

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA I

EDITORAS

HANNA SKORCZYNSKA
MARÍA LUISA CARRÍO
MILAGROS DEL SAZ
INMACULADA TAMARIT



Estudios de lingüística aplicada I

Editoras

Hanna Skorczynska

María Luisa Carrió

Milagros del Saz

Inmaculada Tamarit

2015

EDITORIAL

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Colección UPV Scientia

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita: SKORCZYNSKA, H [et al] (2015) *Estudios en lingüística aplicada I*. Valencia: Universitat Politècnica de València

© Hanna Skorczynska
María Luisa Carrió
Milagros del Saz
Inmaculada Tamarit

© 2015, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València
www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6256_01_01_01

Imagen de portada por Jim. CC-BY
<http://www.allvectors.com/people-with-dialogue-boxes/>

ISBN: 978-84-9048-395-4 (versión impresa)

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

Índice

Prólogo

SECCIÓN I. ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1. Comparative analysis of interactional metadiscourse use in Spanish-Arabic research articles Anastasia Andrusenko.....	7
Capítulo 2. El model femení als informatius de Canal 9-RTVV: invisibilització i discriminació Inmaculada Navarro.....	14
Capítulo 3. Hacia una pragmática del grafito Ed Turney y Gemma Peña.....	21
Capítulo 4. El discurs de la informàtica i la seua terminologia Anna Montesinos López.....	28
Capítulo 5. El uso de sistemas de traducción asistida por ordenador en la traducción jurídica Tamara Rubio Donat.....	36
Capítulo 6. El relato de viaje científico, la veracidad y los estereotipos: E. A. Rossmässler y J. Ezquerro del Bayo María José Gómez Perales.....	44

SECCIÓN 2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Capítulo 7. Alemán para Grado en Ingeniería Informática aplicando flipped teaching Daniela Gil Salóm.....	51
Capítulo 8. Modelo para el tratamiento de la competencia comunicativa mediante TIC Rafael Seiz Ortiz	60

RESUMEN

El libro se estructura en dos partes. El primero, titulado “Análisis del discurso” contiene estudios en el área del discurso académico, el discurso de especialización, el discurso de los medios de comunicación, así como el discurso literario. El segundo capítulo se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, abarcando la investigación en la evaluación, el método de flipped classroom, y la situación actual en la investigación del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. El libro refleja las diferentes líneas de investigación que se siguen dentro del Departamento de Lingüística Aplicada.'

EDITORAS

Hanna Skorczynska es doctora en Filología Inglesa y actualmente es Subdirectora de Investigación del Departamento de Lingüística Aplicada en la Universidad Politécnica de Valencia. Su investigación se desarrolla en el área de la Lingüística Cognitiva, y más concretamente en relación a los usos del lenguaje metafórico en el discurso especializado. Otras líneas de investigación abarcan la comunicación intercultural en ámbitos profesionales, así como las aplicaciones de la lingüística de corpus en el análisis del discurso. Algunas de sus publicaciones relacionadas son “Metaphor and knowledge specialization in business management: The case of project management discourse” en *Metaphor and Mills* (2012) de Mouton de Gruyter, o “A corpus-based study of metaphor signaling in three genres” en *Text & Talk* (2015).

María Luisa Carrió Pastor es doctora en Filología Inglesa y en la actualidad es Directora del Departamento de Lingüística Aplicada en la Universidad Politécnica de Valencia. Su investigación se centra en analizar las variaciones en la escritura del inglés específico y en discernir pautas del discurso académico y profesional que permitan mejorar la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua con el uso de la tecnología.

Otras publicaciones relacionadas son *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador* (2006), Valencia: Blau Verd; *Innovaciones docentes en la Lingüística y las Lenguas Aplicadas* (2008), Valencia: Editorial de la UPV y *Content and Language Integrated Learning: Cultural diversity* (2009) Bern: Peter Lang.

María Milagros del Saz Rubio es doctora en Filología Inglesa por la Universitat de València. Actualmente es profesora en la Escuela Técnica Superior de Agronomía y del Medio Natural y Subdirectora del Departamento de Lingüística Aplicada. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la Pragmática y del Análisis del Discurso Multimodal, así como en el estudio de los elementos metadiscursivos y de su empleo por hablantes nativos y no nativos en el género del artículo de investigación.

Algunas de sus publicaciones más relevantes son "Constructing female identities through feminine hygiene TV commercials" en *Journal of Pragmatics* (2009) y "A pragmatic approach to the macro-structure and metadiscoursal features of research article introductions in the field of agricultural sciences" en *English for Specific Purposes* (2011).

Inmaculada Tamarit Vallés es doctora en Filología Francesa y en la actualidad es Secretaria del Departamento de Lingüística Aplicada en la Universidad Politécnica de Valencia. Sus líneas de investigación son el análisis de estrategias comunicativas en el discurso profesional, así como estudios sobre literatura comparada, especialmente relatos de viajes y más recientemente en el ámbito de las migraciones. Algunas publicaciones relacionadas son "Translation travel writing" en Martin, A. y Pickford, S. (eds.) (2012) *Travel narratives in translation, 1750-1830 : nationalism, ideology, gender* Routledge Research in Travel Writing, o “La ville, espace public pour la femme espagnole au XVIIIe siècle : le regard du voyageur français” en *Voix Plurielles* (2011).

PRÓLOGO

La investigación en lingüística aplicada evoluciona a grandes pasos en la actualidad y ellos es fruto de la posibilidad de difundir la investigación que llevamos a cabo de forma internacional gracias a la era digital. Mediante el intercambio de ideas, objetivos, metodología, resultados, etc. mostramos a nuestros pares nuestra investigación a la vez que les animamos a emularla o cuestionarla, provocando una gran cantidad de publicaciones tanto de carácter nacional como internacional. No hemos de olvidar que es esa acción-reacción la que nos lleva a satisfacer la curiosidad que sentimos y con ello, a evolucionar e incluso crear nuevas teorías o métodos.

En este volumen nos centramos en las características intrínsecas de la lengua desde la perspectiva de la lingüística aplicada y sus múltiples manifestaciones. La investigación llevada a cabo por varios miembros del Departamento de Lingüística Aplicada y del Programa de Doctorado Lenguas, Literaturas, Culturas y sus Aplicaciones nos ha llevado a recopilar aportaciones de los campos del análisis del discurso y de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esta selección deseamos que sirva para incentivar a aquellos investigadores que inician su vida académica así como para conocer las inquietudes y métodos de trabajo de los tres grupos de investigación del Departamento de Lingüística Aplicada. Ésta fue nuestra primera intención, compartir y alentar a los investigadores noveles, la cual nos ha llevado a la publicación de este volumen.

Así pues, este libro es fruto de una serie de seminarios de investigación celebrados en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València durante el año 2014. Como se puede ver en el índice, es una muestra de las diferentes líneas de investigación que desarrollan en la actualidad profesores y doctorandos de este Departamento en dos ámbitos muy distintos entre sí aunque podría decirse que se complementan al centrarse en el estudio de la lengua.

Los ocho capítulos que conforman este volumen muestran variedad de enfoques en lo que respecta al objeto de análisis, la metodología utilizada y la lengua en la que se centra la investigación, representando, por ello, un reflejo fiel de las últimas tendencias en la investigación práctica aplicada a las lenguas. Nuestro propósito ha sido recopilar una muestra de la investigación que se lleva a cabo en los distintos grupos de investigación, y con este volumen consideramos conseguido nuestro objetivo. Con ello pretendemos alentar futuros seminarios de investigación que desemboquen en una serie de volúmenes multidisciplinares en los que los profesores junto con los alumnos de doctorado o máster del Departamento de Lingüística Aplicada puedan publicar su investigación, propugnando con ello el avance en el estudio de la lingüística aplicada.

Este libro se ha dividido en dos partes o secciones que abarcan los distintos capítulos o temáticas seleccionados por un comité científico. Como hemos indicado antes, la primera sección del libro se titula “Análisis del discurso” e incluye seis capítulos. Éstos se pueden agrupar en tres bloques temáticos: los géneros especializados, la terminología y la traducción. Por un lado, en cuatro de los capítulos se analizan géneros del discurso especializado tan diferentes como el académico, el periodístico, el discurso de los relatos de viaje y el arte gráfico. Por otro lado, un capítulo ofrece una visión general sobre el análisis del discurso en relación a la terminología y la didáctica de las lenguas de especialidad. Finalmente, uno de los capítulos se centra en el discurso jurídico desde el punto de vista de la traducción y sus herramientas.

La segunda sección del libro, “Enseñanza y aprendizaje de lenguas”, incluye dos capítulos. Uno de ellos se centra en una aproximación al uso de la metodología *flipped teaching* en una clase de alemán y el otro proporciona una perspectiva general sobre la investigación en el ámbito del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador.

Por último, deseamos subrayar que esperamos que éste sea el primero de una serie de volúmenes que ayudaran a la divulgación del conocimiento y la investigación que se lleva a cabo en la actualidad. Es una contribución más del Departamento de Lingüística Aplicada para incentivar las acciones de investigación y, por ello, esperamos que este trabajo sea de interés para los investigadores que desarrollan su actividad en el ámbito de la lingüística aplicada.

Hanna Skorczynska
María Luisa Carrió
Milagros del Saz
Inmaculada Tamarit
(Editoras)

SECCIÓN I

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1

Comparative analysis of interactional metadiscourse use in Spanish-Arabic research articles

Anastasia Andrusenko

1. Introduction

This study examines the use of hedges and boosters as metadiscourse features in the genre of the research article from a comparative perspective. Metadiscourse as defined by Hyland (2005: 37) is “the self-reflective expressions used to negotiate interactional meanings in a text, assisting the writer (or speaker) to express a viewpoint and engage with readers as members of particular community”. Since the 80s, when linguistic research took a new pragmatic paradigm with the communication as the main aim of study and analysis of linguistic unities above sentence level, metadiscourse has attracted the research interest among scholars (e.g., Crismore et al., 1993; Kopple, 1985). In addition to the contribution, made by Deborah Schiffrin (Schiffrin, 1980) to the understanding of metalinguistic elements in speech, much of the research has been done on using metadiscourse in professional and nonprofessional academic writing (Crismore et al., 1993; Hyland and Tse, 2004; Hyland, 2004; Mauranen, 1993). It is argued by the authors on metadiscourse that the use of metadiscourse signals the writer’s involvement in the text. Hyland and Tse (2004: 156) assume that “writers use [metadiscourse] to explicitly organize their texts, engage readers, and signal their attitudes to both their material and their audience”. Depending on the purpose and the audience the writers/speakers use certain metadiscourse resources. In research articles,

which are the main means of academic communication, education, and knowledge creation, metadiscourse contributes to a writer's voice which balances confidence and circumspection, facilitates collegial respect, and seeks to locate propositions in the concerns and interests of the discipline. (Hyland, 2005: 112)

In this study we will adopt the model drawn by Hyland and Tse (2004), who, following Thompson (2001), make clear distinction between interactive and interactional metadiscourse. While interactive resources serve for organizing texts and guiding readers through them, interactional features are used to interact with the audience. (Hyland and Tse, 2004; Hyland, 2005)

Interactional metadiscourse strategies include the subcategories of hedges and boosters. Hedges are linguistic means used to express uncertainty about the truth in communication. Hyland (1996: 251) argues, that "hedging enables writers to express a perspective on their statements, to present unproven claims with caution, and to enter into a dialogue with their audiences". Boosters, on the other hand, are devices that increase certainty or conviction about the propositional content (Holmes, 1984). As Hyland (Hyland, 2005: 53) observes, "by closing down possible alternatives, boosters emphasize certainty and construct rapport by marking involvement with the topic and solidarity with an audience, taking a joint position against other voices".

