H., HUGHES, M. Y T. BOURNER (2001). “First-year Undergraduate Experiences of Group Project Work”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26,1: 20-39.
- COREY, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Colombia University, Teachers College Press.
- DEWEY, J. (1929, ed. 1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOTT, J (1981). “Action Research: a framework for self-evaluation in schools” *Working Paper N., Schools Council Programme 2, Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning Project*. Cambridge: Cambridge Institution of Education.
- ISAKSSON, S. (2008). “Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in Archeology”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33, 1: 1-7.
- KEMMIS, S. (1983). “Action Research” en Husen T. y Postlethwaite T. (eds.) *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
- LABRADOR-PIQUER, M. J. (2008). “La observación como elemento de investigación en el aula” en Sánchez Hernández et alii (eds.), *Researching and teaching specialized languages: New contexts, new challenges*, 721-732. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- LANDSHEERE, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : Presses Universitaires de France. Trad. español México, FCE.
- LATORRE, A. (2003, ed. 2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEWIN, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, 2, 4: 34-46.
- LEWIN, K. (1947a). ”Group decision and social change” en T. Newcomb y E. Hartley (eds.) *Readings in Social Psychology*, 330-344. New Cork: Henry Holt.

- LEWIN, K. (1947b). "Frontiers in group dynamics II. Channels of group life: social planning and action research". *Human Relations*, II, 142-153.
- MARQUÉS, P. (1996). *Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa*. <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm#inicio> [12/7/2011].
- MORALES, P. (2010). "Investigación e innovación educativa". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 2: 48-73.
- PERRENOUD, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Crítica y fundamentos Graó.
- RAPOPORT, R. (1970). "Tree dilemmas in action research". *Human Relations*, 23, 6: 499-513.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heneimann Educational Books.
- STICKELS, J. W. Y R. R. DOBBS (2007). "Helping Alleviate Statistical Anxiety with Computer Arded Statistical Classes". *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 7, 1: 1-5.
- TARAS, M. (2002). "Using Assessment for Learning and Learning from Assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 6: 501-510.

Teaching Italian for specific purposes to foreign students through the Moodle platform

Anna De Marco, Eugenia Mascherpa
University of Calabria - Italy

Abstract

Il presente lavoro illustra un progetto di e-learning finalizzato ad integrare le lezioni di lingua italiana per scopi specifici con i contenuti di un corso di Anatomia Patologica della Facoltà di Farmacia. Si propone la presentazione di un percorso di apprendimento integrato di lingua e contenuto, attraverso la piattaforma Moodle, focalizzato sullo sviluppo delle abilità strettamente linguistiche. In particolare le attività di blended learning sono incentrate sulla struttura argomentale della frase, in parte mirata alla presentazione del lessico specialistico. L'unità di lavoro è suddivisa in tre fasi: 1) osservazione e analisi del modello di lingua (scomposizione e analisi; confronto tra l'osservazione dei fenomeni nel testo in asincronia e semi-asincronia, chat e forum), 2) la scrittura collaborativa (attraverso il wiki) in piccoli gruppi al fine di elaborare un testo attraverso un determinato modello; 3) confronto e valutazione dei testi: ogni gruppo valuta il lavoro svolto da altri gruppi (workshop) sulla base di una griglia di valutazione preparata dal docente e dagli stessi studenti.

Key words: e-learning, CLIL, language teaching, language learning, cognitive models, cooperative learning

Resumen

El presente trabajo ilustra un proyecto de *e-learning* orientado a integrar las lecciones de lengua italiana para fines específicos con los contenidos de un curso de Anatomía Patológica de la Facultad de Farmacia. Se propone la presentación de una línea de enseñanza integrada de lengua y contenido, a través de la plataforma Moodle, focalizada en el desarrollo de las habilidades estrictamente lingüísticas. En particular las actividades de *blended learning* se basan en la estructura temática de la oración, en parte orientada al empleo de léxico especializado. La unidad de trabajo se divide en tres fases: 1) observación y análisis del modelo de lengua (descomposición y análisis; comparación entre la observación de los fenómenos en el texto en asincronía y semi-asincronía, chat y forum), 2) la escritura colaborativa (a través del Wiki), en pequeños grupos para elaborar un texto según un determinado modelo; 3) comparación y evaluación de los textos: cada grupo evalúa el trabajo desarrollado por los otros grupos (workshop) en base a una plantilla de evaluación preparada por el docente y por los mismos estudiantes.

Palabras clave: Docencia virtual, CLIL, enseñanza de idiomas, aprendizaje de idiomas, modelos cognitivos, aprendizaje cooperativo.

Introduction

This paper aims at providing a dual and integrated approach – as an objective of the activities carried out in vehicular language – combining language learning and specific topics, implemented with the collaboration of language teachers. Such an approach focuses on shared competencies within the field of language teaching and of non-linguistic disciplines; therefore, teaching practices cannot disregard the development of common methodological solutions.

Despite the final aim of the CLIL is the study of non linguistic content, the benefits for an efficient development of language competences are evident, since the integration of language and content may contribute to “develop a more natural communication environment, where students become familiar with a less monitoring linguistic behaviour that is more functional for the carrying out of the task” (Cardona, 2008: 182). However, our contribution will focus only on the presentation of the teaching proposal, mainly centred on the development of linguistic skills. In particular, blended learning activities are pivoted on the argument structure of the sentence, whose partial aim is to propose technical lexicon.

The advantages of CLIL approach are the following: a. help learners focus on textual specific aspects that are common in scientific texts; b. foster the development of cognitive strategies, as well as study skills; c. work on task solutions to help them acquire an implicit knowledge of language.

Cognitive-academic language use: the CLIL methodology and cognitive models

While language fluency in conversations can be acquired in two years, the same is not true in the case of language for study purposes. Studies confirm the need to organize specific actions to facilitate the acquisition of cognitive, academic skills of language: detailed explanation of lexicon, supported by the use of non verbal teaching aids – if any – several comprehension tests, negotiation of the meaning of words. If formal teaching of a second language becomes a strategic element which accelerates language acquisition, despite the fact that a CLIL course is mainly based on non-linguistic content, it may become a fundamental element to plan a linguistic syllabus supporting the teaching of a specific subject.

As for the cognitive processing of linguistic structures, according to the cognitive model by Anderson 1982, 1993 (see also Decoo, 1996) the two dimensions of knowledge (*implicit procedural* knowledge and explicit declarative knowledge) are far from being independent from one another. In fact, it is possible to move from implicit knowledge to explicit knowledge through certain practices or procedures, by relying on declarative knowledge. The reference model is the three stages model: 1. declarative knowledge; 2. procedural knowledge (practice on behaviour and procedures that are the objective of declarative knowledge); 3. automatization of procedural knowledge. According to the cognitive theory, thus, teaching practice should consist in the practice of language use, through the re-employment of activated structures, enabling learners to use a language to transfer a real meaning, while language rules are stored in their memory (availability of declarative knowledge which is proceduralized during language practice). The concept

of proceduralization implies that rules are acquired through learning processes that are initially explicit.

Comparison among linguistic models: the linguistic syllabus

Despite the fact that grammar knowledge is not at the core of linguistic skills, a reflection on language is important, according to our approach, both for developing awareness of inductive reasoning for the formulation of hypotheses and their testing, and for the supply of scientific tools (grammar objects) to speak a language. The recent discoveries of “Focus on Form” procedures is an example of the needs for scholars to test the outcomes of teaching on the acquisition of language forms by learners (Long, 1991). Among the models of sentence analysis that have been proposed by the linguistic schools of 1900s’ the immediate constituent analysis, introduced by American structural linguistics, stands out as an example. One of the criteria assumed for sentence analysis is the study of precedence and dominance relationships among constitutive elements, which become the constituents of the sentence.

This model is effective to foster language acquisition at an initial stage when learners are more dependent on a linear and prescribed order of the constituents of the sentence (Pienemann, 1998). On the other hand, the model has an intrinsic limit in its rigid linear nature, since it does not account for the various positions that constitutive elements (ex. the subject) may have in the sentence.

Another model which has been recently used in teaching approaches is the model of values or dependencies (Tesnière, 1988) whose central idea is that in order to understand the structure of a sentence, it is necessary to separate the nucleus from its external elements. In particular, the basic concept of valency is represented by the fact that in the majority of sentences the verb is the dominant “node”, all other elements depending on it. In the model proposed in this teaching practice, learners are trained to be able to discern among the essential and optional elements starting from the value of the verb.

The models described above, aim to support a reflection on language and to enhance what the learners are able to do with the language itself, that is to reproduce the classical order of the sentence, in the initial stages of the interlanguage and to be able to increasingly modify the linear correspondence in the subsequent sentences, i.e. when learners’ communicative and linguistic abilities increase. Once the cognitive processing, enables learners to face a more complex correspondence between the constituent structure of the sentence and its functional structure and to discern the functions of Subject and Object, they are ready to operate shifts within the linear order – when necessary – to produce and understand the same concept from different perspectives (Bettoni, 2008: 62). Examples of this process are topicalisation, interrogative sentences introduced by pronouns, the passive form or specific choices, which require a different localisation of the elements of the sentence. As for the development of morphosyntax – according to the development sequence proposed by Pienemann (1998) – learners start to combine morphological values proportionally to the distance among the elements of the NP. The activities proposed aim to develop and consolidate the intra- and inter-syntagmatic relationships.

The reflection on language of this work starts from a procedural grammar approach, i.e. a grammar focussing on linguistic and conceptual processing, since it aims to teach linguistic elaboration procedures. From this perspective, we have proposed sentence break up activities with the purpose of identify the verb arguments.

One of the outcomes of this methodology is the opportunity offered to learners to face the “study” text in shorter times. The greater emphasis on the text reception enables them to observe linguistic structures without the anxiety to reproduce them and – above all – leads them to face with complex texts, in line with their university studies from the very beginning. The CLIL methodology encourages the activation of complex cognitive processes by means of the vehicular use of the language. The outcome is to foster the development of the CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) level, which is more in line with the needs of a university learner.

The teaching proposal: methodological observations

We have organised activities for each Work Unit (WU). The WU is considered as the “micropath for guided learning” (Diadori, 2009: 218) and is organised as follows:

- step 1: topic presentation;
- step 2: approach to texts;
- step 3: collaborative writing, *wiki*;
- step 4: workshop implementation.

Our WU is in line with the proposals advanced by Cardona (2008: 184), who speculated an interactive communication based on extralinguistic content and objectives so as to stimulate the transfer of academic skills – already possessed by learners in L1 – into L2. The steps are the following: compare, classify and transfer (step 2 of our WU), synthesize (step 3), and evaluate (step 4).

The work of learning facilitation is implemented through the gradual presentation of the text, by following the above mentioned methodological procedures. Therefore we start from the disassembling of the text into minimum units larger than a single word (*chunking*), which present themselves as global significant expressions (simple sentence). Learners memorize these groups of words or expressions, initially according to a holistic approach, as if they were a single word, since they are initially unable to break them up. Subsequently, learners are ready to detect the linguistic elements concurring in the standard combination of a simple sentence (Subject, Verb, Object); they are then able to select the sentence nucleus, i.e. the verb and the elements contributing to its saturation (verbal value) both on a syntactic level (topics), and on a semantic level (semantic roles, i.e. the verb as the core of the sentence determining all the actors on the scene or the verbal event). Once the structure of the sentence is clear, learners focus on the lexicon, on lexical chains – that is the connection between verbs and nouns (ex.: *to secrete tears* and not “words”) – and on their morphological derivation. The level of lexical ability is extremely important, since it is responsible for the comprehension of the input.

An *ad-hoc* e-learning teaching organisation includes also graphical format and multimedia presentations. The choice of the weekly topic is a first step towards cohesiveness and relevance, which are essential features of web writing, along with brevity and syntactic simplicity.

Text presentation and its comprehension by learners (step 1) are, therefore, fundamental elements to start with in order to stimulate learners' knowledge, according to the construction-integration model by Dijk & Kintsch (1983). "Text representation is the outcome of the integration between the information provided by the text and the activated situational model. This model provides the context which leads the subsequent text interpretation being at the basis of the inferential process" (Cisotto, 2006: 103). The 'texture' of the text is thus formed by means of progressive settling of the lattice of meaning, which can be represented in propositional form, by means of a mental image, a scheme or a procedure (Cisotto, *ivi*: 104).

Instruments

Now we carefully examine the resources available on the Moodle platform, which have been employed to put the teaching path into practice. The WU is made up of:

- moodle lesson
- forum
- hot potatoes
- wiki
- workshop

The moodle lesson (see fig. 1) is made up of three written texts (according to the web writing model) and a video text. The choice is related to the objective to develop the reading and listening skills. Language activities are based on the interrogative introducers in Italian and on the concordance in SN between the Subject and the Verb; the focus on the content aims at activating the pre-knowledge and the Encyclopaedia of the learners, leading their attention of the clues offered by the paratext, in order to develop the cognitive abilities of inference and to highlight the essential parts of the text. Comprehension activities are divided into two parts: a first part where questions are provided by teachers and learners focus their attention on the linguistic form and a second part where learners must formulate the key questions by re-using the previously proposed linguistic elements. Activities in the first part include a problem solving corrective feedback and aim at the induction through clues and the presentation of similar contexts. Thus, the lesson starts form a written text or a listening activity and goes on with the traditional comprehension question, so as to activate the process of looking at the text as a whole to shift then to the analysis and synthesis according to the perception model described by the psychology of the *Gestalt*.

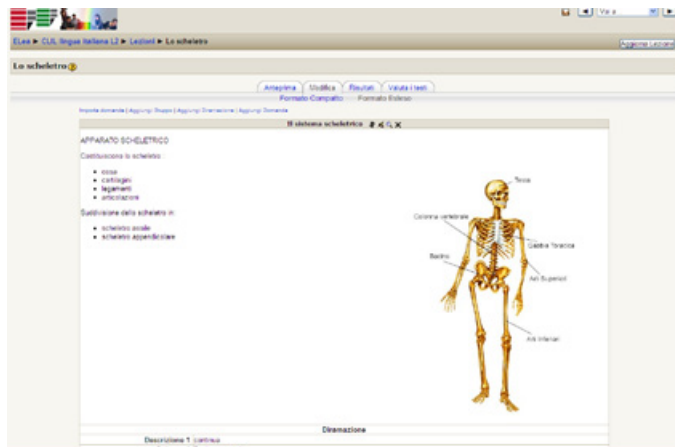


Figure 1. The lesson

Once the texts have been understood, the next step is the linguistic analysis – as already illustrated in the previous paragraph. In the forum associated to the lesson, the target is language and content reproduction; each question of the previous activities becomes a topic of the forum. Students are divided into groups: group 1 writes questions by using activity 1 and 2 as a model; group 2 answers to questions and group 3 checks over question forming and answers. Each group contributes to build up language and concept knowledge of peers and acts as an awareness raising element, since the carelessness of one student becomes detrimental to the whole group. Roles remain unvaried in the same activity, but change in the subsequent activities, so as to allow students to write, answer and check.

A battery of activities developed through the *hot potatoes* programme is proposed after the lesson and the forum; the aim is to sum up all the activities developed and to let students assimilate acquired knowledge and offer a wider range of contexts from which grammar rules can be inferred. These are lexical match-up exercises such as crosswords, test cloze, word order exercises on the structure of the sentence starting with sentence blocks initially and then focussing on the reassembling of linguistic forms.

Writing skills are tested through *wiki* activities (fig. 2 below). Given a picture on the topic of the lesson (ex. the human skeleton), students are required to write a short description of the same. Students are sorted into groups: Group 1 writes the description of the depicted body and its functions, Group 2 shall discuss on the soundness of description and expand some concepts, if necessary and Group 3 shall document the modulation of the descriptions and discussions through synthetic writing. The under-objectives of the *wiki* are the development of abilities such as recognising text typologies ex. the explicative text, which is typical of manuals and the descriptive text, and reproducing them and detecting textual and linguistic features, as well as working on text revision and synthesis.



Figure 2. The *wiki*

Each participant in the workshop (fig. 3) shall assess the colleagues' work based on a pre-arranged grid. Each student shall write down a report on a topic of the WU. The goal of the activity is to develop students' reflection and assessment abilities without neglecting activities of information manipulation carried out through the re-elaboration of learned topics. The aim is thus to focus their attention on the implementation of language forms without setting content apart.



Figure 3. The *workshop*

A questionnaire, assessing students' expectations on the course should be administered before the module and a final questionnaire should be proposed to learners in order to assess the quality of the support and evaluate students' satisfaction and the compliance with their expectations. These tools are fundamental to assess the course effectiveness and to plan future improvements.

Conclusions

Experimentation has not been started yet. Our teaching proposal derives from the observation of the needs of university students, *i.e.* to acquire language use suitable for the cognitive-academic skills, flexibility in the attendance of Italian courses, need to work in a collaborative environment where the strength of the single student provides support to the whole group and vice-versa. The underlying work is a process of internal negotiation among the learner's background, the Encyclopaedia, knowledge, personal representations and new information and a significant and authentic context stimulating learners interaction through *cooperative learning*. The cooperative approach leads to negotiation and to continuous adjustment of the output, which each participant modifies to adapt it to the different linguistic skills of the interlocutors (Mazzotta, 2006). The

use of the platform, moreover, provides a privileged work area on the language without neglecting language content and considering the triangle of interaction between content, cognitive processes and language.

Bibliography

- ANDERSON, J. R. (1982). “Acquisition of cognitive skill”. *Psychological Review*, 89, 4: 369-406.
- ANDERSON, J. R. (1993). “The BSB Model: A simple nonlinear autoassociative neural network” in M. Hassoun (ed.), *Associative Neural Memories*, 77-103. New York: Oxford U. Press.
- BETTONI, C. (2008). “Quando e come insegnare grammatica” in R. Grassi, R. Bozzone Costa & C. Ghezzi (eds), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, 55-68. Perugia: Guerra Edizioni.
- CARDONA, M. (2008). “Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente CLIL. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive” in M. C. Coonan (ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, 177-192. Venezia: Cafoscarina.
- CISOTTO, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- DECOO, W. (1996). “The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality”. *IRAL, International Review of Applied Linguistics*, 34, 2: 95-118.
- DIADORI, P., M. PALERMO & D. TRONCARELLI (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizione.
- LO DUCA, M. (2006). “Si può salvare l'analisi logica”. *La Crusca per voi*, 33: 4-8.
- LONG, M. H. (1991). “Focus on form: A design feature in language teaching methodology” in K. de Bot, K. de R. Ginsberg & C. Kramsh (eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- MAZZOTTA, P. (2006). “Il CLIL nella didattica dell'italiano agli immigrati” in B. Di Sabato & M. Cordisco (eds), *Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1-2: 71-84. Milano: Bulzoni.
- PIENEMANN, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin.
- TESNIÈRE, L. (1988). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck. (Edizione originale: 1959).
- T.A. VAN DIJK & W. KINTSCH (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

How to say “no” politely: Instructional effects in the ESP setting⁵⁷

Alicia Martínez-Flor

Universitat Jaume I, Castellón

Abstract

Refusals are considered to be highly complex speech acts that usually involve a threat to the interlocutor's face. Due to this face-threatening nature, there is a need to make learners aware of the variety of strategies that can be appropriately used in a particular situation. To this end, different studies have examined the effect of instruction on learners' acquisition of polite refusal formulae (King & Silver, 1993; Kondo, 2008; Bacelar Da Silva, 2003). Considering the results from this research, this study focuses on the effects of instruction on the appropriate use of refusals to requests by Spanish EFL learners engaged in an English for Specific Purposes (ESP) classroom (i.e. Music Education). The treatment consisted of a combination of awareness and production activities that was implemented during two two-hour sessions. Findings obtained by means of analysing learners' responses in the test distributed before and after the instruction indicated that, after the instructional period, learners i) used a greater number of refusal formulae, and ii) a wider variety of indirect strategies and adjuncts to refusals. These results indicate that engaging learners in an instructional process seems to have fostered their pragmatic behaviour when refusing in different requestive situations.

Key words: interlanguage pragmatics, instruction, teaching speech acts, requests, refusals.

Resumen

El acto de habla de los “rechazos” se ha considerado muy complejo puesto que implica una amenaza para el interlocutor. En este sentido, hay necesidad de mostrar a los estudiantes diferentes estrategias que se pueden utilizar de forma apropiada en determinadas situaciones. Con esta finalidad, varios estudios han examinado el efecto de la instrucción en la adquisición de fórmulas para expresar los rechazos de forma educada (King & Silver, 1993; Kondo, 2008; Bacelar Da Silva, 2003). Considerando los resultados de esta investigación, este estudio analiza el efecto de la enseñanza de los rechazos por parte de estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera en un contexto de inglés para fines específicos, concretamente Magisterio Educación Musical. La instrucción, basada en actividades que activaban la consciencia pragmática de los estudiantes y facilitaba la práctica comunicativa, se implementó durante dos sesiones de dos horas cada una. Los resultados mostraron que, después de la enseñanza, los estudiantes utilizaron i) un mayor número de fórmulas para expresar los rechazos, y ii) una mayor variedad de estrategias de tipo indirecto y “adjuntos” a los rechazos. Estos resultados indican que la instrucción parece haber facilitado el desarrollo pragmático de los estudiantes cuando rechazan peticiones en diferentes situaciones.

Palabras clave: pragmática de la interlengua, instrucción, actos de habla, peticiones, rechazos.

⁵⁷ As a member of the LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group, I would like to acknowledge that this study is part of a research project funded by (a) the Spanish Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2008-05241/FILO), and (b) Fundació Universitat Jaume I and Caixa Castelló-Bancaixa (081447.01/1).

Introduction

Refusals are considered to be highly complex speech acts that function as a response to an initiating act (i.e., request, invitation, suggestion or offer). Since acceptance or agreement is usually preferred in response to these four speech acts, saying “no” can mean disapproval of the interlocutor’s intentions and consequently, a threat to the interlocutor’s face. Due to this face-threatening nature, various strategies need to be used to avoid offending the interlocutor. Indeed, to refuse appropriately and in a socially acceptable manner, special attention needs to be paid to what is said since the inability to say “no” politely may lead to offenses and misunderstandings. In this sense, in order to avoid learners be perceived rude, demanding or even offensive, there is a need to make them aware of how “the negotiation of a refusal may entail frequent attempts at directness or indirectness and various degrees of politeness that are appropriate to the situation” (Eslami, 2010: 218). To this end, different studies have examined the effect of instruction on learners’ acquisition of polite refusal formulae (King & Silver, 1993; Bacelar Da Silva, 2003; Kondo, 2008).

King and Silver’s (1993) study involved a pre-test, a post-test administered one week after the treatment, and a delayed post-test administered two weeks after the post-test. These instruments were a Discourse Completion Test (DCT) (for both pre-test and post-test) and telephone talks as the delayed post-test. The treatment consisted of a set of activities that included discussion of personal experiences, reading and analysis of dialogues, explicit teaching, and role play practices during a seventy-minute class. Because of time constraints, the learners had limited opportunities for output practice. The participants were a group of six intermediate level learners of English as a Second Language (ESL) split into the treatment and control groups. Findings showed limited effect of instruction on the written post-test and no effect on the delayed post-test. The authors argued that the lack of exposure to natural data as input, the limited output practice opportunities and the short amount of time for instruction may have caused the minimum effect of instruction.

Bacelar Da Silva’s (2003) study involved a pre-test and an immediate post-test. Such a test consisted of a role-play which was analysed by following a qualitative discourse analytic approach. The instructional treatment included awareness-raising activities after watching some segments from the sitcom *Friends*, explicit discussion, inductive presentation of semantic formulae and role-playing activities during a fifty-five minute class. The participants were a group of fourteen low-intermediate ESL learners split into the treatment and control groups. The findings demonstrated that the instructional approach had positive effects on learners’ refusing behaviour.

Finally, Kondo’s (2008) recent study involved a pre-test and post-test immediately distributed after the instruction. The elicitation method on both occasions was a written DCT, although the author also collected learners’ discussion data after the treatment. Such a treatment consisted of activities and materials specifically developed for teaching pragmatics to Japanese EFL learners and involved the analysis of model dialogues, explicit explanations, exposure to different semantic strategies as well as plenty of opportunities for practice during a ninety-minute class. The participants were a group of thirty-eight Japanese intermediate EFL learners. Results supported a positive effect of instruction, since learners’ awareness towards various pragmatic aspects involved in the speech act

of refusals increased and their choice of refusal strategies became more similar to the American pattern.

As shown above, the interventional studies on the refusal speech act mainly reveal the effectiveness of instruction on pragmatic development of learners, with the exception of King and Silver's (1993) study. However, there is a need to further investigate this area by paying attention to different instructional contexts as well as including learners from distinct linguistic backgrounds, since two of the previous studies have addressed ESL learners (King & Silver, 1993; Bacelar Da Silva, 2003), and the other one has focused on Japanese EFL learners (Kondo, 2008). In so doing, the present study focuses on the effects of instruction on Spanish EFL learners in an English for Specific Purposes (ESP) classroom, that is a course in which learners are exposed to English as the target language through materials and activities particularly designed for the subject matter they are engaged in. More specifically, we attempt to answer the following research question:

- Does learners' pragmatic behaviour when refusing to requests improve after receiving instruction?

Methodology

Participants taking part in our study consisted of 42 students who were in the second year of their BA in Music Education at the University. The 20 males and 22 females in the study had all learned English in the foreign language classroom and did not differ with regard to their ethnicity or academic background. Their ages ranged between 19 and 24 years old and their proficiency level of English was elementary.

The study included a pre- and post-test design in order to ascertain instructional effects. The pre-test consisted of a written DCT, adopted from Martínez-Flor and Usó-Juan (2011), that involved nine situations that elicited refusals to requests. These situations varied according to the sociopragmatic factors of social status and social distance (Brown & Levinson, 1987) and, consequently, three levels of social status were considered (i.e., low, equal and high) as well as three levels of social distance (i.e., stranger, acquaintance and intimate). The purpose of this pre-test was to find out which types of refusal strategies our learners used before receiving instruction.

The instructional period consisted of a combination of activities elaborated with the aim to teach learners' pragmatic competence in an ESP course (i.e. Education) at the university setting by adapting some of the activities proposed in Bacelar Da Silva's (2003) study. Such variety of activities was implemented during two two-hour sessions in order to raise learners' awareness of the pragmalinguistic and sociopragmatic issues needed to make appropriate and polite refusals to requests in a variety of situations, as well as to engage them in meaningful and communicative production activities. Additionally, explicit metapragmatic explanations and discussions about the variety of direct and indirect formulae that can be used when refusing in different requestive situations were also included during the period of instruction.

One week after the instructional treatment had finished, learners completed the post-test, which included the same situations employed in the pre-test although they were arranged

in a different order. The amount and type of refusal strategies used by learners in the nine refusal situations was examined by following Salazar *et al.*'s (2009) taxonomy, which is distributed into direct and indirect strategies, as well as adjuncts to refusals.

Results and discussion

The purpose of this study was to examine the effects of instruction on the appropriate use of refusals to requests by a group of EFL learners engaged in an ESP course at the university setting. First, we analysed learners' overall amount of refusal strategies before implementing the teaching approach (pre-test) and one week after the instructional period (post-test).

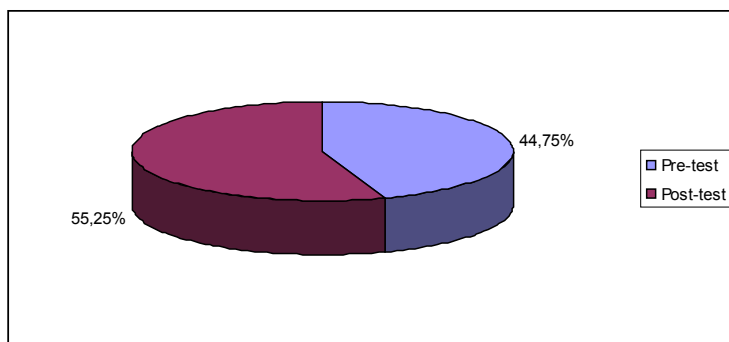


Figure 1. Learners' overall use of refusal strategies in the pre-test and post-test

As can be seen in Figure 1, learners' use of refusal formulae amounted to 44.75% before being engaged in the instructional period, whereas their production of refusal strategies achieved 55.25% in the post-test distributed one week after the treatment. These findings seem to ascertain the positive role of instruction in developing learners' pragmatic competence in the EFL classroom, and more specifically in an ESP course, since our findings are in line with previous research that has examined the teachability of different pragmatic aspects and has found positive evidence supporting the implementation of an instructional treatment (Rose & Kasper, 2001; Alcón & Martínez-Flor, 2005, 2008). Focusing specifically on the target instructional feature of refusals, these results also support the research conducted by Bacelar Da Silva (2003) and Kondo (2008), which demonstrated that engaging learners in an instructional period favoured their appropriate use of refusals after the treatment.

Apart from considering the overall number of refusal strategies employed by learners before and after the instructional period, we were also interested in examining the type (i.e. direct or indirect) and the adjuncts to refusals being used before and after receiving the treatment. In order to investigate this issue, a total of 378 refusal samples (42 students x 9 situations) in each of the two tests (pre-test and post-test) were analysed. It is worth mentioning that in the pre-test the 378 samples contained a total of 390 refusal strategies, whereas in the post-test the total number of refusal strategies found in the 378 samples amounted to 486 refusal strategies. Table 1 below shows the results from this analysis.

Table 1. Learners' use of the different types of refusal strategies in the pre-test and post-test.

<i>Type</i>	<i>Subtype</i>	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i>		
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
<i>Direct</i>						
	Bluntness	22	5.64	0	0.00	
	Negation of proposition	105	26.92	18	3.70	
SUB-TOTAL		127	32.56	18	3.70	
<i>Indirect</i>						
	Plain indirect	0	0.00	13	2.67	
	Reason/explanation	58	14.87	77	15.84	
	Regret/apology	205	52.57	63	12.97	
	Alternative	0	0.00	77	15.84	
		Change option	0	0.00	77	15.84
		Change time	0	0.00	72	14.82
	Disagreement	0	0.00	0	0.00	
	Statement of principle	0	0.00	0	0.00	
	Avoidance	0	0.00	0	0.00	
	Non-verbal	0	0.00	0	0.00	
	Verbal	0	0.00	0	0.00	
SUB-TOTAL		263	67.44	302	62.14	
<i>Adjuncts</i>						
	Positive opinion	0	0.00	0	16.26	
	Willingness	0	0.00	79	17.90	
	Gratitude	0	0.00	0	0.00	
	Agreement	0	0.00	87	0.00	
	Solidarity/empathy	0	0.00	0	0.00	
SUB-TOTAL		0	0.00	166	34.16	
TOTAL		390	100.00	486	100.00	

Focusing first on the use of refusal strategies in the pre-test, it can be observed that the variety of formulae employed by learners was very limited. In fact, the most frequently type was that of “regret/apology” (52.57%), followed by “negation of proposition” (26.92%), and to a much lesser extent learners used “reason/explanation” (14.87%) and “bluntness – no” (5.64%). The rest of indirect strategies were not used at all and no instances of any of the five types of adjuncts to refusals were employed. This seems to indicate that learners did not know how to refuse and say “no” politely when responding to different requests before receiving instruction, since they practically only used the expression “I’m sorry”, giving the “reason” why they were refusing, and the direct formulae “no” or “I can’t”, independently of the politeness aspects involved in each situation. The following example illustrates this fact:

Example 1

I'm sorry. I have to study hard for my final exams (in situation 1)

No. I'm sorry. I don't have time now (in situation 3)

Sorry. I need it now (in situation 5)

No. I'm very sorry. I don't want (in situation 8)

As can be observed in the previous examples, it appears that learners always refused the requests by using the same type of strategies without paying attention to the participants involved in each situation. In contrast, as Table 1 shows, learners' use of other type of refusal formulae increased in the post-test. In fact, they used a more variety of indirect strategies, namely those of "reason/explanation" (15.84%), "alternative change option" (15.84%), "alternative change time" (14.82%), "regret/apology" (12.97%) and "plain indirect" (2.67%), two types of adjuncts to refusals ("willingness" (17.90%) and "positive opinion" (16.26%)), and only one type of direct strategies, that of "negation of proposition" (3.70%) with no instances of the blunt "no". These results provide useful insights with regard to instructional effects on the appropriate use of refusal formulae and reveal that learners were able to choose a variety of strategies depending on the politeness and contextual aspects involved in each situation. The next example shows how different strategies were used, such as "willingness" (I'd love to, I'd like to), "reason/explanation" (I need to study for my final exams, I need it now, I don't follow political causes), "regret/apology" (Sorry), "negation of proposition" (I can't now) or "alternative change time" (when I finish next week, I'll help you, perhaps tomorrow).

Example 2

I'd love to help you, but I need to study for my final exams. When I finish next week, I'll help you (in situation 1)

I can't now, because I don't have time. Perhaps tomorrow (in situation 3)

Sorry, but I need it now (in situation 5)

I'm very sorry. I'd like to, but I don't follow political causes (in situation 8)

Conclusion

Our study aimed at examining the effects of instruction on the appropriate use of refusals to requests by learners engaged in an ESP course at the University setting. Findings obtained after analysing learners' responses in the test distributed before and after the treatment indicated that, after the instructional period, learners used i) a greater number of refusal formulae, and ii) a wider variety of indirect strategies and adjuncts to refusals. These results indicate that engaging learners in an instructional process seems to have fostered their pragmatic behaviour when refusing in different requestive situations. Additionally, these outcomes point to important pedagogical implications for the development of learners' pragmatic competence in ESP contexts, such as the Education classroom addressed in this study. In fact, both the awareness-raising and productive activities, as well as the metapragmatic explanations employed with our learners, could be adopted and tailor-made in other ESP settings, such as Tourism or Engineering. This is, therefore, an issue that deserves further research as well as the investigation of instructional effects on other pragmatic aspects, such as presupposition or formulas. As a last remark, we should also mention that although the present study is subject to some limitations, such as the short duration of the treatment (two sessions of two hours) or the use of only one measurement task (a written production questionnaire), we believe that it has contributed to increase the

growing body of research on the acquisition of pragmatic aspects in foreign instructional settings.

References

- ALCÓN, E. & A. MARTÍNEZ-FLORES (EDS.) (2005). Pragmatics in Instructed Language Learning. Special Issue *System* 33,3.
- ALCÓN, E. & A. MARTÍNEZ-FLORES (EDS.) (2008). *Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BACELAR DA SILVA, A. J. (2003). “The effects of instruction on pragmatic development: Teaching polite refusals in English”. *Second Language Studies* 22,1: 55-106.
- BROWN, P. & S. LEVINSON (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESLAMI, Z. R. (2010). “Refusals: How to develop appropriate refusal strategies” in A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan, E. (eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, 217-236. Amsterdam: John Benjamins.
- KING, K. A. & R. E. SILVER (1993). “Sticking points: Effects of instruction on NNS refusal strategies”. *Working Papers in Educational Linguistics* 9,1: 47-82.
- KONDO, S. (2008). “Effects on Pragmatic Development Through Awareness-raising Instruction: Refusals by Japanese EFL Learners” in E. Alcón & A. Martínez-Flor (eds.), *Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*, 153-177. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTÍNEZ-FLORES, A. & E. USÓ-JUAN (2011). “Research methodologies in pragmatics: Eliciting refusals to requests”. *ELIA* 11.
- ROSE, K. R. & G. KASPER (EDS.) (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SALAZAR-CAMPILLO, P., M. P. SAFONT-JORDÀ & V. CODINA-ESPURZ (2009). “Refusal strategies: A proposal from a sociopragmatic approach”. *RæL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 8: 139-150.

A pragmatic proposal to improve second language acquisition

Eva M. Mestre Mestre
María Luisa Carrió Pastor
Universitat Politècnica de València

Abstract

Error can be a useful tool both for teachers and for students to find a clear delimitation of the point in the learning process where they stand. This can help in the demarcation of the particular aspects in need of improvement in order to progress and obtain a greater level of proficiency and fluency. The main objective of this paper is to detect pragmatic competence errors and their implications through the analysis of a corpus of English written texts produced by Higher Education students with a B1 level (the CEFR). Further objectives are to analyse their causes and impact on second language learning. The methodology followed is a mixed method research (Dörnyei, 2006), which includes quantitative and qualitative analyses of the corpus. For achieving this, first we gathered the written texts, tagging manually the pragmatic competence errors. Secondly, we classified the pragmatic competence errors found in the corpus in order to categorise them. Finally, we established the causes of errors considering the flexibility and the linguistic competence of learners. As a conclusion, we observed that the quantitative analysis of errors in the texts will help focus on the specific shortages students have at this particular point in their learning process.

Key words: second language learning; error analysis; pragmatic competence.

Resumen

El error puede ser una herramienta útil para profesores y estudiantes en la delimitación del punto en el que se encuentran en el proceso de aprendizaje. Esto puede ayudar en la demarcación de los aspectos que necesitan perfeccionar para mejorar su conocimiento y obtener mayor fluidez y competencia. El principal objetivo de esta comunicación es detectar errores relacionados con la competencia pragmática y sus implicaciones, analizando un corpus de textos escritos en inglés por estudiantes de enseñanza superior con un nivel B1 de lengua (según el MCER). Otros objetivos son el análisis de sus causas y su impacto en el aprendizaje. La metodología utilizada es un método mixto de investigación (Dörnyei, 2006), que incluye análisis cuantitativos y cualitativos del corpus. Para conseguir estos objetivos, primero se recopilaron los textos, y se marcaron manualmente los errores pragmáticos. En segundo lugar, se clasificaron los errores de competencia pragmática. Finalmente, se establecieron las causas de los errores, teniendo en cuenta la flexibilidad y la competencia lingüística de los estudiantes. Como conclusión se establece que el análisis cuantitativo de errores en los textos puede ayudar a focalizar en las deficiencias específicas que tienen los estudiantes en ese momento particular de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje de segunda lengua, análisis de error, competencia pragmática.

Introduction

The Communicative Approach has been the mainstream model used for Second Language Acquisition in the past forty years. Moreover, confident of its usefulness and practicality, the Common European Framework of Reference for Languages (CE, 2001) recommends it for use at higher education levels. It is based on the idea that language equals communication, and that other competences other than grammar are essential in language learning.

The Communicative Approach takes the communicative competence as a pillar in its methodology and aims. In defining communicative competence, there is considerable degree of agreement (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990; Alcaraz, 1990) in identifying Pragmatics as a significant element within. For instance, Harumitsu (1988: 75) insists that:

[...] communicative competence rather than grammatical competence is likely to reflect the authentic competency underlying the learners. [...] it is indispensable to analyze not merely learning strategy but also communicative strategy and discourse strategy as the target.

Additionally, not only can Pragmatics be taught as a tool for communication, it can also help with procedures used in the second language classroom, using previous knowledge of the language the learner already masters. Bardovi-Harlig (1996: 28) insisted upon the idea of shared knowledge in second language production:

The most important point is the accessibility of the notion of speech acts to both teachers and language learners. As speakers, as communicators, as language users, we know many of the terms already. We are aware of the intended effect of utterances, what we call the illocutionary force, and we can and do refer to illocutionary force in daily conversation.