Metadiscourse has been studied in the area of contrastive rhetoric, which maintains the idea that language and writing are culturally situated (Connor, 1996). As Hyland puts it, "what is seen as logical, engaging, relevant or well-organized in writing, and what counts as evidence, conciseness and coherence, are all said to differ across cultures" (Hyland, 2005: 115). A lot of research has been done to verify this hypothesis, investigating the use of the metadiscourse strategies across different language, cultural, or disciplinary communities. Most of the studies use English as a common point of reference. (El-Seidi, 2000; Hu and Cao, 2011)

Anthologies on contrastive rhetoric have not included studies of Spanish (Connor, 1996: 52). However, extensive research on English-Spanish contrasts has been conducted by various Spanish linguists (Dafouz-Milne, 2008; Milne, 2003; Moreno, 2004; Mur-Dueñas, 2011; Valero-Garcés, 1996).

With regards to English-Arabic contrastive studies the study of El-Seidi (El-Seidi, 2000) seems very interesting. She investigated the use of validity markers and attitude markers in English and Arabic argumentative writing, comparing the use of these two categories of metadiscourse in native English and native Arabic students' argumentative essays. She observed that whereas the frequency and the preferred forms of metadiscourse categories vary, both between the native English and native Arabic sets and across L1-L2 texts of each language, these categories largely appear in the same contexts, indicating the degree of the authors' commitment to the text and the attitude towards it. Another study explored similarities and differences between English and Arabic in relation to interactive and interactional metadiscourse markers in

linguistics research articles (Abbas, 2011), whose findings indicate the tendency among Arab writers to exaggerated use of metadiscourse markers.

The lack of literature comparing Spanish and Arabic rhetorical conventions has been the motivation for this study. Therefore, the study seeks to answer the following research question: Are there any differences/similarities in the use of hedges and boosters between research articles published in Spanish and Arabic academic journals in the discipline of linguistics?

2. Methodology

To address the above research questions, a corpus was compiled. It consists of 90 research articles (RAs) published during 2000 and 2014 in national journals in Spanish and Arabic-language journals as indicated in Table 1.1.

Table 1.1. Corpus of the study

Category	Spanish sub-corpus	Arabic sub-corpus
No. of RAs	45	45
No. of journals from which RAs were taken	3	3
No. of RAs taken from each journal	15	15
Average length of RA	8000	3000
Total number of tokens analyzed	354,745	82,788

For our study we chose 90 research articles in the discipline of linguistics, 45 were written in Spanish and 45 were written in Arabic. All research articles have been written by expert members of the corresponding academic discipline and had been published in some of the most widely read academic journals on linguistics.

The Spanish RAs are selected from three leading academic journals in linguistics published in Spain. They include: (a) *Ibérica*, (b) *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, and (c) *Revista española de lingüística aplicada (RESLA)*.

The Arabic RAs are selected from (a) *Dirasat*, (b) *Journal of Linguistic and Literary Studies*, and (c) *The Journal of the Jordan Academy of Arabic*.

First, a taxonomy of Spanish and Arabic hedges and boosters was developed. Research carried out by Mur-Dueñas (Mur-Dueñas, 2011) was a useful starting point, as it served for extracting the list of frequently used hedges and boosters in Spanish RAs. For obtaining Arabic equivalents of interactional elements of metadiscourse we translated English categories proposed by Hyland (Hyland, 2005) into Arabic. Furthermore, to identify additional Arabic hedges and boosters we reviewed research literature on

interactional metadiscourse in Arabic (e.g., Abbas, 2011; El-Seidi, 2000). As a result, the final taxonomy of Spanish and Arabic hedges and boosters was adopted as indicated in Tables 1.2 and 1.3 respectively.

Table 1.2. Taxonomy of Spanish and Arabic hedges

Metadiscourse marker	Spanish exemplar	Arabic exemplar
Hedges		
Epistemic lexical verbs	Creer, entender, suponer, considerar	'i 'taqada, fahima, ḡanna, 'i'tabara
Adverbs of frequency	Normalmente, en general, en cierta forma, a veces	'ādatan, 'āmmatan, bi-tarīqa mu'ayyana, 'ahyānan
Adverbs of modality	Probablemente, posiblemente, quizá(s), tal vez	rubbama, 'alā l-'arḡaḥ, qad, min al-mumkin
Epistemic expressions	En mi opinión, (me)parece que	bi-ra'yi, yabdū lī

Then, PDF files of the research articles were converted to Text documents to enable further analysis. Metadiscourse features were searched electronically in the whole Spanish corpus using Wordsmith Tools (Version 5.0) (Scott, 2008) Once obtained, each feature was carefully analyzed in its context to ensure it functioned as a metadiscourse marker.

Table 1.3. Taxonomy of Spanish and Arabic boosters

Metadiscourse marker	Spanish exemplar	Arabic exemplar
Boosters		
Verbs	Mostrar, determinar, probar, confirmar	'araḡa, ḡaddada, 'aḡbata, 'akkada
Adverbs	Efectivamente, claramente, realmente, indudablemente	fī l-wāqi', bi-wudūḥ, ḡaqqan, bi-la ṣakk
Expressions	De manera significativa, de un modo amplio	bi-qadr kabir, ilā madā ba'id

The Arabic corpus was analyzed using Wordsmith Tools (Version 6.0) (Scott, 2012), as version 5.0 did not function properly with the Arabic corpus. Similarly to the Spanish corpus analysis, the search for metadiscourse categories was carried out electronically and then checked manually.

3. Results

The results of the quantitative analyses are shown in Table 1.4. The figures represent the total number of occurrences of hedges and boosters in a particular sub-corpus.

Table 1.4. Frequency of the use of hedges and boosters in the two sub-corpora

Metadiscourse feature	Spanish sub-corpus		Arabic sub-corpus	
	Raw number	Per 10,000 words	Raw number	Per 10,000 words
Hedges	2996	84.4	210	25.4
Boosters	1527	43	311	37.6

The main function of hedges, as pointed above, is to show a tentative evaluation of the truth of the propositional content. By using verbs of cognition such as *creer*, *entender*, *considerar* and epistemic expressions such as *en mi opinión*, the Spanish writers claim responsibility for the information, avoiding strong generalization, as can be seen in example 1.

Aunque siempre resulta difícil determinar el número adecuado de palabras para un estudio de esta naturaleza, **creemos** que la muestra examinada es lo bastante amplia como para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto en este estudio.

The linguistic devices used to code hedges in the Arabic RAs can be categorized into the same classes identified in the Spanish sub-corpus. First, using devices like verbs of cognition with a first-person plural subject, e.g., *na 'tabiru* (“consideramos”), *nulāhizu* (“observamos”), authors declare the responsibility for the content, while limiting its universality:

حيث يمكن في قصيدة ناجي أن نعتبر القصيدة قد نظمت على مرحلتين

(Therefore **we can consider** that the poem Naji had been organized in two phases.)

By using boosters both Spanish and Arabic authors declare their conviction about the propositional content, as can be seen from the example 2.

Esta práctica también identifica, **sin lugar a dudas**, quien ha realizado la acción que se describe.

These results suggest some significant implications. As it is shown, hedges are widely used both by Spanish and by Arab writers to mitigate their argument. Boosters served to emphasize their certainty and conviction about the propositional content. However, the results indicate that hedges are used more frequently in the Spanish articles than in the Arabic ones. The quantitative analyses also showed that the overall use of hedges

and boosters in Spanish research articles is higher than in the Arabic ones. While the Spanish authors used in their writings significantly more hedges than boosters, on the contrary their Arab colleagues used more boosters than hedges.

4. Conclusions

Most notably, this is the first study to our knowledge to contrast the use of hedges and boosters between Spanish and Arabic languages. In the corpus analysed, variation in the use of hedges and boosters between Spanish and Arabic authors was found, as was seen in Table 4. Our results indicate that writers with different linguistic background use metadiscourse features in a different way. However, some limitations are worth noting. Although the study has focused on the analysis of the interactional metadiscourse devices in a single discipline, the use of metadiscourse across these language and culture groups was not fully examined. Future work will therefore include the analysis of the interactive as well as other interactional metadiscourse features used by Spanish and Arabic writers across different disciplines.

The results can be applied in the area of teaching and learning Arabic as a second language in the Spanish context. When differences are found to exist across texts and cultures, they can then be explained to students.

5. References

- Abbas, H. J. S. (2011). A contrastive study of metadiscourse in English and Arabic linguistics research articles. *Acta Linguistica*, 5(1), 28–41.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in Persuasive Writing A Study of Texts Written by American and Finnish University Students. *Written Communication*, 10(1), 39–71.
- Dafouz-Milne, E. (2008). The pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(1), 95–113.
- El-Seidi, M. (2000). Metadiscourse in English and Arabic argumentative writing: A cross linguistic study of texts written by American and Egyptian university students. En Z. M. Ibrahim, S. T. Aydelott, & N. Kassabgy (Eds.), *Diversity in Language: Contrastive Studies in Arabic and English Theoretical and Applied Linguistics*. Cairo: The American University in Cairo Press, 111-126.

- Holmes, J. (1984). Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 8(3), 345–365.
- Hu, G., & Cao, F. (2011). Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics articles: A comparative study of English- and Chinese-medium journals. *Journal of Pragmatics*, 43(11), 2795–2809.
- Hyland, K. (1996). Talking to the Academy Forms of Hedging in Science Research Articles. *Written Communication*, 13(2), 251–281.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133–151.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156–177.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. London: New York: Continuum.
- Kopple, W. J. V. (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82.
- Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes*, 12(1), 3–22.
- Milne, E. D. (2003). Metadiscourse revisited: a contrastive study of persuasive writing in professional discourse. Regreso al metadiscorso: estudio contrastivo de la persuasión en el discurso profesional. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 11, 29 – 52.
- Moreno, A. I. (2004). Retrospective labelling in premise–conclusion metatext: an English–Spanish contrastive study of research articles on business and economics. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4), 321–339.
- Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068–3079.
- Schiffrin, D. (1980). Meta-Talk: Organizational and Evaluative Brackets in Discourse. *Sociological Inquiry*, 50(3-4), 199–236.
- Scott, M. (2012). *Wordsmith Tools (Version 6)*. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Thompson, G. (2001). Interaction in Academic Writing: Learning To Argue with the Reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58–78.
- Valero-Garcés, C. (1996). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Spanish-English economics texts. *English for Specific Purposes*, 15(4), 279–294.

Capítulo 2

El model femení als informatius de Canal 9-RTVV: invisibilització i discriminació

Inmaculada Navarro

1. Introducció

La desigualtat entre persones de diferent sexe, la discriminació de la dona en la societat actual i la violència física, psicològica i quotidiana que pateixen les dones i les xiquetes arreu del món són motius poderosos i suficients que no ens poden deixar indiferents, ni als homes ni a les dones. Així doncs, la nostra anàlisi s'incardina en les ciències socials i compromet tres aspectes fonamentals en la relació i comportament entre les persones: el llenguatge, la ideologia i el discurs.

El nostre treball s'inclou dins d'un estudi més ampli sobre els usos discriminatoris de la dona en el llenguatge, centrat en tres esferes públiques de gran projecció social: el llenguatge usat en documents de l'administració de Justícia de la Comunitat Valenciana, un corpus de llibres de text de Primària i Secundària de l'ensenyament públic i els mitjans de comunicació públics concretats en l'estudi de 10 informatius triats aleatòriament de Canal 9-RTVV abans de la seua desaparició, emesos durant el 2013 i que ací volem mostrar.

Els estudis sobre gènere i comunicació han experimentat un notable creixement en els últims anys (Gallego, 2002), com també la presència de la dona com a subjecte noticiós tal i com més endavant veurem.

Amb tot i això, en aquest camp d'investigació sobre la política de la representació de la dona als mitjans de comunicació (*Projecte Monitoratge Global de Mitjans*, GMMP

1995) encara tenim al nostre país poca producció científica i aquesta és molt dispersa, al contrari que al Regne Unit, Gran Bretanya i Països Baixos, on hi ha nombrosos treballs d'investigació i un alt grau de sensibilitat en aquesta matèria, (Ruth Mateos et al., 2007).

Un dels estudis capdavanters a Espanya en aquest camp és el de Fagoaga i Secanella (1978), que quantificava la presència de la dona com a protagonista de la notícia en un 8% dins de la premsa escrita. Margaret Gallagher (1992), fa un informe al principi dels 80 per a la Unesco i a penes troba 10 investigacions en llengua castellana sobre aquesta matèria (Romano et al., 1994). Una de les possibles causes d'aquesta falta d'estudis a Espanya té caràcter sociopolític. Fins l'any 1975, Any Internacional de la Dona designat per l'ONU, no es produïx a l'Estat espanyol el reconeixement explícit de la discriminació femenina; la repressió política espanyola justifica en part la falta d'estudis, pocs i dispersos, d'aquesta matèria al nostre país.

Després de 1985, quan acaba el *Decenni de les Nacions Unides de la Dona 1975-1985*, apareixen estudis d'imatges (Romana, 1994), sobre presència de les dones com a personatges públics d'interés, els usos de la comunicació pública per part del col·lectiu femení i en menor mesura l'estudi de la producció informativa. Així doncs, la investigació que incorpora el concepte de gènere apareix a final dels vuitanta. Fins a aquest moment no es feia una anàlisi relacional del col·lectiu femení respecte del masculí.

En aquest treball de recerca hem usat la metodologia de l'Anàlisi Crítica del Discurs de Van Dijk (1999), de l'inventari sociosemàntic de Van Leeuwen i del Monitoratge Global de Mitjans (GMMP), com a eines metodològiques que impulsen una perspectiva de gènere transformadora, solidària i útil.

Als informatius analitzats hem observat que l'home és el subjecte noticiós majoritari tant des d'un punt de vista quantitatiu com qualitatiu. Hi ha informatius, fins i tot, que la dona no forma part de cap notícia i l'home és protagonista de tot l'informatiu.

Des d'un punt de vista qualitatiu mentre que en la representació de l'home predominen els perfils racionals, professionals, polítics, transcendents i de poder, la dona es presenta dins d'una perspectiva emocional, domèstica, festiva, irrellevant i de submissió i/o victimitzada per violència de gènere.

2. Objectius

L'objectiu que perseguim en aquest estudi és sensibilitzar la ciutadania, les institucions polítiques de govern i les acadèmiques per tal de conscienciar sobre la importància de la representació de les dones als mitjans de comunicació.

En l'àmbit legislatiu tenim a la Comunitat Valenciana la Llei de 2003, per a la Igualtat entre dones i homes, i en l'àmbit estatal la *Ley de 2007 para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres*. En l'àmbit acadèmic també tenim dues institucions, autonòmica i

estatal respectivament, com són l'*Acadèmia Valenciana de la Llengua* (AVL) i la *Real Academia Española de la Lengua* (RAE).

Aquestes institucions acadèmiques mostren reticències a l'hora d'acceptar un model de llenguatge inclusiu llunyà al manteniment de l'ús sistemàtic del masculí genèric.

A la Comunitat Valenciana, hi ha d'altres institucions estatutàries, com el Consell Jurídic Consultiu (CJC), que en la mateixa línia que les anteriors, es resisteix als usos sistemàtics del llenguatge inclusiu.

Hem de dir que una institució que defensa aquest tipus de llenguatge inclusiu fonamentat en la legislació i en la no discriminació de les dones és el Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana que s'ha pronunciat com a defensora del posicionament inclusiu argüint la legislació vigent i la igualtat de gènere. Pel que fa a les polítiques sobre llibertats sexuals i reproductives, que segons Amelia Valcárcel (2008), catedràtica de Filosofia moral i política i exsecretària d'Estat durant el govern socialista de Rodríguez Zapatero, formen part de la Tercera Agenda pendent de les dones, l'Estat espanyol compta amb una llei de terminis, de reproducció sexual i interrupció voluntària de l'embaràs, que el Ministeri de Justícia intentà substituir per una llei de supòsits, retrògrada respecte a la vigent i que provocà les consegüents protestes socials que acabaren amb la dimissió del ministre responsable. Ara, en vespra d'eleccions, el Govern ha fet una reforma limitada, ràpida i en solitari d'aquesta llei on obliga les dones entre 16 i 18 anys a no avortar sense el permís de son pare i sa mare, llevat de casos extrems i taxats.

3. Metodologia

Per a la nostra anàlisi sobre el tractament i presència de les dones com a subjectes noticiosos als informatius de Canal 9 (RTVV), com hem comentat a la introducció, hem quantificat els resultats a partir de les categories qualitatives resultants de dos models d'Anàlisi Crítica del Discurs (ACD): el model de Theo Van Leeuwen de 1996 i el model del *Projecte de Monitoratge Global de Mitjans 2010* (WACC, Associació Mundial para la Comunicació Cristiana).

Aquestos dos models contenen els enfocaments adequats per a tractar els usos discriminatoris del llenguatge als mitjans de comunicació: el sociolingüístic i l'activista-transformador. Els ítems que observem sota aquesta perspectiva pertanyen a la sociosemàntica la qual uneix dues disciplines: la social i la lingüística segons Halliday (1978), plantejament que es troba en plena sintonia amb l'estudi que presentem.

Això no obstant, cal assenyalar un altre mètode com el de l'observació participant (Tuchman, 1978), que no és el cas del nostre estudi, usat al llibre *La prensa por dentro* (Gallego, 2002) on les estudioses i estudiosos conviuen amb el personal i consells de redacció de diaris com *El Periódico*, *L'Avui*, *El País* i *La Vanguardia*, i una cosa

curiosa és l'afirmació que apuntava Tuchman (1978) que a les redaccions ningú no parlava d'estereotips de gènere perquè no n'eren conscients. Una de les característiques de l'androcentrisme és la subtileza com apareix en les relacions domèstiques i professionals, front a l'evidència del sexisme.

Així mateix, no existix a l'Estat espanyols cap tradició analítica del procés productiu i menys des del mètode etnogràfic (etnometodològic) d'observació participant, encetat per Gaye Tuchman, tret del treball de Franquet et al., de 1991.

4. Resultats

Els 10 informatius analitzats suposen un total del 132 notícies de les quals només el 16% ens contenen un esdeveniment on la dona és protagonista absoluta, xifra que duplica el 8% de presència femenina en l'estudi fet el 1978 per Fagoaga y Secanella en la premsa escrita en base a l'estudi de 2.314 mencions de noms propis de persona en 5 diaris espanyols; al 19% de les notícies analitzades es comparteix el protagonisme entre dona i home. En canvi, el 65% de les notícies tenen com a protagonista noticiós exclusiu l'home.

L'home, doncs, és el subjecte noticiós majoritari als nostres informatius, segons hem pogut observar, tant des d'un punt de vista quantitatiu com qualitatiu, com vorem als gràfics i als ítems socio-semàntics estudiats. Hi ha informatius, fins i tot, on només hi ha notícies amb subjectes noticiosos masculins. El 7 de juliol de 2013, per exemple, les ballarines espanyoles de competició guanyen una medalla d'or a Gran Bretanya i l'informatiu emés no les anomena, situant-les en l'anonimat i per tant fent-les invisibles, a diferència dels jugadors de futbol, per exemple, que s'anomenen pel nom, cognoms i inclús malnom.

Des d'un punt de vista qualitatiu veiem que, d'acord amb els ítems sociosemàntics estudiats, en l'home predominen els perfils racionals, professionals, polítics, transcendents i de poder, en canvi la dona es presenta dins d'una perspectiva emocional, domèstica, festiva, irrellevant i de submissió i/o victimitzada sobretot per violència de gènere, com és el cas Bretón explicat més avant. L'única imatge "femenina" que més temps reuneix és la de l'informatiu del 12 de maig de 2013, amb més de 9 minuts de durada dins d'un informatiu de 46 minuts, i és la referida a la figura "supraterrenal" o celestial de la Mare de Déu dels Desemparats, referent religiós destacat a la Comunitat Valenciana.

El masculí genèric és l'habitual al llarg de tota la redacció de notícies. Per tant, igual que Gallego (2002), som de l'opinió que el discurs mediàtic es construeix de manera hegemònica a través del consens de la ideologia dominant de manera que les interpretacions de la classe dirigent es consideren el sentit comú, i que és, sota aquesta perspectiva, el sentit comú només dels homes.

O també, per posar algun exemple més, quan els informatius donen les dades d'atur no especifiquen quin percentatge de persones aturades són homes i quin són dones, la qual cosa canviaria considerablement la notícia reflectint exactament la realitat social on vivim.

L'informatiu del 3 de juliol exposa la notícia del cas Bretón, pare de José i Ruth, com un infanticidi, com l'assassí del seu fill i de la seua filla, lluny del tractament que pertoca com a violència de gènere i que desgraciadament al novembre de 2014 també es presentava un cas similar d'infanticidi a San Juan de la Arena; a més, el forense del cas Bretón es presenta pel nom, professió i imatge, en canvi la forense del mateix cas apareix anònima, sense imatge i només amb la veu en *off*.

Algunes dades extretes de l'anàlisi quantitativa:

- 1) D'un total de 132 notícies estudiades 21 són de dones, 25 de dones i homes i 86 d'homes.
- 2) Per tant: 16% dona; 19% dona+home i 65% home. Els homes són els més entrevistats: analitzen i jutgen la realitat com a persones expertes. La dona apareix majoritàriament com a inexperta i amb poca o nul·la qualificació professional.
- 3) Temporalització. El temps usat en cada cas també és molt significatiu: el 16% per a la dona; el 18% dona+home i el 66% per a l'home.
- 4) Les dones mantenen més percentatge en els perfils genèrics, inexperts, passius, emocionals i anònims. També són actores principals en temes domèstics, educatius, culturals, festius, de malaltia i víctima.
- 5) Els homes guanyen terreny com a experts, actius, racionals, científics, polítics, econòmics, de govern i apoderats.
- 6) La incidència de les dones en els esports és mínima i totalment irrellevant.