In language learning and teaching, another aspect has seen important changes with regards usefulness. Traditionally, error has been given a negative connotation in its relationship with SLA. However, the newest trends in Error Analysis offer more useful perspectives. Thus, the study of error is focused on very specific aspects. For instance, several studies have been dedicated to the study of errors, based on the conviction that grammar structures are the most difficult aspects to be correctly reproduced in a second language (Al-Jarf, 2000; Carrió & Seiz, 2000; Carrió & Mestre, 2010). These studies agree that error no longer needs to be regarded as a negative aspect, but on the contrary, as a tool for improvement (Carrió, 2004: 27):

Como consecuencia, el análisis e interpretación de los distintos errores que se cometen en una producción ha de contemplar el error no como un fenómeno indeseable en la lengua, sino como una fuente de información que ayuda a mejorar el aprendizaje y producción de una L2 como han demostrado Webber (1993); Connor (1996); James (1998) o Yates y Kenkel (2002).

In this work we have focused on pragmatic errors produced by students with a B1 level of proficiency in order to identify the areas in need of further work. In particular, the study has concentrated on errors related to the Gricean principles, as included in the

CEFR. The explicit inclusion of Grice's cooperative principles as the pragmatic reference in the document is a tool to help us identify errors in the implementation of pragmatic awareness. According to the text, inefficient communication can be caused for lack of consideration of these principles (CE, 2001: 123):

[...] the 'co-operative principle' (Grice 1975): 'make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged, by observing the following maxims:

- quality (try to make your contribution one that is true);
- quantity (make your contribution as informative as necessary, but not more);
- relevance (do not say what is not relevant);
- manner (be brief and orderly, avoid obscurity and ambiguity).

Pragmatics is a crucial area in the mastering of a language. Indeed, at the same time, it provides linguistic knowledge to the student together with an approach to extralinguistic issues which are of interest in effective communication.

The objectives of this research are first to analyse the type of errors students with a B1 level of proficiency make from a pragmatic perspective, secondly, to categorise these according to the Gricean principles, and finally, establish possible causes of these errors in order to find ways to help students improve their language skills.

Methodology

The methodological approach chosen for the study is a mixed research method. In Applied Linguistics, the distinction between quantitative and qualitative research methods is broadly accepted. Quantitative research includes the collection of data intended to obtain numerical results, whereas qualitative research refers to non-numerical data, analysed by means other than statistical analysis. Richards (2005, in Dörnyei, 2006: 25) wisely emphasises that "qualitative and quantitative data do not inhabit different worlds. They are different ways of recording observations of the same world". Indeed, Sandelowski (2003) broadens this notion and explains that qualitative and quantitative investigations are not plainly divergent, arguing that a comparison between these two cannot be made.

A set of 206 texts produced by students throughout the academic years 2008-2009, 2009-2010 and 2010-2011 was analysed. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (CE, 2001) was taken as a starting point to establish a level of proficiency (B1), the types of items and the types of texts to be included in the analysis. Following this, the analysis carried out focused on the items identified as indicators of pragmatic competences, grounded on the Gricean principles of quality, quantity, relevance and manner (Grice, 1975). For the analysis, three text types were used: summaries, opinions and formal writings.

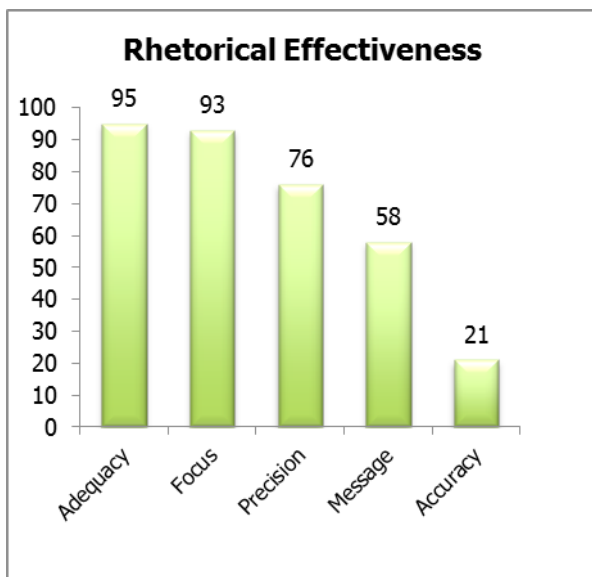
Indeed, the analysis considered quality as the ability to make a true contribution, thus transmitting a precise message, in which the main points were expressed clearly, and helped in the understanding of the communication. Secondly, quantity was understood as the ability to be accurate in the information transmitted. Relevance referred to the

significance of the contribution, which was required to be as informative as necessary, but not more. Finally, manner identifies being brief and orderly, and confining the message to the possibilities of the utterer.

The issues identified in the texts as belonging to these groups using a quantitative analysis were then analysed separately in order to obtain qualitative results which could help identify the specific problems or causes behind them.

Results

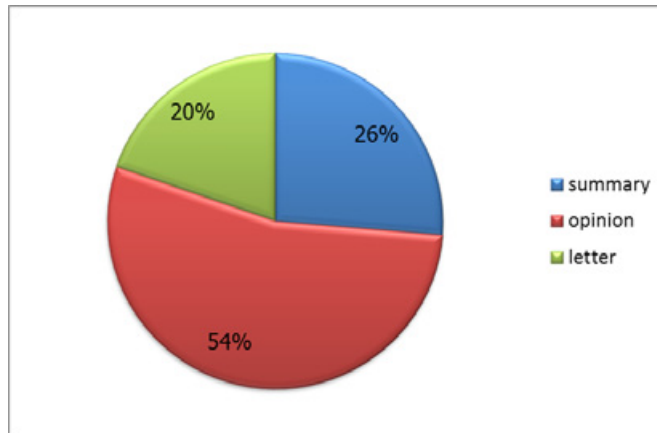
A total of 343 errors were found in the texts. The results obtained from the analysis show a clear distribution of the most common pragmatic errors students with a B1 level of proficiency make, based on the Gricean principles. Graph 1 shows a distribution of the amount of these errors for each category analysed.



Graph 1. Pragmatic errors.

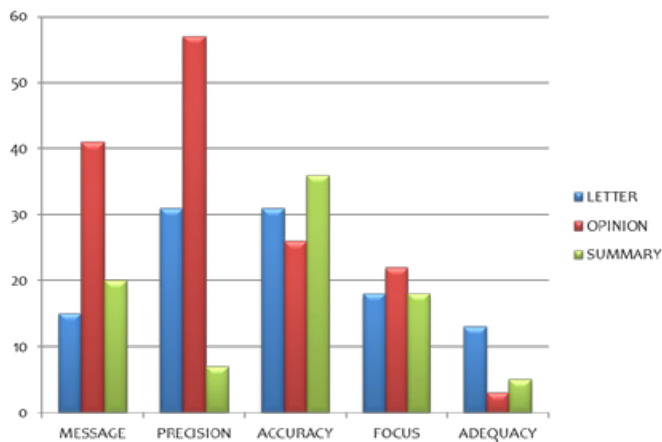
As can be seen in the graph, most errors are related to adequacy and focus, that is, to the principles of relevance and manner. Indeed, in most cases, the problem seems to be the lack of awareness of the own possibilities of the speaker when trying to convey a message (95 errors of adequacy), and to the amount of information required in it, according to the type of text and the intention of the communication (95 focus errors).

The results obtained when focus is set on the text type in which these errors were found, are displayed in Graph 2. In it, it can be seen that opinions account for twice as many errors as the other two categories combined. This might indicate that the freer the structure of the text type, the greater the number of errors.



Graph 2. Pragmatic errors / text type

Finally, by combining information obtained from comparing the text type and the maxim which was not respected and thus the cause of error, Graph 3 is obtained:



Graph 3. Pragmatic errors / maxims

It can be seen in this graph, that the greatest amount of errors are found under the maxims of precision and message. A significant difference in the amount of errors found in each text type is also observed. Examples of these errors are shown in Table 1:

Table 1. Errors related to Relevance and Manner.

Adequacy	In my opinion, college students today have changed Bologna because the plan requires students to attend classes and must pass the courses in the academic year.
Focus	Later, a whale eats them, but she releases in the port of Sydney. Once there, a gull takes them to dentist, where is you son Nemo. When they arrive there, your son is in a bag and Merlin thinks that your son is dead.

Next follow errors related to quality: precision and message. As can be seen, 76 errors related to precision and 58 related to the message were found. These relate to problems in writing a clear text, able to transmit a precise message. In some cases, the texts analysed were too vague or confusing. Table 2 shows examples of these.

Table 2. Errors related to Quality.

Precision	Today, students have at our disposal a technology that previously had no other students. We can study with a computer, we can download notes from the internet, or we have to many new skills.
Get message through	All the film, the protagonist talks the reasons of these answers. These histories are success that he lives with his friend when there are children's.
	The woman with live Andy wants that she go with her uncle because she don't liked the attitude of Andy.

The lowest amount of errors was related to the principle of quantity, measured in terms of accuracy. In these error types (21 issues in the texts analysed), problems were identified in the type of structures used to paraphrase, which do not correspond to correct English structures. An example of this is displayed in Table 3.

Table 3. Errors related to Quantity.

Accuracy	come back home to eat and then we spend the evening doing duties, summaries, practices, exercises or studying. Also we check the e-mail and the innovations of the university
----------	---

These errors seem to point to the student's attachment to mother tongue structures, but also to shortages in their ability to order their thoughts and ideas.

Conclusions

From the results obtained in the present research, it can be said that students with a B1 level of proficiency have difficulties in writing adequate and focused texts. They also lack precise vocabulary which sometimes impedes their conveying of a message. Additionally, it seems that text type is an issue for students with a B1 level of proficiency; the freer the structure of the text type, the greater the number of errors found in the texts. To improve this aspect, students should be encouraged to use previous linguistic knowledge to improve their language skills. Finally, the results show that students find less problems in using the correct English structures to express themselves, although some problems of this kind are also found in the texts.

References

- AL-JARF, R. (2000). "Grammatical agreement errors in L1/L2 translations". *IRAL*, 38:1-15.
- ALCARAZ, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

-
- BARDOVI-HARLIG, K. (1996). “Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy together” in L.F. Bouton (ed.). *Pragmatics and Language Learning*, 7: 21-39.
 - CANALE, M. & M. SWAIN (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
 - CARRIÓ, M.L. (2004). “Las implicaciones de los errores léxicos en los artículos en inglés científico-técnico”. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 3: 21-40.
 - CARRIÓ, M.L. & E.M. MESTRE, (2010). “Implications of a corpus of lexical errors in second language learning”. *Proceedings of the II International Congress. AELINCO*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña: 183-196.
 - CARRIÓ, M.L. & R. SEIZ (2000). “La expresión escrita en inglés técnico. Sus errores”. *Actes del III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques*. Barcelona: Universitat de Barcelona: 69-73.
 - COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
 - GRICE, H.P. (1975). “Logic and conversation” in P. Cole & J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics*, 3. New York: Academic Press: 41-58.
 - HARUMITSU, M. (1988). “Interlanguage Analysis for Foreign Language Teaching”. *Kanagawa University Studies in Language*, 11: 13-18.
 - SANDELOWSKI, M. (2003). “Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies” in A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*: 321-350. Sage: Thousand Oaks.

Self-assessment of oral performance in foreign language learning

Cristina Nogués Meléndez
Universitat Politècnica de València

Abstract

An important aid in the improvement of oral skills in learning a foreign language is the development of metacognitive strategies that will heighten the learner's awareness of the process entailed in learning a language. This paper will present the results of a survey of student perceptions after performing in an oral interview as part of a language learning activity. The study involved undergraduates (N = 30) at low to intermediate level of proficiency studying English for academic and professional purposes at Universitat Politècnica de València, Spain. Questionnaires were used as a tool to assess and develop the students' awareness of the cognitive processes and the communicative strategies they used during the interview. By answering the questions and subsequently discussing them as a class, the students were able to monitor and assess their performance and to adjust their behaviour in the second interview, which took place nine weeks later. The paper describes the effect of this treatment by comparing the learners' oral performance in the two interviews.

Key words: English as a foreign language, oral performance, metacognitive strategies, self-regulation, questionnaires.

Resumen

Una herramienta importante para la mejora del aprendizaje de las destrezas orales en una lengua extranjera es el desarrollo de estrategias metacognitivas que faciliten la comprensión de los procesos que intervienen en el aprendizaje. Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre las percepciones de los estudiantes tras participar en una entrevista oral como parte de una actividad de clase. En el estudio participaron estudiantes universitarios (N = 30) con un nivel intermedio bajo-intermedio matriculados en un curso de inglés para fines académicos y profesionales en la Universitat Politècnica de València, España. Se utilizaron cuestionarios como herramienta para desarrollar la percepción de los estudiantes acerca de los procesos cognitivos y las estrategias comunicativas que usaron durante la entrevista. El hecho de responder a las preguntas del cuestionario y su posterior discusión en clase permitió a los estudiantes controlar y evaluar su producción e introducir mejoras en su comportamiento en la segunda entrevista, que tuvo lugar nueve semanas después. El artículo describe los efectos del tratamiento y compara la producción oral de los participantes en las dos entrevistas.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, producción oral, estrategias metacognitivas, autoregulación, cuestionarios.

Introduction

This paper reports results from a classroom-based study which sought to determine the effectiveness of a treatment aimed at developing the learners' metacognitive awareness as an aid to improve their oral performance in English. The results reported here are part of a larger study that investigated the potential of a pedagogical approach to the teaching of oral communication skills for undergraduate learners of English for professional and academic purposes at Universitat Politècnica de València. The study involved supplementing the communicative activities with a task-based design aimed at enhancing the learners' metalinguistic and metacognitive capacities. The study was motivated by the need we felt there was to provide our students with instructional support that would help optimize the limited time available for the development of the students' oral skills. Most students in these classes had had very limited previous exposure to spoken English.

The current research describes the treatment, which involved the use of the students' videotaped group oral interviews followed by a cycle of self-, peer and teacher assessment and feedback, its operationalization and its outcomes in terms of its effectiveness in heightening the learners' metacognitive awareness and in improving their oral performance. Implications for teacher practice are discussed.

Literature review

The rationale behind our pedagogical design draws on previous research into the study of oral L2 development. From the language-processing approaches to L2 acquisition, we are interested in the cognitive processes engaged in when the learners are trying to acquire their oral skills. Bygate (1987) has highlighted aspects such as time constraints (the immediacy of the communicative act imposes time pressure on the speaker) and reciprocity conditions (we speak to other people and are conditioned by their reactions) as affecting our capacity for expression. Aspects of interaction and negotiation of meaning need to be taken into account, as well as the strategies of communication, such as planning, achievement and reduction. Learning about the communicative processes involved in speaking and about the strategies to their avail may help L2 learners improve their performance. Thinking about what happens during oral communication is one form of metacognition and using this knowledge to improve one's performance may be characterised as a metacognitive strategy. According to O'Malley and Chamot (1990) metacognitive strategies include executive processes for learning, monitoring one's comprehension and production, and evaluating how one has achieved an objective. Wenden (1991) refers to these strategies as mental operations or procedures that learners use to regulate their learning. In class, learners can be made aware of these phenomena as they manifest themselves in their own production. One way this can be achieved is by means of techniques involving the use of video and reflective questionnaires that will provide the learners with opportunities to self-assess their performance. The development of cognition and learning can also be interpreted from a sociocultural perspective. According to Vygotsky's (1978) theory, when we learn we build meanings collaboratively through social interaction and with the help of more capable others. The Vygotskian constructs *internalization* and *mediation* can be operationalized by means of specific class activities. One form of internalization would be the private speech resulting from a student's self-correction and self-assessment

processes when answering questionnaires based on their video-recorded performances. Within this paradigm, cognitive mediation may be operationalized by means of tutor-, but also through pair- and whole-class discussion and assessment. The interaction between affect and cognition has also been seen to influence language learning processes (Arnold, 1999). Learning takes place optimally when a balance is maintained between the learners' beliefs, their cognitive functioning and their affective responses. Tanaka (1999) has identified two broad dimensions of learner beliefs: beliefs about self as a language learner and beliefs about approaches to language learning. These can play a significant role in how learners approach an oral task. Teachers should ensure that the learners develop a positive self-concept and they should also make them aware of their own learning processes through the teaching of strategies for communication.

Speaking is a complex skill that demands simultaneous attention to cognitive, affective, interactional and procedural dimensions. Our role as teachers is to help enhance the learners' capacities through communicatively meaningful tasks and activities that will cater for all of these dimensions.

Research method

The study investigated the effects of a treatment that involved the use of videotaped oral interviews and reflective questionnaires followed by self-, peer- and teacher assessment and feedback on the students' oral performance.

The study set out to answer the following research questions:

RQ1: What was the nature of the comments generated by the learners in their questionnaires?

RQ2: How did the learners rate the effectiveness of the treatment in developing their metacognitive awareness?

RQ3: What was the effect of the treatment on the participants' oral performance?

Task sequence

Below we present the stages in the instructional sequence followed by a brief description. An essential part of the larger treatment involved tasks that aimed specifically at the development of linguistic proficiency. These are not included in the following, as the current study focuses exclusively on aspects of metacognitive development.

1. Oral interview 1
2. Questionnaire 1
3. Individualized written feedback by teacher
4. Teacher-led tutorial and class discussion of oral communicative competence.
5. Oral interview 2
6. Questionnaire 2

In order to study the effects of the pedagogical treatment, oral performance in the form of group (trios) oral interviews was assessed at pre- and post-course stages by two trained independent raters using CEFR (Common European Framework of Reference) scales for oral proficiency.

Data collection procedures

To generate the data on the comments showing metacognitive awareness (RQ1 and RQ2) we used both quantitative and qualitative analysis of the learners' responses to two reflective questionnaires. Questionnaire 1 (Appendix 1) was administered following a pre-course videotaped interview. The questionnaire consisted of 14 Likert-type items followed by an open question. The 14 questions asked the learners to self-assess their oral performance during the interview and required the respondents to choose an option from a 3-point scale. Additional space was provided for comments. The open question asked the learners to further elaborate on their performance and to assess the pedagogical treatment. Questionnaire 2 (Appendix 2) is related to the post-course oral interview. The questionnaire consisted of 16 Likert-type items followed by an open question. The 16 questions asked the learners to assess the effectiveness of the treatment and of the specific tasks carried out during the course aimed at developing their oral communication skills. The open question asked about the learners' perceived performance and about their assessment of the treatment. Appendix 2 features the 4 items in the questionnaire that addressed aspects of the learners' metacognitive awareness.

To generate data regarding the learners' oral development (RQ3), differences between the participants' scores in the oral assessments at pre- and post-course stages were subjected to the Wilcoxon signed rank test. Percentual differences at pre- and post-course stages and across levels were also calculated.

Data analysis and results

Analysis of the coded data obtained from the students' comments generated two categories: (1) self-perception as speakers of English and (2) perceived performance.

Learners' self-perception as speakers of English

Some of the questions elicited comments regarding the learner's overall self-perception as speakers of English. One student showed awareness of the limitations caused by his lack of self-confidence: "I didn't participate actively in the discussion because I am not very fluent and I prefer to say nothing rather than to make a mistake." Others expressed a positive attitude, despite being aware of their limitations: "It is difficult to speak when your level is low, but I hope to improve my English in this class."; "It was my first interview and it is normal to be nervous."

Self-assessment of oral performance

Analysis of the replies to the questionnaires suggests that these proved effective in directing the students' attention to different aspects of their oral performance. This ability to monitor her own production can be illustrated by the Responses one student gave to the open question at the end of the pre-course questionnaire (adapted from Brook-Hart, G. 2004) The preceding questions may have helped focus her attention on several aspects of her performance:

I don't feel confident when I speak English, and I think it showed in the interview. Sometimes I didn't know how to say a word in English and I tried to find other similar words. I gave long answers when I thought the question for a minutes, and I gave short answers when the teacher questioned me directly and I didn't think. Another error that I made was that I used tenses incorrectly so the teacher couldn't understand me. Finally, I think that I write better than I speak because when I corrected the interview I saw all my errors. And this is because I need to practice a lot and have more conversations with English speaking people.

Individual self-assessment to the first oral interview was followed by teacher feedback and class discussion. Teacher feedback was provided both in writing and orally. Besides the comments of a linguistic nature, the teacher added other comments related to the learners' communicative efficacy. These were then recycled in a class tutorial. Being able to exchange their own impressions with the group and with the teacher proved a very effective way for the learners to re-assess their beliefs regarding the their own self-concept as speakers of English. The class tutorial provided an experience in inducing positive attitudes and in promoting the use of effective strategies in oral interaction and production.

Self-perceived improvement manifested itself in comments by the learners in the post-course questionnaire, which was administered after the final oral interview. Analysis of these comments generated the following categories of self-perceived improvement, accompanied by illustrative examples:

- Interaction: "In the oral interaction activities I've learned to get my classmates to participate and to include them in the conversation."
- Grammar: "I have also improved the use of verbs."
- Fluency: "I think the experience has helped me to improve my speaking skills, because in the first interview I spoke more slowly and in the second one I've realised that (...) I've talked faster than in the first."
- Range of expression: "in the second interview I've used more words."
- Affective stance: "the experience has helped me to learn to control my anxiety."

In answer to RQ2, learner replies to Questionnaire 2 indicate that 70.1 % of the participants believed that participation in the treatment improved much or a great deal their understanding of the dimensions involved in EFL speaking. Applied to their own self-perception as speakers of English, 90% believed that it helped them much or a great

deal to learn about their strengths and 95% thought that it helped them much or a great deal to learn about their weaknesses.

In order to answer RQ3, which asked about the effect of the treatment on the participants' performance, learner pre- and post-tests were compared by means of the Wilcoxon signed rank test. The results are shown in Tables 1 and 2. After a 9-week period of instruction, improvement in the student's oral skills was in evidence in all areas. Improvement was lower in accuracy. This could possibly be explained by the very nature of the treatment, which relied on a meaning-oriented, timed interview following a short period of instruction.

Table 1. Wilcoxon signed rank test comparing variables in pre and posttests.

Variables	P-value	Significant difference
Range	0,0017	Yes
Accuracy	0,1265	No
Fluency	0,0146	Yes
Interaction	0,0041	Yes
Coherence	0,1809	No
Global	0,0029	Yes

Table 2. Mean and standard deviation

	Range		Accuracy		Fluency		Interaction		Coherence		Global	
	Oct	Dec	Oct	Dec	Oct	Dec	Oct	Dec	Oct	Dec	Oct	Dec
Mean	2,12	2,94	2,00	2,33	2,18	2,79	2,27	2,82	2,27	2,61	2,09	2,70
SD	2,06	1,71	1,84	1,73	1,93	1,96	2,07	1,86	2,08	1,90	1,99	1,74

Table 3 shows different levels of improvement when comparing results for learners at levels A1 and A2 and for the whole group at the start and on completion of the treatment. We observe that improvement was higher in the A2 level learners. One possible interpretation might be that the lower level learners may have had more difficulty managing tasks that demanded on-line processing of basic linguistic features that they were still in the process of acquiring.

Table 3. Percentage of improvement by level.

Measure type	A1	A2	Group
Range	61	78	56
Accuracy	30	37	30
Fluency	45	66	50
Interaction	50	46	43
Coherence	40	64	50
GLOBAL	54	64	60

Conclusion

Findings based on analysis of tests and questionnaires suggest a positive relationship between participation in the treatment and improved oral performance.

These findings suggest that supplementing communicative tasks with metacognitive support may help overcome the limitations that undergraduate EFL learners experience when trying to communicate orally in English.

Bibliography

- ARNOLD, J. (ED.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROOK-HART, G. (2004). *Instant IELTS*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- CHAMOT A. U. AND O'MALLEY J. M. (1986). *A cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bi-lingual Education.
- TANAKA, K. AND ELLIS, R. (2003). Study-Abroad, Language Proficiency and Learner Beliefs about Language Learning. *Jalt Journal*, 25(1), 63-85.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, & E. Souberman, Eds.) Cambridge Ma.: Harvard University Press.
- WENDEN, A. L. (1991). Metacognitive strategies in L2 Writing: A case for task knowledge. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1991* (pp. 302-322). Washington, D.C: Georgetown University Press.

Appendixes

STUDENT QUESTIONNAIRE 1

(Adapted from Brook-Hart, G., 2004)

Please answer the following questions about your experience in the oral interview. Answer according to the following scale:

a.	st.	n.
always	sometimes	never

Sections	N.	Questions	a.	st.	n.	comment
Dealing with questions	1.	Did you understand and answer the questions?				
	2.	Did you ask to repeat questions you didn't understand?				
	3.	Did you give quite long answers to the questions?				
	4.	When appropriate, did you give reasons for your answers?				
	5.	Did you support your answers with examples?				
	6.	Did you express your opinions and ideas clearly?				
Body language and voice	7.	Did you look positive, confident and friendly?				
	8.	Did you look at the interviewer directly when speaking?				
	9.	Did you speak clearly, so the interviewer could hear you?				
Dealing with problems	10.	When you made a mistake, did you ever try to correct it?				
	11.	When you couldn't think of the correct word, did you find other ways of expressing the idea in English?				
	12.	Did you answer completely in English?				
Managing interaction	13.	Did you participate actively in the discussion, contributing and exchanging ideas with the other speakers?				
	14.	If not, why?				

Write a personal comment about the interview.

STUDENT QUESTIONNAIRE 2

Items 1-4 from Questionnaire 2.

Please answer the following questionnaire in which we ask you to rate the tasks we did in class aimed at developing your speaking skills in English. Answer according to the following scale:

Never	Little	Somewhat	Much	A great deal
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Do you think they have improved your understanding of the aspects involved in speaking English as a foreign language?					
2. Do you think they have helped you to learn about your strengths as a speaker of English?					
3. Do you think they have helped you to learn about your weaknesses as a speaker of English?					
4. Do you think they have helped you to increase your self-confidence speaking English?					

Write a paragraph (100-150 words) describing your experience in the two interviews.

Construcción de un glosario temático en español en la plataforma moodle: un reto para los alumnos de Comunicación Empresarial

Maria Ivone Osório Cardoso
Instituto Politécnico do Porto

Resumen

El presente artículo trata una experiencia práctica que tiene como objetivo discutir si el aprendizaje de los alumnos de ISCAP (Instituto Superior de Contabilidad de Porto) puede mejorar a través de la construcción de un glosario temático. Para ello tal experiencia se basa en la realización de actividades que explotan algunas de las áreas temáticas relevantes en español sobre las cuales los alumnos de 2º año de comunicación empresarial tienen que saber para comunicar oralmente y por escrito. Se espera que los alumnos busquen en la web, en textos a su disposición, en sitios y enlaces que ellos mismos escogen, informaciones sobre el lenguaje allí utilizado, relevante para los dominios elegidos. Creemos que, en una fase inicial, ellos se detendrán en la categorización gramatical (al nivel micro), pero esperamos que a lo largo de la experiencia puedan analizar estructuras complejas (al nivel macro) y encuentren padrones o estructuras discursivas para un determinado dominio. Nuestro objetivo es que los alumnos, divididos en grupos de 2 a 4 personas seleccionen y evalúen los materiales y con ellos desarrollen un glosario temático y herramientas para mejorar activamente sus estrategias de aprendizaje. Para eso aprovecharemos el hecho de que se encuentran en un ambiente multimedia (laboratorio de lenguas) beneficiando de una enseñanza en *e y b learning*.

Palabras clave: glosario, temático, terminología, *e y b learning*.

Abstract

This paper discusses whether tertiary students' learning can be improved through the development of a thematic glossary. It describes a practical experience carried out in Spanish by a group of students of business communication at ISCAP (**Institute of Accounting and Administration of Porto**). To achieve it they must enroll in activities related to specific domains pertinent to the business communication syllabus, they need to communicate either orally and in writing. They are expected to search, on previously chosen sites they consider important, information on the language used for those particular areas they have to master. We believe that in the beginning, students will be analyzing grammatical categories (at a micro level), but we hope that afterwards they will be able to detain themselves in rather more complex structures (at a macro level), and may find patterns or discursive frames for each of the domains.

Key words: glossary, themes, terminology, e and b learning.

Introducción

El curso de comunicación empresarial de ISCAP, organizado bajo las nuevas orientaciones del acuerdo de Bolonia, ha sido el resultado de un análisis ponderado, sea de las necesidades y de las demandas actuales del mercado de trabajo, sea de una reflexión sobre la coyuntura europea y mundial, a nivel de la relación de la enseñanza/empleo. Dentro de las ciencias humanas, la comunicación es, actualmente, una de las áreas científicas que ha alcanzado un enorme prestigio a nivel mundial y que corresponde tanto a las necesidades de la sociedad de información y del conocimiento, como a lo establecido por la cumbre de Lisboa.

Esta titulación ofrece una sólida formación en el área de la comunicación, enfocada en las técnicas de comunicación organizativas, particularmente de las empresas, en la enseñanza/aprendizaje de tres lenguas extranjeras (entre las cuales hay, como opciones, lenguas muy utilizadas a nivel internacional por fuerza de la globalización, como ruso, griego o español) y en el uso de herramientas de comunicación para fines empresariales. Cuenta aún como objetivos generales el desarrollo eminentemente práctico de destrezas operatorias y relacionales de uso social efectivo siendo intervinientes en los más diversos escenarios y ambientes profesionales, incluyendo competencias de procesamiento de datos en soporte multimedia.

Con estas características, tenía sentido que los alumnos tuviesen una intervención directa en la selección del tema del glosario, porque era nuestra intención mejorar la competencia de comunicación entre grupos e inter grupos (Anderson et al. 2001, Nicol, 2009) lo que no siempre es fácil, una vez que los jóvenes de las generaciones actuales tienen alguna dificultad en comunicar con sus compañeros, algo que, en su carrera futura hay que evitar.

Otro de los motivos que pesó en la elaboración del glosario fue el interés que evidenciaron para hacer la actividad (Gardner y Lambert, 1973), la posibilidad de auto y hetero evaluación entre los alumnos situación que es cada vez más plausible, porque en el trabajo hay jerarquías y eso conlleva a evaluaciones entre pares.

Objetivos

La elección del tema del glosario incidió en el estudio de los deportes en español, usando la plataforma digital *moodle*, para aprender ese vocabulario específico. Además de motivar para una actividad interactiva que el glosario en formato digital suponía, mi propósito era hacer con que el alumnado se sirviese de la Internet, más allá de su uso cotidiano que es la comunicación en general, con el intuito de aprender a aprender.

Metodología

El glosario fue elaborado en el 2º semestre y tuvo dos meses de duración, como actividad extracurricular. El profesor elaboró un guión en el cual dio todas las informaciones relevantes y necesarias para hacer el glosario, como por ejemplo, el formato y búsqueda de palabras por semana, la formación de grupos y elección de los temas. El *feedback* era dado en forma de un comentario semanal del profesor en la plataforma después del repaso los términos buscados. Sin embargo, toda la tecnología no sustituyó el apoyo en una clase presencial, a pedido de los alumnos, cada dos semanas en que ellos estaban en

interacción y cooperación entre pares y entre grupos distintos, hablando de las dificultades encontradas en textos de nuevos foros o el del recurso a los chats para los términos no encontrados. Eso levantó la cuestión del aprendizaje autónomo de los alumnos en universos virtuales que dominan, pero, de igual modo, la necesidad de la presencia física del profesor como mediador y facilitador en la resolución de problemas.

Glosario temático en el moodle

Las cuestiones preliminares de investigación planteadas por el profesor fueron:

1. ¿Qué es un glosario?
2. Definiciones de glosario
3. ¿Qué tipos hay?
4. Grupos organizados
5. Elección de los temas.

Enseguida el profesor dio, como ejemplo, definiciones de la palabra glosario, con distintas entradas:

- 1 m. Catálogo de palabras oscuras o desusadas, con definición o explicación de cada una de ellas.
 - 2 m. Catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, definidas o comentadas.
 - 3 m. Conjunto de glosas o comentarios, normalmente sobre textos de un mismo autor
- In Real Academia Española ©.

Otras cuestiones

También era mi intención ver si podría existir la inferencia de un contexto socio-cultural, derivada de la búsqueda orientada hacia el aprendizaje del léxico específico, así como la incorporación de una dimensión cultural e intercultural al estudio.

También era de una enorme importancia, aprender a aprender, usando la internet (textos) como motor de búsqueda y seleccionar las palabras adecuadas y correctas para aquel contexto.

Todos estos pasos se convertían y conllevaban al corpus específico que cada grupo debería estudiar y analizar.

Presentación de los distintos glosarios

La presentación de los glosarios temáticos debería basarse en:

1. un enfoque lingüístico;
2. un enfoque lexical;
3. una dimensión cultural y;
4. una dimensión intercultural.

Uno de los glosarios que los alumnos produjeron fue el de los Deportes Ecuestres, como se ve en la imagen abajo, con sesenta y dos entradas.



Figura 1. Deportes Ecuestres

Etapas de la elaboración del glosario

Los alumnos introdujeron la definición de la(s) palabra(s), como en el ejemplo y figura siguientes:



Figura 2. Deportes Ecuestres

Bota: s. f.

1. Calzado, generalmente de cuero, que resguarda el pie y parte de la pierna.

Luego pasaron a la definición de la expresión, como se ve en los ejemplos abajo detallados:

Bota de montar: s. f.

2. La que cubra las piernas por encima del pantalón o del calzón y usan los jinetes para cabalgar, o, como prenda de uniforme, los militares de cuerpos montados.

Bota de potro: s. f.

3. La bota de montar hecha de una pieza con la piel de la pierna de un caballo.

Y por último los refranes que pudiesen estar asociados a esa temática:

4. Una buena bota, el camino acorta.
5. A caballo regalado no se le miran los dientes.

Los alumnos se sirvieron de internet, donde buscaron los textos relacionados con los temas elegidos, de donde sacaron palabras para preparar su corpus específico, para luego estudiar y analizar.



Figura 4. Deportes Acuaticos

2. Cáscara dura de algunos frutos;



Figura 5. Deportes Acuaticos

3. Cada una de las capas gruesas de la cebolla;



Figura 6. Deportes Acuaticos

4. Corte para algunas verduras;

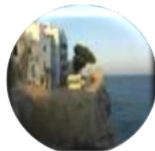


Figura 7. Deportes Acuaticos

5. Conjunto de edificaciones

Luego buscaron otras definiciones de casco(s) con verbos, como calentar los cascos, lavar los cascos, meter los cascos y romper los cascos.

En las dificultades en la elaboración del glosario de los deportes acuáticos los alumnos, una vez más incluyeron la

1. Imagen como soporte comunicativo: “Para nosotros, cuando las personas no tienen conocimiento del significado de una palabra, la imagen es muy importante para identificar el concepto”.
2. Falta de dominio léxico específico: “el hecho de no conocer muy bien el significado de la mayoría de las palabras relacionadas con los deportes acuáticos, hizo con que la realización del glosario fuera más difícil.”

3. Objetividad explicación conceptos: "La explicación de los conceptos con nuestras propias palabras también fue una tarea difícil, porque para que las personas entiendan el significado de las palabras tuvimos que ser claros y objetivos".
4. Apreciación global: "A pesar de las dificultades en la realización del glosario creemos que este trabajo contribuyó mucho para la adquisición de conocimientos específicos sobre los deportes acuáticos y para diversificar el uso de la Internet para el estudio de nuestra asignatura"

El glosario de los deportes de invierno cuyas imágenes están abajo representadas, contó con cuarenta entradas. En este glosario predominaban las palabras en inglés.



Figura 8. Deportes de Invierno

Snowboard: s. m

1. Deporte que consiste en descender por la nieve sobre una tabla



Figura 9. Deportes de Invierno

Snowboarder: s. m

1. Persona que practica el deporte del *snowboard*



Figura 10. Deportes de Invierno

Freestyle: s. m

1. Modalidad de snowboard que se centra en hacer piruetas.

En relación a otros contextos, cuando las realidades culturales eran semejantes entre la L1 y L2, (Lerchundi y Moreno, 1999), como en la expresión raquetas de nieve, para ellos, ella sólo significaba el utensilio con el cual se juega al tenis y no el objeto similar a una raqueta, que se pone en los pies para andar por la nieve, como se puede constatar en las imágenes siguientes. Por tanto ellos no se han acercado a la definición que era la misma en su lengua materna (Vaz y Carvalho, 2003). Incluso, tenían un absoluto desconocimiento de esta expresión.

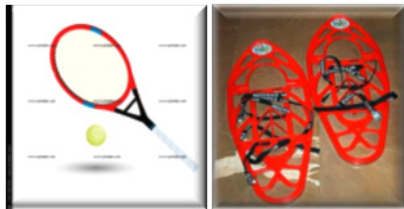


Figura 11. Deportes de Invierno

El glosario consagrado al fútbol con veinte entradas fue lo que no logró ser terminado porque los alumnos desistieron.

Por ejemplo en relación a la palabra saque:

Saque s. m

1. Significa el saque que se realiza para iniciar o reanudar el juego de pelota.

Pero ellos sólo conocían el significado de la palabra como sinónimo de cuentas bancarias y letras de cambio, desconociendo que la palabra podría ser un falso amigo además de ser polisémica, lo que es grave en el segundo año de una carrera de Comunicación Empresarial y lo que explica la falta de conocimiento de vocabulario, por falta de lectura que los alumnos evidencian.

Conclusiones

Al proponer este tipo de actividad logramos que los alumnos, por un lado, buscasen una mayor autonomía en el aprendizaje. Por otro lado, hubo una conciencia, hasta el momento poco perceptible, de lo que es importante y accesorio en el aprendizaje.

Los alumnos fueron capaces de desarrollar ellos mismos capacidades y competencias de comunicación y para la prosecución de esas actividades tuvieron el profesor como timón en la resolución de problemas, porque las TIC que fueron usadas y la plataforma digital *moodle* no se ha revelado suficiente para solucionar los problemas evidenciados.

Bibliografía

- ANDERSON, D. P. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva* (L. Teopisto, Trans. 1ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- CABRÉ, T. (1999). *Terminology: theory, methods and applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- EIKEMEYER, H. & H. REISER (EDS.) (1981). *Words, Worlds and Contexts, New Approaches in Word Semantics*. Berlin: Walter de Gruiter.
- GARDNER W & A. LAMBERT (1973). *Motivation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- LARSON, M. (1989). *La traducción basada en el significado*. Buenos Aires: Ed. Univ. de Buenos Aires.
- LERCHUNDI, M. & P. MORENO (1999). “Los Falsos Amigos en los Textos Técnicos”, in *Actas do IX Congresso Luso Espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologias*, Cádiz, 309-312.
- MOSS, G. (1992). “Cognate Recognition: its importance in teaching ESP courses to Spanish Speakers”, *ESP*, 11:141-157.
- NICOL, D. (2009). “Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 3: 335-352.
- PINTRICH, P. R. & E. V. DE GROOT (1990). “Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance”. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- VAZ SILVA; A. CARVALHO. (2003). “Os falsos amigos na relação do Espanhol com o Português”, in *Cadernos da PLE* 3: 1-17.

Towards a new concept of lecturers' and students' language training: English as a transversal competence at the UPCT degrees.

Camino Rea Rizzo
Natalia Carbajosa Palmero
Universidad Politécnica de Cartagena

Abstract

The aim of this article is to identify the situation of the teaching of English at the UPCT after the implementation of the Bologna process, where the concept of language training, both for lecturers and students, has changed from a marginal position to a more central one, based on the outer demands for internationalization no less than on the academic approach to the matter. The experience shown here deals with the training of non-language lecturers for a progressive inclusion of English in their respective syllabuses, by means of courses imparted by language instructors. Further illustrations of the progress undertaken in this sense will be the work within the *Campus Mare Nostrum* and the key role of English within the new Business and Administration bilingual Degree. Likewise, the article emphasizes the need for further actions and commitment of the different sectors of our institution.

Key words: English teaching, lecturers' language training.

Resumen

El objetivo del presente artículo es identificar la situación de la enseñanza del inglés en la UPCT tras la implementación del proceso de Bolonia, donde el concepto de formación en idiomas, tanto para alumnos como para profesores, ha cambiado de una situación marginal a otra de mayor peso, basada en las demandas externas de internacionalización no menos que en una visión más académica del asunto. La experiencia que aquí se presenta hace alusión a la formación de docentes de distintas materias no lingüísticas para incluir progresivamente el inglés en sus respectivas programaciones a través de cursos impartidos por especialistas en el idioma. Este ejemplo viene apoyado por otras iniciativas como el trabajo realizado dentro del *Campus Mare Nostrum* (CMN) y el papel esencial del inglés en el nuevo grado bilingüe en Administración y Dirección de Empresas. Igualmente, el artículo hace hincapié en la necesidad de emprender acciones futuras y comprometerse desde los distintos ámbitos de la institución.

Palabras clave: enseñanza del inglés, formación en inglés de profesores.

Introduction

The teaching experience shown here follows the path opened by the study of Fortanet and Räisänen (2008) on the teaching of English within the European Higher Education Area (EHEA). At the UPCT, our main purpose as language lecturers has been to integrate English in the domain-specific subjects as much as possible. In other words, we mean to enhance its presence in real academic contexts, with the help of the rest of the faculty staff, using traditional ESP courses as linguistic reinforcement for the language functions students will be required to perform in their content class.

Trying to start the house by its foundation, we, as language teachers, organized an interdisciplinary work group whose partial results are currently taking part of a series of lecture training courses. Further initiatives associated with our purpose will be mentioned. Still, we miss a more definite support from the academic institution, which should be actively involved in a process that requires a change of approach from all the levels involved: lecturers, students and ruling organs.

Teaching innovation projects: lecturing in English

In the academic year 2009/10, the UPCT launched an initiative for the creation of a teaching network aimed at the university teachers who kindly volunteer to get involved in activities intended to improve the quality of education and adaptation to the EHEA. Various groups were formed in relation to the different issues where a particular problem, need or lack was observed. Among the work teams established, such as cooperative learning, teaching methodology, competence-based assessment, descriptions of course units, creation of new teaching materials, etc..., we coordinated the group concerning lecturing in English. The team was composed by two lecturers of English, plus lecturers from several centres: Agriculture, Industrial, Telecommunications and Civil Engineering, which represented a general feeling, but a controversial matter as well, toward the task of lecturing in English. The premises on which we started working were stated on the following points:

- a) We did not have in mind an 'ideal' lecturer who, apart from the knowledge of his/her own field, would be completely proficient in English, i.e., able to conduct a whole subject in this language. There are certainly some lecturers with international projection who could fit in this model, but obviously there are more lecturers whose level of English, however apt for scientific research, does not reach the necessary expertise for continuous employment in tuition.
- b) Even if the previous premise were positively fulfilled, most lecturers agree that the purpose of introducing English in class is not to wipe entirely out the presence of Spanish –what would involve an unnecessary loss of a high register of the native language, as has been detected recently, for example, in Swedish major academic environments (Ferguson, 2007).
- c) The real point of this teaching praxis consists in introducing a selection of activities, tasks, exercises in English within the general subject syllabus, together with its corresponding reflection on the final qualification, so that students become

familiarized with academic English as a tool (Swales, 1990), in the same way as they currently use technological and computer resources at almost expert level.

- d) This introduction of English in the content class must be planned in such a way that lecturers are not required to make use of a ‘deficient’ version of the English language, i.e., by using materials and sources already available (be it audiovisual, written, etc), as well as by letting students make their own contributions both in oral and written form; the whole process should be assisted by lecturers on English in terms of design, development and evaluation.
- e) Last but not least, the realistic conception of our goal does not elude the difficulties that, from the very beginning, were detected, namely in reference to two different aspects: on one hand, the administrative responsibility for supporting the initiative (Does the UPCT really support this initiative, further than good words and vague promises? Will it have any actual reflection on the distribution of the lecturers’ teaching hours? Will the students have the legal chance to oppose to being taught in English?); on the other hand, placing ourselves on the student’s side (Will they have previously acquired the necessary language level to fit in this new teaching model? If the answer is no, will the university provide them with the necessary training courses to acquire it in a short term?).

Partial contributions

Following the indications from the team, in terms of needs, difficulties and expectations, the two lecturers on English designed a piece of material which has been further used in several teaching innovation projects and lecturers’ training courses at the UPCT. Such material was the core, indeed, of a preliminary course for lecturers with simple proposals for introducing English activities in the content class in relation to the four basic language skills: speaking and interaction, reading comprehension, listening comprehension and writing expression (Carbajosa & Rea, 2011). In all cases, the proposals offered examples for different levels of difficulty, showed sources available, asked the attendants to the course for further sources in relation to their own fields of knowledge, and discussed the ways of implementing such activities without taking extra time or effort in the –normally already tight enough– course syllabuses.

The description of the suggested activities were summarised and presented in a brief guide introduced by a few lines encouraging lectures to try and share their results, suggest improvements, delve further into aspects such as the assessment of the new activities, the emphasis on permanent training, etc. The referred proposals for the inclusion of activities in English in the content subjects are as follows:

A. Activities on reading comprehension and writing:

1. Bibliography search and commentary.

All lecturers offer bibliography in English to the students at the beginning of the course. We propose, in this regard, the following activity: students must read a specific source (an article, a chapter in book) and write a summary of the content in English.

If you want the activity to be further directed, you can give students a few basic guidelines: summary of the main topic, keywords list, a briefly developed scheme of the structure of the article, etc. It is advisable to give references to dictionaries online, both technical and general, as well as lists of academic vocabulary.

2. Vocabulary.

This is a very basic activity in which students must look up the meaning of a list of words or concepts in English. We will not ask for the translation of these concepts but for the definition. This forces them to use monolingual dictionaries and to use the minimum grammatical structures with which a definition is built.

A very interesting variant of the previous activity would be to give them a text with the subject or unit keywords wiped out (with gaps), and ask them to place them on their site. There are computer tools that allow us to break texts in this way by levels of difficulty.

3. Problems.

Some teachers provide the students with the formulation of the problem in English. The task here would be to ask them to write the solution in English as well. There are reference materials that explain how to express mathematical formulae, units of measure, etc., which can be helpful, as well as online examples of in-process problems.

4. Laboratory practice.

The lab practice must be handed in English and students must complete it, of course, in English. Also in this case there are online methods on technical writing, with simple explanations, which students may revise as a first step.

B. Activities on listening comprehension and oral expression.

1. Videos.

Working with videos is an excellent choice for listening comprehension. The amount of videos available on the network on any academic subject (lectures, case studies, many of them captioned) is huge. Once you have chosen one, you can work with it in several ways. The most common practice is using it at the end of a unit, when the students have already assimilated the main concepts. Ten final minutes of a class, watching a video related to what they already know, can be a rewarding activity. In addition to watching it, if you want students to work with it, prepare a script with questions they must answer, gaps they must fill with relevant information, etc.

If the video is too complex for the average language level of the class, you can work previously with transcription. Whenever possible, it is preferable that videos be heard individually, with earphones, so that we may give them the option to stop the video and listen again. Language labs are meant for that.

2. Conferences or videoconferences.

Take advantage of every possible opportunity to listen to an entire lesson taught in English by an expert (for example if an international conference is held) and, if possible, encourage students to ask questions. If the topic of the paper is complex, it is a good idea to work previously with the script and prepare questions in advance. There are materials online on how to take notes and make the most of the received information.

3. Oral presentations.

If students handle bibliography mainly in English, it is only logical that oral presentation exercises should also be prepared and delivered in English. Again, there are very helpful tools, such as pronunciation dictionaries and concise methods on how to prepare, deliver and evaluate an oral presentation.

4. Peer-to-peer talk.

This is undoubtedly the most difficult activity to carry out. If students are not in the English class, they find it very artificial to use that language among them. We propose, however, that if you have an acceptable number of foreign students in class, from Erasmus programs or others, you can organize group discussions where the common ground should be a technical topic in English.

All these activities are revisited every time the course is run, which is still bound to be delivered to other groups of lecturers, being its first version improved through the already existing contributions from the first groups, as well as from the academic materials specifically designed by several publishers who have certainly identified the need in different Spanish universities (Garnet is, for the time being, a pioneering publishing initiative in this sense). A longer-term objective would be to keep a constant program of lecturer training which, throughout the academic year, could instruct in short, intensive courses on each specific skills separately, always within the context of Professional and Academic English.

Introducing English in the content subject: an experience in Industrial Engineering

The complete report on the experience carried out in master courses and in the first course of the degree in Electronic and Automatic Industrial Engineering during the academic year 2010/11, is published in the proceedings of the first International Conference on Teaching Innovation (López, 2011). The lecturers engaged in the experience selected the activities that, in their opinion, were more suitable and they felt more confident with.

On the one hand, lecturers integrated English in their speech by introducing terminology explicitly. They also combined the delivery of their lecture in Spanish with slides and some audio-visual documents in English. On the other hand, students were asked to summarise a technical article and provide the solution to problems in English. In addition, students were encouraged to submit written assignments in English. The students' reaction does not seem to be quite favourable (López, 2011) particularly in the first course, whereas

in master courses the use of English is positively accepted with a special interest in the scientific references related to expertise areas.

CMN actions (2011/12): Teaching through the medium of English

The CMN comes to answer partially the queries posed by our teaching team concerning the UPCT's real support on the integration of English. Besides the incorporation of the UPCT to the EHEA, where one of the transversal competences that students must develop is the mastery of a second language, one of CMN's major objectives is internationalization. Moreover, the programme for innovation, quality teaching and language training is one of the sub-targets constituting the CMN3.1 objective: teaching excellence. CMN includes among its actions teaching in a second language, indeed, comprehensive training in English in new degrees (CMN, Action 3.2). Likewise, the recognition of master and doctoral programs by the Mediterranean Youth Office (<http://www.educacion.gob.es>) entails bolstering instruction in a second language. Finally, the increase in our region of secondary education centres with bilingual programs makes it necessary to acquire a commitment so that these students can continue their learning in a second language and could better face both their academic and work future in high specialization and international excellence environments.

Thus, it is so important to encourage the possibility of taking courses in another language that are part of the curricula of various degrees. Accordingly, the CMN is to fund actions to promote the teaching of subjects in English as a part of the official offer in degree or master programs, as long as there is a commitment to follow up on the teaching in English in successive courses. The CMN will fund two kinds of projects: one concerns the production of materials and preparatory actions for the effective implementation of teaching in English during the academic year 2012/2013; and the other concerns teaching in English during 2011/2012. The objective of the former is to plan subjects, design the teaching-learning materials and perform the necessary actions so that subjects could be delivered in English during the year 2012/2013, whereas the latter is focused on immediate teaching in English. Both modes are subjected to a series of requirements so as to guarantee the completion of the projects:

- Lecturers involved must certify an adequate level of English – it is not specified, though.
- The projects are intended to cover at least 60% of teaching in English for a whole group, but teaching in Spanish must be also offered.
- The projects must include: a) the course unit description in English; b) the design and production of the teaching-learning materials in English; and c) the commitment to implement teaching in English during the corresponding academic year.

Content and Language Integrated Learning: Commercial Law in Business degree

Aiming at an international projection within the CNM framework, the UPCT offers a bilingual degree in Business Administration to start in the academic year 2011/2012. Commercial Law, belonging to the second course of the degree, is the subject that

exemplifies the integration of the content-subject and teaching through the medium of English. This subject is highly prone to be taught in English due to its international component. However, depending on the nature of its contents, particularly those which are bound to norms and principles of Spanish law, Spanish is intended to be used as the vehicular language of instruction. In fact, it is a mixed system which exceeds 60% of lecturing in English and fulfils the requirements established by CNM. The rationale behind the planning and adaptation of the subject into English is detailed in the proceedings of the first International Conference on Teaching Innovation (Escuin, 2011).

Further necessary actions

As soon as this first lecturer training phase is permanently established, three further actions should be undertaken: from the lecturers themselves, from the students and from the university ruling organs.

Regarding the UPCT lecturers, they should organize thematic work groups, considering departmental affinity, and develop a set of English-based activities according to the following criteria: skills practised, level of difficulty, evaluation criteria –both for content knowledge and linguistic accuracy-, percentage within the general syllabus, sequencing and methodology.

Regarding the UPCT students, under the existing conditions they must face a critical incoherence: whereas they will soon start to be required to use English in their content subjects, Academic English has disappeared almost completely as a subject from most of their Bologna curricula. Moreover, in the scarce degrees where it remains, it has been reduced to a single term during the whole degree. Needless to say that, with such evident lack of preparation, their reluctance towards this teaching innovation may turn out to be unsurpassable. To correct such a disadvantage, wholly unfair on their side, the UPCT ruling organs should establish a permanent certification and training program similar to the lecturers' one, that is, focused on the acquisition of the main academic skills –prepare and deliver oral presentations, write technical reports, etc. Not only that: they must equally keep a permanent survey, so as to check that all students taking content subjects with a percentage of compulsory activities in English will have previously completed the courses that respond to such major linguistic expectation.

The greatest incoherence of all rises, precisely, from the UPCT ruling organs. Instead of devising, from the very beginning, a single strategy for the inclusion of English as a transversal competence in the HEAA, as well as taking the practical measures for the implementation of this command, they have loosely stated here and there the –otherwise obvious to anybody- need to learn English, letting each school take whatever decisions they considered appropriate in this regard –in most cases, next to nothing-, as well as encouraging lecturers to become innovative without further consideration. They have not envisioned the lack of human and material resources necessary to turn this project into a reality, thus condemning the limited English lecturers available just now to an inexplicable battle of wits: that of the work undertaken but never carried to any definitive end.

References

- CAMPUS MARE NOSTRUM 37/38. (2010). *Proyecto de viabilidad y conversión a Campus de Excelencia Internacional*. <http://www.campusmarenostrum.es>
- CARBAJOSA, N. & C. REA (2011). “I would challenge you to a battle of wits: Introducing English Lecturing at the UPCT”, in *Equipos docentes: una nueva apuesta en el EEES*. Cartagena: UPCT.
- DÉFOURNEAUX, M. (1980). *Do you speak science? Cómo expresarse en inglés científico*. Madrid: A.C.
- ESCUIN, I. (2011). “Propuesta de impartición de la asignatura derecho mercantil en inglés”. *Actas del I Congreso Internacional de Innovación Docente. Campus Mare Nostrum*. Cartagena.
- FERGUSON, G. (2007). “The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss”. *Ibérica*, Vol.13.
- FORTANET GÓMEZ, I., & C.A. RÄISÄNEN (2008). *ESP in European Higher Education. Integrating language and content*. John Benjamins. Amsterdam.
- LÓPEZ, J. (2001). “Experiencia en el desarrollo de asignaturas de ingeniería en inglés enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Actas del I Congreso Internacional de Innovación Docente*. Campus Mare Nostrum. Cartagena.
- MANNING, A. & C. NUKUI (2011). *Transferable Academic Skills Kit (TASK). English for Academic Purposes Series*. University of Reading: Garnet Education.
- OFICINA MEDITERRÁNEA DE LA JUVENTUD. <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/convocatorias/entidades/oficina-mediterranea-juventud.html>.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

Dictogloss, a technique for integrating language skills and specialized content in higher education curricula

Francisco Rubio Cuenca
Universidad de Cádiz

Abstract

This paper features a reassessment of *dictogloss* (Wajnryb, 1990), a technique integrating language skills and subject-matter content, in the light of the CLIL agenda. The teaching experiences and research using *dictogloss* so far have been for and about the language classroom. The main aim of using *dictogloss* in second language instruction has been improving the command of a foreign language by working with form through meaning, which in fact matches the basic principle underlying the new CLIL approach: teaching content through language. The main section of this paper will be devoted to describing our newer, adapted version of *dictogloss* within the SCLIL (Specialized CLIL) teaching framework. It begins with an introduction to CLIL and how *dictogloss* smoothly complies with the basic principles of this didactic approach. The next section provides a description of *dictogloss* as originally conceived by Wajnryb, and how it has evolved based on recent research. Then, an example of an SCLIL-adapted *dictogloss* activity is being described. Finally, we will try to justify our new *reverse* perspective of teaching specialized content through language within the higher education context.

Key words: language teaching, acquisition, curricular integration, dictogloss.

Resumen

Este artículo presenta una nueva visión de *dictogloss* (Wajnryb, 1990) como técnica de integración de destrezas lingüísticas y contenido específico a la luz del enfoque AICLE. Las experiencias de enseñanza e investigación con *dictogloss* hasta ahora han sido para y sobre la clase de lengua. El objetivo de *dictogloss* ha sido principalmente el de mejorar el conocimiento de la lengua extranjera, trabajando con la forma mediante el significado, lo que de hecho coincide con uno de los principios adoptados recientemente por el nuevo enfoque AICLE: enseñar contenidos a través de una lengua. La sección principal de este trabajo se dedicará a la descripción de nuestra versión de *dictogloss* adaptada al enfoque AICLE especializado. Primero hacemos una introducción a dicho enfoque y cómo *dictogloss* se ajusta perfectamente a sus principios didácticos básicos. Continuamos con una descripción de la versión original de *dictogloss* de Ruth Wajnryb y cómo ha evolucionado hasta ahora. A continuación, ofrecemos una actividad *dictogloss* en su versión AICLE-especializado. Por último, tratamos de justificar la nueva perspectiva en el contexto de la educación superior.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas, adquisición, integración curricular, dictogloss.

Introduction

The first time we read about dictogloss was on a digest by Ari Sherris (Sherris, 2008). Her paper is a short account of strategies and activities to enhance foreign language and subject matter integration through effective interaction and collaborative learning. Dictogloss was presented with other content-based activities, such as information-gap tasks. According to Sherris, dictogloss is a “type of task that provides similar (i.e. to information-gap tasks) opportunities for second language learners to interact with content-area knowledge and with each other” (Sherris, 2008). We felt we had been doing a similar activity at our ESP lessons without realizing it was connected to the grammar dictation technique introduced by R. Wajnryb in her book *Grammar Dictation* (1990). By that time a group of language teachers together with a few content-area teachers started an innovation project at the School of Education at our university. The project was aimed at training content-area teachers on teaching their subjects partly in a foreign language. Thus, we prepared a series of teacher-training workshops based on the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach as initially posited by David Marsh (Marsh, 2000). One of the activities for the workshop roughly followed the basic steps stated by Wajnryb for the dictogloss procedure, though making it more visually attractive and more content-oriented towards the student’s specialism based on the CLIL approach. The activity proved quite a success, which many of the content-area teachers attending the workshop applauded. This paper will be mainly devoted to describing our newer, adapted version of dictogloss within the S-CLIL (Specialized Content and Language Integrated Learning) teaching framework.

CLIL vs S-CLIL

The term CLIL (Content and Language Integrated Learning) was first coined in 1994 by David Marsh and his research team on multilingualism and bilingual education at the University of Jyväskylä in Finland (Marsh *et al.*, 2001). By that time Marsh provided his own definition for the term: CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language (Marsh, 1994). The CLIL concept presupposes the consideration of both the language and the content for which the language used in CLIL acts as a vehicular language. That is, an additional language used for the learning and teaching of both content and language (Coyle *et al.*, 2010: 1). CLIL is innovative as a didactic approach because it has the benefits of integrating content and language as a strategy into the education programs bringing together a variety of previous educational approaches and proposals. By S-CLIL we mean Specialized or Specific CLIL, that is, the integration of content and foreign language teaching in specialized or academic contexts in tertiary education, as opposed to the more general CLIL approach of primary and secondary education.

CLIL approaches have been implemented so far in primary and secondary education while universities are timidly starting to analyse their educational and academic contexts in order to adapt the S-CLIL model most suitable for the learners needs (Wilkinson, 2004; Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009; Ruiz de Zarobe *et al.*, 2011). At the University of Cádiz two different S-CLIL approaches are being carried out: At the

School of Economics, the S-CLIL method adopted gives prevalence to resources and materials, thus enhancing the receptive skill of reading. The L1 is the main language of communication in the classroom, the L2 being English. On the other hand, at the School of Education we have been working with two projects with lecturers from a variety of content areas (Herrero *et al.*, 2011). The CLIL approach we have adopted is based on the integration of skills having the L2, L3 or even L4 -English, French and German- as the language of communication. Prevalence is given to receptive skills, especially at early stages. However, productive skills are also encouraged though in a more restricted way. Collaborative work between language and content-area teachers has been essential to carry out the different activities of the projects. Our integrated-skills S-CLIL approach is based on the so-called educational isomorphism, that is, we have taken into account the professional context and trained S-CLIL teachers in the same way as their students will do as teachers with their students in the future. As opposed to general CLIL, the S-CLIL approach has at least the following characteristics:

- S-CLIL texts have specific language and content needs.
- The standards of knowledge and language skills required may differ both quantitative and qualitative depending on the specificities of each content area.
- The main differences lie in specific vocabulary, the use of certain key grammatical features and subject-specific genres.
- Students should acquire specialized academic language proficiency or CALP (Cummins, 1981) in order to appropriately cope with the academic demands of their specialism. CLIL teachers are being faced with the problem of dealing with academic and technical English. Academic language is seen as generally useful scientific vocabulary, whereas technical or subject specific vocabulary is one that is recognisably specific to a particular topic, field or discipline (Nation, 2001: 198).
- Academic subjects require handling heavy cognitive loads as students will be dealing with precise though abstract concepts organised within the specific conceptual structure of the content area.
- Tasks are context-embedded, that is, using many supports to help make both language and content understandable.

Dictogloss

Dictogloss was presented by Ruth Wajnryb in her book *Grammar Dictation* (1990) as the dictogloss procedure. The dictogloss procedure has four stages: Preparation, dictation, reconstruction, analysis and correction (Wajnryb, 1990:7). Over the years, Wajnryb's original idea has been theorized on and put into practice taking into account the different approaches to second language teaching and learning (Cheong, 1993; Murray, 1994; Kowal & Swain, 1997; Brown, 2001; Jacobs & Small, 2003; De Filippo & Sadow, 2006; Sherris, 2008). However, the new versions have kept a basic objective in common with the original dictogloss: the fact that the learner's grammatical competence is developed in context, and not as isolated, uncontextualized grammar chunks. Wajnryb thus featured

dictogloss as a technique for learning grammar using language as communication (Wajnryb, 1990: 14).

As opposed to conventional dictogloss, our version merges learning techniques and strategies from second language learning, cooperative learning, CLIL, LSP and S-CLIL, as it encourages learner autonomy, integration of skills, language awareness, context-embedded tasks, cognitively demanding tasks and BICS (Cummins, 1981). Students work in groups thus fostering collaborative strategies. It guarantees the basic integration of content and language, as depicted by the 4Cs framework (Coyle, Hood & Marsh, 2010: 41-42), and it is based on key vocabulary and grammar features, subject-specific genres and CALP (Cummins, 1981) within academic and/or professional settings.

Our dictogloss procedure basically follows Wajnryb's original version. The main modifications affect the dictation and reconstruction stages. As we are dealing with specialized academic texts, these are somewhat longer than they would be in a traditional dictation. Moreover, texts should not be read but explained by the content-area teacher. In fact, the dictation stage is the introduction to a topic or some specific aspects to a topic drawn from the subject's syllabus, backed by visual resources, such as slideshows or video clips. We consider this vital as one of CLIL basic principles is redundancy, that is, presenting the same information in a variety of ways: through speaking, reading, pictures, sounds, etc.

An example from computing

The sample dictogloss activity presented here is based on a 754-word text extracted and adapted from the *Computing English* handbook (Rubio Cuenca, 2011) we used at our English for Computing lessons at the School of Engineering. The text opens with a title question *What is an operating system?* As stated above, we devised this activity for the CLIL teacher-training workshop at the School of Education so that teachers from a variety of content areas took the role of learners to carry out the activity. Computing is a transversal discipline and everybody should have at least some basic previous knowledge of the topic. Most teachers were being trained CLIL in English, with sufficient language background to smoothly follow the activity.

At the preparation stage we distributed a sheet with a description of the activity: type of activity, topic, language, didactic objectives, general description of activity, materials, step-by-step development of activity, length. On table 1 below the different stages of our dictogloss procedure are compared to Wajnryb's:

Table 1. A comparison between S-CLIL and Wajnryb's dictogloss procedures.

S-CLIL Dictogloss procedure	Wajnryb's Dictogloss procedure
Pre- Activity 1: Introduction of procedure. In pairs, try to answer the opening question: <i>What is an operating system?</i> and mention operating systems you know. Show OS logos on screen and check with students.	Preparation: warm-up activities, introduction of new vocabulary, short explanation of the whole procedure if done for the first time.
Pre-Activity 2: Handout vocabulary worksheets. This activity should be completed by the end of the talk.	
Central Activity: Powerpoint Presentation of topic while individual students take notes and interact with teacher as the presentation goes on.	Dictation: Read dictation twice at normal speed. The first time students do not take notes. The second time students take notes.
Post-Activity 1: Students sit in pairs exchange information so as to complete summary worksheet on talk.	Reconstruction: Students in groups proceed to pool their notes and work on their version of the text. When complete, the group checks for grammar, cohesion, and logical sense.
Post-Activity 2: Students exchange their version with other pairs for peer editing.	Analysis and correction: There are various ways of conducting this stage: using the blackboard or an overhead projector, or by photocopying and distributing the reconstructed texts, etc.
Post-Activity 3: Students check corrections with teacher and hand in their work for assessment.	

As shown above, we divided our preparation stage into two pre-activities whose main aim was getting feedback from learners about the topic by setting the topic in context and bringing forward learners' previous knowledge. All the key words on pre-activity 2 were mentioned during the dictation stage.

The teacher's talk during the central activity was reinforced by a visually attractive slideshow, making this stage rather enjoyable as academic texts are somewhat longer than general texts and it would be counterproductive to just read out the text in the foreign language. The teacher's checking questions and gestures also contributed to reinforce comprehension.

As opposed to conventional dictogloss, learners were not required to provide a paragraph reconstruction of the text as full reconstructions of texts are not recommended for CLIL learners as creating a new text would be very cognitively demanding both linguistically and conceptually. Language production in CLIL lessons should be very restricted, so we may use other strategies targeted to the basic content of the information provided, leaving out complex language-demanding tasks. Instead of making a gloss of the original text, we'd rather use information organizers, such as outlines, charts, mind maps, etc. Obviously, the reconstructed content will be forcibly reduced as compared to the original text. This is another principle of the CLIL approach. A reduction of the input involves a reduction of the learner's output, which should not imply a poorer perception of the basic concepts. At post-activity 2, checking and correction were for both content and language accuracy. They also completed the vocabulary matching exercise provided at pre-activity 2. Correction was done at post-activity 3, with the students checking their

outcomes with the teacher, who could assess the written work with students, take them home for assessment or both.

Concluding remarks

Dictogloss has been presented in this paper as an adapted version of the original dictogloss procedure devised by Wajnryb (1990). The main difference between Wajnryb's and our version lies on its aim: whereas previous dictogloss versions have all been proposed and experimented by second or foreign language teachers in second or foreign language settings at schools with the main objective of improving the linguistic competence of the learners, our version has been experimented at a teacher-training workshop with the main objective of eventually improving the learners' competence at a particular content area through the use of a second or foreign language. In this line, dictogloss has proved a very integrating procedure as it encourages learners to use the four skills in the foreign language: a) listening, as they had to follow the teacher's speech to be able to take notes; b) reading, as they needed to read and understand backup information, as definitions of key words ; c) speaking, as they had to express themselves in the foreign language at different stages of the procedure; d) writing, as they had to provide an accurate and well-structured reconstruction of the original text. Moreover, through dictogloss learners were encouraged to acquire specific content through the use of a foreign language -the basic aim of the CLIL approach. To conclude, in CLIL dictogloss tasks comply with the basic learning strategies of the CLIL approach: input is made redundant, reduced and context-embedded, facilitating understanding; assessment is also enhanced through peer editing and teacher collaboration with learners. Finally, questionnaires may also be administered for collecting teachers' and students' evaluation to check if the activity has worked as initially expected and objectives fulfilled.

References

- BROWN, P.C. (2001). "Interactive dictation". *Annual conference of the Japan Association for Language Teaching*. Kokura.
- CHEONG, C.W.Y. (1993). *The dictogloss procedure as a vehicle of grammatical consciousness-raising: A case study*. Unpublish master's dissertation. National University of Singapore.
- COYLE, D, P. HOOD & D. MARSH (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Edimburgo: Cambridge C.U.P.
- CUMMINS, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", in *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Sacramento: California Department of Education.
- DE FILIPPO, J & C. SADOW. (2006). *Interactive Dictations*. Pro Lingua Associates. ESL/EFL Book Publishers. Vermont, USA.

-
- JACOBS, G. & J. SMALL. (2003) “Combining Dictogloss and cooperative learning to promote language learning”, in *The Reading Matrix*, Vol. 3 No.1. http://www.readingmatrix.com/articles/jacobs_small/index.html.
- HERRERO, F., C. RODRÍGUEZ, E. ROMERO, F. RUBIO & F. ZAYAS. (2011). “El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) en la formación de maestros en la Universidad de Cádiz”, in *Jornades Interuniversitàries d’Innovació Docent en Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona.
- KOWAL, M. & M. SWAIN. (1997). “From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom?”, in R. Johnson & M. Swain (eds.) *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 284-309). Cambridge University Press: New York.
- MARSH, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris.
- MARSH, D. (2000). “An introduction to CLIL for parents and young people”, in D. Marsh & G. Langé (eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MARSH, D., A. MALJERS & A-K. HARTIALA (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MURRAY, H. (1994). “Inside Dictogloss - an investigation of a small-group writing task”. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 60, pp. 67-84.
- NATION, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIO CUENCA, F. (2011). *Computing English*. Cádiz: C. S. Rafael. Universidad de Cádiz.
- RUIZ DE ZARIBE, Y. & R. M. JIMÉNEZ CATALÁN (EDS.). (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters. Salisbury. UK.
- RUIZ DE ZARIBE, Y., J.M. SIERRA & F. GALLARDO DEL PUERTO (EDS.). (2011). “Content and Foreign Language Integrated Learning” in *Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Linguistic Insights. Peter Lang: Studies in Language and Communication. Vol. 108. Berlin.
- SHERRIS, A. (2008). “Integrated Content and Language Instruction”, in *CAL Digest*, Center for Applied Linguistics (www.cal.org).
- WAINRYB, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINSON, R. (ED.). (2004). *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual university*. Maastricht: Maastricht University.

As TIC e o sucesso académico: autonomia e preparação prévia

Gisela Soares

Instituto Politécnico do Porto

Resumen

Perante a necessidade de resolver o baixo aproveitamento de um pequeno grupo de estudantes inscritos no curso de licenciatura em Gestão e Administração Hoteleira, desenha-se o quadro em que virá inscrever-se o programa de remediação com o objectivo de melhorar dois dos factores de produtividade educacional do modelo de Walberg, a motivação e a preparação prévia. Neste artigo, discute-se a possibilidade de alterar auto-conceitos de autonomia e de preparação dos estudantes através da implementação de um módulo de remediação on-line e sugere-se, em guisa de conclusão, as características de um modelo de remediação que permita tirar partido do apelo que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) exerce sobre os estudantes e transferir-lhes um poder real de participação no estabelecimento de metas e no desenho de estratégias individuais que conduzam ao preenchimento das suas necessidades de aprendizagem e a mais elevados níveis de motivação.

Palavras-chave: Ensino Superior, factores de sucesso académico, LAS, ICT.

Abstract

Faced with the need to address low-achievement in a small group of tertiary students enrolled in the undergraduate programme of Hotel Management, the author discusses the framework of an on-line remedial course, addressing two of the factors of academic success in Walberg's model, namely student ability and motivation. The paper discusses whether students' self-concepts of learners' ability can be changed through the use of an on-line remedial English course. It also suggests which features the on-line remedial course should present in order to tap on ICT's appeal to the students, so as to encourage learners' ability to actively participate in goal-setting and road mapping to address their own learning needs and boost motivation.

Key words: higher education, factors of academic success; LAS; ICT.

Não se tratando apenas de insucesso, o baixo aproveitamento é uma realidade com que convivem 33% dos estudantes inscritos às unidades curriculares (UC) de língua inglesa na Licenciatura em Gestão e Administração Hoteleira da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, Instituto Politécnico do Porto. Esta percentagem, estável ao longo dos seis anos de funcionamento do curso, inclui a taxa média de reprovações, i.e. 10%, e os 23% de estudantes que consistentemente apresentam baixo aproveitamento, definido para o nosso projecto como superior a 9,5 e inferior a 11,5 valores, i.e., no limite inferior do intervalo, 3,5 valores abaixo da nota média.

Apesar de integrarem um grupo aparentemente homogéneo: mesma faixa etária, entrada pelo contingente geral no concurso nacional de acesso ao ensino superior, nota de ingresso no ensino superior acima de 15 valores e nota média, incluindo as notas dos estudantes com baixo aproveitamento, de 13 valores para todos os semestres, nos seis anos de funcionamento do curso, com uma ligeira subida para os dois últimos semestres curriculares, i.e. o 3º ano curricular, este é um grupo de risco no que toca ao sucesso académico.

Constituindo um problema óbvio para estes estudantes, pela importância da língua inglesa no sector da Hotelaria e a proficiência necessária para a obtenção da carteira profissional de Director de Hotel e pelo peso relativo destas UC ao longo do curso (cinco semestres em seis), o baixo aproveitamento pode estar associado a um misto de factores que a literatura tem apontado como responsáveis pelo [in]sucesso académico. Do QI, mediado pela selecção natural operada no percurso até ao ensino superior (Pereira & Almeida, 2010), a uma adequada opção vocacional, passando pela auto-disciplina, o empenho e a integração social (ACT, 2008a, 2008b) ou factores do foro organizativo com impacto na eficiência das escolas e na vida dos estudantes (*Institutional Efficiency and Student Success: The Relationship between Credits-to-Degree, Time-to-Degree and Graduation Rates. Occasional Research Brief*, 2002), a literatura tem se esforçado por identificar os factores que impactam a aprendizagem, apontando para características demográficas dos estudantes (Pruett, 2009), condições psicológicas internas dos estudantes e condições e circunstâncias das escolas e dos docentes (Adelman, 2006; Akey, 2006), factores contextuais e identitários (Askham, 2008; Nicol, 2009); a preparação dos estudantes (ACT, 2008a, 2008b; Gewertz, 2011; Jansen & Bruinsma, 2005; Vermunt, 2005; Wilkins, Hartman, Howland, & Sharma, 2010) e a qualidade do ensino (Bruinsma, 2003; Chickering & Ehrmann, 1996; Chickering & Gamson, 1987, 1991; Graham, Cagiltay, Lim, Craner, & Duffy, 2001; Jansen & Bruinsma, 2005; Shulruf, Hattie, & Tumen, 2008). Isto é, factores que década de 80, Walberg (2003; Walberg, Fraser, & Welch, 1986) se esforçava por sintetizar e sistematizar no seu Modelo de Produtividade Educacional, organizando em três categorias, os nove factores responsáveis pelo sucesso académico dos estudantes. Inicialmente concebido para o sistema de ensino básico e secundário, o modelo de Walberg releva-se aplicável também no ensino superior. A aplicação parcial do modelo no estudo longitudinal do Ensino Superior holandês de Bruinsma com o objectivo de aferir o carácter preditivo e, possivelmente, causal destes factores no ensino superior, permitiu-lhe concluir que, adicionadas, todas as variáveis do modelo são responsáveis por uma variância de 28% nas notas dos estudantes, sublinhando a centralidade das variáveis preparação prévia e motivação (Bruinsma & Jansen, 2007). Reforçada pela consistência dos resultados da aplicação do modelo de Walberg (Bruinsma & Jansen, 2007; Ma &

Wang, 2001; Walberg, 2003), a motivação, que Pintrich divide em três dimensões: a) o sentimento de auto-eficácia, b) valor da tarefa e c) a orientação dos objectivos, (Artino, 2005; Duncan & McKeachie, 2005; Pintrich, 1999, 2004; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991; Schunk, 2005) dá suporte à auto-regulação, associa-se positivamente à persistência, condição necessária ao atingimento dos resultados de aprendizagem desejados (Caprara *et al.*, 2008) e remete para a condição de agente de pleno direito do aprendente num processo do qual é parte activa (Ausubel, 2000; Cuthbert, 2005), responsável pelo seu funcionamento e pelas suas circunstâncias.

Tomando a importância das condições sócio-demográficas e a saliência da motivação na literatura sobre o [in]sucesso académico no ensino superior por ponto de referência, propusemo-nos descobrir o que no seu perfil socio-demográfico e motivacional coloca este grupo de estudantes em desvantagem. Usando o *Motivated strategies for learning questionnaire* (Duncan & McKeachie, 2005; Pintrich, *et al.*, 1991) pudemos concluir, com base nos dados recolhidos, e no que respeita a factores sócio-demográficos, que 1) a maioria dos respondentes são estudantes do ensino superior de primeira geração o que pode constituir um risco em si (Warburton, Bugarin, & Nunez, 2001), e um risco acrescido se cruzado com a pertença a minorias étnicas (Bail, Zhang, & Tachiyama, 2008); 2) têm pais cuja baixa escolaridade os coloca em desvantagem pela eventual dificuldade em transmitir valores educacionais aos filhos através da modelização de comportamentos ou pela dificuldade mediar a adaptação ao ensino superior (Choy, 2001) e pela adopção de motivações de ordem financeira na procura da obtenção de um grau académico por oposição a objectivos sociais (Schlechter & Milevsky, 2010) e 3) dois terços dos respondentes trabalha, um factor com impacto na taxa de reprovação e de abandono e um efeito de abaixamento das notas obtidas (Callender, 2008). No que diz respeito ao perfil motivacional dos respondentes, encontrámos estudantes 1) a exprimir desafecto pelos conteúdos das UC; 2) com baixo sentimento de controlo sobre a aprendizagem, aparentemente, operando uma dissociação entre o esforço despendido e os resultados da aprendizagem e 3) a revelar um baixo sentimento de auto-eficácia, desenhando baixas expectativas para si e para o seu desempenho e uma visão em que o docente desempenha um importante papel de suporte à aprendizagem.

Tendo em conta o perfil e as necessidades destes estudantes, que são de ordem propriamente linguísticas e académicas e motivacionais, a solução poderia passar pela implementação de um programa de remediação, também designados por *developmental education*, ou ainda *study* ou *academic skills courses*, cujo objectivo é o de fornecer aos estudantes primeiranistas

[...] opportunities to rectify race, class, and gender disparities generated in primary and secondary schooling, to develop the minimum skills deemed necessary for functional participation in the economy and the democracy, and to acquire the prerequisite competencies that are crucial for negotiating college-level coursework (Bahr, 2008:420)

reforçando o quanto a preparação prévia pode impactar o desempenho académico no ensino superior.