La falta de perspectiva de gènere ja hem observat que la podem veure, per exemple, en aquelles notícies que presenten un cas de violència de gènere com un assassinat més, com és el cas Bretón; o en aquells casos de prostitució presentats com una qüestió estrictament sanitària i no com a resultat de l'exclusió social o del maltractament i tracta de dones; o la maternitat vista com una qüestió biològica i no com un dret a decidir per les dones. També hi ha notícies on s'interpreta l'atur en les dones com una dada només econòmica i no com a resultat de l'exclusió social. Aquesta manera de redactar denota la falta d'una perspectiva de gènere en el relat noticiós, tan inusual com necessària.

5. Discussió i conclusions

La dona, com a subjecte noticiós infrarepresentat als informatius analitzats de la desapareguda Canal 9-RTVV es troba, paradoxalment, cada vegada més representada als consells de direcció i de redacció informativa. De fet, durant els informatius analitzats de l'any 2013, la directora general i la subdirectora d'Informatius de Canal 9

RTVV eren dones. Són cada vegada més les dones que ocupen llocs de responsabilitat al mitjans, en canvi la seua aparició com a protagonistes noticioses és mínima i de vegades inexistent com hem observat. La repetició de comportaments masculinitzats i estereotipats en la gestió professional per part de dones directives que no usen una perspectiva de gènere femenina delata el predomini de la ideologia patriarcal subjacent en la redacció de notícies.

Incloure la perspectiva de gènere transversal als mitjans de comunicació per legitimar el rol de la dona en la societat esdevé una proposta imprescindible per a una futura televisió autonòmica, objectiva, democràtica, inclusiva i independent. La legitimació és una funció social de la ideologia i es vehicula pel text o conversa (Van Dijk, 1998), el rol fa referència a la funció i l'estereotip és la idea o imatge comunament acceptada per la societat, allò que se n'espera. L'assignació social de funcions a homes i dones naturalitza els rols.

6. Bibliografia

- Fernández Martínez, P. (2007). *La mujer y la sociedad de la información ¿Existe un lenguaje sexista?* Madrid: Silex ediciones.
- Fagoaga, C. & Secanella, P. (1984). *Umbral de presencia de las mujeres en la prensa española*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gallagher, M. (2010). *Proyecto de Monitoreo Global de Medios 2010*. Toronto: WACC.
- Gallego J. (2002). *La prensa diaria por dentro*. Barcelona: Los libros de la frontera.
- Halliday, M. (1978). *Language as a social semiòtic*. Maryland: University Park Press.
- Ley 3/2007, para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres. BOE 71. 22/03/2007.
- Llei 9/2003, per a la Igualtat entre dones i homes. Generalitat Valenciana. DOCV 4474. 04/04/2003.
- Lledó, E. (2007). *De llengua, diferència i context*. Barcelona: Institut Català de la Dona.
- Lledó, E. (1992). *El sexismo y androcentrismo en la lengua*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Lledó, E., Bengoechea, M., Lledó, E., López, P. & Martín, L., (1998). *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la lengua de la RAE*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Martín Saborís, R. (1999). *La prensa diaria por dentro*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Mateos de Cabo, R., Gimeno, R., Martínez, M., Quintana, D., López, L., Mielgo, A. & Súa, P. (2007). *La presencia de estereotipos en los medios de comunicación: análisis de la prensa digital española*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Prado Iban, M. E. (1978). *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Romana, Vicente (1994). *La pervisión del lenguaje*. Madrid: Fundación de investigaciones marxistas.
- Tuchman, G. (1983). *La producción de la noticia*. México: Gustavo Gilio.
- Valcárcel, A. *La agenda pendiente*. Disponible en [<https://www.youtube.com/watch?v=L4a5pWzucK8>] (Fecha de acceso: 27 abril 2015)
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotic*. Londrés/Nueva York: Routledge.

Capítulo 3

Hacia una pragmática del grafito

Ed Turney
Gemma Peña

1. Introducción

Este estudio forma parte de una línea de investigación más general centrada en la informalización del lenguaje que varios autores, como Fairclough (1995), han identificado como un rasgo característico del tardocapitalismo.

En artículos previos hemos examinado la informalización del lenguaje en la comunicación mediada por ordenador (CMO) en diferentes lenguas. Los resultados de estos estudios nos han llevado a postular la tesis no trivial de que para un estudio cabal y perspicaz del lenguaje de muchos géneros de la CMO hace falta un análisis lingüístico radicalmente intencional.

En 1964 el filósofo británico Strawson trazó una distinción entre una descripción lingüística basada en reglas convencionales y otra basada en intenciones comunicativas. En varios artículos hemos sugerido que la CMO, o al menos ciertos géneros y modos, sólo se puede describir con éxito utilizando un enfoque firmemente arraigado, por una parte, en las intenciones comunicativas del locutor y, por otra, en la *situation d'énonciation* (Benveniste, 1970). Esto se debe a varios factores, entre ellos el hecho de que las herramientas informáticas pueden utilizarse con propósitos no

previstos por sus desarrolladores: un tablón de anuncios se puede convertir, en ciertos momentos de la semana laboral, en un *chat*.

Estos hechos, entre otras consideraciones, nos han llevado a acuñar el término de “labilidad genérica” de los géneros de CMO (Pérez-Sabater, Peña-Martínez, Turney, & Montero-Fleta, 2008) y a argumentar que, mientras que los diferentes géneros impresos suelen tender a formar conjuntos nítidos, muchos géneros de CMO tienden a formar conjuntos borrosos o difusos, en el sentido que Zadeh (1965) da a estos conceptos. Consideramos que este concepto de “labilidad genérica” es un concepto no trivial fruto de nuestros análisis.

Este estudio se incluye en un estudio más amplio sobre aquellas actividades lingüísticas en las que es necesario dar una importancia primordial a las intenciones comunicativas y a la situación de enunciación, por ejemplo, el lenguaje de la política y, más concretamente, la agitación y la propaganda. Nuestra hipótesis principal es que en la CMO, la distinción clásica de Plejanov (1974) entre agitación (caracterizada por la oralidad) y propaganda (caracterizada por su naturaleza escrita) se haría más borrosa, debido, entre otras razones, a la informalización de la propaganda y a la hipertextualidad, que permite enlazar la agitación expresada en un *twit* con un texto propagandístico o incluso teórico más extenso y bien argumentado.

Los datos que hemos recogido tienden a confirmar nuestras hipótesis y estos resultados nos ha llevado a centrarnos en el fenómeno de los grafiti como género que sale de las normas del discurso oficial, enraizado en su situación de enunciación, a menudo informal y que puede servir como medio de comunicación política y a emprender un estudio en profundidad de los grafiti en Europa desde la Grecia Antigua hasta la actualidad. En este trabajo nos centraremos en sólo en tres momentos históricos concretos: los grafiti parisienses en el periodo tras la derrota de la Comuna, los grafiti realizados por los soldados franceses en la Primera Guerra Mundial y los grafiti inscritos por el Ejército Rojo en Berlín al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

2. Convenciones lingüísticas e intención comunicativa

Presentaremos aquí un caso extremo en que se impone la necesidad de un estudio basado en convenciones lingüísticas frente a otro caso en que tal enfoque resulta claramente limitado.

Por ejemplo, se puede adoptar un enfoque basado en las convenciones lingüísticas para hacer un análisis brillante de poesía. No es necesario saber nada de la Francia del siglo XVII para hacer un *analyse textuelle* muy rico de los siguientes versos de *Phèdre*: “Tout m’afflige et me nuit et conspire à me nuire”.

Sin embargo, este enfoque basado en la convención lingüística nos proporciona pocos indicios perspicaces al analizar un grafito del tipo “Aquí Krimon se folló a Amotion” que encontramos inscrito en las rocas de Thera. Las cuestiones importantes no tienen

que ver con la gramática, ni con un análisis de la función poética, sino con la intención comunicativa, la situación de enunciación. ¿Se trata de un grafito relacionado con los ritos apolíneos como argumentan algunos autores? O ¿forma parte del subgénero “grafitero”, tan extendido en el mundo antiguo y en el actual, de jactancia o insulto sexual? En este caso parece que la interpretación apolínea resulta la más aceptada por la comunidad científica, pero los datos son escasos. En ejemplos más recientes, tenemos más datos que nos permiten hacer interpretaciones más enriquecedoras.

En este estudio, analizaremos tres episodios de grafiti y argumentaremos, en el primer caso, que es imposible interpretar los grafiti parisienses sin tener en cuenta, por una parte, las intenciones comunicativas emanadas de la situación social de agobiante represión política tras la Comuna y, por otra, la situación de enunciación, y más concretamente la *banlieue* de París donde se encuentran quienes realizan tales grafiti. En los otros dos casos, sostendremos que los grafiti no se pueden interpretar cabalmente sin hacer un análisis de las intenciones comunicativas expresadas en otros actos lingüísticos, semióticos y sociales ocurridos en el mismo contexto socio-geográfico.

3. Definiciones de grafiti

Para no extendernos demasiado no consideraremos distinciones tan importantes como *graffiti* en contraste con *dapinti*, o con grafiti realizados y respaldados por el aparato de poder de las clases dominantes en contraste con los grafiti ilegales de las clases y grupos subalternos (como argumenta Fleming (1997, pág. 5), grafiti es “formally overdetermined as the medium of the urban poor... wherever it appears, the graffiti marks the site of radical dispossession”, afirmación generalmente correcta pero matizable). En este apartado repasaremos brevemente algunos rasgos que diferentes especialistas han destacado como característicos de los grafiti.

En primer lugar, varios autores han resaltado que a menudo hay que interpretar un grafito como un ‘acontecimiento’ que teje relaciones complejas y problemáticas para el estudioso/a, entre ‘superficie’, ‘texto’, ‘imagen’, ‘autor’ y ‘público’ (Baird & Taylor, 2010, págs. 4-5). Varios autores resaltan la impropiedad o inoportunidad (*out-of-placeness*), en el sentido antropológico de Douglas (2003) quien definió la ‘suciedad’ como *matter out of place*) como un rasgo esencial de los grafiti. Por lo que se refiere a los grafiti del mundo antiguo, véase Milnor (2009, pág. 293); en cuanto a los grafiti modernos véase De Certeau (1997, pág. 20).

Otros rasgos característicos son la oralidad y el lenguaje informal de los grafiti o la expresión de opiniones muy personales a menudo relacionadas con temas tabú, excluidos del discurso oficial (Gonos, Mulkern, & Poushinsky, 1976, pág. 41; Abel & Buckley, 1977, pág. 6; Reisner & Wechsler, 1974, pág. 3; Peden, 2001, pág. xxi).

Finalmente, diferentes autores han relacionado los grafiti con momentos de crisis y de rápidos cambios sociales.

4. Los grafiti parisienses en el periodo tras la derrota de la Comuna

La Comuna de París supuso un espacio de libertad, tanto para la expresión como en la organización de la clase trabajadora. Pero el gobierno que sucedió reprimió duramente y abolió ese sistema. Uno de los medios de represión consistió en delimitar y monopolizar mediante un dispositivo legal complejo el espacio público encarnado principalmente en la prensa burguesa. Como medio de expresión ciudadana, los grafiti buscaban re-apropiarse de esa esfera pública y crear un lugar de debate y discusión democráticos, devolviendo la palabra al ciudadano, que ya no utiliza el grafito para reivindicar la pertenencia a un grupo social, sino como denuncia y contestación de las políticas represivas del gobierno. Poco a poco ese discurso individual se transforma en discurso colectivo y llama a la organización y a la movilización social para reconquistar el poder y la soberanía popular, acercándose a métodos propios de una organización política y a sus prácticas consideradas legales, al tiempo que se va aproximando hacia formatos más cercanos al cartel (Braconnier, 1999).