No entanto, o debate sobre a eficácia dos programas de remediação, tanto defendida (Bahr, 2007; Stuart, 2009; Worley, 2003) como atacada pela má relação custo/benefício (Bailey & Cho, 2010; Koplik, 1999), associado às fragilidades que têm revelado na componente motivacional, sugere uma reorientação dos programas de remediação (Baik & Greig, 2009; Stuart, 2009; Wingate, 2006). Estudos com estudantes internacionais, no ensino superior, com a língua inglesa como segunda língua, sugerem a passagem de um modelo tradicional, de desenvolvimento de competências linguísticas e académicas genéricas isoladas do resto do currículo, *bolt-on*, para um modelo de base disciplinar ou *built-in* (Baik & Greig, 2009; Cheng, Myles, & Curtis, 2004), por congregar maior participação e envolvimento, ser mais motivador do que os programas de remediação tradicionais (Baik & Greig, 2009) e dar à remediação o carácter integrado que falta à abordagem tradicional, permitindo-lhe ultrapassar a fronteira entre competências académicas e conteúdos.

Outra resposta aos problemas motivacionais dos estudantes pode ser encontrada no recurso às TIC que trouxeram à aprendizagem da língua estrangeira um novo contexto e um conjunto de competências específicas diferentes das do ensino presencial. A aprendizagem das línguas assistida por computador, *Computer Assisted Language Learning* (CALL), permite um desenvolvimento integrado das quatro competências comunicacionais, impulsionando a adopção de uma visão construtivista da aprendizagem das línguas. Por um lado, a CALL oferece o recurso a uma multiplicidade de documentos reais e multimédia e, por outro, maior controlo sobre a orientação, enfoque, lugar e ritmo de aprendizagem, ao mesmo tempo que fomenta uma interacção real com os conteúdos e os restantes intervenientes do processo (Pennington, 2004; Rogerson-Revell, 2007; Skehan, 2003); fomenta a aquisição de competências através da realização de tarefas comunicativas e permite um *feedback* personalizado e tempestivo (Nicol, 2009a, 2009b; Rogerson-Revell, 2007). Agindo, deste modo, sobre a dimensão motivacional do aprendente e sobre a qualidade da experiência da aprendizagem das línguas (Skehan, 2003), a CALL adapta-se à aprendizagem dos jovens adultos por operacionalizar uma transferência de poder para o aprendente (Pennington, 2004), sendo de considerar os ganhos resultantes da implementação de um programa de remediação *built-in* neste enquadramento. Configurando-se a possibilidade de uma fusão entre *Computer Assisted Language Learning* e *Language and Academic Skills* (LAS), um programa de aprendizagem da língua e de competências académicas assistida por computador abre um mundo de novas possibilidades e levanta um mundo de questões. A selecção autónoma de conteúdos e actividades num módulo *on-line* de tipo LAS, dirigido a estudantes em desvantagem ao nível das competências linguísticas e académicas, que associamos ao baixo aproveitamento, coloca desafios metodológicos próprios do ensino das línguas (Skehan, 2003) e simultaneamente desafios respeitantes à orientação e suporte (*scaffolding*) a dar pelo docente aos estudantes envolvidos no processo.

Referências bibliográficas

- ACT. (2008a). *The Economic Benefits of Academic and Career Preparation*. Iowa City: ACT, Inc.
- ACT. (2008b). *What We Know about College Success: Using ACT Data to Inform Educational Issues*. Iowa City: ACT, Inc.

-
- ADELMAN, C. (2006). *The Toolbox Revisited: Paths to Degree Completion from High School Through College*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. <http://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/toolboxrevisit/toolbox.pdf> [06/06/11].
- AKEY, T. M. (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. New York: MDRC.
- ARTINO, A. R., JR. (2005). *Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499083.pdf> [06/10/11].
- ASKHAM, P. (2008). "Context and Identity: Exploring Adult Learners' Experiences of Higher Education". *Journal of Further and Higher Education* 32,1: 85-97.
- AUSUBEL, D. P. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- BAHR, P. (2007). "Double Jeopardy: Testing the Effects of Multiple Basic Skill Deficiencies on Successful Remediation". *Research in Higher Education* 48,6: 695-725.
- BAHR, P. (2008). "Does Mathematics Remediation Work?: A Comparative Analysis of Academic Attainment among Community College Students". *Research in Higher Education* 49,5: 420-450.
- BAIK, C., & J. GREIG (2009). "Improving the academic outcomes of undergraduate ESL students: the case for discipline-based academic skills programs". *Higher Education Research & Development* 28,4:401-416.
- BAIL, F. T., ZHANG, S., & G. T. TACHIYAMA (2008). "Effects of a Self-Regulated Learning Course on the Academic Performance and Graduation Rate of College Students in an Academic Support Program". *Journal of College Reading and Learning* 39,1: 54-73.
- BAILEY, T., & S-W CHO (2010). *Issue Brief: Developmental Education in Community Colleges*. New York: Community College Research Center.
- BRUINSMA, M. (2003). *Effectiveness of higher education : factors that determine outcomes of university education*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Groningen. http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/gmw/2003/m.bruinsma/1_thesis.pdf [05/04/11].
- BRUINSMA, M., & E. P. W. A. JANSEN (2007). "Educational productivity in higher education: An examination of part of the Walberg educational productivity model". *School Effectiveness and School Improvement* 18,1: 45-65.
- CALLENDER, C. (2008). "The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement". *Journal of Education Policy* 23,4: 359-377.

- CAPRARA, G. V., FIDA, R., VECCHIONE, M., DEL BOVE, G., VECCHIO, G. M., BARBARANELLI, C., ET AL. (2008). “Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement”. *Journal of Educational Psychology* 100,3: 525-534.
- CHENG, L., MYLES, J., & A. CURTIS (2004). “Targeting Language Support for Non-Native English-Speaking Graduate Students at a Canadian University”. *TESL Canada Journal* 21, 2: 50-71.
- CHICKERING, A. W., & S.C. EHRLMANN (1996). “Implementing the Seven Principles: Technology as Lever”. *AAHE Bulletin* (October): 3-6.
- CHICKERING, A. W., & Z.F. GAMSON (1987). “Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education”. *The Wingspread Journal* 9,2. <http://uwf.edu/atc/Guide/PDFs/sevenprinciples.pdf> [06/12/11].
- CHICKERING, A. W., & Z. F. GAMSON (1991). “Appendix A: Seven principles for good practice in undergraduate education”. *New Directions for Teaching and Learning* 47: 63-69.
- CHOY, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Findings from the Condition of Education, 2001*. Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- CUTHBERT, P. (2005). “The student learning process: Learning styles or learning approaches?”. *Teaching in Higher Education* 10,2: 235-249.
- DUNCAN, T. G., & W. J. MCKEACHIE (2005). “The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire”. *Educational Psychologist* 40,2: 117-128.
- GEWERTZ, C. (2011). “College-Readiness Program Hard to Gauge”. *Education Week* 30,18: 14-15. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ913040> [06/12/11].
- GRAHAM, C., CAGILTAY, K., LIM, B-R, CRANER, J., & T. M. DUFFY (2001). “Seven Principles of Effective Teaching: A Practical Lens for Evaluating Online Courses”. *The Technology Source* March/April 2001. http://technologysource.org/article/seven_principles_of_effective_teaching/ [06/12/11].
- JANSEN, E. P. W. A., & M. BRUINSMA (2005). “Explaining Achievement in Higher Education”. *Educational Research & Evaluation* 11, 3: 235-252.
- KOPLIK, S. Z. (1999). “The Consequences of Remedial Education”. *Trusteeship* 7; 5: 18-22.
- MA, X., & J. WANG (2001). “A Confirmatory Examination of Walberg’s Model of Educational Productivity in Student Career Aspiration”. *Educational Psychology* 21, 4: 443-453.

-
- NICOL, D. (2009). "Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34,3: 335-352.
- PENNINGTON, M. C. (2004). "Cycles of Innovation in the Adoption of Information Technology: A View for Language Teaching?" *Computer Assisted Language Learning* 17,1: 7-33.
- PEREIRA, M., & L.S. ALMEIDA (2010). "Predição do rendimento académico no final do ensino secundário na base dos testes de QI na infância". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* 18,1: 239-249.
- PINTRICH, P. R. (1999). "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning - Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance". *International Journal of Educational Research* 31,6: 459-470.
- PINTRICH, P. R. (2004). "A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self Regulated Learning in College Students". *Educational Psychology Review* 16,4: 385-407.
- PINTRICH, P. R., & E. V. DE GROOT (1990). "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance". *Journal of Educational Psychology* 82,1: 33-40.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A. F., GARCIA, T., & W. J. MCKEACHIE (1991). *A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaires (MSLQ)*. Washington: National Center for Research to Improve Postsecondary Learning and Teaching, Ann Arbor, MI.
- PRUETT, C. D. (2009). *Assessing Factors Influencing Student Success at Mississippi's Public Universities as Measured by Bachelor's Degree Completion*. PhD Dissertation, Mississippi State University. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED512963> [07/15/11].
- ROGERSON-REVELL, P. (2007). "Directions in E-Learning Tools and Technologies and Their Relevance to Online Distance Language Education". *Open Learning* 22,1: 57-74.
- SCHLECHTER, M., & A. MILEVSKY (2010). "Parental level of education: associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence". *Educational Psychology* 30,1: 1-10.
- SCHUNK, D. H. (2005). "Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich". *Educational Psychologist* 40,2: 85-94.
- SHULRUF, B., HATTIE, J., & S. TUMEN (2008). "Individual and School Factors Affecting Students' Participation and Success in Higher Education". *Higher Education* 56,5: 613-632.
- SKEHAN, P. (2003). "Focus on Form , Tasks , and Technology". *Computer Assisted Language Learning* 16,5: 391-411.

- STUART, R. (2009). “Reinventing Remedial Education”. *Diverse: Issues in Higher Education* 26,18: 14-17. Academic Search Complete, EBSCOhost [10/28/11].
- VERMUNT, J. D. (2005). “Relations between Student Learning Patterns and Personal and Contextual Factors and Academic Performance”. *Higher Education* 49,3: 205-234.
- WALBERG, H. J. (2003). *Improving Educational Productivity*. Philadelphia: Laboratory for Student Success (LSS) publications from the Center for Research in Human Development and Education, Temple University. <http://www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2003-1.pdf> [05/10/11].
- WALBERG, H. J., FRASER, B. J., & W.W. WELCH (1986). “A Test of a Model of Educational Productivity among Senior High School Students”. *The Journal of Educational Research* 79,3: 133-139.
- WARBURTON, E. C., BUGARIN, R., & A-M NUNEZ (2001). *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students*. Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- WILKINS, C., HARTMAN, J., HOWLAND, N., & N. SHARMA (2010). *How prepared are students for college-level reading? Applying a Lexile®-based approach*. Washington DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2010094.pdf [07/11/11].
- WINGATE, U. (2006). “Doing away with ‘study skills’”. *Teaching in Higher Education* 11,4: 457-469.
- WORLEY, J. (2003). “Developmental Reading Instruction, Academic Attainment and Performance among Underprepared College Students”. *Journal of Applied Research in the Community College* 10,2: 127-136.

Teaching an appropriate refusal behaviour in academic contexts⁵⁸

Esther Usó-Juan

Universitat Jaume I, Castellón

Abstract

Pragmatic competence has been regarded as an important component in recent models of communicative competence since an appropriate knowledge of it is essential to develop learners' full communicative ability in the target language. Thus, fostering learners' pragmatic development seems to be necessary, and particularly in English for Specific Purposes (ESP) foreign language settings where learners have little opportunities to be in direct contact with the target language outside the classroom context. In this regard, scholars in the research field of interlanguage pragmatics have reported the benefits of adopting an explicit teaching approach on developing pragmatics (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010) and, therefore, have highlighted the necessity to design new instructional approaches to explicitly teach learners a variety of pragmatic features. Thus, the objective of this paper is to contribute to this line of research by presenting a research-based explicit method designed to develop ESP learners' ability in the appropriate use of refusals.

Key words: pragmatic competence, speech acts, refusals, ESP teaching materials.

Resumen

La competencia pragmática ha sido considerada como un componente clave en diferentes modelos de competencia comunicativa, pues su conocimiento es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices en la lengua meta. Así pues, el desarrollo de la competencia pragmática es necesario, y en particular, en el aprendizaje del Inglés para Fines Específicos (IFE) en contextos de lenguas extranjeras, donde los aprendices tienen escasas oportunidades de estar en contacto directo con la lengua objeto de estudio fuera del contexto de la clase. A este respecto, investigadores en el campo de la pragmática del interlenguaje han mostrado los beneficios de adoptar métodos de enseñanza explícitos en el desarrollo de la pragmática (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010) y por lo tanto, han enfatizado la necesidad de diseñar nuevas formas de instrucción explícitas en la enseñanza de diferentes aspectos de la pragmática. Así pues, el objetivo del presente trabajo es contribuir a esta línea de investigación mediante la elaboración de un método de enseñanza explícito basado en resultados de investigación que permita desarrollar la habilidad pragmática de aprendices de IFE en el uso apropiado de los rechazos.

Palabras clave: competencia pragmática, actos de habla, rechazos, IFE materiales docentes.

⁵⁸ As a member of the LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group, I would like to acknowledge that this study is part of a research project funded by (a) the Spanish Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2008-05241/FILO) and (b) Fundació Universitat Jaume I and Caixa Castelló-Bancaixa (081447.01/1).

Introduction

Over the last few decades it has become clear that one of the main goals of language teaching professionals is the development of learners' communicative competence in a second or foreign language. As indicated by Martínez-Flor and Usó-Juan (2010) communicating appropriately and effectively in the target language requires not only mastery over the features of the language system but also over the pragmatic rules of language use. It is necessary to learn how to use and understand language that is appropriate to the contextual and cultural parameters of the specific situation, because failure to do so may characterise non-native speakers as being insensitive, rude or even offensive. Consequently, learners' exposure to contextually appropriate input in instructed language seems to be necessary, and particularly in English for Specific Purposes (ESP) foreign language settings where learners' opportunities to be in contact with the target language outside the classroom context are scarce or inexistent. In this regard, Johns and Price-Machado (2001), in analysing the essential elements for the design of an ESP curriculum, highlight the importance of providing learners with not just specific linguistics needs, but also with an adequate pragmatic knowledge required for their future jobs.

Of particular importance in this discussion is the input learners are exposed to in textbooks, which are the core of most language classroom syllabi. Research on the pragmatic input available in textbooks has targeted a variety of functions such as those used in direction-giving, meetings, closing in dialogues or discourse markers. Many studies have also focused on specific speech acts and their realisation strategies, including complaints, requests, suggestions or greetings, among others (see Usó-Juan, 2008 for a review of the literature). This research has shown that, in general, textbooks cannot facilitate learners' development of pragmatic competence since the language functions or speech act realisations they present rarely match with those used in authentic exchanges. Furthermore, these aspects are presented in isolation a fact that neglects learners' proper acquisition of pragmatics since they are not taught when it is appropriate to use a particular form depending on interactional and contextual variables. A possible explanation for this lack of presentation of authentic language models in textbooks may be that such materials are based on native-speakers' intuitions rather than on empirical studies of pragmatic norms (Boxer & Pickering, 1995).

Considering these two aspects, namely i) the need to develop learners' full communicative competence in ESP foreign language instructed settings, and ii) the necessity to supplement textbooks with additional material to equip learners with appropriate and authentic input, the main purpose of this paper is to present a teaching approach designed to foster learners' pragmatic competence in an ESP course, that of Education, at the University setting. Specifically, this paper will focus on refusals as the main pragmatic target feature addressed in the suggested approach. The rationale behind the selection of this speech act derives from the fact that, given the face threatening nature that characterises it, learners need to have considerable pragmatic expertise for their successful completion. An explanation of the speech act of refusals precedes the suggested approach to instruct learners in Education in this pragmatic feature.

Understanding refusals

A refusal is a speech act that functions as a response to an initiating act such as a request, invitation, offer or suggestion. The preferred response to these four speech acts is acceptance which satisfies the initiator's positive face (i.e. the wish to be approved of by others) and therefore, tends to be performed without much delay, mitigation and explanation. The dispreferred response is a refusal which means disapproval of the interlocutor's idea and therefore, tends to risk the initiator's positive face (Brown & Levinson, 1987). A refusal, as a dispreferred second action, has been considered to be a potentially face-threatening speech act and as such it is generally performed through indirect strategies which include mitigation and/or delay within the turn or across multiple turns. Furthermore, it involves extensive negotiations as well as face-saving maneuvers to accommodate its noncompliant nature and avoid conflict (Gass & Houck, 1999).

Drawing on the influential and well-known work of Beebe *et al.* (1990), Salazar *et al.* (2009) explain that this speech act is classified into semantic formulas (i.e. those expressions used to perform a refusal) and adjuncts (i.e. those expressions that cannot be used by themselves but accompany refusal strategies to soften the nonacceptance). On the one hand, semantic formulas are divided into the categories of direct and indirect strategies. As regards direct strategies, two main subtypes are identified, namely *bluntness* (i.e. the use of flat 'no' or the performative verb) and *negation of proposition* (i.e. expressions that include negations such as "I can't, "I won't be able to"). Concerning indirect strategies seven main subtypes are included, namely *plain indirect* (i.e. to mitigate the refusal); *reason or explanation* (i.e. to provide a motive for the nonacceptance); *regret or apology* (i.e. to show the refuser's bad feelings for turning down the request); *alternative* (i.e. to provide a change of option or time to fulfil the request), *disagreement/dissuasion/criticism* (i.e. to point out the negative effect that the act of requesting exerts on the addressee) *statement of principle/philosophy* (i.e. to resort to moral convictions or beliefs to avoid performing the request and *avoidance* which has been divided into non-verbal avoidance which can be accomplished by means of silence and verbal avoidance, in which the refusal is performed by using hedges, changing the topic or making mistakes.

On the other hand, adjuncts include five subtypes: *positive opinion* (i.e. to express that the request is a good idea but difficult to comply), *willingness* (i.e. to show that the refuser would be willing to perform the request but he/she cannot), *gratitude* (i.e. to thank the interlocutor for the request), *agreement* (i.e. to express the refuser's consent before uttering the refusal itself and *solidarity or empathy* (i.e. to solicit the requester's solidarity by asking his/her sympathy). The strong point of this taxonomy is that it follows a sociopragmatic approach rather than a grammatical and syntactic one (see Salazar *et al.*, 2009 for examples of all semantic formulae and adjuncts).

Teaching refusals

The teaching approach presented here is informed by studies that examine learners' use of refusals in their interlanguage in comparison to English native speakers' performance and it is based on the results of a variety of classroom-based studies (King & Silver, 1993; Bacelar Da Silva, 2003). Additionally, it is an adaptation of the 6Rs pedagogical

framework (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2006) for teaching speech acts which takes into account those conditions that are needed to foster pragmatic competence, namely: i) exposure to appropriate input, ii) opportunities for collaborative practice and iii) metapragmatic reflection (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010). The teaching method is organised progressively in six main steps: i) researching, ii) reflecting, iii) receiving, iv) reasoning, v) rehearsing and vi) receiving. Each step is explained below along with samples of activities that illustrate these explanations when needed.

Researching

In the first step, *researching*, learners are provided with a brief introduction about key concepts in pragmatics (i.e., Leech's (1983) distinction between pragmatology and sociopragmatics and Brown and Levinson's (1987) politeness theory). In addition, they are given a basic explanation of what the speech act of refusal implies (i.e., the fact that it is a dispreferred second action and it can be expressed directly or indirectly). Then, learners are asked to become *researchers* and note down five naturally occurring refusals they hear or make in their first language (L1). For this activity, learners can be asked to analyse the social factors (i.e. age, gender, social distance, power and imposition) and setting that influence the use of particular refusal strategies in their L1.

Reflecting

In the second step, *reflecting*, learners work on their own L1 samples as the starting point for the analysis and they *reflect* on rejection sequences in requesting interactions by answering basic pragmatological awareness-raising questions (i.e. questions that focus on the type and distribution of refusal strategies and adjuncts) and sociopragmatic ones (i.e. questions that focus on sociopragmatic features in which the refusal is embedded such as the interlocutors' occupation, the setting, etc.). After this individual analysis of the awareness-raising questions, learners are encouraged to compare their data with their partners in order to gain access to a wider sample and to get them think further about how refusals are made in their L1 and how sociolinguistic factors affect the appropriate selection of strategies.

Receiving

In the third step, *receiving*, learners are provided with research findings about how to politely say 'no' in American English, that is, they *receive* instruction in English refusals. Here, learners are explained that in refusing a request, Americans often begin with a delay (i.e. expressions such as Oh, Well, Uhm...) and an expression of positive statement (i.e. That's a good idea, I'd love to...). Then, they generally offer an apology (i.e. I'm sorry, That's too bad...) followed by a reason/explanation for the refusal (i.e. I have a lot of work, I have plans...) and sometimes, a suggestion of an alternative in which the request can be fulfilled (i.e. What about tomorrow? Maybe some other time...). Learners are taught that this model can change depending on the contextual and interactional factors, but it is a very common form among Americans. Following this, a chart of all possible refusal strategies and adjunct to refusals is sketched on a power point presentation and explained

to learners. After this explanation, learners are asked to compare these English strategies with those found out in their L1 and discuss whether they distributed the Spanish forms in a similar way.

Reasoning

In the fourth step, *reasoning*, learners are involved in two types of awareness-raising activities that make them *reason* and understand how the form that a refusal in English takes may depend on sociopragmatic factors. The first awareness-raising activity includes a variety of requesting situations in which a possible refusal has already been provided. After reading the situations, learners are asked to provide feedback on the appropriateness of the refusal and give a reason why they provided that particular feedback (see Example 1).

Example (1)

You are a graduate student conducting research at University and teaching a course on History. You have scheduled a test on the first day of the following month, and one of your students, whom you have never met before, asks if he/she can take the test one day earlier so that he/she can go on holiday with his/her family, as they have bought tickets on the day of the test. *You refuse by saying:*

Refusal: *Sorry, it's not possible, as all students must sit the exam on the scheduled date. I can't make exceptions for you as then I would have to do so for everyone.*

Rating: Appropriate Inappropriate

Reason:

The second awareness-raising activity uses film data. Here learners may be presented with three selected scenes from a film which focuses on issues in education. Each scene depicts one of the three major indirect refusal strategies: i) expression of positive statement; ii) expression of regret and iii) expression of reason or explanation. After watching the scenes, learners are asked to conduct an analysis of the pragmalinguistic and sociopragmatic features included in the scenarios. The good point of this activity is that in addition to studying the language of refusals, learners are presented with appropriate models in which they can observe the importance of non-verbal behaviour, such as the speaker's tone of voice, body language, attitudinal behaviour or facial expressions.

Rehearsing

In the fifth step, *rehearsing*, learners are asked to *rehearse* all acquired knowledge in the previous steps in production activities. In so doing, a series of role-plays with contrasting situations may be used to develop learners' pragmatic performance when refusing a request. Pairs can perform their role-plays in front of the class and the rest of the classmates can be asked to judge whether the pragmalinguistic forms selected to express their refusals in each requesting situation are appropriate or not depending on the sociopragmatic variables of power, social distance and rank of imposition implied in the situations.

Revising

In the sixth and last step, *revising*, learners *revise* the outcome of the communicative activities practised in the previous step. Here learners are provided with peer feedback in terms of the pragmalinguistic forms selected to express their refusals, as well as the sociopragmatic factors considered for appropriate refusal behaviour. This feedback gives learners further practice in metapragmatic reflection. Such feedback should be followed up with teacher's class discussion about the whole teaching 6Rs approach.

Final remark

This paper has highlighted the need of integrating pragmatics in instructed ESP foreign language settings. To that end, a research-based method designed to develop learners' ability in the appropriate use of refusals has been presented with the aim of providing language teachers with a pedagogical tool that may help them to incorporate pragmatics as part of their current syllabi. This teaching method, divided into six steps, involves both awareness-raising and production activities in order to provide learners with the three necessary conditions for the acquisition of their pragmatic ability, namely i) exposure to appropriate and rich input (i.e. from step 1 to 4); ii) opportunities for communicative practice (i.e. step 5); and iii) teacher's feedback (i.e. step 6). Through the elaboration of this explicit teaching approach, it has been my intention to contribute to the increasing area of interlanguage pragmatics research that is devoted to examining which techniques and instructional treatments may help learners developing their pragmatic competence in particular instructed settings.

References

- BACELAR DA SILVA, A. J. (2003). "The effect of instruction on pragmatic development: Teaching polite refusal in English". *Second Language Studies* 22: 55-106.
- BEEBE, L. M., T. TAKAHASHI & R. ULISS-WELTZ (1990). "Pragmatic Transfer in ESL Refusals" in C. Scarcela, E. Anderson & D. Krashen (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, 55-73: New York: Newbury House.
- BOXER, D. & L. PICKERING (1995). "Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints". *ELT Journal* 49: 44-58.
- BROWN, P. & S. LEVINSON (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASS, S. M. & N. HOUCK (1999). *Interlanguage Refusals: A Cross-cultural Study of Japanese-English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- JOHNS, A. M. & D. PRICE-MACHADO (2001). "English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student Needs- and to the Outside World" in M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 43-54. Boston: Heinle & Heinle.

- KING, K.A. & R.E. SILVER (1993). “‘Sticking points’: Effects of instruction on NNS refusal strategies”. *Working Papers in Educational Linguistics* 9,1: 47-82.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- MARTÍNEZ-FLOR, A. & E. USÓ-JUAN (2006). “A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom: The 6Rs approach”. *Applied Language Learning* 16,2: 39-63.
- MARTÍNEZ-FLOR, A. & E. USÓ-JUAN (2010). “Pragmatics and Speech Act Performance” in Martínez-Flor, A. & E. Usó-Juan (eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, 3-20. Amsterdam: John Benjamins.
- USÓ-JUAN, E. (2008). “The presentation and Practice of the Communicative Act of Requesting in Textbooks: Focusing on Modifiers” in E. Alcón & P. Safont (eds.), *The Intercultural speaker. Using and Acquiring English in Instructed Language Contexts*, 223-243. Amsterdam: Springer.
- SALAZAR CAMPILLO, P., P. SAFONT JORDÁ & V. CODINA ESPURZ (2009). “Refusal strategies: A proposal from a sociopragmatic approach”. *RaeL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 8: 139-150.

Analyzing a learner corpus of Japanese medical students: research paper abstract construction

Shozo Yokoyama
University of Miyazaki, Japan

Abstract

The purpose of this research is to gain insight into students' error patterns or 'habits' in scientific writing by analyzing a learner corpus and focusing on textual metadiscourse. It also aims to investigate the use of general academic verbs and modals used by learners in order to specify how they structure sentences and modulate the force of propositions. In order to compile the learner corpus, PhD medical students at the University of Miyazaki were required to produce an English abstract of at least 200 words on a given mock medical experiment. The outline of the experiment was briefly explained in Japanese.

The pilot research indicates several significant results regarding the use of verbs such as 'suspect' or 'doubt' in certain contexts, as well as an unexpected choice of subjects, verbs and prepositions when constructing a sentence compared to those of native speakers of English. Due to the limited scope of the study, further research is needed to validate the results in order to provide diagnostic feedback that will help learners improve writing skills in academic genres.

Key words: learner corpus, EAP, academic writing, discourse, genre, medicine.

Resumen

El propósito de esta investigación es ganar la visión en el error de estudiantes patrones o los 'hábitos' en la escritura científica mediante el análisis de un aprendiz corpus y se centra en el metadiscursos textual. También tienen por objeto investigar el uso de los verbos en general académico y modales utilizados por los estudiantes con el fin de especificar la forma en que la estructura de frases y modular la fuerza de las proposiciones. Con el fin de compilar el corpus aprendiz, estudiante de doctorado de medicina en la Universidad de Miyazaki se requiere para producir un resumen Inglés de al menos 200 palabras en un experimento dado maqueta médica. El esquema del experimento se explicó brevemente en japonés. El piloto de investigación indica varios resultados significativos en relación con el uso de verbos tales como 'sospecha' o 'duda' en ciertos contextos, así como una opción inesperada de los sujetos, verbos y preposiciones en la construcción de una frase en comparación con los de hablantes nativos de Inglés. Debido al alcance limitado de este estudio, se necesita más investigación para validar los resultados con el fin de proporcionar información de diagnóstico que ayudan a los estudiantes mejorar las habilidades de escritura en los géneros académicos.

Palabras clave: corpora de aprendices, Inglés para fines académicos, escritura académica, discurso, género, medicina.

Introduction

Publishing medical research in English has become a duty for both doctors and PhD candidates worldwide. As is the worldwide trend, scientists in the world face strong and increasing pressure to publish their research in international peer-reviewed journals written in English. However, many inexperienced researchers in Japan face difficulties coping with writing research articles, partly due to a lack of adequate academic support from the institutions to which they belong (Yokoyama, 2009). As Skulstad (1999: 293) mentioned, an ESP teachers' greatest challenge is not the selection of authentic texts, but how to initiate students into the conventional discourse patterns of the discourse community in which the students aim to become members. Thus, the importance of raising student awareness regarding genre-specific rhetorical skills should be emphasized when teaching academic writing, given that the study of academic writing produced by Japanese learners, particularly in the field of medicine, has not been widely investigated.

Corpus linguistics plays a key role in the majority of language studies, both in language teaching and research fields. Although "its wave has spread to the English for academic purposes (EAP) field" (Granger, 2007: 320), "EAP researchers and materials writers mainly use native corpora." Learner corpora, which are principled collections of learner language or data produce by L2 learners, have seldom been used up to now. While learner corpora are a relatively new addition to the wide range of existing corpus types, they provide interesting insights for uncovering the difficulties which L2 writers tend to have, and can possibly shed light on effective methods to address these difficulties.

According to Gibbs (1995), the most prestigious and widely cited journals in the majority of scientific fields are published in English. Wood (2001) reported that 45.09% of papers in *Science* and 46.06% of papers in *Nature*, or an average of 45.6% of research articles in these two journals, are written by NNSs. In this sense, there "is an acute need for graduate students to develop the required language skills alongside their scientific expertise" (Cargill *et al.*, to appear).

Materials and methods

We first collected a small amount of learner data and compiled a small corpus database: Students' Abstracts of Medical mock Experiment (SAME) corpus. The data was obtained from 1st- year PhD students in the Graduate School of Medicine of the University of Miyazaki, in 2010. The number of participants was 10. The token of learners' corpus is 1,530. The students were required to produce an English abstract of at least 200 words on a given mock medical experiment. The abstract was required to be written with attention to the IMRD (Introduction, Materials and Methods, Results and Discussions) structure or Background, Methods, Results and Discussions, but had to be finalized as a single meaningful, cohesive paragraph, not as separated sections. The topic of the experiment was a *Helicobacter pylori* infection and the outline of the experiment was briefly explained in Japanese (see Figure 1). Technical terminology was also presented in both Japanese and English (see Figure 2) so that we could focus primarily on an analysis of the use of basic academic vocabulary and discourse markers such as logical connectives and adverbs. The abstracts were allotted to students as assignments, and the students were

allowed to use dictionaries and/or electronic spell check, but the manuscripts could be submitted as either handwritten or electronic manuscripts. Each manuscript was collected and compiled electronically as a text file. The data was analyzed using corpus software: AntConc.

In order to examine which words were frequently used, we first processed the data and created a frequency wordlist from the learner corpus. Then, we created a list of 3-gram and 4-gram lexical bundles and extracted only evaluative expressions to explore the multi-word discourse functions in the texts.

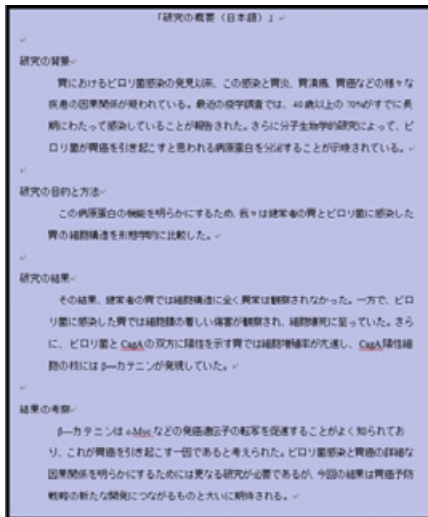


Figure 1. Outline of the experiment

「専門用語一覧」

ヒロリ菌	H. Pylori
感染	infection
胃炎	gastritis
胃潰瘍	gastric ulcer
胃癌	gastric cancer
疫学調査	epidemiologic research
分子生物学的研究	molecular biological study
病原蛋白	pathogenic protein
分泌	secrete
形態学的手法	morphological technique
ヒロリ菌に感染した胃	H. Pylori infected stomach
細胞構造	cell structure
細胞増殖	cell proliferation
細胞増殖率	cell proliferation rate
β-カテニン	β-catenin
転写	transcription
発癌遺伝子	oncogene
胃癌予防戦略	gastric cancer prevention strategy

Figure 2. List of technical terminology

Results and Discussions

The top 100 items in the frequency list are displayed in Table 1. As we expected, most of the words in the top 100 are topic-related nouns and verbs such as protein, infected, pathogenic, cell, research, compare, and secrete, which are closely concerned with the content of the experiment. When we focus on the verbs in the list, we found a different type of verb with respect to the function in the text such as identify, lead, report, show, suspect, discover, find, and suggest. These verbs do not explain the procedures of the experiment, but function as discourse markers or ‘evaluative expressions’.

In the academic genre, combined with corpus-based studies, ‘evaluation’ or ‘authorial stance’ seems to be a central issue in analyzing language functions. Despite the fact that the content of the abstract was indicated clearly in Japanese, the sorts of verbs which students used to construct sentences seem to be rather diverse. It is surprising that no modal verbs, especially epistemic modal verbs, appear in the top 100 items: ‘may’ (frequency 2), ‘could’ (frequency 1), ‘can’ (frequency 1), ‘must’ (frequency 1) and ‘should’ (frequency 1).

Direct and unqualified writing is more typical of L2 writing than among native speakers and it is reported that non-native speakers are less likely to use epistemic modal verbs (Skelton, 1988; Hyland & Milton, 1997).

Table 1. The 100 most frequent words

N	Word	Frequency	N	Word	Frequency	N	Word	Frequency
1	of	62	35	epidemiologic	9	69	secrete	5
2	h	60	36	has	9	70	shown	5
3	the	54	37	high	9	71	since	5
4	gastric	53	38	molecular	9	72	will	5
5	pylori	50	39	more	9	73	but	4
6	cancer	46	40	prevention	9	74	compared	4
7	to	38	41	strategy	9	75	from	4
8	protein	36	42	this	9	76	further	4
9	and	33	43	with	9	77	over	4
10	infected	29	44	be	8	78	showed	4
11	in	26	45	biological	8	79	stmach	4
12	that	26	46	cause	8	80	such	4
13	stomach	24	47	development	8	81	suspected	4
14	is	23	48	microscope	8	82	than	4
15	pathogenic	23	49	normal	8	83	years	4
16	was	19	50	risk	8	84	already	3
17	by	18	51	statistical	8	85	causes	3
18	study	15	52	ulcer	8	86	discovered	3
19	we	15	53	gastritis	7	87	disease	3
20	as	14	54	new	7	88	find	3
21	infection	14	55	identified	6	89	furthermore	3
22	a	13	56	onset	6	90	have	3
23	for	13	57	relationship	6	91	necessary	3
24	result	13	58	secreted	6	92	old	3
25	cell	12	59	structure	6	93	order	3
26	research	12	60	addition	5	94	our	3
27	it	11	61	are	5	95	pirori	3
28	between	10	62	causal	5	96	recently	3
29	significant	10	63	function	5	97	relation	3
30	which	10	64	lead	5	98	suggested	3
31	been	9	65	long	5	99	term	3
32	caga	9	66	people	5	100	various	3
33	difference	9	67	reported	5			
34	electron	9	68	results	5			

Table 2 is a list of most frequent 4-grams, which seem to express a specific type of discourse function: evaluative expression. Frequently recurring multi-word expressions are often referred to as clusters, chunks or bundles. These is a special type of word

combination which seems to be prominent in academic prose and serve as keys to the efficient understanding of academic texts such as research articles. Lexical bundles perform particular discourse functions and are both an important component of fluent linguistic production and an essential factor in successful language learning (Hyland, 2007; Corte, 2004). With these theories on lexical bundles, combined with corpus-based analysis, many studies have focused on the use of collocations in the academic genre.

From Table 2, it was discovered that the evaluative bundles are of two types: verb phrases and noun phrases. The verb phrase type can be isolated into meaningful patterns of word-combinations such as ‘it is suggested that’ and ‘a study suggests’. On the other hand, the noun phrase type is a combination of an adjective with an evaluative meaning, such as ‘new’ and ‘significant’, plus a noun. The number of bundle types seems to be quite limited. In fact, when we captured 3-gram expressions as shown in Table 3, only two additional evaluative verbs were revealed: ‘show’ and ‘suspect’.

Table 2. Most frequent 4-gram evaluative expressions

4-gram	Frequency
suggested that h pylori	3
to new development of	3
as a result we	2
biological study suggests h	2
by statistical significant difference	2
epidemiologic research reported that	2
is suggested that h	2
it is suggested that	2
lead to new development	2
reported that of people	2
significant difference showed that	2
study it is suggested	2
study suggests h pylori	2

Table 3. Most frequent 3-gram evaluative expressions

3-gram	Frequency
statistical significant difference	7
by statistical significant	3
lead to new	3
to new development	3
difference showed that	2
epidemiologic research reported	2
has been suspected	2
is necessary to	2
is suggested that	2
it is suggested	2
research reported that	2
significant difference showed	2
study is necessary	2
study suggests h	2
suggests h pylori	2
was discovered in	2
was shown to	2
will lead to	2

Many researchers have referred to the importance of fixed expressions in written discourse produced by native and non-native speakers of English. Charles (2006: 310) has investigated the phraseological patterning in reporting clauses and discussed their rhetorical functions, suggesting that “working with patterns can be beneficial in raising students’ language awareness”. Despite the importance and usefulness of these pre-set patterns of expressions, learners are less familiar with them and, even if they are used, the range of expressions seems to be limited.

Next, we observed the texts with respect to rhetorical boundaries (IMRD), and noted how each boundary is represented rhetorically by means of individual lexical items.

We identified rhetorical boundaries in the text of each abstract, based on the content of the abstract, as follows: 1) background of the research, 2) purpose of the research, 3) results of the research, and 4) impact of the research.

The following paragraph is a model abstract and the numbers (1) to (4) correspond to the rhetorical boundaries mentioned above; key expressions are in a bold type:

(1) *Since the discovery of H. Pylori infection in stomach, **a causal relationship has been suspected** between the infection and various diseases such as gastritis, gastric ulcer, and gastric cancer. A recent **epidemiologic research reported that** 70% of 40 years and over had already been infected for long time. **Moreover, it has been suggested** by a molecular biological research that the H. Pylori secretes a pathogenic protein which would **induce** gastric cancer.* (2) ***In order to clarify** the function of pathogenic protein, we **compared** the cell structure of normal stomach and that of H. Pylori infected stomach by using electron microscope.* (3) ***As a result**, protein CagA was **identified** as the pathogenic protein secreted from the H. Pylori. **In addition**, high risk of the onset of gastric cancer in H. Pylori infected stomach was **indicated** with a statistical significant difference.* (4) *Although **further studies are necessary** to reveal the detail of the causal relationship between the H. Pylori infection and gastric cancer, the **present results may lead to a new development** of gastric cancer prevention strategy.*

Table 4, 5, 6, and 7 are the lists of corresponding key expressions that appeared in the abstracts produced by the learners, in comparison with those in the model abstract.

As shown in Table 4, a variety of expressions are employed by the learners with respect to semantic and syntactic structures. Some learners chose to use the verbs ‘doubt’, ‘suppose’ or ‘consider’ instead of the verb ‘suspect’. This shows that a central concept with regard to the verb ‘suspect’ seems to be misunderstood by the learners. This aspect of mixing the use of lexical verbs with similar meanings – but nonetheless semantically distinct – may also be reflected in the results of ‘in order to clarify’ in Table 5. At this point, as Granger (2009: 100) stated, “learners should be encouraged to look for the central concept behind a variety of uses.”

Further, instead of using NOUN + VERB constructions ‘epidemiologic research reported that’, prepositional phrases such as ‘in a recent epidemiologic research’ are also prominent, which suggests some learners might be less accustomed with the basic knowledge or usage of reporting verbs.

Table 4. Key expressions by learners in (1) *background of the research*

Key expressions in model abstract	same/close expressions in learner texts	different expressions in learner texts
<i>causal relationship has been suspected</i>	is suspected to / has been suspected	researchers think that / we know / it is doubted that / it has been supposed / study suggests / it has been considered
<i>epidemiologic research reported that</i>	epidemiologic researches reported that / epidemiologic research shows	in a recent epidemiologic research / by recent epidemiologic research / according to novel epidemiologic research / in the latest epidemiologic research
<i>Moreover, it has been suggested</i>	furthermore ~ suggests / in addition it is suggested / in addition ~ suggest / and it is suggested	moreover ~ illustrated that / whereas ~ have indicated that / further it has been shown
<i>induce</i>		(may) cause / induction is due to ~ / to be the cause of

Table 5. Key expressions by learners in (2) *purpose of the research*

Key expressions	same/close expressions in learner texts	different expressions in learner texts
<i>In order to clarify</i>	to clarify	to research / in order to understand / to demonstrate / our object of this paper was / ~ remains to be elucidated / for resolution of / to determine / in order to prove
<i>compared</i>	compared / investigated to compare	observe

Likewise, table 6 shows the variety of degrees of qualifications made by learners, such as ‘identify’ vs. ‘find’ and ‘indicate’ and ‘show’, as well as erroneous or unusual collocations, such as ‘it is necessary to research more’, ‘we need more study’, ‘this outcome may connect’, ‘this study is linked to’ etc. Although the scope of the data is limited, these findings reveal, as Granger also illustrated in the case of verb ‘study’ (2009: 104), that L2 learners seem to have difficulty choosing basic lexical verbs according to their core meanings and typical lexico-grammatical patterns. In addition, it should be noted that there are only two cases where epistemic modals are used among all key expressions: ‘this result might lead to’ and ‘these results could lead to’. This also implies that the learners might be less likely to use lexical items which convey epistemic meanings, or to hedge propositions.

Table 6. Key expressions by learners in (3) *results of the research*

Key expressions	same/close expressions in learner texts	different expressions in learner texts
<i>As a result identified</i>	as a result was identified / we identified	result is that / the result showed / here we find that
<i>In addition indicated</i>	additionally / in addition indicates	and / furthermore we find / was shown / showed that / has

Table 7. Key expressions by learners in (4) *impact of the research*

Key expressions	same/close expressions in learner texts	different expressions in learner texts
<i>further studies are necessary</i>	further study is necessary / more research should be needed / further research is essential / additional study is necessary	must be studied further / it is necessary to research more / we need more study / it is necessity more study / have to more research
<i>present results may lead to (a new development)</i>	this result might lead to / these results could lead to / our results will lead to / this results will be lead to	this result will give / this outcomes may connect / this study is linked to / this study contribute to

Conclusion

This study sought to explore the use of general academic verbs and modals used by learners in order to specify how they structure sentences and modulate the force of propositions, as well as textual metadiscourse functions. The analysis in this study demonstrated the learners’ limited linguistic choices and lack of basic knowledge of lexical items widely used in academia, especially verbal phrases and verbal clusters items. More importantly, this study suggests that the learners should be aware of or preferably educated in the concept of ‘stating a fact’ and ‘modulating a proposition’.

With regard to L2 writing, the linguistic choices made by academic writers to express their attitudes in a text (usually described as ‘stance’, ‘evaluation’ or ‘metadiscourse’) are indispensable for creating credible and meaningful written discourse. For example, students should learn how to tone down or hedge their assertions. Expressing evaluation is one of the most salient characteristics of scientific writing, though L2 learners are known for using far fewer modal verbs or evaluative bundles than L1 speakers (Hyland and Milton, 1997), which indicates that L2 learners inadequately use the stylistic or rhetorical devices needed for deploying appropriate politeness strategies. The ability to use such devices appropriately is of great importance in academic writing.

As mentioned earlier, since the corpus is currently under development, it is not large enough to ensure representativeness, and the number of participants also limited. However, it is hoped that, in future, the model abstract format will be refined through the process of data collection, and further research will reveal a much wider picture of L2 learner academic writing in medical settings in Japan.

References

- CARGILL, M., O’CONNOR, P., & Y. LI. (2011). “Educating Chinese scientists to write for international journals: Addressing the divide between science and technology education and English language teaching”. *English for Specific Purposes*. In press.
- CHARLES, M. (2006). “The Construction of Stance in Reporting Clauses: A Cross-disciplinary Study of Theses”. *Applied Linguistics* 27,3: 492-518.

-
- CORTES, V. (2004). “Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology”. *English for Specific Purposes* 23,4: 397-423.
 - GIBBS, W. W. (1995). “Lost science in the Third World” in *Scientific American*, August, 1995. 76-83.
 - GILQUIN, G., GRANGER, S., & M. PAQUOT (2007). “Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy”. *Journal of English for Academic Purposes* 6: 319-335.
 - GRANGER, S. & M. PAQUOT (2009). “In search of a General Academic vocabulary: A corpus-driven study” in K. Katsamposaki-Hodgetts (ed.) *Options and Practices of LSP Practitioners Conference Proceedings*, 94-108. E-media, University of Crete.
 - HYLAND, K. (2007). “As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation”. *English for Specific Purposes* 27,1: 4-21.
 - HYLAND, K AND MILTON, J. (1997). “Qualification and Certainty in L1 and L2 Students’ Writing”. *Journal of Second Language Writing* 6,2: 183-205.
 - SKELTON, J. (1988). “The care and maintenance of hedges”. *ELT Journal* 42,1: 37-43.
 - SKULSTAD, A.S. (1999). “Genre awareness in ESP teaching: issues and implications”. *International Journal of Applied Linguistics* 9,2: 285-298.
 - THOMPSON, G & HUNSTON, S. (2000). “Evaluation: An Introduction” in S. Hunston & G. Thompson (eds.) *Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, 1-27. Oxford University Press.
 - WOOD, A. (2001). “International scientific English: The language of research scientists around the world” in J. Flowerdew & M. Peacock (eds) *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, 71-83. Cambridge: Cambridge University Press.
 - YOKOYAMA, S. (2009). “A Corpus-based Analysis of Stance in the Japanese Medical Students’ essays” in K. Katsamposaki-Hodgetts (ed.) *Options and Practices of LSP Practitioners Conference Proceedings*, 109-129. E-media, University of Crete.

Aprendizaje activo de lenguas y evaluación basada en la actuación

Frances Watts

Amparo García-Carbonell

M^a Ángeles Andreu-Andrés

Universitat Politècnica de València

Resumen

El cada vez más extendido uso de las metodologías activas de aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras obliga a los profesores a prestar atención a cómo se evalúan los resultados de aprendizaje. Este trabajo examina la relación entre objetivos de aprendizaje, la metodología y la evaluación y se centra en formas de llevar a cabo la medición de la actuación del alumno cuando se utiliza un enfoque de aprendizaje activo.

Palabras clave: Adquisición de lenguas, aprendizaje activo, evaluación, objetivos de aprendizaje

Abstract

The increasingly widespread use of active learning methodology in the foreign language classroom requires teachers to pay special attention to how learning outcomes are assessed. This paper will review the relationship between learning objectives, methodology and assessment and will focus on several ways of conducting measurements of student performance when using an active learning approach.

Key words: Language acquisition, active learning, assessment, learning objectives

Introducción

A lo largo de los últimos años y, en especial, con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de las titulaciones ofertadas en la universidad española, las metodologías activas cobran una importancia significativa frente a la clase magistral más tradicional.

Una metodología activa supone un conjunto de actuaciones que convierten el proceso de enseñanza en actividades que fomentan la participación activa del aprendiz y le llevan al aprendizaje. Estas metodologías requieren tanto de la actitud del propio estudiante como de un conjunto de técnicas y estrategias que hacen que el estudiante esté activo en el aula y aprenda de la experiencia y de sus errores (Andreu y García, 2010). Sin embargo, las metodologías activas no son algo nuevo. El aprendizaje activo documentado más antiguo se remonta a la época de Sócrates y su mayéutica, el alumno deja de ser un mero recitador de respuestas y pasa a formular preguntas; a partir de ese momento se establece la interacción entre el profesor (maestro) y los alumnos (discípulos). Siglos después, concretamente a partir del siglo XVII, los métodos de enseñanza se ligan a una base psicológica y se emplea el método inductivo en otras áreas de conocimiento diferentes a las ciencias.

Más cercano a nuestros días, a finales del siglo XIX y principios del XX, la *Educación nueva* introduce nuevos estilos de enseñanza y sitúa al estudiante como núcleo del proceso, fomenta su espíritu crítico, cuestiona la memorización y la falta de interactividad, defiende una enseñanza menos expositiva y la aplicación acompañada de la explicación teórica; estilos que se repiten en el actual contexto de educación. El objetivo educativo es ofrecer a la sociedad profesionales con conocimientos, capaces de aprender a lo largo de la vida, reflexivos y con habilidades comunicativas (Labrador y Andreu, 2008).

La experiencia muestra que, por lo general, la interactividad es un motor de motivación en estudiantes de cualquier edad porque se aprende más cuanto más activamente se participa en la enseñanza. En opinión de Ellis (2008), la oportunidad de interactuar en una segunda lengua es esencial para la competencia en dicha lengua. Junto a este hecho es importante tener en cuenta, dentro del aula de lenguas y en cualquier otra área de conocimiento, el estilo de aprendizaje de los alumnos a la hora de utilizar una metodología de enseñanza u otra ya que, en función de ese estilo, las estrategias que se utilicen serán más o menos efectivas. Así, aquellos estudiantes que aprenden de manera visual suelen encontrar las herramientas visuales (diagramas, gráficos o tablas) muy útiles ya que recuerdan las cosas cuando las ven escritas o dibujadas; son estudiantes que prefieren el encuentro con personas cara a cara.

Los estudiantes con un estilo de aprendizaje auditivo suelen aprender mejor al escuchar o leer en voz alta, dado que recuerdan mejor aquello que oyen. Por último, los aprendices kinestésicos o táctiles aprenden mejor cuando hacen y se involucran en una actividad, escriben, tocan, participan y hablan con otros. Si bien desde el punto de vista de la clase de lenguas resulta relativamente fácil incorporar actividades para aquellos con un estilo de aprendizaje visual y auditivo⁵⁹, para aquellos que aprenden mejor con un estilo kinestésico o táctil las técnicas, estrategias y métodos activos como el aprendizaje

⁵⁹ A través del enunciado escrito y leído en voz alta de una tarea, por ejemplo.

cooperativo, la simulación, el juego, los debates, los juegos de rol, el análisis de casos o el aprendizaje basado en problemas, entre otros, facilitan en buena medida su aprendizaje porque permiten tener en cuenta todos los estilos

Si se toma como referente la dinámica de aprendizaje de Kolb (1984), para que un aprendizaje sea significativo es preciso trabajar las cuatro fases de actuación, reflexión, teorización y experimentación. Los aprendices tienden a especializarse en una de ellas y, por ello, se convierten en estudiantes activos, reflexivos, teóricos o pragmáticos. Por esta razón es conveniente implementar tareas que cubran todas las fases a través de metodologías activas, para facilitar el aprendizaje, independientemente de cual sea el estilo preferido de cada estudiante; al tiempo que le ayuden a potenciar aquellas fases en las que el estudiante no esté especializado. No obstante, se ha de tener en cuenta que las metodologías activas no aportan un aprendizaje más significativo por el mero hecho de ser activas. En la línea de Ellis (2008) un método no es una prescripción o proscripción de actuaciones, ha de ser una estrategia de enseñanza que permita argumentar y reflexionar sobre los principios de adquisición de una segunda lengua instruida. En definitiva, el método ha de encajar en el contexto global del estudiante.

Relación entre objetivos de aprendizaje, metodología y evaluación

El aprendizaje engloba tanto conocimientos como competencias que no se adquieren y desarrollan con un método o estrategia concreta, sea ésta la lección magistral o el método del caso, por mencionar dos estrategias muy diferentes. Dado que no existe el método único y perfecto, se ha de optar por el enfoque más apropiado en función de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y las características del estudiante y su contexto. Del mismo modo, toda variable metodológica ha de incluir un procedimiento de evaluación.

Por ejemplo, los métodos expositivos son más adecuados cuando la competencia que se persigue es la enumeración de contenidos, la descripción de hechos o la explicación de teorías (Zabala y Arnau, 2007 ed. 2008). Si el objetivo de la evaluación es conocer si el estudiante ha adquirido unos conocimientos conceptuales determinados a través de métodos expositivos, un examen de preguntas abiertas (escrito u oral) puede ser la manera adecuada de evaluarlo.

Sin embargo, para evaluar los niveles más altos de conocimiento (análisis, síntesis y valoración), las competencias supondrán poder responder de forma eficaz ante una situación real; de ahí que las actividades y estrategias metodológicas de aprendizaje de esas competencias a través de metodologías activas han de ir seguidas de una evaluación basada en la actuación del alumno para que demuestre las competencias adquiridas. La evaluación se centrará en ver si el estudiante es capaz, por ejemplo, de comunicarse en lengua extranjera a través de instrumentos como la observación, las rúbricas sobre el proceso, la autoevaluación, la coevaluación o la evaluación entre pares de su actuación en situaciones-problema significativos, aproximadas en la medida de lo posible a la realidad y con unos indicadores de desempeño claros. Desde la perspectiva didáctica, la metodología se determina en función de los objetivos de aprendizaje, que a la vez determinan la evaluación del aprendizaje, de modo que los tres elementos estén en consonancia en la programación de una materia.

Evaluación basada en la actuación

Una vez definidos los objetivos de aprendizaje, los contenidos y la metodología con la que se van a impartir, el siguiente paso es evaluar. Se trata de concretar y expresar los aprendizajes (traducir los objetivos a resultados) y de diseñar un sistema de evaluación que determine el tipo de instrumentos de recogida de información, que especifique criterios de valoración en relación con los procedimientos de recogida de información y dé a conocer los resultados de la evaluación.

La evaluación no es competencia únicamente del profesor, ni se lleva a cabo necesariamente al final del periodo de formación, implica a todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se sitúa en diferentes momentos del proceso. La evaluación puede ser inicial o diagnóstica y sirve para detectar y analizar las habilidades o conocimientos previos de los sujetos. Este tipo de evaluación permite iniciar el proceso de formación como estaba previsto o introducir cambios en el contenido del programa. La evaluación formativa especifica los contenidos y habilidades a medir durante el período instructivo y permite llevar a cabo actividades o pruebas sobre dichos contenidos y habilidades. Este tipo de evaluación requiere una puesta en común de los acierto/logros y errores/dificultades, animar y orientar al alumno y reestructurar y continuar el proceso. La evaluación sumativa supone determinar una muestra representativa de los objetivos de aprendizaje a medir, utilizar procedimientos de recogida de información adecuados y determinar el nivel conseguido por los alumnos.

Tradicionalmente la evaluación se ha centrado más en el saber que en el saber hacer, porque detecta lo que no se sabe y no evalúa lo que se sabe, se centra en la materia, es individual, no implica aprendizaje y evalúa conocimientos pero no evalúa competencias. Una evaluación de calidad implica técnicas de evaluación de conocimientos (exámenes escritos y orales, trabajos teóricos y prácticos, actuaciones), de conductas (observación, encuestas, entrevistas, grupos de discusión, actuaciones) y de actitudes (observación directa, encuestas, entrevistas).

La elección de las técnicas de evaluación ha de contemplar una serie de factores, puesto que una técnica puede ser adecuada a un contexto determinado y, sin embargo, puede no ser la adecuada en otro diferente. La técnica ha de tener en cuenta el nivel taxonómico de conocimiento de los objetivos a evaluar, el número de estudiantes, el tiempo necesario para la preparación de la prueba y su corrección, la disponibilidad de correctores y los criterios de evaluación. Los criterios pueden ser rúbricas, donde los criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje están asociados a una puntuación. Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo a criterios específicos y facilitan y objetivizan la calificación. Las rúbricas pueden ser de tipo holístico, cuando se otorga una puntuación global al producto, o analítico, cuando se divide el producto en características esenciales o partes y se puntúa cada parte. La tabla 1 muestra un ejemplo de rúbrica holística, en la que se da una puntuación al resultado/producto entero, en su totalidad.

Tabla 1. Ejemplo de rúbrica holística (traducida y adaptada de Mertler, 2001).

Puntuación	Descripción
5	Demuestra una comprensión completa del problema. Todos los requisitos de la tarea están incluidos en la respuesta.
4	Demuestra una comprensión considerable del problema. Todos los requisitos de la tarea están incluidos en la respuesta.
3	Demuestra una comprensión parcial del problema. La mayoría de los requisitos de la tarea están incluidos en la respuesta.
2	Demuestra muy poca comprensión del problema. Muchos de los requisitos de la tarea no están incluidos en la respuesta.
1	Demuestra no comprensión del problema.
0	No responde/sin tarea

En contraste, la rúbrica analítica puntúa aspectos aislados del resultado/producto y suma las puntuaciones de las distintas partes, como se ve a modo de ejemplo en la tabla 2.

Tabla 2. Ejemplo de rúbrica analítica (traducida y adaptada de Mertler, 2001).

	Pobre 1	Aceptable 2	Bien 3	Excelente 4	Puntuación
Criterio 1	Descripción que responde a un nivel inicial de resultados	Descripción que responde a un nivel aceptable de resultados	Descripción que responde a un nivel de dominio de resultados	Descripción que responde al mayor nivel de resultados	
Criterio 2	Descripción que responde a un nivel inicial de resultados	Descripción que responde a un nivel aceptable de resultados	Descripción que responde a un nivel de dominio de resultados	Descripción que responde al mayor nivel de resultados	
Criterio 3	Descripción que responde a un nivel inicial de resultados	Descripción que responde a un nivel aceptable de resultados	Descripción que responde a un nivel de dominio de resultados	Descripción que responde al mayor nivel de resultados	
Criterio 4	Descripción que responde a un nivel inicial de resultados	Descripción que responde a un nivel aceptable de resultados	Descripción que responde a un nivel de dominio de resultados	Descripción que responde al mayor nivel de resultados	

Además de las rúbricas, otro tipo de criterios de evaluación son las listas de control, una enumeración de aspectos cuya presencia se desea observar en un alumno o en un grupo. Por un lado, facilitan el proceso de observación por la categorización de los rasgos a observar y permiten ver rápidamente la situación del grupo; por otro lado, se evalúa de forma dicotómica, sí o no, apto o no apto, sin especificar el nivel de corrección/competencia (véase tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de lista de control (criterios traducidos y adaptados de Matthews y Marino, 1990).

Evaluación oral de Inglés Avanzado	
Sí (apto) = satisfactorio No (no apto) = necesita mejorar	
Expresión oral	
<input type="checkbox"/>	Natural – sin leer o memorizar
<input type="checkbox"/>	Velocidad – ni demasiado rápido ni demasiado lento
<input type="checkbox"/>	Postura/movimientos del cuerpo – sin movimientos que desvíen la atención
Contenido	
<input type="checkbox"/>	Tema apropiado para el tiempo disponible – ni demasiado restringido ni demasiado general
<input type="checkbox"/>	Tema desarrollado con detalles importantes, hechos, ejemplos que refuerzan la idea principal
<input type="checkbox"/>	La presentación se ajusta al tiempo acordado – ni demasiado larga ni demasiado corta
Organización	
<input type="checkbox"/>	Introducción
<input type="checkbox"/>	Uso de transiciones
<input type="checkbox"/>	Los puntos principales se han establecido con claridad
<input type="checkbox"/>	Desarrollo lógico de ideas, fácil de seguir
<input type="checkbox"/>	Conclusión
Lenguaje	
<input type="checkbox"/>	Vocabulario adecuado para la audiencia – se explican las palabras técnicas o difíciles
<input type="checkbox"/>	Pronunciación/Entonación
<input type="checkbox"/>	Uso variado de expresiones – sin léxico inapropiado o informal
<input type="checkbox"/>	Control eficaz de la gramática/el vocabulario – precisión
Observaciones:	

Otra técnica de evaluación son las escalas de valoración. Se trata de una técnica de registro y consiste en un conjunto de cuestionarios donde el evaluador cumplimenta de forma cuantitativa las conductas o logros que observa. Esta técnica suele utilizar términos como “siempre”, “frecuentemente”, “alguna vez”, “nunca”.

La evaluación ha de ser válida y fiable para que, como apunta Van Hanegham (2009), pueda ofrecer información a estudiantes y profesores que les facilite un mejor aprendizaje. La validez es un factor que va ligado al instrumento. El instrumento ha de medir aquello que se quiere medir en el grado adecuado y proporcionar la información necesaria. La fiabilidad depende de la minimización de las fuentes de error. Los errores se desprenden del entorno del evaluador, de quien dependen objetivos a evaluar, las técnicas de recogida de información y el diseño, aplicación, corrección y puntuación. Otra fuente de error

puede ser el evaluado, quien ha de conocer los contenidos y la forma de evaluar y de quien depende las destrezas cognitivas, procedencia cultural, sexo, edad, etc. El instrumento de evaluación también puede inducir a errores dependiendo de como esté configurado, si evalúa una pregunta o una tarea o si diagnostica la respuesta esperada. Por último, el entorno físico en el que se lleva a cabo la evaluación y las condiciones en las que se gestiona son susceptibles de mediar en los resultados, por lo que se ha de procurar minimizar su influencia.

En el momento de diseñar el sistema de evaluación, hay que responder a las preguntas de qué, cuándo y cómo se evalúa, quién lo va a realizar y de qué modo se va a informar de los resultados. Estas preguntas se resumen en cuatro factores que se solapan entre sí y sobre los que hay que tomar decisiones: producto/proceso, técnicas/criterios, evaluador/evaluadores y calificaciones/observaciones (*feedback*).

En primer lugar, hay que decidir si se va a evaluar el proceso o el producto de aprendizaje o ambos. A la hora de evaluar la actuación, así como en la evaluación en general, es deseable proporcionar el mayor número de comprobaciones de los resultados de aprendizaje y conseguir una visión amplia de los logros, por lo que cuentan tanto el proceso como el producto. Para evaluar el proceso hay que constatar de forma continua la realización de tareas; la evaluación se puede hacer entre iguales, por autoevaluación o el profesor se puede apoyar en diarios de actividades, entrevistas o por observación directa del proceso. Para evaluar el producto se pueden utilizar diferentes técnicas de valoración dado que no existe una fórmula válida para todos los casos. Si el producto es resultado del trabajo en grupo, puede ser pertinente utilizar combinaciones de evaluación del proceso para determinar el grado de contribución de cada estudiante en el producto y valorarse con diferentes técnicas y criterios (Watts *et al.* 2006). Por último, se ha de determinar de antemano cómo se va a informar de los resultados, si va a ser en forma de observaciones al alumno o en calificaciones que reflejen el nivel de esfuerzo y de contribución personal al proceso y producto de aprendizaje.

Conclusión


La dependencia entre objetivos de aprendizaje, metodologías y evaluación obliga a armonizar los tres elementos. Si se utilizan metodologías activas para lograr determinados objetivos, se han de utilizar formas activas de evaluación que se centren en la actuación del alumno.

La evaluación ha de pasar de una orientación sumativa a otra formativa; de estar centrada solo en conocimientos a medir habilidades y actitudes; en lugar de realizarse según la norma, que sea de acuerdo con unos criterios; de utilizar solo exámenes a hacer uso de diferentes técnicas; de evaluar el trabajo individual a tener en cuenta tanto el trabajo individual como el grupal; de estar centrada en el curso a realizarla a lo largo de los diferentes módulos o unidades; de emplear reglas implícitas a defender las explícitas; de tener al profesor como única autoridad a dar paso a un proceso de negociación; de una evaluación en la que el alumno es un sujeto pasivo a otra en la que se muestra agente proactivo. En definitiva, convertir una evaluación rutinaria e incluso tediosa en una tarea relevante, participativa y, puesto que se basa en la acción, motivadora.

Bibliografía

- ANDREU-ANDRÉS, M^a Á. Y M. GARCÍA-CASAS (2010). “Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad”. *Ibérica*, 19/Primavera: 33-54. http://www.aelfe.org/documents/02_19_Andreu.pdf [14/09/11]
- ELLIS, R. (2008). “Principles of Instructed Second Language Acquisition”. *CALdigest*, 1-6. <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html> [09/05/11]
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: NJ.: Prentice-Hall.
- LABRADOR-PIQUER, M^a J. Y M^a Á. ANDREU-ANDRÉS (2008). “Prólogo” en Labrador-Piquer, M^a J. y Andreu-Andrés, M^a Á. (eds). *Metodologías activas*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat Politècnica de València, 5-6. <https://www.upv.es/bin2/caches/miw/visfit2?id=782392&idioma=C&content=S&editor=N> [17/09/11]
- VAN HANEGHAN, J. P. (2009). “Validating Assessment for Learning: Consequential Systems Approaches”. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*. Vol. 6(12): 23-31.
- ZABALA, A. Y L. ARNAU. (2007, ed. 2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- WATTS F., GARCÍA-CARBONELL, A. Y J. A. LLORENS (2006). “Introducción” en Watts, F. y A. García-Carbonell (eds). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Editorial UPV, 1-9. <http://www.upv.es/gie/LinkedDocuments/descargar%20libro.pdf> [12/09/2011]
- MERTLER, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical assessment in Research & Evaluation*, 7(25). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> [09/05/11]
- MATTHEWS, C. Y J. MARINO (1990). *Professional Interactions. Oral Communication Skills in Science, Technology and Medicine*. New York: Prentice Hall.

8. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS



Metaphors as tools for facilitating learning and comprehension

Silva Bratož

University of Primorska, Slovenia

Abstract

The paper is geared towards showing how metaphors can be used as tools for enhancing comprehension and enabling language learners to gain insights into complex ideas and concepts. This is especially relevant for the area of ESP where we usually have to work with texts from specialists' areas of study in which complex phenomena are explained and elaborated on. It is also an attempt to bridge theory and practice by employing recent findings in metaphor studies in the field of ESP. In this respect, the theoretical framework combines the cognitive view of metaphor with ESP methodology, identifying key analytical tools offered by the conceptual theory of metaphor as useful for teaching purposes. Five different ways in which metaphors can be exploited as tools in the ESP classroom will be discussed, i.e. metaphors as investigative tools, as comprehension tools, as critical reading tools, as tools for developing and retaining vocabulary and as creative writing tools. In addition, suggestions for classroom activities aimed at enhancing metaphor awareness will be given.

Key words: conceptual metaphor, critical discourse analysis, ESP, critical reading, vocabulary development

Resumen

Esta ponencia pretende mostrar las posibilidades de uso de las metáforas para mejorar la comprensión y favorecer que los aprendientes logren un mayor entendimiento de ideas y conceptos complejos. Esto es de especial relevancia en el ámbito del ESP (Inglés para fines específicos), donde normalmente tenemos que trabajar con textos de áreas de estudio especializadas, en las que se explican o elaboran fenómenos complejos. Asimismo se intenta establecer un puente entre la teoría y la práctica aplicando los hallazgos recientes de los estudios sobre las metáforas al campo del ESP. Al respecto, el marco teórico combina la visión cognitiva de la metáfora con la metodología del ESP, identificando herramientas clave de análisis, aportadas por la teoría de la metáfora en virtud de su utilidad para fines didácticos. Se presentan cinco formas de explotación de las metáforas en el aula de ESP, por ejemplo como herramientas de investigación, de comprensión, de lectura crítica, de desarrollo y retención de vocabulario y como herramientas creativas de escritura. Se añaden también sugerencias para actividades en clase con el propósito de aumentar la conciencia de las metáforas.

Palabras clave: Metáfora conceptual, análisis crítico del discurso, inglés para fines específicos, lectura crítica, desarrollo del vocabulario.

Introduction

Hutchinson and Waters (1987:7) point out that the development of ESP has always gone hand in hand with the emergence of influential new ideas and movements in the study of language. One such movement is undoubtedly the cognitive linguistic movement which has been strongly associated with the study of metaphor. In this context, the conceptual theory of metaphor has been seen as one of the most influential paradigms within the cognitive movement. With the cognitive approach to metaphor, the focus has shifted from analysing metaphors almost exclusively at the linguistic level to emphasizing the cognitive, communicative, and cultural aspects of metaphor (see Gibbs, 2008, and Steen, 2011 for an overview). Lakoff and Johnson (1980), Lakoff (1993) and others have strengthened the connection between metaphor and thought by proposing that the conceptual system is not only involved in the processing of metaphor, but that thought is itself structured metaphorically, and that the systematicity of metaphor on the surface of language merely reflects underlying conceptual structure in which something is understood, stored and processed in terms of something else. Metaphors involve a source domain (usually concrete and familiar), a target domain (usually abstract or less structured), and a set of mapping relations or correspondences.

The article proposes five different ways in which metaphors can be exploited as tools in the ESP classroom: metaphors as comprehension tools, metaphors as investigation tools, metaphors as critical reading tools, metaphors as tools for expanding and retaining vocabulary, and metaphors as creative writing tools. This does not intend to be an exhaustive list of all the possible ways in which metaphors can be utilised as tools but rather a set of guidelines and ideas aimed at raising metaphor awareness in ESP settings.

Metaphors in discourses

Several studies have shown the different ways in which abstract domains of experience require the use of figurative language. Particular conceptual and linguistic metaphors have been identified as being characteristic of specific discourses. The pervasiveness of metaphors has been identified in several discourses which are essential to our lives, such as politics, economics, emotions, time and others. In this respect, metaphors are seen as an important aspect or distinguishing feature of particular discourses. Specialised scientific discourses, which are relevant for individual ESP areas, are also often characterised by recurrent metaphorical patterns. For example, the metaphor MEDICINE IS WAR which is pervasive in medical discourse, the metaphor ELECTRONS ARE WAVES in the discourse of physics, or the well-known metaphor DNA IS A TEXT identified in the discourse of molecular biology. Table 1 gives examples of conceptual metaphors characteristic of particular discourses and the mappings identified.

Table 1 Examples of conceptual metaphors in different discourses

Type of discourse	Conceptual metaphor	Mappings
Political discourse	ELECTIONS ARE A BATTLE	Political candidates are enemies at war, warrior, they have camps, conduct campaigns, etc.
Economic discourse	ECONOMY IS A PATIENT	Economies may be sick or healthy, they can recover, etc.
Sports discourse Medical discourse Discourse of physics	SPORTS IS WAR MEDICINE IS WAR ELECTRONS ARE WAVES	Competing is fighting for territory, shooting and defending in football etc. Diseases are enemies which have to be fought, defence is necessary, etc. They have wavelengths, they oscillate, they have interferences.
Discourse of (molecular) biology	<i>DNA IS A TEXT</i>	DNA is a text, which contains information, which is read and transcribed.

To account for the variety of discourses and discourse levels which could be scrutinized for metaphors, discourse is here taken broadly as ‘an element of social life which is closely interconnected with other elements’ (Fairclough, 2003: 3). On a more concrete level, I follow Fairclough’s definition of discourses as ‘particular ways of representing the world’ (idem: 26). We can analyse metaphors as distinguishing features of a discourse on different discourse levels and considering different discursive aspects: from a variety of discourses related to our everyday social existence, specialised scientific discourses to discourses related to particular events or people. A good example of how a discourse can be understood on the concrete level as a way of representing a very specific part of the world is the analysis of metaphors in the discourse of the Italian Prime Minister, Silvio Berlusconi. Semino & Masci (1996) argue that metaphor plays a vital role in the populist political discourse introduced by Silvio Berlusconi in the Italian political sphere. It is a discursive aspect which can be said to constitute particular social or personal identities and is described by Fairclough as style.

Metaphors as ESP tools

Metaphors as comprehension tools

Boers (2000i) argues for an enhanced metaphoric awareness as a vehicle which can facilitate in-depth reading comprehension. Following an experiment with his students, he came to the conclusion that an enhanced metaphorical awareness may help students to recognise the inference patterns associated with given figurative expressions and remember unfamiliar figurative expressions. In LSP, we often have to analyse texts from specialist areas of study in which complex phenomena are explained and elaborated on. Although the main focus is on their linguistic characteristics, it is still imperative for the students to understand what they are about. In this respect, metaphors can be an invaluable tool. In an activity carried out with two groups of students (56 students all together) of the Faculty of Education during a discussion on mind-mapping, they were asked to read the text about neurons from the book *The Mind Map Book* (Buzan, 2006: 31-32). While the first time they were just asked to read the passage from the book which described how brain cells work, the second time they were instructed to read the text by underlining all the metaphors used. In the text analysed, a brain cell or neuron is conceptualised as a ‘super octopus, with a central body, and tens, hundreds, or thousands, of tentacles’, as a ‘vast telephone exchange’, biochemical information is said to fall in ‘cascades’, like the ‘Niagara falls’, repeated uses of neural ‘pathways’ ‘keep the track clear, thus encouraging further traffic’ and so forth. The students reported that it was much easier to understand how the brain cells work through the images offered by the metaphors.

Metaphors as investigative tools

In scientific research where strictly defined categories are preferred, the use of figurative speech might not only be seen as inexact but also misleading. Cameron (2003: 196) refers to this as “an interesting paradox or conflict between the needs of science texts to inform accurately, and the inaccuracy prompted by the use of metaphors employed to inform effectively”. However, despite these reservations, scientists frequently use metaphors to attire the new concepts, thus making the new knowledge familiar not only to the others, but sometimes also to themselves. An eloquent example of the use of metaphorical models in science by scientists themselves can be found in the development of the atomic theory (Bratož, 2005). Before the 20th century, the accepted model of the atom resembled that of a billiard ball – a small solid sphere. This image changed dramatically with the discovery of the electron leading scientists to imagine atoms like plums in a plum pudding or raisin bread. Then, another metaphorical model was proposed; that of the atom as a tiny solar system with the positively charged nucleus always at the centre and the electrons revolving around the nucleus, like planets around the sun. Later on a new theory was advanced which started treating electrons as waves rather than particles. All these examples suggest that not only can metaphors be used to facilitate comprehension of complex theories but that they can be used deliberately as an investigative tool.

One area in which metaphors play an important role in understanding unfamiliar situations or elucidating the unknown is problem-solving. By inducing innovative associations,

metaphors allow us to see a particular issue from different perspectives, thus making space for different interpretations and solutions. This is why they are seen as such an invaluable tool in problem-solving. Casakin (2007) discusses the use of metaphors in design creativity and in solving design problems, giving an overview of the steps involved in problem-solving through metaphor. The first step involves the identification of concepts from domains which are not directly related to the problem in question but can still be connected with the target domain. The second step consists in establishing the relevant mappings or correspondences between the two domains and the third and the last step is focused on applying the structural correspondences of the source domain to the target concept, which can result in a novel solution to the problem at hand.

Metaphors can be used as investigative tools in the ESP classroom in a variety of ways. In an activity carried out in the area of management studies and aimed at exploring the workings of business organisations, students were asked to think about metaphors to describe an organisation or a company and identify the possible cross-domain mappings. Several conceptual domains came up in the discussion, such as companies as human bodies, as football clubs, as orchestras and others. Students were then asked to identify the potential cross-domain mappings between the source and target domain, for example, looking for correspondences between the domain of orchestra and the company domain (e.g. conductor-manager, musicians-employees, instruments-work tools, swinging the baton-delegating tasks, score-strategy, the sound-company performance etc.).

Metaphors as critical reading tools

Several authors have accentuated the importance given to metaphors in a discourse and the role metaphors play in conceptualizing our social reality (Charteris-Black, 2004; Goatly, 2007). Critical metaphor analysis, instigated by Charteris-Black (2004), combines the cognitive approach to metaphor with the framework of critical discourse analysis by focusing on the persuasiveness of metaphor and its ideological effectiveness. One method of raising learners' metaphoric awareness is to draw their attention to the source domains characteristic of the discourse in question and then discuss the choice of metaphor or the possible alternatives. By examining a variety of texts (a political speech or advertisement, a news report, an academic article, etc.) students can be asked to identify the most salient conceptual metaphors and then discuss their aptness or possible alternative conceptualisations.

Metaphors as tools for vocabulary development and retention

While metaphors per se can be rich sources of new vocabulary, they are also useful tools for learning new specialised vocabulary, which can itself be more or less metaphorical. It has been argued that certain metaphors are so deeply entrenched in human thought that we rarely see them as metaphors in the first place. Our everyday language abounds in conventionalised metaphorical expressions which have lost their metaphorical strength. This is true also of specialist discourses, which are often rich in metaphorically motivated jargon and terminology. One such example is the metaphorically motivated terminology related to different types of companies which draws from the domain of family relations

(e.g. ‘parent company’, ‘daughter company’, or ‘sister company’) or the terminology related to the American elections which is based on the metaphor ELECTIONS ARE WAR (e.g. ‘battleground states’, ‘presidential camps’, ‘party strongholds’ and ‘election campaign headquarters’).

Boers (2000ii) argues convincingly that language learners can benefit from an enhanced metaphorical awareness also in terms of greater vocabulary retention. The reasoning behind this claim is, first, that the learning of new vocabulary through image processing paves an extra way for later recall; second, that the cognitive effort employed to identify the relevant source domain enhances memory storage; and third, that conceptual metaphors function as structured frameworks which help organizing the vocabulary to be learnt.

A common metaphor in newspaper business discourse, which is frequently discussed in business English textbooks, is the conceptualisation of mergers as love relationships or marriages. A business article which builds on this metaphor (for example, “Mergers fail more often than marriages”, 2009), can be a useful basis for developing and structuring vocabulary related to mergers, with expressions like ‘suitors’ corresponding to ‘companies looking for merging partners’, ‘courtship’ to ‘premerger negotiations’, ‘the dowry’ to ‘the company’s assets’ ‘hooking up/matchmaking/wooing’ mapping onto ‘looking for potential merging partners’ and ‘tying the knot’ onto ‘forming a merger’.

Metaphors as tools for creative writing

While teaching creative writing might not be seen as an obvious ESP activity, I would like to argue that it can contribute to the overall aims of ESP. First of all, by experimenting with the language they are learning to use efficiently, students are given the opportunity to develop confidence in using English. In addition, by working on learners’ writing skills we are giving them the possibility to develop the cognitive and analytical abilities necessary in academic writing, which will be beneficial in a wide variety of writing assignments by helping learners to make the necessary inferences and connections, as well as give structure to ideas.