En una época tan represiva como el París tras la Comuna, en los que los grafiti eran considerados delito, las inscripciones sólo permanecían un breve espacio de tiempo expuestas y legibles para la sociedad dado el celo de las autoridades por cumplir la normativa vigente y borrar todo rastro de la palabra y del discurso de la clase trabajadora; pero eran sin embargo objeto de detallados informes policiales, por lo que el lector último y efectivo de tal discurso acababa siendo el propio objeto primero del mismo, los gobernantes y las fuerzas del orden; como Artières (2011, pág. 17) argumenta, el aparato estatal represivo constituía un ejercicio minucioso de lo que Foucault, Ewald, Fontana & Bertiani (2006) denomina *savoir-pouvoir*, cuyo estudio cabal requiere un análisis de la microfísica del poder y de la protesta, que nos lleva forzosamente a un estudio de la geografía urbana de París, de sus *banlieues*.

5. Los grafiti realizados por los soldados franceses en la Primera Guerra Mundial

Durante la Primera Guerra Mundial e inmediatamente después, se produjeron dos episodios grafiteros de gran interés. En primer lugar, los grafiti conservados en los trenes que llevaban las tropas experimentaron un cambio: pasaron de expresar el triunfalismo chovinista a denunciar los horrores de la guerra. En este segundo periodo, los grafiti expresaban la idea de rebelión, y tras la Revolución de Octubre, de revolución; pero también estaban imbricados en la situación de enunciación con los aspectos de la lucha de clases que les afectaban más de cerca, ya que hacían referencia a temas que los soldados rasos negociaban extraoficialmente con los mandos medios para aliviar la situación de la tropa.

Encontramos una situación parecida en el Motín del Mar Negro que duró entre enero y abril de 1919. Los grafiti conservados en los barcos sólo se pueden entender en el contexto de otras actividades de los amotinados: izar una bandera roja junto con la

francesa, las consignas coreadas en las marchas de protesta celebradas en Sebastopol y los panfletos y periódicos que circulaban entre las tripulaciones (Loez, 2005).

Este discurso escrito reproducía el discurso oral entre los amotinados que derivó en contestación del discurso oficial con el fin de romper el monopolio de la palabra y reinterpretar el conflicto como lucha de clases.

En ambos casos, estos grafiti se han conservado, de nuevo, gracias a los informes de la policía o de las autoridades militares.

6. Los grafiti del Ejército Rojo en Berlín al finalizar la Segunda Guerra Mundial

Cuando el Ejército Rojo entró en Berlín, sus soldados eligieron el Reichstag como lugar preferido para sus grafiti. Analizamos a continuación algunos de entre los muchos rasgos interesantes.

En primer lugar, y desde el punto de vista de la situación de enunciación, el Reichstag fue probablemente un lugar infeliz, en el sentido austiniano del término, ya que dentro del paisaje urbanístico del Berlín de los nazis, el Reichstag se consideraba un lugar menospreciado. Sin embargo, como sostiene Khaldei (Baker, 2002, pág. 25): “The Reichstag was the closest thing in Berlin to the Moscow Kremlin. To the ordinary Russian, to write on the walls of the Kremlin would be an ultimate taboo, to write on the Reichstag was the ultimate statement of victory.”

Por otra parte, estos grafiti, obviamente, utilizan el alfabeto cirílico: buscan un interlocutor ideal específico, compañeros del Ejército Rojo. Sin embargo, para el público general, los grafiti podían parecer una pintura expresionista abstracta (Baker, 2002). Esto enlaza tanto con los grafiti urbanos de los *taggers* actuales que sólo pueden ser fácilmente interpretados por otros *taggers* dada la forma estilizada de los grafemas, como con los primeros grafiti griegos, ya que incluso, para el público analfabeto incapaz de entenderlos, el uso de los grafemas griegos afirmaba una identidad panhelénica (Sherratt, 2003).

La inmensa mayoría de estos grafiti representa una función básica de los grafiti desde la época prehistórica hasta la actualidad, la simple afirmación humana: “He estado aquí”.

Parece apropiado acabar este breve estudio con las palabras de Sir Norman Foster, gracias a quien estos grafiti se han incorporado en el actual Reichstag: “I was struck by how affecting this graffiti was, each message a simple reminder of a painful human story, otherwise long forgotten... (Baker, 2002, pág. 35).”

Hemos procurado mostrar que el grafiti, igual que algunos géneros de CMO, requiere un estudio pragmático centrado en intenciones comunicativas, en la fisicalidad de la

situación de enunciación y claramente subordinado a una visión más amplia de la lógica de la acción, tanto individual como colectiva.

7. Referencias bibliográficas

- Abel, E. L., & Buckley, B. E. (1977). *The handwriting on the wall: Toward a sociology and psychology of graffiti*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Artières, P. (2011). Des écritures illicites. Le savoir des agents de la sureté sur l'écrit à Paris (1871-1900). *Lo sQuaderno*, 19, 15-17.
- Baird, J. A., & Taylor, C. (2010). *Ancient graffiti in context*. New York: Routledge.
- Baker, F. (2002). The Red Army graffiti in the Reichstag, Berlin: Politics of rock-art in a contemporary European urban landscape. En *European Landscapes of Rock-Art* (págs. 20-38). London: Routledge.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 3(17), 12-18.
- Braconnier, C. (1999). Braconnages sur terres d'État. Les inscriptions politiques séditeuses dans le Paris de l'après-Commune (1872-1885). *Genèses*, 35(1), 107-130.
- De Certeau, M. (1997). *Culture in the Plural*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Douglas, M. (2003). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fleming, J. (1997). Wounded walls: Graffiti, grammatology, and the age of Shakespeare. *Criticism*, 39(1-1), 1-30.
- Foucault, M., Ewald, F., Fontana, A., & Bertiani, M. (2006). Il faut défendre la société: cours au Collège de France (1975-1976). Gallimard.
- Gonos, G., Mulkern, V., & Poushinsky, N. (1976). Anonymous expression: A structural view of graffiti. *The Journal of American Folklore*, 89(351), 40-48.
- Loez, A. (2005). Mots et cultures de l'indiscipline: les graffiti des mutins de 1917. *Genèses*, 59(2), 25-46.
- Milnor, K. (2009). Literary Literacy in Roman Pompeii: the Case of Vergil's Aeneid. En W. A. Johnson, & H. N. Parker, *Ancient Literacies: The Culture of Reading in Greece and Rome: The Culture of Reading in Greece and Rome* (Vol. 28). Oxford University Press.
- Peden, A. J. (2001). *The graffiti of Pharaonic Egypt: Scope and roles of informal writings (c. 3100-332 BC)* (Vol. 17). Leiden: Brill Academic Pub.

- Pérez-Sabater, C., Peña-Martínez, G., Turney, E., & Montero-Fleta, B. (2008). A Spoken Genre Gets Written Online Football Commentaries in English, French, and Spanish. *Written Communication*, 25(2), 235-261.
- Plekhanov, G. V. (1974). *Selected philosophical works* (Vol. 1). Moscow: Progress Publishers.
- Reisner, R. G., & Wechsler, L. (1974). *Encyclopedia of graffiti*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Sherratt, S. (2003). Visible writing: questions of script and identity in Early Iron Age Greece and Cyprus. *Oxford Journal of Archaeology*, 22(3), 225-242.
- Strawson, P. F. (1964). Intention and Convention in Speech Acts. *The Philosophical Review*, 73(4), 439-460.
- Zadeh, L. A. (1965). Fuzzy sets. *Information and control*, 8(3), 338-353.

Capítulo 4

El discurs de la informàtica i la seua terminologia

Anna Montesinos López

1. Introducció

El discurs de la informàtica és un dels discursos d'especialitat que s'emmarca dins del camp de la tecnologia i de les llengües professionals (Alcaraz, Mateo & Yus, 2007). Per això, en principi, el discurs de la informàtica (Montesinos, 2002: 67) es caracteritza per tractar un tema molt tècnic i especialitzat, mostrat a través de la terminologia altament codificada i en continu creixement, amb nombrosos neologismes, llenguatge abstracte i per una conceptualització controlada, sent la primera, la terminologia, l'element més important i característic (Haensch, 1983: 15; Cabré, 1992: 137; Franquesa, 2008; Marquet, 1995: 74). En aquest sentit, el creixement del nombre de termes informàtics ha estat espectacular des dels seus inicis fins avui.

La terminologia a més de ser l'element més visible dels textos especialitzats, té un paper crucial en la representació i comunicació especialitzades (Franquesa, 1994: 14). Això és així, en primer lloc, perquè el vocabulari és important en la comunicació especialitzada; en segon lloc, perquè el significat dels termes no coincideix amb els mots generals i, en últim lloc, perquè la precisió d'un text especialitzat només s'aconsegueix fent ús de la terminologia (Cabré, 1998: 186).

2. Els àmbits d'ús del discurs de la informàtica

En aquest apartat, caracteritzem el discurs de la informàtica des del punt de vista comunicatiu, tot identificant-ne els àmbits d'ús. Així, igual que en la comunicació general, en la comunicació especialitzada es donen diferents varietats estilístiques, condicionades per les característiques de les situacions de comunicació (temàtica, destinataris, situacions i finalitats comunicatives) i, a més a més, aquestes característiques condicionen el grau d'abstracció en què es presenta una matèria, les estructures sintàctiques i textuais, l'estil del discurs i fins i tot la disposició del text en l'espai (Cabré, 1998: 178).

Pel que fa a la diversificació discursiva en la comunicació especialitzada, Hoffman (1998: 62-69) distingeix dos nivells, horitzontal i vertical, segons la matèria del text i el grau d'abstracció o especialització que tracta el text. Seguint el nivell vertical, Domènech (2006: 20) relaciona el nivell d'especialització d'un text amb les tres dimensions que permeten caracteritzar un text d'especialitat, a fi d'establir els punts següents:

Des del punt de vista de la seua caracterització cognitiva, el nivell d'especialització d'un text manté una correlació directament proporcional amb la seua densitat cognitiva.

Des del punt de vista de la seua caracterització pragmàtica, el nivell d'especialització d'un text es correlaciona, fonamentalment, amb el perfil del seu destinatari.

Des del punt de vista de la seua caracterització lingüística, el nivell d'especialització d'un text manté una consciència clara amb el nombre i el tipus d'unitats lèxiques que conté i, més concretament, amb els termes o unitats terminològiques.

Així doncs, podem distingir tres nivells d'especialització del discurs de la informàtica. El primer és el nivell especialitzat, reservat per als experts en la matèria. Aquest nivell, quant al tema, es caracteritza per una densitat i exhaustivitat informativa i conté un grau d'abstracció alt; per això, conté un alt nombre de termes especialitzats emprats amb precisió i sovint els termes apareixen abreujats en forma de sigles, atés que els interlocutors són coneixedors dels termes plurilèxics corresponents.