One of the most valuable insights offered by the cognitive approach to metaphor is that poets make use of the same linguistic resources and cognitive mechanisms as other people do in everyday situations (Lakoff & Turner, 1989). The difference is that they just do it in creative and innovative ways. Artworks thus provide new ways of structuring our experience, new experiential gestalts and, therefore, new coherences. Let us take as an example metaphors which draw on the domain of war. In Johnatan Franzen’s (2002) novel *Corrections*, the war domain is being applied to the relationship of two major characters in the book, Enid and her husband, Alfred, which is described in terms of ‘guerilla actions’, ‘cries of a government that could no longer govern’, ‘nighttime raids’, ‘casualties of war’ and a ‘civil war’ which ‘raged openly’. As we have seen above, the military domain has been recognised as a common conceptual domain in a variety of discourses. Also business organisations are often conceptualised through the military domain, with a number of conventional metaphors, such as seeing two companies as enemies at war (e.g. ‘the Cola wars’), but also a variety of novel linguistic realisation of the conceptual metaphor BUSINESS IS WAR. In a business English class, students can be asked to write

an article about two companies in their country which have traditionally been known as competitors, describing their relationship by expanding the military metaphor.

Conclusion

It has often been observed that language comes in all shapes and sizes. One aspect which contributes to this diversity is undoubtedly the pervasiveness of metaphors in our everyday language. Certain metaphors are so deeply entrenched in human thought that most of the time we are not aware of using them. I have argued that an enhanced metaphoric awareness on the part of the language learner can be beneficial in many ways: it can facilitate in-depth comprehension of complex content, assist learners when dwelling upon and investigating various topics within their specialist areas, offer a critical perspective to their specialised reading, and, finally, help learners expand and store newly acquired vocabulary. In this respect, it was suggested that metaphors can be seen as valuable tools in ESP settings. To say that a metaphor is a tool is, of course, a metaphor in its own right. And, like tools, metaphors are there to give us an extra support and facilitate our work.

References

- BOERS, F. (2000i). “Enhancing metaphoric awareness in specialised reading.” *English for Specific Purposes* 19: 137–147.
- BOERS, F. (2000ii). “Metaphor Awareness and Vocabulary Retention.” *Applied Linguistics* 21,4: 553-71.
- BRATOŽ, S. (2005). “The Positive vs. negative status of metaphor.” in D. Stolac, N. Ivanetić & B. Prichard (eds.). *Jezik u društvenoj interakciji*. 47-54. Zagreb, Rijeka: Hrvatsko društvo za primjenjenu lingvistiku.
- BUZAN, T. (2006). *The Mind Map Book*. Harlow: Educational Publishing.
- CAMERON, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. New York: Continuum.
- CASAKIN, H.P. (2007). Metaphors in Design Problem Solving: *Implications for Creativity*. *International Journal of Design* 1,2: 23-35.
- CHARTERIS-BLACK, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse*. London, New York: Routledge.
- FRANZEN, J. (2002). *Corrections*. New York: Picador.
- GIBBS, W. R., JR. (ED.). (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- GOATLY, A. (2007). *Washing the Brain: Mataphor and Hidden Ideology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- HUTCHINSON, T. & A. WATERS (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- LAKOFF, G. (1993). “The Contemporary theory of metaphor” in A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought*. 202-251. London: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. & M. TURNER (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- SEMINO, E. & M. MASI (1996). “Politics is football : metaphor in the discourse of Silvio Berlusconi in Italy.” *Discourse & Society* 7,2: 243-269.
- STEEN, G. (2011). “The contemporary theory of metaphor — now new and improved!” *Review of Cognitive Linguistics* 9,1: 26-64(39).
- VOIGT, K. (2009). “Mergers fail more often than marriages” CNN.com. <http://edition.cnn.com/2009/BUSINESS/05/21/merger.marriage/index.html> [10/05/2011]

Interacción oral en el aula de Inglés para fines profesionales para negocios con gran influencia de estudiantes internacionales

Jesús García Laborda
Universidad de Alcalá

Resumen

Los estudiantes Erasmus son comunes en muchas clases de inglés para negocios incluso cuando el nivel de la clase es incluso inferior a su competencia. Este escrito presenta una situación en la que el ritmo de la clase viene impuesto en gran medida por la amplia mayoría de estudiantes internacionales existente en la clase. En el primer cuatrimestre del curso 2010-2011 la asignatura de inglés para negocios I de la Universidad de Alcalá tuvo una matrícula en la que los estudiantes internacionales eran el 57% y en las asistencias a clase rondaba entre el 60% y el 80% debido al absentismo de estudiantes españoles. Puesto que esa clase se orienta hacia los últimos y no a los estudiantes de visita se trata de optimizar el hecho del uso necesario y obligatorio de la L2 para realizar un curso basado en tareas (aunque apoyado en un libro de texto y materiales informatizados o de Internet) en el que predominaba el trabajo colaborativo y el uso de la tecnología de la información para crear elementos de evaluación alternativa. Este trabajo mostrará los beneficios de este tipo de agrupamiento tanto para los estudiantes españoles como para los internacionales.

Palabras clave: Estudiantes internacionales, Lenguas para fines específicos, Inglés para negocios, trabajo cooperativo, agrupamientos.

Abstract

Erasmus students are common in many classes of English for business even when the level of the class is even lower than their competence. This paper presents a situation in which the pace of the class is imposed to a great extent by the wide existing majority of international students in the class. In the first quarter of the course 2010-2011 the subject of English for Business I at University of Alcalá had a registration in which the international students was 57% and their class attendance run between 60% to 80% due to the Spanish students' absenteeism. Since this class is oriented towards the last ones and not to the visiting students it is a question of optimizing the need and obligation of using L2 to follow this task based course (although supported by a textbook and computerized materials or from the Internet) in which collaborative work and the use of information technology to create alternative evaluation elements prevailed. This paper will show the benefits of this type of grouping both for the Spanish students and for the international ones.

Key words: International students, Languages for specific purposes, English for business, Cooperative work, Grouping.

Introducción

La presencia de estudiantes Erasmus es una tónica frecuente en muchas clases de inglés para fines específicos incluso cuando el nivel de la clase es incluso inferior a su competencia demostrada en el país de origen por la necesidad de lograr un número determinado de créditos en su estancia internacional. Sin duda esto ha llevado al rechazo de su presencia por un sector significativo del profesorado y alumnos. El hecho de que su presencia desmedida en ciertas universidades conlleve gastos adicionales al sistema educativo español no hace sino promover el descontento generalizado. Si, además, añadimos que, en no pocos casos, su presencia en el aula de inglés se debe más a la necesidad de completar una cierta cantidad de créditos y a su desconocimiento de la lengua local que les permita cursar estudios en la lengua de destino que a su motivación hacia el inglés mismo, nos encontramos con una situación en la que aparecen factores negativos relevantes que ponen en entredicho su presencia. Entre esos factores se encuentran gastos mayores asociados a la organización de las clases, menor participación de los estudiantes locales, un cierto desinterés debido a la facilidad de la clase y otros problemas más variables. García Laborda (2007) sugiere que estos alumnos pueden actuar como fuentes de input para sus compañeros y guiar su conversación en inglés (mayormente por cortesía) ya que los alumnos españoles se ven forzados por la etiqueta educativa y la oportunidad de hablar con alguien muy distinto en inglés, disminuyendo de esta forma la presencia de L1 en el aula. Sin embargo los problemas que se pueden prever para el aula de inglés debido a falta de preparación lingüística se convierten en evidentes en algunos casos dependiendo del origen del estudiante (Camiciottoli, 2010). Es más, para algunos investigadores la presencia de los estudiantes internacionales (especialmente Erasmus) no reporta beneficio alguno (Selleger, Bonke, & Leeman, 2006) o bien debe ser estudiados cuidadosamente (Rodríguez González, Bustillo Mesanza, & Mariel, 2011). Adicionalmente, si bien el programa promovía el empleo en sus comienzos, en la actualidad es más que dudoso (Marinescu, 2008).

Análisis de situación

En el primer cuatrimestre del curso 2010-2011 la asignatura de inglés para negocios I de la Universidad de Alcalá tuvo una matrícula en la que los estudiantes internacionales eran el 57% y en las asistencias a clase rondaba entre el 60% y el 80% debido al absentismo de estudiantes españoles. Puesto que esa clase se orienta hacia los últimos y no a los estudiantes de visita se trata de optimizar el hecho del uso necesario y obligatorio de la L2 para realizar un curso basado en tareas (aunque apoyado en un libro de texto y materiales informatizados o de Internet) en el que predominaba el trabajo colaborativo y el uso de la tecnología de la información para crear elementos de evaluación alternativa. Este análisis muestra los beneficios de este tipo de agrupamiento tanto para los estudiantes españoles como para los internacionales haciendo especial hincapié en que los estudiantes internacionales lejos de ser un problema favorecen en gran medida el desarrollo de los estudiantes españoles y aportan información cultural de negocios que luego es muy útil en una evaluación fundamentalmente alternativa.

La participación de estudiantes internacionales favorece la comunicación en L2 parcialmente



Figura 1. La situación de los estudiantes internacionales.

En general, por lo estudiado en la UAH, los estudiantes internacionales están familiarizados con conceptos profesionales más avanzados que los estudiantes españoles ya que los estudiantes internacionales llevan varios cursos en la universidad mientras los españoles suelen estar en nuestro caso en su primer trimestre. Los estudiantes internacionales, a veces, también se matriculan con propósitos poco claros que, incluso, pueden llegar al deseo de obtener una buena calificación con poco esfuerzo. Por tanto, su rol en la clase es muy liberado ya que asisten pero muestran poca disciplina escolar y un interés muy limitado. También suelen participar de grupos reducidos que generalmente, además, suelen ser otros Erasmus. Por otro lado, su relación con otros estudiantes en el aula exige incremento del conocimiento lingüístico, el desarrollo de nuevos conceptos en contenidos (económicos), una revisión de su actuación de roles (Lenguaje de interacción; creación del conocimiento; prácticas sociales; etc.) y, finalmente, crear una conexión con participantes locales (fundamentalmente a través del desarrollo de una comunidad de práctica (con conexiones con la pedagogía y métodos comunes en ESP).

Efecto del interlocutor: la comunidad de habla ¿comunidad de necesidades?

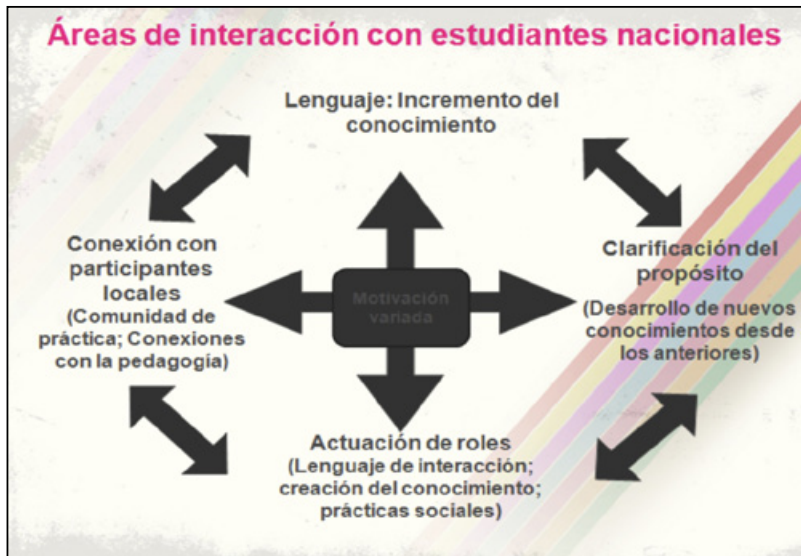


Figura 2. Áreas de interacción con estudiantes nacionales.

En lo referente al área de interacción con los estudiantes nacionales (figura 2), el contacto ofrece posibilidades para el incremento del conocimiento. Para eso, se deben clarificar los propósitos dando lugar al incremento de nuevos conocimientos que amplíen los anteriores. Por ejemplo, a través de una visión de ciertos aspectos económicos de los que tanto estudiantes nacionales como internacionales carezcan o bien mediante el conocimiento de realidades mutuas. Este crecimiento en el conocimiento debe ir acompañado de una alternancia de roles y de la disminución de la centralidad de los estudiantes internacionales por su mejor conocimiento de L2. La descentralización permite la alternancia y, por tanto, la interacción lingüística y el incremento de las prácticas sociales. A partir de ese intercambio se desarrolla una mejor conexión con participantes locales que evoluciona hacia una Comunidad de práctica con profundas conexiones con la pedagogía lingüística propia de la co-presencia de los estudiantes nacionales e internacionales.

El estudio

Contexto

El estudio se realiza con las siguientes características contextuales:

- Estudiantes universitarios en UAH
- Económicas, optativa licenciatura
- Variedad cursos y edades
- 57% alumnos internacionales (45/80)
- Gran abandono de la asignatura por estudiantes locales

Interacciones estudiadas

A partir de los fundamentos expuestos en los apartados anteriores nos centramos en ver qué tipo de interacciones se observaban (LS corresponde a estudiantes normales de inglés mientras que IS se corresponde con los estudiantes internacionales):

Tabla 1. Tipos de interacciones (en *itálica* las modificadas a través del trabajo cooperativo)

Interacción	Participantes	Tipo
Familiarización con contenidos y conceptos	IS+LS	integrativa
Conexión con otros participantes	IS-IS	Disyuntiva (respecto a españoles y grupos menores internacionales)
Clarificación de propósito (1)	IS	única
Actuación por papel	IS	única
Conexión con otros participantes	IS-LS	Disyuntiva
<i>Clarificación de propósito</i>	IS + LS	Integrativa
<i>Actuación por papel reformada</i>	IS + LS	Integrativa

De lo que aquí mostramos se desprende que el trabajo cooperativo tiene un efecto significativo en clarificar el propósito lingüístico y de contenidos de las interacciones y que los cambios de papeles, cuando son convenientemente reformados, son productivos. La evaluación alternativa tiene un efecto de motivación instrumental e incrementa estas interacciones (figura 3).



Figura 3. Efecto de la evaluación alternativa en la interacción.

Efecto de la evaluación alternativa

Como vemos la evaluación alternativa tiene un efecto positivo en las exigencias lingüísticas y en los contenidos. Los propósitos también se clarifican a través del desarrollo de objetos de aprendizaje y también mejora la administración de papeles. Además, el trabajo colectivo mejora y, con ello, se incrementan las conexiones sociales. Como resultado de la aparición de la evaluación alternativa las interacciones en el aula se modifican (tabla 2).

Tabla 2. Tipos de interacciones en la evaluación alternativa

Interacción	Participantes	Tipo
Familiarización con contenidos y conceptos	IS+LS	integrativa
Conexión con otros participantes	IS+LS	integrativa
Clarificación de propósito(1)	IS+LS	integrativa
Actuación por papel	IS (compartida)	coordinada
Conexión con otros participantes	IS+IS+LS	Integrativa coordinada

Familiarización con contenidos conceptuales y lingüísticos

La evaluación alternativa requiere tres procesos importantes que modifican la interacción en el aula: investigación (obtención de datos), interacción (compartir los descubrimientos) y la resolución de tareas. Mientras que la tercera se puede limitar a un acto oral o escrito más o menos compartido, los otros procesos son más interesantes. En cuanto a la investigación, los alumnos de ven abocados a compartir ideas grupales y discutir el constructo de los elementos de evaluación. Asimismo, tienen que distribuir los roles –*recorder, facilitator, checker*-. De esta manera, desarrollan las habilidades de investigación y potencian la adquisición de L2 (especialmente vocabulario y estructuras específicas). La interacción se ve beneficiada porque implica una apertura de la comunidad lingüística y de uso (y práctica). Lo que implica un beneficio directo para los aprendices de lengua locales. La gran ventaja del nuevo tipo de interacción es que tiene beneficios en el aprendizaje socio-constructivista y, especialmente, en estilos cognitivistas (que tan criticados son en la actualidad).

Instrumentos de evaluación

Basándonos en la taxonomía de materiales web /(especialmente de la web social) que hace García Laborda (2011) podemos decir que los elementos sobre los que se puede basar esta evaluación son los mostrados en la figura 3 (especialmente aquellos dentro del cuadro ya que son elementos que o bien se han empezado a utilizar en evaluación alternativa recientemente o no suelen usarse de esa manera).

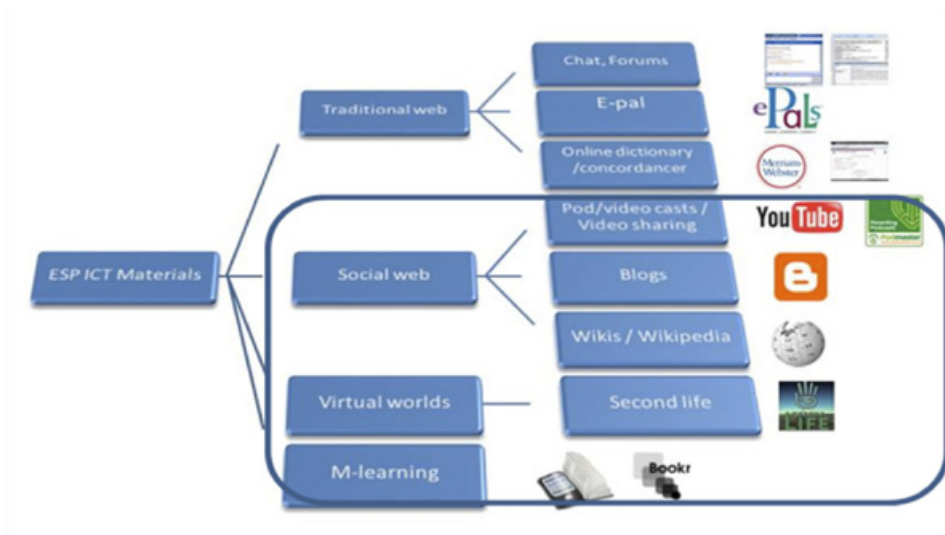


Figura 3. Elementos web 2.0 para la evaluación alternativa (fuente: García Laborda, 2011).

Efectos en la evaluación alternativa

En lo referente a los efectos de la evaluación alternativa en este contexto son los siguientes:

1. *Clarificación del propósito:*
 - a) Identificación del tema
 - b) Formulación las cuestiones de estudio/ investigación
 - c) Sugerencia de soluciones a casos. Un alternativa interesante sería producir elementos integradores (e-portfolio, blogs)
2. *Resultados tentativos:*
 - a) Contenidos de gran calidad
 - b) Mayor participación
 - c) Incremento social entre alumnos
 - d) Mayor y genuina motivación

Conclusiones

La evaluación grupal alternativa es una experiencia para todos los estudiantes debido a su participación en actividades interactivas auténticas. Muchos lo califican como una experiencia valiosa para estudiantes españoles por su participación en la interacción con los estudiantes interacionales y mejora de actitud y motivación. Esto se debe a que los estudiantes españoles adquieren una visión de futuro en la que tienen las mismas responsabilidades y potencialidad que los estudiantes internacionales. Además, a

nivel afectivo-instrumental, supone la coparticipación/responsabilidad en actividades significativas en creación de objetos profesionales.

Como efecto de estas observaciones sugerimos las siguientes recomendaciones:

- Las prácticas interactivas a nivel universitario deben implicar a todos los sujetos del aprendizaje basándose en un análisis de necesidades.
- La preparación dentro y fuera del aula es imprescindible.
- Es necesario crear vías de mutua corresponsabilidad IS-LS
- Tratar de conseguir un currículum internacional apoyado por la integración de enfoques socioconstructivistas y nativistas.

Bibliografía

- CAMICIOTTOLI, B. C. (2010). Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian Erasmus students for business lectures in English. *English for Specific Purposes*, 29(4), 268-280
- GARCÍA LABORDA, J. (2007). Estudio cualitativo-observacional bianual de la influencia de los alumnos internacionales en ESP para turismo. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 13-14, 51-62. http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5647/1/0233536_00013_0003.pdf [09/23/2011].
- GARCÍA LABORDA, J. (2011). Revisiting materials for teaching Languages for Specific Purposes. *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17 (1), 102-112. [http://journalarticle.ukm.my/2054/1/10_3LVol17\(1\)_2011GarciaLaborda_doc_\(2\).pdf](http://journalarticle.ukm.my/2054/1/10_3LVol17(1)_2011GarciaLaborda_doc_(2).pdf) [09/23/2011].
- MARINESCU, N. (2008). Does an Erasmus experience enhance employment conditions of graduates? *Bulletin of the Transilvania University of Brasov.Economic Sciences. Series V*, 1, 147-152
- RIVZA, B., & TEICHLER, U. (2007). The changing role of student mobility. *Higher Education Policy*, 20(4), 457-475. URL (draft version): http://portal.unesco.org/education/es/files/53904/11858759925Changing_role_student_mobility.pdf/Changing_role_student_mobility.pdf [09/23/2011].
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, C., BUSTILLO MESANZA, R., & MARIEL, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62(4), 413-430. <http://www.springerlink.com/content/w43524u11p082x70/> [09/23/2011].
- SELLEGER, V. J., BONKE, B., & LEEMAN, Y. A. M. (2006). Student diversity at Erasmus medical centre Rotterdam: Does it make any difference? *Medical Teacher*, 28(5), E142-E142. <http://dare.uva.nl/document/200515> [09/23/2011].

Different levels of conceptualization of the English gerund and its Spanish equivalents with physical perception verbs

María Ángeles Gómez Castejón

Catholic University of Leuven (K.U.Leuven, Belgium)/ UNED, Madrid

Abstract

There are certain difficulties in the analysis of the English gerund, in particular the so-called half-gerund cases. For example, in perception literature it is assumed that the –ing form with physical perception verbs is interpreted as having a participial reading. However we claim that the –ing form with these verbs has an extra possibility, a gerundial reading. This justifies the study of these constructions in this paper. In addition, the traditional characterization of the English gerund, based on tense and aspect criteria, proves to be inadequate in establishing its meaning. We argue that it is important to include a cognitive characterization of the English gerund in order to establish its meaning in a coherent way. As for the contrastive study, the English gerund displays a great variety of equivalents and these equivalents, in turn, propose a different level of conceptualization in relation to the English gerund.

Key words: English gerund; gerundial reading; Spanish equivalents; cognitive characterization; contrastive study.

Resumen

Existen ciertas dificultades en el análisis del gerundio Inglés, en particular en los casos denominados half-gerund. Por ejemplo, en la literatura de la percepción, se considera que la forma en –ing con verbos de percepción física tiene una lectura participial. Sin embargo afirmamos que la forma en –ing con estos verbos tiene otra posibilidad, una lectura gerundiva. Esto justifica el estudio de estas construcciones en este artículo. Además la caracterización tradicional del gerundio inglés basada en criterios temporales y aspectuales no resulta adecuada para establecer su significado. Sostenemos que es importante incluir un análisis cognitivo porque este análisis nos permite establecer el significado del gerundio inglés de una forma coherente. En cuanto al estudio contrastivo, el gerundio inglés exhibe una gran variedad de equivalentes y estos equivalentes, a su vez, proponen un nivel distinto de conceptualización con relación al gerundio inglés.

Palabras clave: gerundio inglés; lectura gerundiva; equivalentes españoles; caracterización cognitiva; estudio contrastivo.

Introduction

Before proceeding to the analysis of the different levels of conceptualization of the English gerund and its Spanish equivalents, we will review the main difficulties in relation to our study. Firstly, there are studies which show confusion between gerund and participle categories; these studies are unable to analyze the so-called half-gerund cases (e.g. the case of physical perception verbs). Secondly, the English gerund characterization based on tense/aspect criteria is not valid. And, thirdly, the English gerund displays a great variety of equivalents of a varied nature and this variety of equivalents shows a different way of conceptualizing the event described by the English gerund.

In the first place, the traditional binary difference between gerund and participle is not always clear as there are forms sharing certain properties of the “gerund” prototype and others of the “participle” prototype (i.e. half-gerund cases). Traditionally, physical perception verbs can appear followed by a Noun Phrase (NP) and *-ing* form in English. This construction (“NP + *-ing* form”) is generally assumed to represent two separate constituents and this implies that the *-ing* form functions as a participle. However we claim that an alternative interpretation is also possible: the “NP + *-ing* form” can be considered as a single constituent and this involves an *-ing* form functioning as a gerund. Due to the cognitive resemblance of cognitive and physical verbs, we argue that the *-ing* form with cognitive and physical verbs respectively must have the same readings.

Secondly, the characterization of the English gerund based on tense and aspect criteria (i.e. simultaneity/imperfectivity respectively) is not valid because the English gerund shows all the temporal and aspectual possibilities. We claim that it seems necessary to include a cognitive characterization of the English gerund to establish its meaning in a coherent way. This description enables us, in turn, to establish a hierarchy between the English gerund and its Spanish equivalents based on their different levels of conceptualization.

Finally we have to keep in mind that although a particular translation and its original version may be equivalent, each equivalent must be interpreted as a reflection of a different cognitive organization and it is important to determine the criteria governing such organization.

Aim

Our main goal is to provide the cognitive characterization of the English gerund and to analyze the different levels of conceptualization of the Spanish equivalents in relation to the English gerund from a cognitive point of view. In particular, we will focus on the interpretation of the Spanish equivalents in the case of physical perception verbs.

Analysis

Before proceeding to the analysis itself, we will focus on the status of the *-ing* form combined with physical perception verbs. In this context, we will centre on the cognitive resemblance of cognitive and physical verbs. To follow, we will provide the cognitive characterization of the English gerund. Finally, we will analyze the conceptualization of the Spanish equivalents with regard to the English gerund.

The status of the –ing form with physical perception verbs

In perception literature it is assumed that the –ing form is interpreted as having a participial and gerundial interpretation with physical and cognitive perception verbs respectively. However we claim that the –ing form with these verbs must have the same possible readings (participial/gerundial) due to their “cognitive resemblance”.

According to Givón’s classification (1993), physical and cognitive perception verbs both belong to the same semantic group: “Perception-cognition-utterance (PCU) verbs”. The subject of the main verb is a human agent who perceives a state or event. The main clause codes mental activity by means of a verb of perception. As for the complement clause, it functions as the object of the mental activity depicted by the main verb.

Now we briefly present the relevant cognitive processes these verbs share for the sake of this paper. Firstly, in perception the main subject is an observer or an experiencer rather than an agent. And secondly, both in physical and cognitive apprehension, the –ing form symbolizes a directly and immediately perceived event: the observer construes an event as seen from a very close perspective.

Based on the previous observations, we claim that there are two main issues in the description of the “gerundial reading”: i) the role of the main clause subject; and ii) the conceptualization of the event. In the first place, the main clause subject has a certain responsibility for the content of the complement clause: he/she can take the initiative in suspending the event complement by stopping the remembrance, the image, or the physical perception of it. Second, the observer or experiencer conceptualizes the internal configuration of the complement event: the –ing complement is evoked as a whole (i.e. seen in its entirety).

In conclusion, we argue that the first logical reading of –ing forms with physical perception verbs is a “participial reading” and the second a “gerundial reading”; whereas for cognitive perception verbs it is the other way around. The high frequency of this sequence [Physical perception verb + NP + English gerund] in our corpus, as well as the great variety of translations this construction displays, justifies its inclusion in this paper.

Characterization of the English gerund

Once we have proven that the –ing form with physical verbs also has a gerundial interpretation, it seems necessary to establish the meaning of the English gerund. From a cognitive approach, the progressive–ing form does three things to a verb stem: i) it construes the event holistically, therefore the English gerund has summary scanning; ii) it confines the profile to an immediate scope of predication consisting of an internal series of component states implying an internal perspective of the action; and iii) these states are construed as homogeneous due to their qualitative uniformity:

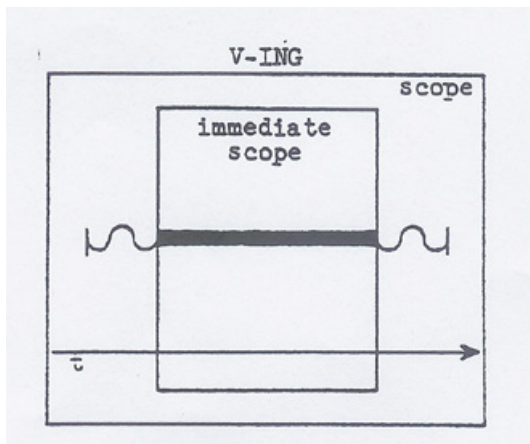


Figure 1. The progressive form (Langacker, 2008)

The Nominalization process explains the fact that the component states of the English gerund are profiled collectively as part of an abstract entity. In Figure 2 the English gerund, represented by a circle, reflects a higher level of conceptual organization as it profiles an abstract region in relation to an inflected verb:

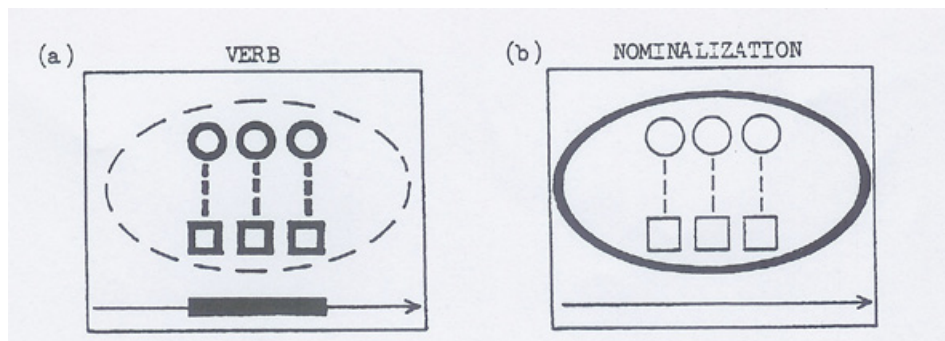


Figure 2. Inflected verb/Nominalization (Langacker, 1991)

Taking into account all previous cognitive observations, in this paper we argue that the English gerund is an event seen in its entirety from a close perspective of the conceptualizer. It is conceptualized as an abstract thing which implies a nominal profile without a temporal internal structure (Declerck, 2006: 99).

Different levels of conceptualization: Spanish equivalents/ English gerund

Spanish provides a wide range of equivalents to conceptualize the event described by the English gerund in the sequence [Physical perception verb + NP + English gerund].

According to our corpus⁶⁰, the syntactic expressions of the Spanish equivalents (i.e. the percept) that accompany physical perception verbs are: i) nominal forms (i.e. the infinitive, the gerund and the participle); ii) a complement clause with “that” (i.e. That-clause and relative clause) and iii) also a substantive or an NP.

- i) Concerning the nominal forms Hanegreefs (2008: 79) points out that the Spanish infinitive, gerund and participle have an important point in common with the English gerund: they all agree to have a summary scanning, but the Spanish equivalents differ from the English gerund in their “aspectual difference” (Albalá, 1988; Fernández Lagunilla, 1999). This “aspectual difference” justifies a different conceptualization of each of these equivalents in relation to the English gerund as explained in the following paragraphs.

With regard to aspect, the Spanish infinitive represents the neutral member and indicates a process without contemplating the possibility of its ending according to Albalá’s classification (1988: 14). Or in other words, the infinitive provides a scene without an end. This corresponds to the cognitive characterization of the English gerund as seen previously. In fact, these two categories can be interpreted as an event seen as a whole without an internal temporal structure (Hernanz, 1999).

However, we observe that the constructions with infinitives can express both atelic and telic events; the construction and context may impose a synoptic interpretation according to Hanegreefs’s terminology (2008: 82):

- (1) a. **Le he visto** producir en serie las comidas, **asar a la parrilla todos esos kebabs**, la camiseta empapada en sudor, reluciente de grasa... (TEASAB 82)
 b. **I’ve seen him** churning out the dinners, **grilling those kebabs** in his sopping T-shirt. (SAB 82)

A synoptic interpretation has to do with whether or not a situation is described as having an inherent or intended endpoint. In (1), in addition to the tense of the main verb, *he visto* (have seen), the presence of prepositional complements (e.g. *a la parrilla* (grilling/on a grill)⁶¹ in relation to *asar* (grilling) as well as the presence of contextual clues (eg. *la camiseta empapada en sudor* (in his sopping T-shirt), impose limits to the event denoted by *asar*.

Regarding the Spanish gerund, its presence with physical perception verbs preceded by its notional subject is quite predictable in Spanish and these constructions have been referred to as “predicate gerunds” (*gerundios predicativos*) (Fernández Lagunilla, 1999: 3489). From a semantic point of view, predicate gerunds are verbal predicates and as such they denote actions, processes or states of individuals. In particular, the Spanish gerund reflects a scene in *media res* of the event denoted

⁶⁰ My corpus is an English-Spanish parallel corpus. It consists of approximately 1000 pairs of English original texts and their Spanish translations. A specific code has been used: the first letters make reference to the title of the source text and the numbers refer to the order within the corpus.

⁶¹ As for the translation, we provide the one that appears in the examples of our corpus.

by the complement clause (Albalá, 1988: 14), or, in other words, it (*paseando*) constitutes a single episode or a portion of the activity in which its notional subject (*muchacha*) participates:

- (2) **Había vislumbrado a la muchacha paseando** con su hijo por las colinas. (AMOR 969)

b. **He had glimpsed the girl walking** with his son in the hills (LOVE 969).

Just as the Spanish gerund, due to its verbal nature, the Spanish participle profiles the final state of a process or event (Bosque, 1999: 277). To put it in another way, the participle presents the scene with its ending (Albalá, 1988: 14). Moreover with physical perception verbs, the Spanish participle (i.e. *apiñados* (clustering) seems to favour the description of the physical appearance of the percept (brick mills):

- (3) **Se distinguía** la franja de ladrillares **apiñados** (BELI 167)

b. The human eye could **discern** the strip of brick mills **clustering** (RAB 167)

- ii) Complement clauses with “that” (i.e. That-clause and relative clause), unlike the nominal forms, provide a contrasting perspective because they differ from the English gerund in three significant ways. First of all, the that-clause and the relative clause have a sequential scanning. Secondly, they have their own grounding (Langacker, 2008: 354). And finally they behave like independent clauses. However, these complement clauses with “that” differ in their degree of independent clause behaviour, which is greater in the case of the that-clause and lower for the relative clause.

In particular, the that-clause “greater” independent clause behaviour can be explained by the presence of the complementizer “that” and also by the absence of an NP preceding the complement clause acting as a pivot between the main and complement clause. These two elements create a great conceptual distance between the participants (i.e. main and complement clause) and therefore the whole construction can be interpreted as two different scenes (represented by two different underlined parts):

- (4) a. En la segunda (vez) **vio que Andrew subía la escalera**, (SUEDUL 914)

b. Once she saw **Andrew retreating** upstairs, (SWEE 914)

From a conceptual point of view, the relative clause shows a similar behavior to the that-clause. However, unlike the that-clause, the relative clause expresses less autonomy than the previous one due to the presence of a Noun Phrase (the percept). In relation to the English gerund, the Spanish relative clause differs from it in one important aspect: the relative clause centers on the antecedent whereas the English gerund integrates the antecedent into its own construction. The relative clause inscribes the event it denotes into the same time frame of the main clause and this implies that the relative clause must be interpreted as a coextension of the main clause event. In (5) the relative clause with physical perception verbs denotes a “continuous, uninterrupted image of the event”:

(5) a. **Ve a su novia consternada que acuna en sus brazos su cuerpo sin vida,**
(PENSA 752)

b. **he sees his distraught girlfriend cradling his own lifeless body in her arms** (THIN 752)

iii) To complete this analysis, we will cover the substantive. The Spanish substantive with verbs of physical perception can be of a concrete nature, as in *el chapoteo* (slapping) in (6), or abstract like *la corriente* (the current running) in (7). The variety of substantives functioning as percepts of physical perception verbs corroborates that substantives reflect different levels of conceptualization:

(6) a. **Oyó el chapoteo** del agua contra los costados de la bañera. (ENCUEN 576)

b. She **heard it slapping** against the sides of the tub (PICK 576)

(7) a. [...] los alumnos con toda seguridad **deben de percibir la corriente** que pasa entre ellos, (DESG 358)

b. By now the students must surely feel the current **running** between them, (DISG 358)

In conclusion, Spanish provides a range of equivalents to conceptualize the event described by the English gerund. In general, the Spanish equivalents are inclined to exploit the eventive reading of the English gerund.

Conclusions

On the whole we have proven that the –ing form in the sequence [Physical perception verb + NP + English gerund] has an extra possibility, a gerundial reading.

Secondly, on the one hand the cognitive characterization of the English gerund makes it possible to establish a valid characterization of this category; and on the other hand, it provides an explanation of equivalence between the English gerund and its Spanish equivalents.

Finally, Spanish provides a wide range of equivalents to conceptualize the event described by the English gerund in the sequence [Physical perception verb + NP + English gerund] and we have been able to prove that all those equivalents reflect different levels of conceptualization in relation to the English gerund from a cognitive point of view.

References

- ALBALÁ, M. J. (1988). *Contribución al estudio del gerundio en la lengua española hablada de Madrid*. Doctoral Dissertation, University of Madrid, Spain.
- BOSQUE, I. (1999). “El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal” in I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 1, 129-217. Madrid: Espasa Calpe.

- DECLERCK, R. (2006): *The Grammar of the English Verb Phrase*, Vol. 1. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (1999): “Las Construcciones de Gerundio” in I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. III, 3391-3443. Madrid: Espasa Calpe.
- GIVÓN, T. (1993). *English Grammar. A function-based introduction*, Vol. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HANEGREEFS, H. (2008): *Los verbos de percepción visual. Un análisis de corpus en un marco cognitivo*. Doctoral Dissertation, Katholieke Universiteit leuven, Belgium.
- HERNANZ, L. (1999). “El infinitivo” in I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. II, 2196-2356. Madrid: Espasa Calpe.
- LANGACKER, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 2. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (2008): *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

La incidencia del proyecto de bilingüismo CLIL – la enseñanza integrada de lengua y contenido a nivel universitario español: Un estudio de caso

Elaine Hewitt

M^a del Mar Verdejo Segura

Universidad de Granada y Universidad de Málaga

Resumen

Ofrecemos y valoramos los resultados del análisis de una de las muestras que compone un estudio empírico de mayor alcance derivado de un Proyecto i+d cuyo objetivo primordial es averiguar la incidencia del Proyecto de bilingüismo CLIL o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en la comunidad universitaria. Los objetivos son controlar, investigar y medir por primera vez con instrumentos científicos la relación que el nivel del sistema de secundario bilingüe tiene con el aprendizaje de un idioma extranjero, y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y otras variables de tipo demográfico. Dicha política de educación bilingüe o CLIL está en práctica en muchos centros de educación secundaria en nuestro país. Sin embargo, poca investigación se ha llevado a cabo sobre la eficacia de este sistema en dichos centros (por ejemplo, Navés & Muñoz 1999; Valencia Garate, & Cenoz Iragui, 1995), y mucho menos sobre el seguimiento de estos estudiantes a nivel de universidad. La muestra analizada está constituida por alumnos del primer curso matriculados en una asignatura de inglés como lengua extranjera en el Grado de Turismo y a los cuales se les administraron, entre otros, los siguientes cuestionarios: 1) una prueba de aptitud para los idiomas (PLAB 2003), 2) una prueba de nivel de inglés como lengua extranjera (Universidad de Oxford y el Sindicato Local de Exámenes de la Universidad de Cambridge, 2001), y 3) el cuestionario DPFBP de datos personales (Hewitt 2006). Los resultados preliminares arrojan datos que indican el efecto positivo que la implantación de este Proyecto educativo conlleva. Conforme la implantación del modelo se extienda en las etapas educativas pre-universitarias, la repercusión de la implantación del Proyecto será mayor por lo que se hace necesario un seguimiento continuado que nos permita obtener datos que refrenden esta primera valoración.