En un altre nivell d'especialització, trobem la situació d'ensenyament d'experts a futurs experts. Si la comunicació científica consisteix en un cos de referències i un llenguatge comú per a l'intercanvi entre iguals, en la situació didàctica això no es produeix (Charaudeau, 2008: 17). El que s'esdevé és un cas clar de didacticitat (Salvador, 2002), on són palesos els mecanismes comunicatius que permeten l'enteniment de la informació per part de les persones receptors.

Finalment, el tercer nivell és el de la divulgació que és el més ampli i on tenen cabuda alhora diferents nivells, vist que està adreçat a tota la població usuària o potencialment usuària dels ordinadors, en el qual la didacticitat és present. No es tracta d'un nivell homogeni sinó que va des d'un discurs de tipus general, no especialitzat, excepte per alguns termes que introdueixen la persona receptora en la matèria fins al que podríem

anomenar alta divulgació en el cas de textos adreçats a persones amb una gran afició al món dels ordinadors i, per tant, grans coneixedores de nombrosos mecanismes d'ús i de gestió d'aquests. En el primer cas, el discurs pot contenir redundàncies, imprecisions, sinònims, paràfrasis i escassa densitat informativa. En canvi, en el segon cas, no se solen donar aquestes característiques.

D'altra banda, el discurs de la informàtica és un discurs relativament nou, atès que la informàtica com a camp de coneixement és gaire recent. En principi, es va originar com un discurs immensament críptic i exclusivament comprensible pels experts. A mesura que va avançar el coneixement informàtic, es va generar un discurs adreçat a futurs experts, en l'àmbit universitari. Més endavant en el temps, l'ús de la informàtica es fa més amigable, es difon el seu ús i, per tant, el discurs de la informàtica s'adreça a nous receptors, que seran les persones usuàries de la informàtica. Parlem, doncs, d'informalització del discurs de la informàtica.

Fet i fet, a mesura que la societat s'ha anat alfabetitzant el discurs informàtic ha anat adaptant-se a les noves circumstàncies dels receptors. Per exemple, la tecnologia informàtica ha anat facilitant tant l'ús del maquinari i del programari que sovint els manuals d'usuari de fa uns anys ja no calen, ja que els mateixos programes o l'accés a internet faciliten l'accés a l'Ajuda del maquinari i del programari. Fins i tot, s'ha creat una altra forma de sol·licitar i proporcionar aquesta informació d'ajuda que no és emesa pels emissors tradicionals, sinó per persones expertes i usuàries a través dels fòrums electrònics.

3. La descripció en el discurs de la informàtica

Seguint les tipologies textuais proposades per Adam (1989; 1990), un dels tipus de seqüència textual que proposa és la descriptiva. Si analitzem els textos de temàtica informàtica, veiem que aquest tipus de seqüència és determinant a fi d'elaborar aquest discurs específic.

D'aquesta manera, la descripció, bé siga física o funcional, és la seqüència textual més emprada en el discurs de la informàtica. Aquesta apareix de manera total sent tot un text descriptiu o apareix de manera parcial inserida en un text amb un altre predomini textual, com ara l'explicació o argumentació.

La descripció en el discurs de la informàtica pot ser física o funcional. Pel que fa a la primera, l'operació que es du a terme és l'aspectualització, la qual suposa l'enumeració de les parts i de les propietats de les eines informàtiques. En aquest sentit, l'exhaustivitat descriptiva dependrà, generalment, del grau d'especialització del text i del context. Com més especialitzat siga un text, més exhaustiu serà. Així mateix, l'objectivitat descriptiva es dona en els nivells alts d'especialització, mentre que la subjectivitat es dona principalment en els contextos publicitaris i divulgatius. Quant a la descripció funcional, hi ha la descripció de les funcions i la descripció dels procediments. La primera es refereix a la finalitat o l'ús d'una eina informàtica, és a dir,

és l'operació que s'utilitza per explicar el que fa i per a què serveix una eina. Per tant, són textos que expressen nombroses accions i es donen sobretot en textos acadèmics, llibres divulgatius i manuals d'ús. Vegem-ne un exemple d'un context divulgatiu:

La memòria USB és un petit dispositiu que es pot connectar directament a un port USB. Permet de desar-hi tota mena de fitxers (imatges, fotos, música, pel·lícules, programes, etc.) i fer-los servir en un ordinador, reproductor de música, de vídeo, etc.

Per últim, la descripció procedimental és la pròpia de les instruccions i les ajudes informàtiques, les quals tenen una estructura estable en forma de llista, com ara:

Obrir una pàgina web en una pestanya

Feu una de les accions següents:

- Amb la tecla Ordre (□) premuda, feu clic en un enllaç d'una pàgina web. També podeu fer clic en un enllaç amb la tecla Control premuda i seleccionar "Obrir l'enllaç en una pestanya nova" al menú de dreceres.
- Amb la tecla Ordre (□) premuda, feu clic en un favorit de la barra de favorits. També podeu fer clic al favorit amb la tecla Control premuda i seleccionar "Obrir-ho en una pestanya nova".
- Amb la tecla Control premuda, feu clic en un favorit de la barra lateral i seleccioneu "Obrir-ho en una pestanya nova".

També hi ha el predomini de les proposicions que s'articulen com a parts d'un procediment informàtic, que es caracteritza per contenir predicats d'acció, absència de marcadors textuais, presència de marcadors d'ordre i per contenir repeticions de fórmules lèxiques i d'estructures sintàctiques semblants, com es pot observar en l'exemple següent:

Afegir un conjunt de pestanyes als favorits com una carpeta:

1. Obriu llocs web en pestanyes d'una sola finestra del Safari i seleccioneu Favorits > Afegir favorit per a aquestes pestanyes.
2. Escriviu un nom, seleccioneu una ubicació per a la carpeta de favorits i feu clic a Afegir.

Per tant, la descripció de procediments es caracteritza per un ordre estructurat (on sovint cal seguir un ordre determinat de les accions) i freqüentment previsible de la informació, que confereix cohesió a la seqüència i en determina l'organització semàntica i pragmàtica (Montesinos, 2002: 198).

4. La difusió i l'evolució de la terminologia informàtica

De la mateixa manera que ha passat amb l'evolució del discurs de la informàtica, ha ocorregut amb la terminologia. S'han multiplicat els termes i l'accés. En la societat de la informació, ha estat tal la difusió tecnològica i terminològica que nombrosos termes del camp de la informàtica han passat a formar part del lèxic general de la llengua, com podem veure en el "Diccionari general de la llengua catalana" de l'Institut d'Estudis Catalans els termes: 'ordinador personal', 'microordinador', 'memòria d'accés aleatori', 'memòria intermèdia', 'memòria només de lectura', 'memòria volàtil', 'unitat de disc', 'unitat aritmètica i lògica', 'unitat microprogramada'; també en el "Diccionari" de l'Enciclopèdia Catalana: 'ordinador', 'ordinador central', 'ordinador de butxaca', 'ordinador personal', 'ordinador portable', 'memòria d'accés aleatori' o 'RAM', 'memòria intermèdia', 'memòria només de lectura' o 'ROM', 'memòria volàtil', 'Internet', 'carpeta', 'unitat d'entrada', 'unitat de sortida', 'unitat de control'.

Així, des del principi de la informàtica, podem considerar que la terminologia catalana ha passat per tres etapes diferents (Montesinos, 2013: 11). La primera etapa és la de l'inici de la informàtica i la seua terminologia; la segona etapa és la de la popularització de la informàtica i dels seus termes; l'última etapa és la de la consolidació de la terminologia informàtica. Al llarg d'aquestes tres etapes molts termes han canviat ('Mb' i 'Mbit', 'cibertira' i 'bàner', etc.) o han desaparegut ('targeta perforada', 'escac', etc.), se n'han creat de nous ('tuit', 'retuit', 'piulada', etc.) i les tendències han anat canviant fins a arribar a una situació d'estabilitat terminològica.

Finalment, la divulgació de la terminologia informàtica ha estat possible, en primer lloc, gràcies a la publicació de nombrosos diccionaris i vocabularis terminològics, per part de diferents institucions, en un principi en paper, i, en segon lloc, gràcies al possible accés a aquestes publicacions i a altres noves en internet, així com als organismes terminològics (principalment, el Centre de Terminologia Catalana, TERMCAT, Softcatalà i les universitats de parla catalana).

5. Els mecanismes de formació de la terminologia informàtica

Com ja hem indicat al començament, la terminologia suposa un formant destacat de la comunicació especialitzada, en aquest cas de l'àmbit de la informàtica. A continuació, doncs, mostrem els resultats de la investigació descriptiva de la terminologia informàtica (Cabrè, 1999, 2003, 2007, 2009; Estopà, 2010; Franquesa, 2008), l'objectiu de la qual és donar compte de les característiques formals de les unitats terminològiques del camp de la informàtica en català.

En primer lloc, considerem que les abreviacions característiques de la terminologia informàtica són els símbols, les sigles i els acrònims. A més d'alguns símbols matemàtics, com ara log (logaritme), hi ha els símbols de mesura b (bit), B (byte), bps (bits per segon), B (bytes per segon) i els dels múltiples k (quilo), M (mega), G (giga),

T (tera), etc., els quals es combinen segons les necessitats: GBps (gigabytes per segon) o TB (terabyte). Així mateix, també hi ha símbols d'un altre caire com són: @ (arrova), * (asterisc), / (barra inclinada), etc.

Quant a les sigles, es tracta de l'abreviació més emprada en la terminologia informàtica, atès que són nombrosos els termes sintagmàtics amb una llargada considerable que per facilitar la comunicació cal emprar de forma abreujada. Alguns exemples ben coneguts són: JPEG, HTML, IRC, MIPS, NNTP, FIFO, ALU, WAN, etc., els quals provenen de la llengua anglesa. A més a més, algunes sigles van acompanyades d'altres símbols o nombres: TCP/IP (de l'anglès, *transmission control protocol/internet protocol*), W3 ('web'), B2A ('d'empresa a administració'), B2B ('d'empresa a empresa'), B2C ('d'empresa a consumidor'), B2E ('d'empresa a empleat'), C2A ('de consumidor a administració'), C2B ('de consumidor a empresa'), C2C ('de consumidor a consumidor'), P2P ('d'igual a igual'), P3P ('plataforma per a preferències de privacitat'), etc.

Quant als acrònims, són menys nombrosos que els termes anteriors. El mateix mot 'informàtica' és un acrònim provinent del terme informació automàtica. La majoria dels termes formats per acronímia en català són manlleus de l'anglès, així:

bit (*bit, binary digit*)

píxel (*pixel, picture element*)

Lisp (*Lisp, List Processing*)

Fortran (*Fortran, Formula Translator*)

Prolog (*Prolog, Programming in logic*)

D'altra banda, i pel que fa a la derivació, a més dels prefixos relacionats amb els múltiples que hem tractat en els símbols (mega-, giga-, tera-, peta-, etc.), destaquen els prefixos macro- ('macroinstrucció'), micro- ('microinformàtica'), mono- ('monotasca'), multi- ('mutiusuari'), ciber- ('ciberespai'), meta- ('metacercador'), etc.