Palabras clave: Seguimiento en la universidad, Estudio empírico, educación secundaria bilingüe o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), Estudio de caso AICLE / valoración AICLE.

Abstract

We offer and evaluate the results of the analysis of one of the samples that comprises a wider empirical study and whose primary objective is to verify the incidence of the Project of bilingualism or CLIL (Content and Language Integrated Learning) in the university community. The objectives were to control, investigate and measure for the first time with scientific instruments the relationship that the level of the system of secondary CLIL or bilingual education students have with the learning of a foreign language, and the development of linguistic abilities and other variables of a demographic type. The sample analyzed is composed of students in their first academic year who are registered on the course of English as a foreign language in the Bachelor's Degree of Tourism. Various questionnaires and tests were administered to these students, amongst them the following: 1) a test of aptitude for languages (PLAB 2003), 2) a test of level of English as foreign language

(Oxford University Press & University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001), and 3) the DPFBP questionnaire of personal data (Hewitt 2006). The preliminary results reveal data that indicates the positive effects that the setting up of this educational Project has had.

Key words: Follow-up at university level, Empirical study, bilingual secondary education o CLIL, (Content and Language Integrated Learning), CLIL case study, evaluation of CLIL.

Marco de referencia del estudio

La presente investigación propuso llegar a varias universidades y sacar datos de forma empírica directamente en el aula. Como es muy normal en la investigación empírica, no supimos si había alumnos provenientes del sistema bilingüe secundaria (CLIL o AICLE) o no. Un investigador empírico nunca sabe lo que se va a encontrar en el aula con la investigación de este tipo. Los investigadores empíricos observan y apuntan lo que se encuentran ahí. No obstante, es el tipo de investigación que arroja los datos más originales y novedosos. Hemos anotado todas las respuestas y variables de cada alumno y de cada cuestionario, para posteriormente analizarlos.

En el presente caso hasta la fecha, y tratando de nuestro proyecto i+d en general, hemos podido investigar a 200 alumnos universitarios por toda España, y se han procesado a 1.000 cuestionarios, tests y encuestas que han rellenado dichos alumnos. En total se tratan de más de 47.000 datos. En algunos casos se están todavía analizando algunos detalles ya que con este volumen de investigación, hace falta un tiempo respetable para lograr conocer todos los hallazgos. Aquí informamos de una de las muestras.

Revisión de la literatura

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español ha estado y sigue estando sujeta a cambios importantes acordes con la época y la realidad en las que la misma se desarrolla (Morales Gálvez *et al.*, 2000; Consejería de Educación Andaluza, 2005). En la actualidad, la preocupación de nuestras autoridades académicas por conseguir que los alumnos dominen una, o más de una, lengua extranjera es prioritaria y de ello dan muestras las nuevas políticas lingüísticas en curso en nuestra geografía. Estas nuevas políticas derivan de las demandas en materia educativa de una sociedad globalizada y se materializan en lo que hoy se conoce como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE) o, en inglés, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), una propuesta educativa que hace referencia a las situaciones en las que las materias, o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (Marsh, 1994). Con todo, la propuesta constituye, tal y como afirma Dalton-Puffer (2007: 2) una práctica educativa pretérita y ello a pesar de ser una tendencia visible en Europa a partir de principios de los años noventa: Despite being a relatively recent trend, CLIL education is also a very old practice.

En nuestro país Andalucía y Madrid han sido las dos comunidades pioneras en la adopción de AICLE como modelo educativo en los centros públicos. En la primera de ellas el

modelo se implementa a través de *El Plan de Fomento de Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza* (2005).

Esta iniciativa educativa, resultante de las iniciativas de la Comisión Europea para fomentar una competencia plurilingüe, ha propiciado la celebración de jornadas y conferencias así como un incremento en publicaciones que nos acercan al tema y nos describen la experiencia de la implantación de esta nueva forma de entender la enseñanza/aprendizaje de lenguas que se presume garante de éxito. A nivel nacional podemos citar, entre otros, los trabajos de Valencia Garate y Cenoz Iragui, 1995; Navés y Muñoz, 1999; Madrid, 2005; Halbach *et al.*, 2009; Ruiz Garrido y Saorín Iborra, 2009; Casal y Moore, 2009; Lorenzo *et al.*, 2010; Daouz y Guerrini, 2009; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010 y Madrid y Hughes, 2011. Todos ellos contienen una incuestionable validez y son buenos compendios de ideas para el uso y la optimización de recursos a emplear en este tipo de enseñanza.

A pesar de la incuestionable validez de muchos estudios, la mayoría, salvando algunos de los trabajos de publicación reciente, adolecen, de dedicar insuficiente atención a averiguar la eficacia de este sistema en los centros públicos de enseñanza secundaria o a estudiar el efecto del Proyecto a nivel de universidad, una limitación sobre la que parece existir amplio consenso entre los investigadores. Sirvan de muestra estas palabras de Navés y Victori (2010: 48) en referencia a los estudios sobre el tema en Cataluña: More research is still needed in the field. Most of the research done up to now may also be characterized as being exploratory. Hence we need empirical research that demonstrates all the claims that are so often made on the benefits of CLIL programmes.

A ello hay que añadir, como bien recuerda Fernández Fontecha (2010: 88) cuando describe la situación de CLIL en La Rioja, que no existen dos contextos iguales y que lo que puede ser apropiado para uno puede no serlo para otro.

Entre los estudios que dedican atención a averiguar la eficacia de este sistema en los centros públicos, consideramos pertinente nombrar aquel realizado por Lorenzo *et al.*, 2009, y ello no sólo por el interés del trabajo sino también porque participamos en cierta medida de afinidad con el mismo. Así, estos autores circunscriben su informe a Andalucía, Comunidad Autónoma en la que nosotras centramos nuestro estudio. Igualmente, el referido trabajo analiza, entre otras variables, los efectos de la implantación de la enseñanza bilingüe en el desarrollo de competencias en la segunda lengua (L2) de los estudiantes, aspecto éste que también ocupa nuestro estudio. No obstante, en el trabajo de estos investigadores participan 61 centros y 1329 alumnos. Una de las conclusiones a destacar del mismo es que los estudiantes de las secciones bilingües muestran una competencia significativamente superior a los de aquellos no bilingües (p.24). En referencia a los estudiantes de secundaria, los autores afirman que éstos llegan a alcanzar el nivel B1 frente al resto que, mayoritariamente, se sitúan en el nivel A1 de MCERL. Consideramos interesante señalar que para evaluar la competencia lingüística de los estudiantes se administraron pruebas de comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita adecuadas a los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Otra publicación a matizar es aquella editada por Madrid y Hughes (2011) *Studies in Bilingual Education*, y de forma muy especial las páginas que ocupan la Parte segunda del libro ya que los trabajos aquí incluidos se centran en valorar distintos aspectos de esta iniciativa educativa en Andalucía. Algunas de las conclusiones a destacar de esta investigación, en la que participan 312 alumnos de educación primaria y secundaria de centros públicos, concertados y privados, son: a) el tiempo empleado en el aprendizaje de L2 no va en detrimento del desarrollo de L1; b) los estudiantes que poseían una instrucción formal en L2 desarrollan una competencia lingüística y comunicativa mucho mayor que aquellos que estudian la lengua como FL (las diferencias se reducen cuando se trata de las destrezas de reading y writing en los grupos de enseñanza secundaria); c) a nivel de competencia comunicativa oral los estudiantes bilingües superaron aquella de los estudiantes monolingües. Igualmente se aprecia un mejor rendimiento por parte de los alumnos bilingües en la comprensión lectora. En otro orden de cosas, los estudiantes bilingües tienen una percepción de su competencia y capacidad de transferir conocimientos superiores a la que poseen los estudiantes monolingües. Los primeros se sienten, asimismo, más seguros en el empleo de L2.

En general, la valoración del Proyecto de Bilingüismo tanto en nuestra comunidad como en otras regiones españolas, es positiva. No obstante, la necesidad de seguir realizando estudios sobre el tema es imperiosa si entre nuestros objetivos está el averiguar de forma empírica la eficacia del Proyecto y el descubrir fórmulas que contribuyan a mejorar su implantación a medio y largo plazo.

En estas páginas nos proponemos averiguar la incidencia que este Programa tiene en alumnos de nuestra comunidad que inician su formación académica en la Universidad. Detallamos, en concreto, los resultados de la muestra de la Universidad de Málaga.

Estudio de caso

Las metas eran controlar, investigar, recopilar y medir por primera vez, mediante el uso de instrumentos científicos, detalles de todos los alumnos de las muestras. Esto era en un esfuerzo para más adelante sacar la relación que el nivel de los alumnos provenientes de un IES bilingüe CLIL (sólo AICLE desde aquí en adelante) tiene o no con el aprendizaje del idioma extranjero, el desarrollo de las destrezas lingüísticas en alumnos universitarios en España y otras variables de tipo demográfico. En concreto, se llevaba a cabo con alumnos en asignaturas relacionadas con el idioma inglés como la lengua extranjera a nivel de universidad.

Definiciones operativas

Hay gran cantidad publicada en inglés sobre la educación bilingüe, pero referido mayormente al contexto norteamericano, sobre todo Canadá. Aquel contexto es diferente al nuestro en Europa y España. Ahora es conveniente aclarar la confusión suscitada por las autoridades en nombrar dichos centros en España ‘bilingües’ como tal. Propiamente dicho no se trata del bilingüismo ya que el sistema en los institutos de secundaria que se llaman ‘bilingües’ en realidad son impartidores del sistema AICLE. Este último, es un sistema donde las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua

extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

En nuestro caso en Málaga, generalmente fuera del aula no se habla más del castellano. Fue precisamente por ello que se seleccionó la universidad descrita en este artículo, ya que una variable de tipo intermedio que puede contaminar nuestro estudio es ausente de forma natural. Es decir, no hay una segunda lengua regional. No hace falta decir que la región de Málaga es oficialmente de habla castellana y de esta lengua sola. En nuestra investigación llevada a cabo en un sitio monolingüe, la educación que nombramos como bilingüe realmente lo es y se compone de solo dos idiomas: castellano e inglés.

Participantes

La cifra total de alumnos muestreados es de 43 alumnos y 32 en la cifra final impecables para nuestros fines investigadores. Todos cursaban la asignatura de Inglés Aplicado al Turismo I, la cual se imparte en el primer curso del Grado de Turismo en la Universidad de Málaga. Participaron 9 varones y 23 mujeres. Las edades estaban comprendidas entre los 17 años y 10 meses y 31 años y 4 meses. La cifra media de edad era 19 años y 7 meses.

Pruebas empleadas

Se les administró los siguientes cuestionarios y pruebas. Se ha de subrayar que la validez y la fiabilidad de cada prueba en este campo habían sido ya comprobadas en estudios pilotos realizados anteriormente por la responsable de este proyecto. Así podemos tener plena confianza en los resultados arrojados por esas pruebas.

1. una prueba de aptitud para los idiomas (PLAB 2003),
2. un cuestionario sobre la motivación (AMTB, Gardner 1985),
3. un cuestionario sobre la ansiedad que causa el aprendizaje de los idiomas (FLCAS, Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986)
4. la QPT, una prueba de nivel de inglés como lengua extranjera (Universidad de Oxford y el Sindicato Local de Exámenes de la Universidad de Cambridge, 2001),
5. el cuestionario DPFBP de datos personales que recogía información sobre las variables demográficas de los estudiantes y, en su caso, sobre su educación en la escuela secundaria bilingüe o de CLIL en España (Hewitt 2006).

Procedimiento

Los participantes completaron el DPFBP antes de entrar de lleno con la siguiente tanda de tests. A los alumnos se les aseguró que los datos provistos en el DPFBP y en todos los demás instrumentos, eran estrictamente confidenciales y de uso exclusivo para la investigación. Todos los estudiantes realizaron las pruebas de forma totalmente voluntaria y dieron su consentimiento para que sus datos fueran incluidos en la investigación. Las respuestas y variables de cada alumno y cuestionario fueron anotadas para posteriormente analizarlas.

Resultados

Tabla 1: Prueba PLAB de aptitud para los idiomas

Puntos y significado del PLAB	Número de alumnos (%)
117-70 puntos - alumno con aptitud alta para idiomas	4 alumnos (12,5%)
69-50 puntos – alumno con éxito medio	18 alumnos (56,2%)
49-1 punto – alumno con escaso éxito probable	10 alumnos (31,2%)

La nota global del PLAB de aptitud para los idiomas se puede contemplar en la Tabla 1. La cifra media de la muestra fue 56,65 puntos (aptitud media). El alumno proveniente de un IES bilingüe AICLE sacó 48 puntos (escaso éxito probable). Esta puntuación fue menor que la cifra media de la clase.

Tabla 2: Test AMTB de actitud y motivación con el inglés

Puntos obtenidos y significado en el AMTB	Número de alumnos
708-408 puntos – Muy motivado	29 alumnos (90,6%)
407-207 puntos – motivación media	3 alumnos (9,4%)
206-100 – poco motivado	----
100-0 puntos – no motivado	----

En relación a la motivación y actitud de los participantes, los resultados quedan expresados en la Tabla 2. Cabe destacar que 29 alumnos sacaron notas en el renglón superior del Test. La cifra media es de 588 puntos también en el renglón superior de muy motivado. El alumno proveniente de un IES bilingüe AICLE no estaba presente el día en el que se pasó el cuestionario AMTB.

Tabla 3: Escala FLCAS de ansiedad en el aula

Significado en el FLCAS y puntos obtenidos	Número de alumnos (%)
165-101 puntos - alumno muy nervioso	17 alumnos (53,1%)
100-88 puntos - alumno normal, ni muy nervioso, ni muy relajado	3 alumnos (9,4%)
87-33 puntos - alumno bastante relajado	11 alumnos (34,4%)

Los hallazgos del cuestionario sobre la ansiedad que causa el aprendizaje de idiomas (FLCAS) están recogidos en la Tabla 3. Se ha de señalar que la cifra media de puntos obtenidos por los participantes fue de 101, 22, es decir, se sitúan dentro de la categoría de alumno muy nervioso. Hemos de precisar que, comparativamente hablando, los estudiantes de la Universidad de Málaga se mostraron mucho más nerviosos que los estudiantes de las otras universidades participantes en el Proyecto. El alumno proveniente de un IES bilingüe AICLE no estaba presente el día de pasar la escala de ansiedad del FLCAS.

Tabla 4: Puntos obtenidos en la prueba QPT nivel de inglés

Nivel de ALTE y del Consejo Europeo	Puntuación posible de las dos partes de la prueba QPT	Número de alumnos
0. Principiante (Breakthrough) A1	0-17 puntos	3 alumnos (9,3%)
1. Elemental (Waystage) A2	18-29 puntos	22 alumnos (68,7%)
2. Intermedio Bajo (Threshold) B1	30-39 puntos	5 alumnos (15,6%)
3. Intermedio Alto (Independiente) B2	40-47 puntos	2 alumnos (6,2%)
4. Avanzado (Competente) C1	48-54 puntos	---
5. Muy Avanzado (Muy Competente) C2	55-60 puntos	---

Los resultados relativos a la prueba de nivel de inglés, QPT, son éstos presentados en la Tabla 4. Aquí merece destacarse que la cifra media de puntos obtenida por los participantes de la muestra fue de 25, 56 (nivel Elemental). El alumno proveniente de un IES bilingüe AICLE obtuvo 30 puntos (Intermedio Bajo). Fue la tercera nota más alta de esta muestra. Poseía, por tanto, un nivel de inglés superior al de la media de la clase.

Interpretación de los Resultados

Correlación ansiedad y nota en el PLAB de aptitud de idiomas

Se puede hablar de una alta correlación entre la prueba FLCAS de ansiedad de esta muestra de alumnos y la prueba de aptitud PLAB lo que puede significar que esta muestra está compuesta de alumnos muy nerviosos – superando notablemente los resultados en la ansiedad de las muestras de otras universidades. Quizás haya jugado un papel importante la ansiedad en el aula durante esta prueba de aptitud. Las cifras de la correlación son como siguen: una correlación alta y significativa con coeficiente negativo (más ansiedad, menos nota en el PLAB): la r de Pearson $-.461$, significativa al nivel $p \leq ,009$.

Conclusiones

El alumno proveniente del instituto bilingüe AICLE logró una nota de nivel de inglés QPT de uno de los más altos de esta muestra. Puede ser que la asistencia a su instituto bilingüe AICLE se traduce en una nota de nivel de inglés QPT de entre los mejores de su grupo. Dicho alumno proveniente de un IES bilingüe AICLE sacó una puntuación extrañamente baja en el PLAB ya que llegó a significar una escasa aptitud con el idioma. No obstante, podemos achacar esto al hecho de que la aptitud es más bien una característica biológica e innata y probablemente una educación bilingüe AICLE no lo puede influir en la aptitud, pero sí en el nivel de inglés.

El alumno, por otra parte, sale bastante bien parado en términos de su conocimiento y nivel de inglés cuando se le compara con el resto de la clase. A pesar de obtener 30 puntos en la prueba QPT de nivel de inglés, que refleja un nivel Intermedio bajo o nivel B1 europeo, estaba entre el de mayor nivel de la clase. Al igual que otros autores, Casal

y Moore (2009) nosotros también encontramos un nivel lingüístico parecido y según el marco común europeo. Probablemente, esto se debe a ser unos alumnos muy nerviosos. Así que también, estos alumnos se beneficiarían de técnicas para rebajar su ansiedad en el aula.

Reconocimiento

Este trabajo ha sido elaborado con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación y con cofinanciación del FEDER de la Unión Europea como parte del proyecto i+d: BILINGUNI: Bilingüismo Total; Seguimiento en el ámbito universitario de los alumnos provenientes del sistema bilingüe de educación secundaria, FFI2008-03919/FILO.

Referencias

- CASAL, S. & P. MOORE (2009). The Andalusian bilingual sections scheme: Evaluation and consultancy *International CLIL Research Journal*, 1,2: 36-46.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN ANDALUZA. (2005). Plan de Fomento de Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza. Publicada en el BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía) 22 de marzo.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company.
- FERNÁNDEZ FONTECHA, A. (2010). First steps of CLIL in a Spanish monolingual community: The case of La Rioja. En D. Lasagabaster & Y. Ruíz de Zarobe. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher*, 79-94.
- HALBACH, A., GARCÍA GÓMEZ, A. & R. FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (2009). *Enseñar en el Proyecto Bilingüe: Reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: Abecedario.
- HEWITT, E. (2006). Parental influence and language learning in elementary school: An empirical study *Intesol Journal*, 3,1: 5-24.
- LASAGABASTER, D. & Y. RUIZ DE ZAROBÉ (EDS.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- LORENZO, F., CASAL, S., MOORE, P. & Y.M. AFONSO (2009). Bilingüismo y educación: Situación de la red de centros bilingües en Andalucía. *Actualidad* 39. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <http://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat=18&id=2467&ida=0&idm=> [19/09/2011].
- LORENZO F., CASAL, S., & P. MOORE (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project *Applied Linguistics* 31, 3: 418-442.
- MARSH, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-Cultural Communication; Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne.

- MADRID, D. (2005). Bilingual and plurilingual education in the European and Andalusian context *International Journal of Learning*, 12,4: 177-186.
- MADRID, D., & S. HUGHES (EDS.) (2011). *Studies in Bilingual Education*. Bern: Peter Lang.
- MORALES GÁLVEZ, C., ARRIMADAS GÓMEZ, I.; RAMÍREZ NUEDA, E., LÓPEZ GAYARRE, A., & L. OCAÑA (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. http://www.eoisantiago.org/lexislacion/estatal/ensinanza_linguas.pdf [09/06/2011].
- NAVÉS, T., & M. VICTORI (2010). CLIL in Catalonia: An overview of research studies. En D. Lasagabaster & Y. Ruíz de Zarobe. *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. 30-54.
- NAVÉS, T., & C. MUÑOZ (1999). CLIL experiences in Spain. En D. Marsh & G. Langé (eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Finland: University of Jyväskylä. <http://www.ub.es/filoan/addendum.html> [22/11/2011].
- OXFORD UNIVERSITY PRESS & UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE (2001). *Quick Placement Test User Manual (QPT)*. Oxford: Oxford University Press.
- PLIMSLEUR, P. (2010). *Plimsleur Language Aptitude Battery*. Rockville, MD: Second Language Testing Foundation, Inc.
- RUIZ GARRIDO, M.F., & A. SAORÍN IBORRA (EDS.). (2009). *Hacia una Educación Plurilingüe: Experiencias docentes AICLE*. Castellón: Universidad Jaume I. Colección Estudis Filològics.
- VALENCIA GARATE, J.F., & J. CENOZ IRAGUI (1995). El papel del bilingüismo en la adquisición de una lengua extranjera: El caso del aprendizaje del inglés en Guipúzcoa. *Infancia y Aprendizaje*, 72: 127-138.

La metáfora en el discurso enológico en español

Isabel Negro Alousque
Universidad Complutense

Resumen

La dimensión económica y cultural del vino explica la creación de un lenguaje especializado que describe el color, olor y sabor de un vino. Este lenguaje ha sido objeto de estudio por varios autores (Châtelain-Courtois, 1984; Robinson, 1999; Goded & Varela, 2008). Algunas investigaciones (Coutier, 1994; Caballero & Suárez-Toste, 2008) han subrayado el papel de la metáfora en el discurso sobre el vino en francés e inglés. En este artículo analizamos las metáforas utilizadas en el discurso enológico en español a través del estudio de textos especializados. El análisis revela que la descripción del vino se estructura en torno a dos tipos de metáfora: metáforas conceptuales y metáforas sinestésicas. Al primer grupo pertenecen las metáforas LOS VINOS SON SERES VIVOS (tienen cuerpo y nariz, son jóvenes y envejecen; son enérgicos, amables o agresivos), LOS VINOS SON OBJETOS (son largos, cortos, redondos o planos), LOS VINOS SON PRENDAS DE VESTIR (tienen capa), LOS VINOS SON COMIDA (son grasos, cremosos) y LOS VINOS SON EDIFICIOS (tienen estructura y ensamblaje). Las metáforas sinestésicas son DEGUSTAR ES OÍR (el vino es armónico y posee notas de frutos rojos) y DEGUSTAR ES TOCAR (los vinos son aterciopelados o sedosos).

Palabras clave: vino, dominio conceptual, metáfora, expresión metafórica, discurso enológico.

Abstract

The economic and cultural component of wine industry explains the development of a new language describing the colour, aroma and taste of wine. This language has been the subject of linguistic research (Châtelain-Courtois, 1984; Robinson, 1999; Goded & Varela, 2008). Some studies (Coutier, 1994; Caballero & Suárez-Toste, 2008) have highlighted the presence of metaphor in the French and English wine discourse. In this article we discuss the metaphors employed in Spanish winespeak through the analysis of specialized texts. The analysis shows that wine description revolves around two types of metaphors: conceptual metaphors and synaesthetic metaphors. The former are WINES ARE LIVING BEINGS (they have a body and a nose, they are young and grow old; they are energetic, kind or aggressive), WINES ARE OBJECTS (they are long, short, round or plain), WINES ARE CLOTHES (they have a gown), WINES ARE FOOD (they are greasy, creamy), and WINES ARE BUILDINGS (they have a structure and a joint). The synaesthetic metaphors are TASTING IS HEARING (wines are harmonic and have notes of berries) and TASTING IS TOUCHING (wines are velvety or silky).

Key words: wine, conceptual domain, metaphor, metaphoric expression, winespeak.

Introducción

El vino no posee sólo una dimensión económica, sino también cultural. El desarrollo de la industria vitivinícola explica el auge de la enología, el enoturismo, los cursos de catas, las publicaciones y los foros virtuales sobre el vino. Por otro lado, el vino tiene un componente cultural que se refleja en la lengua. En el refranero español el vino es considerado, junto con el pan, un producto básico de la dieta y un buen complemento de la comida: Con pan y vino se anda el camino. Se destacan sus cualidades saludables: El vino alegra el ojo, limpia el diente y sana el vientre. El término posee una connotación positiva. El vino proporciona alegría y placer: Comer sin vino, o es miseria o es desatino. También es símbolo de amistad: A quien tiene buen vino, nunca le faltan amigos.

En este contexto la degustación (o cata) del vino se ha convertido en un arte que Induráin (2008: 34) define como “una incomparable mezcla de esteticismo, de técnica, de sensualidad”.

Todos estos factores han motivado la creación de un lenguaje especializado que describe los distintos aspectos de la degustación de un vino: color, aroma, sabor, permanencia en boca. Este lenguaje ha sido objeto de estudio en diversos idiomas. Cabe citar los trabajos de Châtelain-Courtois (1984) y Coutier (1994) en francés, Robinson (1999) y Caballero y Suárez-Toste (2008) en inglés, Goded y Varela (2008) en español.

El discurso enológico en español se caracteriza por su riqueza derivada del repertorio terminológico utilizado por los expertos para describir las sensaciones visuales, olfativas, táctiles y gustativas que procura la cata de un vino, y de la diversidad y frecuencia de expresiones metafóricas.

El objetivo de este artículo es analizar las metáforas lingüísticas en el discurso enológico en español a partir de un corpus de expresiones metafóricas extraídas del libro *Los vinos (LV)* (2008) y de dos revistas especializadas publicadas en 2010: *Vinum (V)* y *Vinos de España (VE)*.

Abordamos este estudio desde la perspectiva de la semántica cognitiva (Lakoff, 2006; Lakoff & Johnson, 1980), que ha subrayado el papel de la metáfora en el lenguaje y el pensamiento. Según la teoría cognitiva de la metáfora, la metáfora es un mecanismo que permite entender un dominio conceptual abstracto (dominio meta) en términos de un dominio concreto (dominio fuente). Además, adoptamos la noción de esquema metafórico (*metaphorical schema*) propuesta por Richardt (2003: 243) como base de la proyección metafórica. Los esquemas representan aspectos prototípicos de un dominio fuente.

Presentamos brevemente el léxico del vino antes de centrarnos en el análisis de las metáforas. Los numerosos adjetivos de nuestro corpus describen la apariencia del vino (color y limpieza), su aroma y la sensación que produce en el paladar.

Análisis visual

La percepción visual del vino abarca su color, la intensidad del mismo y su limpieza:

- Color: pálido, dorado, color rubí/teja.
- Intensidad del color: ligero, profundo, intenso.

- Limpieza: limpio
- Análisis olfativo

Las impresiones olfativas de la cata constituyen la nariz del vino (conjunto de sus olores) y comprenden el tipo, la calidad y la intensidad de sus aromas:

- Tipo de aroma: floral, frutal, vegetal, animal, especiado, balsámico, químico, mineral.
- Intensidad aromática: cerrado, mudo, poco expresivo, oloroso, perfumado, potente.
- Calidad: fino, delicado, amable.

Análisis gustativo

Las sensaciones que produce en el paladar constituyen la boca del vino e incluyen el cuerpo, la consistencia, la permanencia del sabor en boca y el equilibrio entre sus componentes (azúcares residuales, acidez, graduación alcohólica y taninos).

- Cuerpo: robusto, delgado, ligero, plano.
- Textura: untuoso, cremoso, graso.
- Equilibrio: equilibrado, armonioso/armónico.
 - Azúcares residuales: meloso, untuoso, aterciopelado, dulce, seco.
 - Acidez: plano, redondo, suave, firme, duro, nervioso, verde, ácido.
 - Graduación alcohólica: delgado, lleno, amplio, generoso, pesado, espirituoso.
 - Contenido tánico: pálido, seco, rico, firme, duro, grueso, rasposo, astringente.
- Persistencia: largo/ corto.

Las metáforas en el lenguaje del vino

Podemos distinguir dos clases de metáforas: metáforas conceptuales y metáforas sinestésicas. Las metáforas conceptuales representan el vino como un ser vivo, un objeto, una prenda de vestir, un alimento o un edificio.

Las metáforas sinestésicas conceptualizan una modalidad sensorial (el gusto en este caso) en términos de otra. En nuestro corpus aparecen dos metáforas de este tipo: DEGUSTAR ES OÍR y DEGUSTAR ES TOCAR.

Analicemos detalladamente cada una de estas metáforas.

1. Metáforas conceptuales

La metáfora LOS VINOS SON SERES VIVOS ocupa un lugar predominante en la descripción de un vino. Se desglosa en dos submetáforas: LOS VINOS SON

PERSONAS y LOS VINOS SON ANIMALES. La primera está constituida por cuatro esquemas metafóricos, como se observa en la tabla 1:

Tabla 1. La metáfora LOS VINOS SON PERSONAS.

Esquema metafórico	Metáfora lingüística
Cuerpo	cuerpo, nariz, boca, lágrimas/piernas
Apariencia física	atractivo, seductor robusto / delgado, elegante, grácil corpulento, vigoroso/vigor
Personalidad	vino con carácter / personalidad expresivo agresivo con raza / casta enérgico, dinámico, vivo, vivaz amable / hosco austero nervioso tranquilo generoso noble fiable franco persistente equilibrado
Ciclo de vida	precoz, juvenil, joven, viejo longevidad, larga vida madurar/madurez, envejecer/envejecimiento, morir

Las metáforas lingüísticas plasman elementos de la percepción olfativa y gustativa del vino. El esquema corporal genera las tres expresiones metafóricas clave en el discurso enológico: el cuerpo (la estructura, determinada por la graduación alcohólica), la nariz y la boca del vino. Las expresiones lágrimas o piernas del vino hacen referencia a la marca que queda en las paredes de la copa cuando la agitamos.

Los esquemas de la apariencia física y la personalidad subyacen a numerosas metáforas lingüísticas que describen la calidad del vino (atractivo, seductor o noble cuando ha sido elaborado con variedades de uvas principales), su intensidad aromática (vino austero o, por el contrario, expresivo o agresivo si su aroma es desagradable) o la calidad de sus aromas (vino amable u hosco). Otras expresiones metafóricas describen el sabor del vino, determinado por la presencia o ausencia de azúcares residuales (nervioso), el contenido de gas carbónico (tranquilo), la graduación alcohólica (vigoroso, robusto, corpulento, generoso o bien delgado), su contenido tánico (pálido o grueso) y el equilibrio entre todos estos componentes (equilibrado, elegante, grácil).

Proponemos algunos ejemplos:

- (1) Los Mogador de aquellos años eran un poco hoscos [...] hoy, en cambio, son francos y limpios desde el primer suspiro. (*V*: 65)
- (2) Un deje de aromas animales (*VE*: 57)
- (3) [...] el Sperss que estuvo un poco a la sombra de sus hermanos. (*V*: 60)
- (4) Este vino tiene dos padrinos. (*V*: 60)
- (5) [...] compensa la elegancia que le falta con vigor y carácter. (*V*: 57)
- (6) [...] vino joven, fresco y grácil, con cierto gesto goloso y tostado. (*VE*: 34)

El cuarto esquema metafórico es el ciclo de vida. El ciclo de vida humano se proyecta sobre el ciclo de vida del vino, como muestran los siguientes ejemplos:

- (7) Un vino joven pensado para envejecer procura poco placer si se bebe joven. (*LV*: 44)
- (8) [...] vinos blancos en los que la acidez juvenil evoluciona hacia una madurez de una suavidad compleja y voluptuosa. (*LV*: 52)
- (9) Por él no pasan los años. (*V*: 63)
- (10) [...] con una ligera acidez final que presagia una larga vida a este vino. (*VE*: 31)
- (11) [...] todavía con mucha vida por delante. (*V*: 64)

La metáfora LOS VINOS SON ANIMALES es menos frecuente:

- (12) [...] lástima que apenas queden unos cuantos ejemplares en todo el mundo. (*V*: 63)
- (13) Weinert es el dinosaurio de las bodegas argentinas. (*V*: 61)

La segunda metáfora relevante en el corpus es LOS VINOS SON OBJETOS. Los vinos son considerados objetos que poseen forma, tamaño, volumen y consistencia, como muestra la tabla 2:

Tabla 2. La metáfora LOS VINOS SON OBJETOS.

Esquema metafórico	Metáfora lingüística
Forma	Plano, redondo/redondez, hueco, anguloso
Tamaño	largo/longitud, corto, amplio
Volumen	volumen, profundo
Consistencia	firme, duro

El esquema de la forma se aplica a la descripción de la estructura del vino (plano), su acidez (hueco, anguloso) y el equilibrio entre sus componentes (redondo). Curiosamente, el mayor grado de equilibrio está asociado a la redondez.

El tamaño de un objeto se asocia metafóricamente a la graduación alcohólica (amplio) y a la permanencia en boca (largo o corto).

El esquema del volumen se aplica a la descripción del equilibrio entre los componentes del vino (el vino tiene volumen) y de la intensidad de su color (profundo).

Por último, las expresiones metafóricas firme y duro, que reflejan el esquema de consistencia, aluden al contenido tánico del vino.

La metáfora LOS VINOS SON PRENDAS DE VESTIR aparece en la descripción visual del vino. Mientras que el vestido del vino hace referencia a su color, el tejido evoca tanto el color como el sabor, la capa describe la intensidad del color, y el ribete es el borde del vino en la copa.

(14) [...] con excelente tejido tostado, especiado y mineral. (VE: 37)

(15) Profundo vestido rojo cereza oscuro, con buena capa. (VE: 49)

La metáfora LOS VINOS SON COMIDA se utiliza en la descripción de la consistencia del vino (meloso, untuoso, cremoso), o de su graduación alcohólica y equilibrio entre sus componentes (graso):

(16) [...] en boca se muestra a la vez untuoso, amable y maduro. (VE: 47)

La metáfora LOS VINOS SON EDIFICIOS subyace a los adjetivos estructurado y ensamblado, y a los sustantivos correspondientes (estructura y ensamblaje del vino):

(17) Potente en estructura, lo que le concede un alto grado de envejecimiento.
(VE: 33)

2. Metáforas sinestésicas

En el discurso enológico en español abundan los ejemplos de metáforas sinestésicas. Por un lado, la cata del vino se concibe como la escucha de una composición musical. En efecto, DEGUSTAR ES OÍR, como lo demuestran las siguientes expresiones metafóricas: notas, ecos, acorde, sinfonía, armonía/armónico /armonioso, partitura, concierto, vibrante/vibrar.

Veamos algunos ejemplos:

(18) Elegantes notas de crianza y muy buena persistencia. (VE: 50)

(19) [...] abrir una botella de Atrium es disfrutar de una sinfonía de aromas.
(VE: 51)

(20) Las notas de cereza forman un acorde vibrante, escribiendo una mágica partitura. (VE: 51)

(21) [...] el conjunto no sólo indica vigor, sino también perfecta armonía. (V: 58)

(22) [...] viene abriéndose paso en el concierto de los cabernet europeos. (V: 64)

(23) Vibra en el paladar. (V: 60)

Por otro lado, el sentido del tacto se proyecta sobre el del gusto. En otras palabras, DEGUSTAR ES TOCAR. Así, un vino es aterciopelado si contiene azúcares residuales, sedoso o satén, expresiones que aluden a la estructura del vino:

- (24) [...] una agradable golosidad que aporta ese tacto de terciopelo al que nos tiene acostumbrados. (V: 63)

El corpus analizado contiene un gran número de metáforas múltiples que describen diferentes aspectos de un vino. Considérense los siguientes ejemplos:

- (25) La agresividad del vino desaparece para dar lugar a una redondez aterciopelada (LV: 65).

Aquí se observa un solapamiento entre las metáforas LOS VINOS SON PERSONAS (agresividad), LOS VINOS SON OBJETOS (redondez) y DEGUSTAR ES TOCAR (aterciopelada).

En el ejemplo (26) se combinan las metáforas LOS VINOS SON PERSONAS (sobrio, elegante, nervio, juventud) y LOS VINOS SON comida (untuosidad):

- (26) En boca es exquisito, sobrio pero elegante destacando su untuosidad, posee un nervio que denota juventud. (VE: 41)

Finalmente, el ejemplo (27) integra la metáfora antropomórfica (despierto, lleno de casta, carácter) y la metáfora sinestésica DEGUSTAR ES OÍR (armonía).

- (27) [...] increíblemente despierto y lleno de casta, pero también de una armonía sobrecogedora y con un carácter absolutamente personal. (V: 59)

Conclusión

El análisis de este reducido corpus muestra que el lenguaje del vino en español es figurativo, ya que la descripción de las sensaciones que procura la degustación del vino se basa en un conjunto de metáforas conceptuales y sinestésicas que articulan el discurso enológico y le otorgan el carácter de lenguaje especializado. Por otra parte, los estudios en otras lenguas (inglés y francés) han identificado metáforas similares, lo cual apunta a la universalidad de este lenguaje.

Bibliografía

- CABALLERO, R. & E. SUÁREZ-TOSTE (2008). “Translating the senses. Teaching the metaphors in winespeak” in F. Boers and S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, 241-259. Berlin: Mouton de Gruyter.
- CHÂTELAIN-COURTOIS, M. (1984). *Les mots du vin et de l'ivresse*. Paris: Belin.
- COUTIER, M. (1994). “Tropes et termes: le vocabulaire de la dégustation du vin”. *META XXXIX*, 4: 662-675.

- GODED, M. & R. VARELA (EDS). (2008). *The Language of Wine. An English Course*. Madrid: Ediciones Académicas.
- INDURÁIN, J. (ED.) (2008). *Los Vinos*. Barcelona: Larousse.
- LAKOFF, G. (2006). “The contemporary theory of metaphor” in D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, 186-238. Berlin: Mouton de Gruyter.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- RICHARDT, S. (2003). “Metaphors in expert and common-sense reasoning” in C. Zelinsky-Wibbelt (ed.), *Text, Context, Concepts*, 243-296. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ROBINSON, J. (ED.) (1999). *The Oxford Companion to Wine*. Oxford: Oxford University Press.

La descortesía lingüística y la dimensión cultural de identidad en español peninsular y en inglés americano. Análisis contrastivo de películas de temática laboral.

Rosa María Pacheco Baldó
Universidad de Alicante

Resumen

El papel del contexto es crucial a la hora de considerar un enunciado como una expresión cortés o descortés. Muchos estudiosos consideran que no existen expresiones que sean inherentemente corteses o descorteses sino que es el contexto lo que categoriza a un enunciado. También el contexto cultural, es decir, los valores, ideas, y reglas que una cultura posee respecto a lo que se considera cortés o descortés en determinadas circunstancias, debe ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de elaborar una teoría descriptiva de la descortesía, si es que acaso puede hacerse tal cosa. Por otro lado, en un mundo globalizado como es el de hoy en día, donde las transacciones de carácter internacional forman parte de la agenda de cualquier empresa que quiera expandir su lugar de mercado o su cartera de clientes, resulta esencial poseer un conocimiento de las realidades culturales en las que esa empresa se quiere adentrar. El contexto laboral puede presentar diferentes situaciones delicadas en las que la descortesía se manifiesta fácilmente, por ejemplo, en comunicaciones de despido, situaciones de abuso de poder, tensiones entre compañeros por ascender en el trabajo, etc. De modo particular, este trabajo analizará expresiones de descortesía encontradas en películas de temática laboral.

Palabras clave: descortesía, individualismo, películas temática laboral.

Abstract

The role of context is crucial when considering an expression as polite or impolite. Many authors consider that there are no inherently polite expressions but it is the context which matters. We also have to take into account the cultural context if we want to propose a descriptive theory of impoliteness- in case that can be done at all. On the other side, in today's globalized world it is essential for expanding companies to have some knowledge of the different cultural realities they want to deal with. At workplace, impoliteness can arise in many different situations such as, dismissal notices, bullying, colleagues striving to promote in the company, etc. This essay analyses the impoliteness expressions found in films which perform different workplace situations.

Key words: impoliteness, individualism, workplace in films.

Introducción

El fenómeno de la globalización ha puesto de manifiesto que las diferencias en los valores culturales pueden levantar barreras entre países, e incluso dificultar el acercamiento entre ellos. Estas barreras solo pueden ser derribadas a través del conocimiento, la comprensión y el respeto de las diferencias culturales. Por ello, el objetivo de este artículo es perfilar un modelo para el análisis contrastivo entre el español peninsular y el inglés americano, que establezca una relación plausible entre el uso de determinadas estrategias de descortesía lingüística en cada una de estas lenguas, y las diferencias en cuanto a la dimensión cultural de identidad que España y Estados Unidos poseen, todo ello enmarcado en los contextos laborales. El corpus de estrategias que se ha utilizado para el análisis ha sido extraído de dos películas en las que los contextos laborales son frecuentes. Las películas son *El Diablo Viste de Prada*, una producción estadounidense de 2006 del director David Frankel y *El Crimen Perfecto* dirigida en 2004 por el director español Alex de la Iglesia.

Por otra parte, existe un gran número de estudios que giran en torno a la cortesía lingüística, como pueden ser los de Fraser y Nolan (1981), Valdés y Pino (1981), Vázquez Orta (1995), Díaz Pérez (2003), por nombrar a algunos, mientras que ha sido tan sólo durante la última década que se ha prestado una mayor atención a la descortesía, con autores como Culpeper, (1996, 2005, 2010), Mills (2003), Bousfield (2008), Alba Juez (2006, 2007, 2009), entre otros. De hecho, tradicionalmente se ha tendido a definir la descortesía como lo contrario de la cortesía. Afortunadamente, estas ideas conceptuales han sido abandonadas y ya pocos autores discuten que el papel del contexto es crucial a la hora de considerar un enunciado como una expresión cortés o descortés. Muchos estudiosos, siguiendo a Fraser y Nolan (1981), consideran que no existen expresiones que sean inherentemente corteses o descorteses sino que es el contexto lo que categoriza a un enunciado.

Como apuntábamos en el primer párrafo, en un mundo globalizado como es el de hoy en día, donde las transacciones de carácter internacional forman parte de la agenda de cualquier empresa que quiera expandir su radio de mercado o su cartera de clientes, resulta esencial poseer un conocimiento de las realidades culturales en las que esa empresa se quiere adentrar. De modo particular, este trabajo analiza expresiones de descortesía encontradas en películas de temática laboral. Existe en el contexto laboral un variado número de situaciones delicadas en las que la descortesía se puede manifestar fácilmente. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a comunicaciones de despido, situaciones de abuso de poder, tensiones entre compañeros por ascender en el trabajo, etc. Un mayor conocimiento de las expresiones de descortesía utilizadas en estas situaciones puede resultar una útil herramienta cultural en una situación de intercambio laboral-cultural.

La dimensión cultural de individualismo

El concepto de dimensión cultural podría ser definido como aquel problema o aspecto básico con el que todo individuo inmerso en una sociedad debe enfrentarse en su relación con el resto de individuos y con la naturaleza (Kluckhohn y Strodtbeck, 1961). Las herramientas en las que los individuos de diferentes culturas se apoyan y que utilizan como guías para orientarse por el mundo y dominar estos problemas o dimensiones

variarán de una cultura a otra. Muchos coinciden en señalar a Kluckhohn y Strodtbeck como los antropólogos que, junto con Hall (1959, 1966), inauguraron en 1961 con su obra *Variations in Value Orientations* el denominado paradigma de las dimensiones. Es éste un campo de estudio que es a la vez multidisciplinario e interdisciplinario, es decir, un campo que, por un lado, interesa a varias disciplinas, como la antropología y la pragmalingüística, entre otras, pero, por otro lado, y como consecuencia de ello, es un campo donde convergen todas estas disciplinas, compartiendo conocimientos y enriqueciéndose mutuamente.

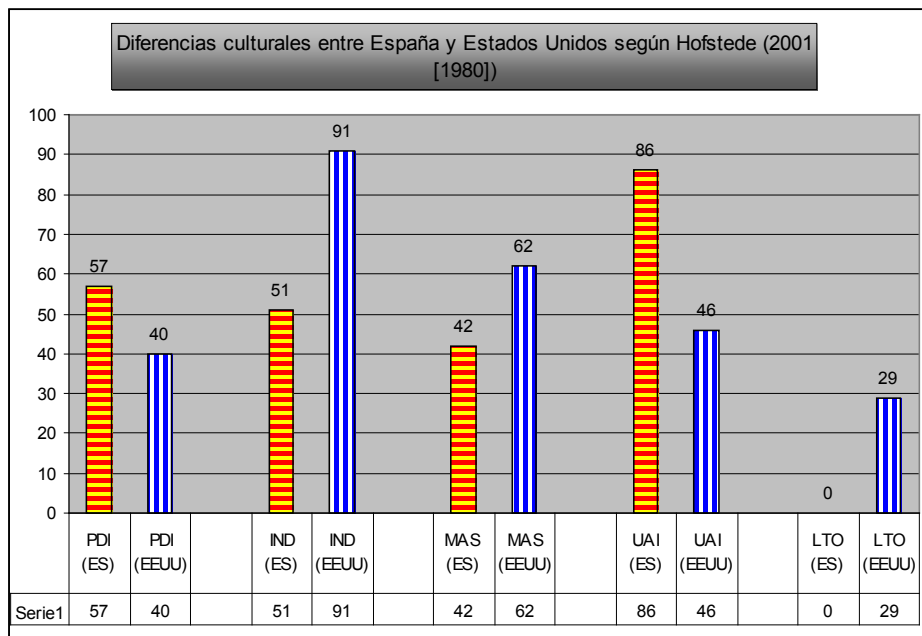
Otro de los autores que, junto con Kluckhohn y Strodtbeck y Hall, ha influido considerablemente al desarrollo del estudio de las dimensiones culturales, es Hofstede, quien con sus obras *Culture's Consequences* (2001 [1980]) y *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (2004 [1991]) demostró que existen dimensiones culturales que se manifiestan en toda cultura. Hofstede realizó un exhaustivo estudio comparativo con más de setenta países. En su trabajo, Hofstede aísla y analiza las dimensiones culturales relacionadas con cinco de los problemas básicos que afectan a todo ser humano en su relación con otros individuos, a saber:

- a) la dimensión de poder, *Power Distance Index*
- b) la de identidad, *Individualism Index*
- c) la de género, *Masculinity Index*
- d) la de la búsqueda de la Verdad, *Uncertainty Avoidance Index*
- e) la dimensión ligada al concepto de Virtud, *Long-Term Orientation*

El modelo de Hofstede ha sido muy aplaudido por otros expertos en comunicación intercultural, y concretamente las definiciones que ofrece para las dimensiones de poder e identidad suelen aparecer en numerosos estudios multidisciplinarios de contextos laborales. Aunque haya recibido alguna crítica por parte de algunos estudiosos como Dahl (2004), que ponen en duda la validez de los resultados obtenidos, el hecho es que otras revisiones posteriores han confirmado su vigencia, que queda actualizada en la página web <http://www.geert-hofstede.com>, ofrecida por *ITIM Culture and Management Consultancy*, donde se puede acceder a sus estudios y hallazgos. Como defiende Bennet (2004) las mediciones de Hofstede resultan de gran utilidad para estudiar las diferencias culturales a nivel nacional, es decir, entre países. Prueba de ello es que, como señalan Gouveia y Ros (2000) su modelo continúa utilizándose en la actualidad para estudios de carácter intercultural.

En el gráfico mostrado a continuación se aprecian los diferentes valores que exhiben tanto la cultura española como la estadounidense, siendo las dos segundas columnas (marcadas con las siglas IND) las que se refieren a la dimensión cultural de identidad.

Tabla 1: Cuadro de las diferencias entre las culturas española y la estadounidense, según el modelo de Hofstede (2001 [1980])



Como se puede apreciar en el gráfico, en cuanto a la dimensión cultural de identidad, Hofstede asigna unos valores muy diferentes para España y Estados Unidos. Así, por un lado, España posee un índice de individualismo medio (con 51 puntos sobre 100, según la escala de Hofstede), es decir, sería un ejemplo de cultura tribal, en la que son de vital importancia las relaciones del individuo con la familia y los grupos pequeños o medianos. Por otro lado, Estados Unidos, con 91 puntos en la escala de Hofstede, es un ejemplo de cultura altamente individualista en la que cobra gran relevancia la independencia y autonomía de la persona con respecto al resto de individuos.

De acuerdo con Hofstede, la pertenencia a una cultura individualista como la estadounidense va a suponer la adhesión a unos valores e ideas típicos que pueden ser resumidos de la siguiente manera (Pacheco, 2011):

1. Se valora que los individuos den su opinión de manera clara, manifestando su punto de vista de forma explícita.
2. Se valora que los individuos tomen sus decisiones de forma independiente.
3. Se evita la intrusión o invasión en el terreno personal de los demás.

Por otra parte, la cultura española presenta unos valores intermedios (de acuerdo con Hofstede su índice es de 51 puntos en una escala de 100). Se trata, por lo tanto, de una cultura tribal, con unos valores que fomentan la inclusión en grupos pequeños, como la familia, la pequeña y mediana empresa, etc. Por consiguiente, a pesar de que pueda

mostrar alguno de los elementos del individualismo, también exhibirá algunas de las características más preponderantes del colectivismo. En el caso del colectivismo también podemos destacar tres características principales (Pacheco, 2011):

1. La situación ideal es el consenso por lo que se evita el enfrentamiento directo.
2. Las decisiones tomadas en grupo son altamente valoradas, pudiendo llegar a tener un peso específico mayor que las individuales.
3. Los empleados tienden a considerarse parte integrante de su empresa, es decir, de un grupo, de una colectividad.

Las estrategias de descortesía

Como dijimos anteriormente, los estudios de descortesía se han desarrollado a partir de los de cortesía. En este sentido, resulta de vital importancia la teoría de Brown y Levinson (1987 [1978]), que parte de la idea de imagen pública, en inglés *face*, tomada a su vez de Goffman (1967), y que mantiene que todo individuo desea conservar una imagen pública de cara a otros individuos. Esta imagen tiene a su vez dos vertientes, una negativa, que se refiere a la necesidad de no ser invadidos por nadie y de proteger lo que se considera el territorio y los derechos propios, y una cara positiva, o la necesidad de sentir la aprobación, la comprensión y el afecto de los demás. Según los autores, en el transcurso de las relaciones sociales pueden surgir acciones que amenazan la imagen pública AAIP (Brown y Levinson, 1987 [1978]), en inglés *face-threatening acts* FTA, y que dependiendo de tres factores que son el poder relativo, la distancia social y el grado de imposición de ese acto con respecto a la imagen pública, deberán ser atenuados mediante el uso de estrategias de cortesía que podrán ser de los siguientes tipos:

- Abierta y directa
- Abierta e indirecta, con cortesía positiva
- Abierta e indirecta, con cortesía negativa
- Encubierta
- Evitar la AAIP

A pesar de la exhaustividad que presenta el modelo de Brown y Levinson, no son pocas las críticas que ha recibido desde su publicación. Estas críticas pueden ser divididas en dos grandes grupos, por un lado las que se refieren al carácter universal que los autores, desde el mismo título de su obra, pretendieron atribuir a sus conceptos y nociones, y por otro lado el carácter pesimista de los planteamientos iniciales. No obstante, debemos reconocer que el modelo de Brown y Levinson (1987 [1978]) es tomado como punto de partida de otros estudios y análisis, como por ejemplo en la obra de Culpeper (1996). La razón de ello es que uno de sus valores positivos es la minuciosa clasificación y descripción que los autores ofrecen de las estrategias de cortesía positiva y de cortesía negativa, que si bien puede tener sus puntos débiles, sirve sin embargo como excelente base de apoyo o bien como punto de inicio para el desarrollo de otras ideas. En este sentido, merece una mención especial la contribución de Bravo (1999, 2002, 2004, 2010)

con sus conceptos de autonomía y afiliación. Según la autora, los conceptos de imagen positiva y negativa descritos por Brown y Levinson no pueden ser aplicados de manera transcultural sino que cada cultura tiene una noción particular de lo que es la imagen pública del individuo y de cómo se configura ésta en la sociedad. Así pues, las categorías que ella propone tienen una mayor capacidad explicativa del concepto de imagen pública, puesto que se rellenan según los contextos socio-culturales que puedan darse en cada caso, es decir, según cada cultura.

El concepto de autonomía que describe Bravo incluye:

“aquellos comportamientos, que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo”. Bravo (2002: 141-174)

El segundo concepto que propone Bravo, el de afiliación incluye:

“aquellos comportamientos en los cuales una persona desea verse y ser vista por los demás, en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo”. Bravo (2002: 141-174)

Por otro lado, en este trabajo en lugar de hablar de descortesías positiva o negativa, he preferido inspirarme en la dicotomía que Scollon y Scollon (1995) establecen del concepto de imagen pública. Los autores consideran que la imagen pública de cada individuo tiene dos aspectos. Por una parte, distinguen el aspecto de implicación, en inglés *involvement*, que se refiere al derecho y a la necesidad de sentirse y de ser considerado un miembro de la sociedad. Por otra parte, los autores distinguen el aspecto de independencia de la imagen pública, considerado como el derecho a no ser totalmente dominado por el grupo.

En este estudio deseo presentar la idea de que todo individuo inmerso en una sociedad trata de conservar y de hacer prevalecer ante el resto de esa sociedad unos derechos públicos. Esto lo hará en mayor o menor medida y mediante mecanismos diferentes, dependiendo de los valores culturales predominantes de ese grupo cultural. Es decir, cada cultura enfatizará de modo diferente estos derechos públicos, y lo hará además apoyándose en diferentes herramientas, valores, o reglas. Así, por un lado, encontramos el derecho de afiliación, es decir, la necesidad del individuo de sentirse parte de un grupo, miembro de la sociedad, en otras palabras, el deseo de no ser un proscrito social sino un miembro reconocido dentro del grupo. Por otro lado, con el derecho de independencia, todo individuo inmerso en una sociedad siente la necesidad de que se respete su espacio, de que se reconozca su libertad para actuar y de no ser dominado por el grupo.

Para el análisis de las películas seleccionadas en este estudio, he elaborado una clasificación de estrategias de descortesía relacionadas con estos dos derechos. Las he dividido atendiendo al tipo de descortesía emitida, a saber, descortesía directa o descortesía indirecta, con sus correspondientes subestrategias que pueden dañar bien el derecho de afiliación bien el derecho de independencia del receptor.

A.- Descortesía directa. Ser descortés de manera clara y directa:

A.1. Dañando el derecho de afiliación del receptor:

- a) Insultando al receptor
- b) Rompiendo la relación con el receptor
- c) Negando la posibilidad de relación futura
- d) Despreciando al receptor
- e) Ninguneando o menospreciando al receptor
- f) Ridiculizando o burlándose del receptor
- g) Criticando al receptor
- h) Poniendo de manifiesto algún aspecto negativo del receptor
- i) Poniendo de manifiesto que el receptor se ha equivocado

A.2. Dañando el derecho de independencia del receptor:

- a) Amenazando
- b) Culpano directamente de un acto al receptor
- c) Invadiendo el espacio físico del receptor
- d) Invadiendo el espacio emocional del receptor
- e) Interrumpiendo bruscamente el discurso del receptor
- f) Poniendo de manifiesto las diferencias de estatus, posición, condición, etc.
- g) Abusando de las diferencias de estatus, condición, situación, etc.
- h) Recordando al receptor que está en deuda
- i) Insistiendo y recalando algún aspecto negativo del receptor
- j) Usando un lenguaje obsceno e inapropiado

B.- Descortesía indirecta. Ser descortés de forma encubierta e indirecta:

B.1. Dañando el derecho de afiliación del receptor:

- a) Utilizando marcadores de grupo inapropiados
- b) Buscando el conflicto con temas difíciles
- c) Buscando el desacuerdo
- d) No mostrando empatía ni comprensión
- e) Ignorando
- f) Utilizando el silencio como respuesta
- g) No tomando en cuenta la opinión del receptor
- h) Poniendo en duda las capacidades del receptor
- i) Excluyendo de una actividad
- j) Usando un lenguaje oscuro para el receptor

B.2. Dañando el derecho de independencia del receptor:

- a) No utilizando un lenguaje deferente cuando sería necesario (sistema dual tu/usted en español, modales en inglés, etc.)
- b) Exagerando sobre las capacidades propias
- c) Siendo condescendiente con el receptor
- d) Jactándose de algo negativo que perjudica al receptor
- e) No cumpliendo reglas y obligaciones generales
- f) Insinuando al receptor que está en deuda

El análisis

Tras el visionado de las películas, y el análisis de las estrategias más utilizadas en cada una de ellas, debemos destacar los siguientes hallazgos.

En la película *El Diablo Viste de Prada*, de origen estadounidense, las estrategias de descortesía más utilizadas por los hablantes fueron: En primer lugar, en cuanto a la descortesía directa y concretamente respecto al derecho de independencia, la estrategia más utilizada por los personajes fue la A.2.g) Abusar de las diferencias de estatus, condición, etc., con un 13,5% del total. Esta estrategia puede ser claramente relacionada con el rasgo individualista de evitar la intrusión en el terreno ajeno, puesto que cuando el emisor abusa de los derechos propios de su posición, lo que hace es traspasar los límites del terreno propio para invadir el del receptor. En segundo lugar, la siguiente estrategia más utilizada fue la B.1.h) Poner en duda las capacidades del receptor, con un 10,8% del total. Se trata de una estrategia de descortesía indirecta que daña el derecho de afiliación y que puede relacionarse con el rasgo individualista de ser autónomo a la hora de realizar una tarea de manera independiente. Por último, la estrategia de descortesía directa que ataca al derecho de independencia A.2.e) Interrumpir bruscamente el discurso del receptor fue utilizada en un 8,1% de las ocasiones. Esta estrategia nos remite asimismo al rasgo individualista de respetar el territorio ajeno puesto que el emisor está irrumpiendo en el turno de habla del otro participante.

Por otro lado, en *El Crimen Ferpecto*, de origen español, las estrategias de descortesía más utilizadas por los hablantes fueron las siguientes: En primer lugar, los personajes fueron descorteses de manera directa utilizando la estrategia A.1.f) Ridiculizar o burlarse del receptor, con un 15% del total. Esta estrategia, que daña el derecho de afiliación, puede relacionarse con el rasgo colectivista del sentimiento de pertenencia a un grupo puesto que al poner en ridículo al receptor, el emisor está poniendo en peligro la imagen pública del receptor ante ese grupo. Con el mismo porcentaje de frecuencia de uso que la anterior, es decir, con un 15% del total, encontramos la estrategia de descortesía directa que daña el derecho de independencia A.2.c) Invadir el espacio físico del receptor. Esta estrategia está claramente relacionada con el rasgo individualista de respetar el territorio ajeno. Finalmente, la estrategia de descortesía indirecta B.1.i) Excluir de una actividad al receptor, fue utilizada en un 10% de los casos. Esta estrategia, que ataca el derecho de afiliación del receptor se relaciona de manera evidente con el rasgo cultural colectivista

del sentimiento de pertenencia a un grupo puesto que el emisor está deliberadamente excluyendo del grupo al receptor.

En resumen, las tres estrategias más utilizadas en la película estadounidense a la hora de ser descortés, pueden relacionarse con rasgos culturales propios de individualismo. Por otra parte, en la película española, los rasgos culturales relacionados con las estrategias más utilizadas nos remiten tanto al individualismo como al colectivismo, lo que apunta al carácter tribal de la cultura española.

Referencias bibliográficas

- ALBA JUEZ, L. (2006). “Some pragmatic markers of impoliteness in British English and Peninsular Spanish” en Carretero, M., Hidalgo Downing, J., Martínez Caro, E., Neff, J., Pérez de Ayala, S. y Sánchez Pardo, E. (eds.), *A Pleasure of Life in Words: A Festschrift for Angela Downing*, 403-419. Madrid: Universidad Complutense.
- ALBA JUEZ, L. (2007). “On the impoliteness of some politeness strategies: A study and comparison of the use of some pragmatic markers of impoliteness in British English and American English, Peninsular Spanish and Argentine Spanish” en Garcés-Conejos, P., Padilla Cruz, M., Gómez Morón, R. y Fernández Amaya, L. (eds.), *Studies in Intercultural, Cognitive and Social Pragmatics*, 37-56. New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- ALBA JUEZ, L. (2009). “Little words” in small talk: Some considerations on the use of the pragmatic markers man in English and macho/tío in Peninsular Spanish” en Leow, R.P., Campos, H. y Lardiere, D. (eds.), *Little Words. Their History, Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics and Acquisition*, 171-182. Washinton D.C.: Georgetown University Press.
- BOUSFIELD, DD. (2008). *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BRAVO, D. (1999). “¿Imagen “positiva” vs imagen “negativa”?, pragmática sociocultural y componentes de face”. *Oralia 2*: 155-184.
- BRAVO, D. (2002). “Actos asertivos y cortesía: Imagen del rol en el discurso de académicos argentinos” en Bravo, D. y Placencia, M.E. (eds.), *Actos de Habla y Cortesía en Español*, 141-174. Londres: LINCOM Studies in Pragmatics 5.
- BRAVO, D. (2004). “Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía” en Bravo, D., y Briz, A. (eds.), *Pragmática Sociocultural: Estudios sobre el Discurso de Cortesía en Español*, 15-33. Barcelona: Ariel.
- BRAVO, D. (2010). “Pragmática socio-cultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen” en Orletti, F. y Mariottini, L. (eds.), *(Des)cortesía en Español. Espacios Teóricos y Metodológicos para su Estudio*, 19-45. Roma: Università degli Studi Roma Tre y el Programa EDICE.

- BROWN, P. Y LEVINSON, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CULPEPER, J. (1996). “Towards an anatomy of impoliteness”. *Journal of Pragmatics* 25, 349- 367.
- CULPEPER, J. (2005). “Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link”. *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture* 1, 35- 72.
- CULPEPER, J. (2010). “Conventionalised impoliteness formulae”. *Journal of Pragmatics* 42, 3232- 3245.
- DAHL, S. (2004). *Intercultural Research: The Current State of Knowledge*. London: Middlesex University.
- DÍAZ PÉREZ, F.J. (2003). *La Cortesía Verbal en Inglés y en Español. Actos de Habla y Pragmática Intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.
- FRASER, B. Y NOLAN, W. (1981). “The association of deference with linguistic form”. *International Journal of the Sociology of Language* 27, 93- 109.
- GOFFMAN, E. (1967). *International Ritual: Essays on Face to Face Behaviour*. New York: Doubleday.
- GOUVEIA, V. Y ROS, M. (2000). “Hofstede and Schwartz’s models for classifying individualism at the cultural level: their relation to macro-social and macro-economic variables”. *Psicothema, Vol 12*, 25-33
- HALL, E.T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- HALL, E.T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture’s Consequences*. Beverly Hills: Sage.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- KLUCKHON, F. Y STRODBECK, F.L. (1961). *Variations in Value Orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- MILLS, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PACHECO, R. (2011). “La dimensión cultural de individualismo reflejada en las estrategias de cortesía lingüística utilizadas durante la fase de contraoferta de una negociación comercial” en Maruenda-Bataller, S. y Clavel-Arroitia, B. (eds.), *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse. Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*, 69-81. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- SCOLLON, R., Y SCOLLON, S. (1995). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

- VALDÉS, G. Y PINO, C. (1981). “Muy a tus órdenes: Compliment responses among Mexican American bilinguals”. *Language in Society*, 10, 53-72.
- VÁZQUEZ ORTA, I. (1995). “A Contrastive study of politeness phenomena in England and Spain”. *Applied and Interdisciplinary Papers. Paper no. 267*. Duisburg: LAUD.

Referencias en Internet

- BENNETT, M. (2004) “Notes on the measurement of cultural and intercultural phenomena”. Portland: The Intercultural Communication Institute. <http://www.indik.de> [06/30/2011]
- <http://www.geert-hofstede.com> [06/30/2011]

A critical analysis of conceptual metaphor in conservative political discourse

María Antonia Urquía Muñoz
Universidad Rey Juan Carlos

Abstract

This paper provides an analysis of political conservative discourse based on the framework of conceptual metaphor theory developed by Lakoff, G. & Johnson, M. (1980, 1999). The main purpose of this paper is to show that conceptual metaphors such as conflict or war metaphors, journey metaphors and bodily based metaphors amongst others, are powerful due to the fact that they shape, build and conceptualize political ideology

Key words: cognitive linguistics, conceptual metaphor in political discourse, conservative ideology.

Resumen

Este trabajo ofrece un análisis crítico del discurso político conservador basado en la teoría de la metáfora conceptual desarrollada por Lakoff, G. & Johnson, M. (1980,1999). El objetivo de este trabajo es mostrar que las metáforas conceptuales de la guerra o del conflicto, y del cuerpo entre otras son poderosas porque moldean, reflejan y conceptúan una determinada ideología política

Palabras clave: lingüística cognitiva, metáfora conceptual en el discurso político, ideología conservadora.

Introduction

This research provides an analysis of political conservative discourse primarily based on the framework of conceptual metaphor theory developed by Lakoff & Johnson (1980, 1999). I should also like to point out that the study of conceptual metaphor in this paper is qualitative and not quantitative; and therefore, I have not carried out a statistical quantification of metaphorical density.

The chosen corpus: *Underdogma, How America's Enemies use our love for the Underdog to Trash American Power*, whose author is Michael Prell (2011), is based on the principles of Tea party which is an American conservative political movement that sprang in 2009. Their ideology is deeply rooted in economic liberalism, traditional values and a constitutionally limited government. Before I proceed with the analysis of conceptual metaphor I think it is pivotal to mention some of Michael Prell's (2011: 13-14) definitions of Underdogma:

- a) Underdogma reflexively assigns virtue and scorn based on whichever side has less or more power-regardless of either side's actions.
- b) Underdogma is not simply standing up for the "little guy", but reflexively assigning him nobility and virtue_ because he has less power.

Analysis of metaphorical language

All the metaphorical expressions included in the analysis are underlined and each example quoted is followed by the page, within brackets, in which these expressions appear in the above mentioned corpus.

Power metaphors

As Michael Prell (2011) states politics is power. The conceptual metaphor POWER IS FINANCIAL TRANSACTION is portrayed in the following metaphorical expressions included in examples 1 and 2.

1. When engaged in transactions of power, politicians must understand how different the transaction looks in the eyes of the people... (20)

Example 1 is coherent with the conceptual metaphor POWER IS A DESIRED COMMODITY expressed via the lexical evidence provided in example 2.

2. But there is another group- a group that has learned to use Underdogma and to manipulate Underdogma's true believer in order to acquire power. (263)

These metaphors following Lakoff & Johnson's (1980) resource metaphors, provide a grounding for the POWER IS RESOURCE metaphor due to the fact that power like a resource can be acquired, transacted and managed.

The source domain of balance triggers the POWER BALANCE metaphor which is deeply rooted in embodiment and thus the very notion of instability experienced through our

bodies is seen as undesirable via the metaphor of POWER IMBALANCE as portrayed in the following metaphorical expressions:

3. Underdogma is about power imbalances (41)
4. When people perceive a power imbalance, terrorism may be considered an equalizer for the disadvantaged. (67)

However, the following instances of a mathematical metaphor based on Johnson´s (1987) TWIN-PAN BALANCE schema does not entail that balance should be equal:

5. In this way the Magna Carta marked an important shift in the balance of power between the governed(underdogs, power have-nots) and the governors (overdogs.power haves), by placing both overdog and underdog under the power of the same law. (82)
6.Because today the United Nations has firmly entrenched itself as the world´s counterweight to power, the institutional champion of the underdog, with a self-declared mission to equalize the global power that Kofi Annan identifies as one of the main challenges of our age. (113)

War metaphors

War metaphors play a crucial role in political discourse. Different source domains e.g. weapons, fights and battles are mapped onto target domains such as, power, political elections and ideas. As in any war there are also enemies and attackers in the political arena and values that need to be defended such as the values of free trade which are pivotal for Tea party members. The subsequent conceptual metaphors and their underlining metaphorical expressions trigger the war metaphor. In examples 7 and 8 the source domain of struggle and enemy are mapped onto the target domain of power and thus the POWER IS STRUGGLE metaphor and its underlining metaphorical expression in example 7 together with the conceptual metaphor POWER IS ENEMY portrayed in example 8 emphasizes the importance of power in politics.

7. The history of Underdogma is the history of power struggles. (77)
8. The enemy was no longer a monarch or an industrialist or the upper class general- it was power itself. (125)

Moreover, as portrayed in the lexical evidence in examples 9, 10 and 11 political Underdogma is evaluated negatively as an enemy through instances of the war metaphor.

9. The “art” of Political Underdogma, in addition to help politicians close the perceived power gap between themselves and voters, also gives politicians numerous tactical advantages at election time. (205)
10. America´s enemies are ascendant. American power is in decline. Underdogma is winning the battle. (291)
11. They are also attacking the American dream by demonizing wealth and those who have achieved power. (291)

Defense metaphors are important to emphasize that American free enterprise values need to be defended because they are under attack. The following metaphorical expression is a clear example of the latter.

12. ... and the U.S. Chamber of Commerce was forced to take the unusual step of buying television ads to defend America's free enterprise values. (243).

The metaphorical expressions portrayed in examples 13 and 14 are instances of the conceptual metaphor IDEAS ARE WAR.

13.while hurling philosophical slings and arrows at those who had power because they had power. (83)
14. America's enemies and competitors do not practice Underdogma. They are using Underdogma and its useful idiots to take America's power away in a war of ideas, not military might. (267)

Bodily –based metaphors

The source domains of illness and contagious disease are metaphorically coherent to conceptualize uncertainty in the political sphere. The combination of both source domains used by the author triggers strong emotions that highlight the anxiety produced by the practice of a certain political ideology that in this case is what Prell (2011) calls Underdogma. As Shinko (2004:209) holds: "The fear of spreading diseases produces a certain amount of anxiety and uncertainty at visceral level." The following examples evoke the domain of illness.

POWER IMBALANCE is conceptualized as illness in the metaphorical expression in example 15.

15. The Progressives remedy for power imbalances was to seize power for themselves and thus change the institutional and constitutional levers that had been carefully and specifically constructed by America's Founders. (90)

In example 16, the New York Yankees baseball team is used as a national identity and Scorn for the New York Yankees is conceptualized as mental illness.

16. Underdogma's scorn for those who have more power (because they have more power is clearly present in the way people react to the New York Yankees; sometimes referred to as "Yankee Derangement Syndrome." (47)

The idea of the anxiety produced by the practice of Underdogma is highlighted by the conceptual metaphor UNDERDOGMA IS A CONTAGIOUS DISEASE via the lexical evidence provided in the examples below.

17. The American spirit is the antidote to Underdogma. (312)
18. Why is it that America's enemies and competitors- specifically communist China and radical Islam- seem to be immune from Underdogma? (278)

However, as we can see in example 19 the source domain of health is mapped onto Underdogma in order to add more pragmatic weight to the notion of threat.

19. Underdogma is alive and well and pulling our strings in our local communities, in our workplaces, and in our personal lives. (128)

Evolutionary Metaphors

THE SURVIVAL OF THE FITTEST metaphor and the metaphor of NATURAL ORDER apply to the social adaptation of Darwin's biological evolutionary theory. The SURVIVAL OF THE FITTEST metaphor justifies forms of free-market economics and as Lakoff & Johnson hold (1999:557): "that its normative implication is that social order, in every domain, is naturally and optimally governed by the principles of competitive self-interest." Goatly (2007:344) also discusses that the competitive drive is founded on the notion of individualism and a self-interest desire for preservation.

Lexical evidence of this metaphor is as follows:

20. If evolution is the survival of the fittest then Underdogma is the polar opposite: scorning for the fittest and championing of the weakest. (18)
21. Underdogma goes against our biological instincts to survive. It makes human beings the first and only species that actively seeks to limit its own strength and numbers so that less powerful life forms might thrive. (18)

On the other hand, the METAPHOR OF NATURAL ORDER has a hierarchical entailment which views humans as evolved animals and therefore superior to animals plants and other natural objects. Lexical evidence of this metaphor is revealed in examples 22 and 23.

22. Antihuman humans make an important distinction: they do not think that all life should be reduced on Planet Earth, just the lives of Earth's most powerful creatures-human beings. Why? So that less powerful life forms, like plants, animals, and even viruses might thrive. (6)
23. What makes less sense is that human beings (programmed, as we are, with the biological instinct to survive, thrive, and reproduce) believe that we – the most powerful creatures on Earth (overdogs)-should not survive, thrive or reproduce. (227)

Plant metaphors

Underdogma is evaluated negatively through metaphors from the domain of plants as shown in the following metaphorical expressions:

24. Jealousy, envy, and Underdogma have their roots in our desire for equality.(77)
25. Abel received more of God's blessings, and Cain received less. In that moment, equality vanished, jealousy and envy were born and the seeds of Underdogma were sown. (77)
26. The philosophically bankrupt seeds planted by the Berkeley protestors have born rotten fruit around the world. (107)

Morality

The MORAL EQUIVALENCE metaphor and MORAL ACCOUNTING metaphor evoke the domain of mathematics and accounting. Moreover, moral equivalence is based on Johnson's Balance image schema. This scholar states (1987:95): "The ...notion of equality and balance can be projected onto our moral and legal experience." The following examples are metaphorical expressions of this metaphor:

27. Britain's "Archbishop of Canterbury expressed such moral equivalence in his book "Writing in the Dust" which reads in part, "we are at once vulnerable to the charge that there is no moral difference in kind between our military action and the terror which it attacks." (26)
28. How could Rosie O'donnell and others draw moral equivalence between "radical Islam" which executes homosexuals in town squares and so called radical Christianity which allows homosexuals to marry in town squares, to adopt children.... (56)
29. One way for the Underdogmists to close the gap between America and its attackers would be to draw moral equivalence between them, which has happened repeatedly since 9/11. (26)

Lakoff and Johnson (1999) note that when we move from the experiential basis for moral concepts to moral accounting, we are making the move from non-metaphoric to metaphoric thinking. Moreover, these scholars (1999: 292-293) state that moral action is conceptualized in terms of financial action and that the general metaphor of "Moral Accounting" is realized in a number of moral schemes: "reciprocation", "restitution", "altruism", and so forth.

The following metaphorical expression is a realization of the MORAL ACCOUNTING metaphor and the reciprocation scheme:

30. Underdogma reflexively champions the weak and vilifies the strong. It rewards failure and punishes success. (303).

Moral self interest metaphor

One of the main core values of the Tea Party Patriots as they hold in their web page (2011) is that "The United States is a republic conceived by its architects as a nation whose people were granted "unalienable rights" by our Creator. Chiefly among these are the rights to "life, liberty and the pursuit of happiness."

Lakoff & Johnson (1999: 292, 298) discuss that generally speaking we all conceive well-being as wealth and that happiness is conceived as a valuable asset that we can earn, deserve or lose. But, the pursuit of happiness as we will see in the lexical evidence provided in examples 31 and 32, strongly relies on the accumulation of the wealth of an individual which is considered moral because it is an undeniable right.

31. The founders also set up the conditions for the eventual inequality of outcomes between men, because giving men the power to pursue their own happiness also gave them the power to succeed or not succeed, to gain wealth and power....(90)

32. If one man's pursuit of happiness makes him wealthier than another man, it is the duty of the American government to secure that man's wealth. (310)

Moral strength metaphor

As Lakoff & Johnson (1999:299) state: "The metaphor of Moral Strength is complex. It consists of both the strength to maintain an upright and balanced moral posture and also the strength to overcome evil forces." These scholars also highlight that Being Immoral Is Being Low. Therefore, moving from a position of morality (uprightness) to a position of immorality (being low) entails that being Immoral is Being Low:

33. As president of the world's lone superior superpower, Barack Obama traveled the world, bowing down to less powerful leaders. (8)
34. If Underdogmatists hope to placate less powerful underdog nations, and perhaps gain from their concessions or policy changes by bowing down and bringing America to its knees. (298)

Building metaphors

As Goatly (2007:190) points out:

The prototypically stable man-made structures are buildings, since in order for a building to survive, it should not move. It is not, therefore surprising that states and organizations are also conceptualized as building, to stress their stability and durability.

However, in the following examples metaphorical expressions which refer to the economic crisis in the U.S.A, primarily provoked by the fall of the building sector and the subsequent rise of mortgage payment interests, evoke the fragility of the financial world through the conceptualization of a house of cards and weakened foundations.

Lexical evidence of instability is provided in examples 35 and 36.

35. A worldwide financial house of cards was built on a foundation of mortgages. (240)
36. When adjustable mortgages interest rates went up, many borrowers defaulted, which weakened the foundation of this financial house. (240)

Nevertheless, the following metaphorical expression shown in example 37 highlights the sturdiness of a building. The American spirit is conceptualized as the solid foundation of American exceptionalism which is one of the main tenets of the Tea Party movement.

37. The Tea Party Patriots are rising up to preserve the American spirit, which is the foundation of the United States, the foundation of its greatness, and the foundation of well-earned power. (311)

Machine metaphor

The idea that the society, the economy and that human beings are conceptualized as machines can be traced back to Adam Smith and Hobbes as Goatly (2007) mentions. The

source domain of a machine is mapped onto the target domain of economic crisis, politics and human beings as shown in examples 38, 39, 40 and 41.

POLITICS IS MACHINE

38. Few people understood this better than the man who operated the most successful and long running urban political machine in American history, George Washington Plunkitt of Tammany hall. (202)
39. Plunkitt understood the power dynamic of politics. (203).

ECONOMIC CRISIS IS A PUMP

40. The pump that drained your power away was the crisis. (247)

HUMAN IS MACHINE

41. As Richard Dawkins wrote in his best-selling book, *The Selfish Gene*: “We are survival machines- robot vehicles blindly programmed to preserve the selfish molecules known as genes.” (18)

Conclusions

The analysis of conceptual metaphor and image schemata show that reason is not disembodied and that metaphors are not mere fanciful figures of speech. Moreover, metaphors frame problems and situations by focusing attention to some aspects while concealing others. Underdogma as Prell puts it is an enemy. Therefore, the perception of the peril and threat of Underdogma to the core values of The Tea party movement are encapsulated in a complex metaphorical network that include the domain of war, disease and instability.

Moreover, Social Darwinist metaphors of competitiveness and metaphors of morality such as the metaphor of Self-Interest reflect, interpret and construct the conservative and capitalist ideology of the Tea Party movement.

References

- GOATLY, A. (2007). *Washing the Brain Metaphor and Hidden Ideology*. Amsterdam/ Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- JOHNSON, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

- PRELL (2011): *Underdogma. How America's Enemies use our love for the Underdog to Trash American Power*. Dallas: BenBella Books, Inc.
- SHINKO, K.L. (2004). "The Power of Metaphors and the Metaphors of Power: The United States in the Cold War and After" in Beer, F.A. / De Landtsheer, C. (Eds.) (2004): *Metaphorical World Politics*, 199-215. Michigan: Michigan State University Press.

Electronic references

- TEA PARTY PATRIOTS (2009). "Tea Party Patriots Mission Statement and Core Values". <http://www.teapartypatriots.org/Mission.aspx> [05/23/2011]



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

EDITORIAL