A més a més, quant a la sufixació, a partir de determinats lexemes verbals es formen nombrosos substantius mitjançant els sufixos -ment ('tractament', 'processament', 'encriptament', 'acoblament', 'comandament', 'encaminament?...), -ció ('localització', 'instal·lació', 'commutació', 'actualització', 'compilació', 'connexió', 'digitalització'...) i -atge ('multiplexatge', 'emmagatzematge', 'mostratge', 'xifratge'...). Així mateix, el sufix -dor, que fa referència a dispositius, eines i programes informàtics, dóna lloc a nombrosos termes, com es veu en 'desmultiplexor', 'acoblador', 'descodificador', 'descompilador', 'commutador', 'controlador', 'processador', 'emulador', 'compilador', 'capturador', 'cercador', 'traçador', 'servidor', etc.

D'altra banda, dins la composició distingim els compostos propis i els compostos impropis. Quant als primers, són poc nombrosos entre els termes informàtics; per

exemple: ‘reposacanells’, ‘tallafoc’, ‘cercausuaris’, ‘porta-retalls’. En aquest sentit, la composició patrimonial en català perd representativitat (Estopà, 2010). En canvi, els compostos impropis són molt més nombrosos i distingim entre termes juxtaposats, termes preposicionals i termes sintagmàtics. Pel que fa als termes juxtaposats, hi ha combinacions del tipus substantiu + adjectiu (p.ex. ‘sistema expert’) i substantiu + substantiu (p.ex. ‘memòria flaix’). L'estructura dels termes preposicionals és substantiu + preposició + substantiu (p. ex. ‘intèrpret d'ordres’, ‘barra d'eines’, ‘manual d'usuari’). Finalment, els termes sintagmàtics poden ser d'estructura diversa i en destaquem els formats per substantiu + preposició + substantiu + adjectiu, com ara en ‘xarxa digital de serveis integrats’.

Finalment, un altre dels mecanismes de formació més emprats en la terminologia informàtica són els neònims de significat, especialment els que tenen sentit metafòric. Així esdevé en els termes següents: ‘carpeta’, ‘paperera’, ‘escriptori’, ‘aranya’, ‘tallafoc’, ‘finestra’, ‘domini’, ‘baixar’, ‘pujar’, etc. Així mateix, també hi ha els neònims de manlleu, que trobem amb molta menys freqüència, i han experimentat el procés d'adaptació ortogràfica i fonètica, com per exemple en ‘clúster’, ‘escàner’, ‘xat’, ‘xip’, ‘memòria flaix’, etc. i, posteriorment, poden formar nous termes segons els mecanismes de formació propis: ‘clusteritzar’, ‘escanejar’, ‘xatejar’, etc.

6. Conclusions

El discurs de la informàtica no és un discurs homogeni i inflexible, sinó que té diversos graus d'especialització, segons els àmbits d'ús. Això no obstant, en general i llevat de la comunicació entre experts, ara per ara, es tracta d'un discurs tecnològic amb una clara tendència a la informalització discursiva. La descripció, bé siga física o funcional, és la seqüència textual més utilitzada en el discurs de la informàtica, bé de manera parcial o bé de manera total en els textos. D'acord amb el camí seguit per la tecnologia informàtica i el seu discurs, la terminologia ha experimentat un creixement considerable en pocs anys i la seua normalització i difusió ha sigut gaire important, havent arribat a una estabilitat en els mecanismes terminològics i a la difusió a través de certs organismes a Internet. En aquest sentit, quant als mecanismes de formació de la terminologia informàtica en català, la siglació, la derivació, la composició impròpia i la neonomia de significat són els procediments de creació més emprats.

7. Referències bibliogràfiques

- Adam, J. M. & Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- Alcaraz, E., Mateo, J. & Yus, F. (eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.

- Cabré, M. T. (1992). *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions*. Barcelona: Empúries.
- Cabré, M. T. (1998). Variació per tema. El discurs especialitzat o la variació funcional determinada per la temàtic. *Caplletra*, 25, 173-194.
- Domènech, O. (2006). *Textos especialitzats i variació vertical: La diversitat terminològica com a factor discriminant del nivell d'especialitat d'un text*. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7503/todbl1d2.pdf?sequence=1> [Data d'accès: 3 gener 2015]
- Estopà, R. (2010). La composició patrimonial en català perd representativitat. Estudi d'un corpus de neologismes de premsa i ràdio. *Estudis romànics*, 32, 125-147.
- Franquesa, E. (1994). La informació d'especialitat i la terminologia. *Escola Catalana*, 308, 12-14.
- Franquesa, E. (2008). *La terminologia. Un mirall del món*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Haensh, G. (1983). Les llengües d'especialitat o 'tecnolectes'. *Revista de Llengua i Dret*, 1, 9-16.
- Hoffman, L. (1998). *Els llenguatges d'especialitat: Selecció de textos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada/Universitat Pompeu Fabra.
- Marquet, L. (1995). *El llenguatge científic i tècnic (2^a ed.)*. Barcelona: Associació d'Enginyers Industrials de Catalunya.
- Montesinos, A. (2002). *Anàlisi del discurs de la informàtica. Un estudi de les seqüències descriptives*. València/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana/Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Montesinos, A. (2013). La terminologia catalana de l'àmbit de la informàtica a través del temps i dels reculls terminològics. *Terminàlia*, 8, 7-16.
- Montesinos, A. (2014). Internet y la terminología informática en lengua catalana. En F. Olmo & J. M. Mangiante (Eds.), *II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos. Lenguas, comunicación y tecnologías digitales* (pp. 319-326). València: Universitat Politècnica de València.

Capítulo 5

El uso de sistemas de traducción asistida por ordenador en la traducción jurídica

Tamara Rubio Donat

1. La traducción asistida por ordenador

La era de la informática y el desarrollo tecnológico han supuesto que los traductores hayan cambiado su hábito de trabajo más que otros profesionales. En la actualidad la actividad traductora se basa totalmente en la informática y por ello se nos ofrece un amplio abanico de herramientas informáticas (Candel, 2010) (Filatova, 2010) (Martínez Robledo, 2010) para llevar a cabo nuestra actividad profesional. Las empresas que comercializan este tipo de herramientas pretenden integrarlas todas ellas en una misma interfaz para así acercarse lo máximo posible a la estación de trabajo ideal para el traductor.

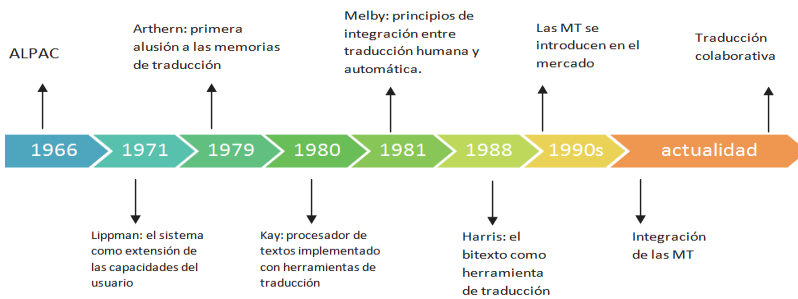
El origen de las herramientas de TAO se remonta a la década de 1950 con la investigación en traducción automática, que fue el único objeto de estudio hasta los años 80. En este momento, después de un informe demoledor para la traducción automática que determinaba la baja calidad de las traducciones obtenidas, las líneas de investigación se bifurcan considerando por primera vez al traductor humano en el proceso de traducción.

Actualmente, el objetivo de las herramientas de TAO es servir como ayuda al traductor humano siendo éste quien controle todos y cada uno de los pasos del proceso de

traducción y pudiendo realizar cuantos cambios desee. Según Yuste (2005: 621), “El traductor humano continúa y continuará estando presente. La tecnología hace que su trabajo sea más consistente y fiable, apoyándole sin excluirle.”

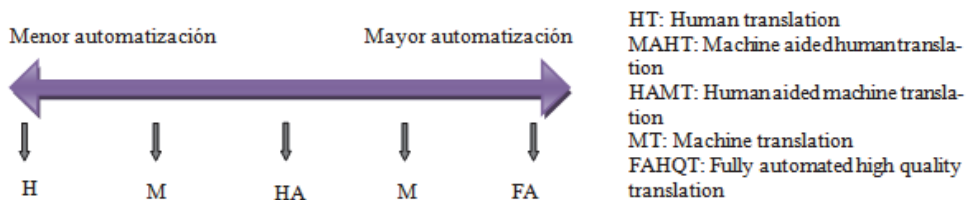
De esta forma, después de varios prototipos fallidos, a finales de la década de los 70 se empezaron a diseñar las herramientas de traducción asistida por ordenador, y a lo largo de los años se han ido perfeccionando y mejorando su capacidad de asistencia al traductor (Imagen 5.1).

Imagen 5.1. Línea de Hutchins sobre la evolución de las herramientas de TAO



Tal y como se aprecia en el siguiente gráfico (Imagen 5.2), las herramientas de traducción pueden clasificarse según el grado de automatización existente durante el proceso traductor:

Imagen 5.2. Grado de automatización de las herramientas de TAO



Todas las herramientas informáticas de traducción se encuentran en este continuo y aumentan su presencia en la traducción gradualmente. Los extremos no se consideran válidos para una buena traducción, pero el centro, en el que intervienen tanto el traductor como la máquina, es el ideal de traducción para aumentar la rentabilidad y la calidad.

En el proceso traductor existen tres elementos principales (Candel, 2006): la recepción, la transferencia y la formulación. Así, las industrias de la lengua han invertido en la creación de productos que abarcan estos tres elementos en un solo paso y el proceso que siguen estas herramientas puede dividirse en cuatro fases (Martínez Robledo, 2010):

- fase de análisis y reconocimiento del texto, en la que podemos obtener el porcentaje de traducción que puede recuperarse de la memoria de traducción (MT) y el grado de repetición léxica del texto,
- fase de pretraducción, en la que se traducen de forma automática las coincidencias totales y parciales que se encuentran en la MT y las unidades léxicas que se encuentran incorporadas en la base de datos terminológica,
- fase de traducción, en la que se realiza la traducción en sí con la ayuda de las múltiples propuestas que ofrece la MT y de herramientas como el gestor terminológico, los glosarios del traductor o las búsquedas de Internet y
- fase de postedición, en la que se verifica la traducción una vez terminada y el glosario, así como la consistencia terminológica entre el texto y el glosario y el etiquetado de los pares bilingües.

Así pues, las herramientas de traducción asistida por ordenador son aplicaciones informáticas que facilitan y asisten al traductor humano durante el proceso traductor, ayudándole en tareas como la reutilización de traducciones previas, en la automatización de procesos terminológicos y procedimentales y en el trabajo más repetitivo. Como requisito indispensable para poder hacer uso de estas herramientas, el texto debe, necesariamente, estar en formato digital y, por tanto, la traducción que obtengamos también estará en dicho formato. Tal y como su propio nombre indica, las herramientas de traducción asistida por ordenador, asisten al traductor en su labor, pero en ningún caso lo sustituyen por completo.

Estas herramientas también son conocidas como «memorias de traducción», pero es importante esclarecer que de ningún modo son sinónimos. Ésta segunda nomenclatura puede conducirnos a equívoco, pues, en realidad, las memorias de traducción designan sólo son una parte de las herramientas de traducción asistida por ordenador, que incluyen los siguientes componentes como la memoria de traducción, el gestor terminológico, el control de calidad, el editor de textos y la traducción automática.

Por su parte, una memoria de traducción es una base de datos bilingüe o multilingüe que nos permite un almacenamiento paralelo de segmentos del texto original y su traducción con información útil para el traductor como la fecha, el cliente, etc. para que posteriormente puedan ser identificados y recuperados. Las memorias de traducción pueden crearse antes, después o durante el proceso traductor.

En su funcionamiento, indican al traductor cuando existe una coincidencia total o parcial en términos de porcentaje y le sugieren la traducción que tienen almacenada

indicándole las palabras que son diferentes. Tras las correcciones necesarias, el traductor acepta la sugerencia y continúa con el siguiente segmento. La memoria de traducción puede utilizarse en traducciones posteriores y puede ser ampliada o modificada en cualquier momento.

Los textos idóneos cuyas características nos permiten un mejor aprovechamiento de las memorias de traducción son aquellos que presentan un carácter repetitivo, como los textos científicos, técnicos o jurídicos, ya que sus estructuras se repiten tanto a lo largo de un mismo texto, como los manuales de usuario, informes anuales, contratos, actas, etc. (Valli, 2012:131).

La introducción de herramientas informáticas que sirven de apoyo al traductor durante el proceso de traducción ha facilitado en gran medida el trabajo que realizaba el traductor que no consistía en la propia actividad traductora, sino en la maquetación inicial y final de los documentos, lo que le restaba tiempo de dedicación al propio proceso traductor. Por tanto, con estas herramientas el traductor puede concentrarse mucho más en su labor de traducir y solucionar los problemas de traducción, lo que repercute directamente en el incremento de la calidad del producto final otorgándole mayor calidad y menor margen de errores humanos.

2. La traducción jurídica

La traducción jurídica posee ciertas características que le son propias y la diferencian de otras tipologías de traducción especializada. Es una traducción a la vez técnica y cultural, científica y social (Weston, 1988: 681-682). Además, este tipo de traducción puede estar dotada de carácter vinculante, lo cual le impone una serie de limitaciones al traductor y una responsabilidad. Así pues, el hecho traductor, al igual que cualquier traducción, implica trasladar un texto de una lengua origen a una lengua meta, pero, debido a las características que le son propias, también implica necesariamente el vuelco de un sistema de derecho en la cultura origen a otro en la cultura meta (Borja, 1998).

Sería conveniente detenerse en tres conceptos que pueden llevar a confusión. Nos referimos a la traducción jurídica, la traducción jurada y la traducción judicial (Ortega, 1999). Estos tres conceptos no son de ninguna manera intercambiables entre sí, aunque sí podrían ser complementarios, pues existen muchas diferencias entre ellos, pero a su vez comparten ciertas características como veremos a continuación.

En primer lugar, la traducción jurídica se centra en documentos de naturaleza jurídica procedentes de cualquier campo del derecho. El texto jurídico tiene un carácter técnico o especializado que en su traducción debe surtir los mismos efectos en el sistema jurídico de la lengua meta que los que surte el texto original en el sistema jurídico de la lengua origen (Ortega, 1996). Para ello, el traductor debe trabajar en dos niveles

distintos: el lingüístico y el jurídico. Sin embargo, los textos objeto de la traducción jurídica no conllevan como requisito indispensable un valor legal (Feria García, 1999) sino una función meramente informativa.

La traducción judicial puede compartir ciertos rasgos con la traducción jurídica en la medida en que los documentos en los que se centra pueden poseer una naturaleza jurídica, sin embargo, lo que realmente caracteriza y diferencia a la traducción judicial es que los textos objeto de traducción forman parte de un proceso judicial. Según Ortega (1999:130), estos textos son aquellos que, siendo de carácter general o específico, se convierten en judiciales en el momento en que pasan a formar parte de algún procedimiento, ya sea civil o penal. A diferencia de la mayoría de los textos jurídicos, los documentos judiciales, una vez traducidos, adquieren un valor legal, ya que, acompañados de una copia del documento original, se convierten en documentos originales que forman parte del sumario judicial.

La traducción jurada es la versión de un texto de una lengua a otra en la que, finalmente una especie de “fedatario público” -el traductor jurado-, da fe de que corresponde al original. Por tanto, se trata de un tipo de traducción en la que no es la naturaleza del texto en sí, sino el formato que damos a nuestra traducción una vez finalizada lo que caracteriza los textos objeto de la traducción jurada.

Así pues, cualquier tipo de texto, sea de la naturaleza que sea, puede ser objeto de una traducción jurada. La traducción jurada tiene como objetivo dar fe de la autenticidad de los documentos traducidos, que requiere un formato específico de presentación y la firma de un traductor jurado.

Las traducciones juradas tienen carácter oficial ante las autoridades, característica que comparten con las traducciones judiciales y su entrega sólo puede realizarse en papel donde se puedan percibir objetos tales como la firma, el sello, el visé, etc.

2.1. Características del texto jurídico

Los textos jurídicos se caracterizan por ser altamente repetitivos tanto de forma interna, es decir, su terminología y fraseología, como de forma estructural, pues numerosos textos se forman a partir de plantillas preestablecidas cuya forma y terminología suele diferir de forma mínima. Así pues, algunas de las características más relevantes que podemos encontrar en los textos jurídicos son (Ortega, 1999):

- Opacidad
- Rigidez estructural
- Léxico muy conservador, lleno de tecnicismos que se expresa en fórmulas y frases hechas
- Abundante uso de adjetivos y sustantivos
- Formas no personales del verbo

- Uso del futuro de subjuntivo
- Uso frecuente del imperativo
- Exceso de subordinación, longitud del párrafo y abundancia de incisos
- Uso excesivo de las construcciones pasivas
- Uso abundante de impersonales con *se*, buscando despersonalización del texto
- Carácter enfático mediante el uso de dobles, tripletes y construcciones perifrásticas
- Uso de la tercera persona
- Arcaísmos
- Tecnicismos
- Léxico délfico, es decir, voces homófonas con otras de la lengua estándar que adquieren un significado distinto en contextos especializados
- Uso abundante de anafóricos como *dicho, mencionado, citado*

3. Análisis

Para realizar los análisis, especificamos en primer lugar cuáles son las necesidades reales de los sistemas de traducción asistida por ordenador como las características de los textos jurídicos, para poder poner ambos resultados en común.

De este modo, después de realizar dichos análisis, obtuvimos los resultados que se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 5.1. Necesidades de los sistemas de TAO

Repetición terminológica interna (<i>dentro de mismo documento</i>)	SÍ
Repetición terminológica (<i>en género textual</i>)	SÍ
Repetición fraseológica interna (<i>dentro de mismo documento</i>)	SÍ
Repetición fraseológica(<i>en género textual</i>)	SÍ
Repetición estructural	SÍ
Texto formato digital procesable	SÍ

Tabla 5.2. Características de los textos jurídicos

Repetición terminológica interna (<i>dentro de mismo documento</i>)	SÍ
Repetición terminológica (<i>en género textual</i>)	SÍ
Repetición fraseológica interna (<i>dentro de mismo documento</i>)	SÍ
Repetición fraseológica (<i>en género textual</i>)	SÍ
Repetición estructural	SÍ
Texto formato digital procesable	NO SIEMPRE

4. Conclusiones

Ante los resultados obtenidos en los análisis, podemos concluir que los textos jurídicos son textos idóneos para ser tratados mediante sistemas de traducción asistida por ordenador ya que son altamente repetitivos, tanto interna como estructuralmente, pero siempre que el texto se encuentre en formato electrónico. Generalmente, podemos encontrar muchos de los textos jurídicos en formato electrónico, pero es cierto que en la actualidad todavía existe un porcentaje de textos que se siguen realizando en papel.

5. Bibliografía

- Borja Albi, A. (1998). *La traducción jurídica. Un enfoque discursivo* [tesis doctoral], Barcelona, Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Candel Mora, M. A. (2006). *Propuesta de metodología para la gestión terminológica aplicada a la traducción profesional*. Universidad Politécnica de Valencia: Valencia.
- Candel Mora, M.A. (2010). Las memorias de traducción para la enseñanza de la traducción especializada, En E. Alarcón Navío (Ed.), *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas* (pp. 267-276). Granada: Atrio.
- Feria García, M. C. (1999). *Traducir para la justicia*. Granada: Editorial Comares.

- Filatova, I. (2010). Evaluación de herramientas y recursos informáticos para la traducción: estudio ilustrativo-comparado de herramientas específicas para traductores. En E. Alarcón Navío (Ed.), *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas* (pp. 297-316). Granada: Atrio.
- Martínez Robledo, M. I. (2010). Herramientas informáticas orientadas a la traducción especializada: tradumática, terminótica y localización. En E. Alarcón Navío (Ed.), *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*, (pp. 286-296). Granada: Atrio.
- Ortega Arjonilla, E. (1999). Algunas reflexiones sobre la traducción en y para la administración de justicia desde una perspectiva académica y profesional. En M. C. Feria García (Ed.), *Traducir para la justicia* (pp. 129-152). Granada: Editorial Comares.
- Valli, P. (2012). A study on concordancing: EU policy areas as translation problems en L. Zibatow, A. Petrova y M. Ustaszewski (Eds.), *Translation Studies: old and new types of translation in theory and practice* (pp. 131-138).Frankfurt: Peter Lang Publishing.
- Weston, M. (1988). The role of translation at the European Court of Human Rights. En F. Matscher y H. Petzold (Eds.), *Protecting Human Rights: the European dimensions*, Köln, Berlin, Bonn, München: Carl Heymanns pags. 681-682.
- Yuste Rodrigo, E. (2005). El traductor técnico computerizado como coartífice del conocimiento – nuevos roles, nuevos retos, en Carrió Pastor, M.L. (ed.) (2005). *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada* (pp. 615-624) Castellón de la Plana Valencia: AESLA Universitat Politècnica.

Capítulo 6

El relato de viaje científico, la veracidad y los estereotipos: E. A. Rossmässler y J. Ezquerro del Bayo¹

María José Gómez Perales

1. El relato de viaje científico y la veracidad

El relato de viaje está tan extendido en el siglo XIX en Europa, es tan generalizada su lectura para las personas con una determinada formación cultural, que existe junto al deseo de querer saber, a la curiosidad por la realidad de cómo son otros países, también un juicio de valor sobre cómo viajan y por qué los franceses, los ingleses, los alemanes o los españoles, y también una idea preconcebida de cómo se narran estos viajes. En este sentido, encontramos una corriente crítica de autores que otorgan una importancia fundamental a la veracidad del texto. Es decir, lo que el viajero narra en su relato ¿es algo vivido por él mismo, es una información contrastada? ¿O por el contrario es una información extraída de otros relatos de otros viajeros que a su vez se basan en otras lecturas? Sin ninguna duda la intertextualidad, cuando no el plagio literal (Serrano, 1993:31), es un rasgo característico de este tipo de literatura en este momento histórico, que como sugieren Bauerkämper et al. (2004: 22-23) incluso está asumido por el autor y el lector en una suerte de complicidad en el proceso comunicativo. Para ilustrar estas ideas recurrimos al prólogo de uno de los autores que nos ocupan, Joaquín Ezquerro del

¹ El presente artículo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Viajes y parajes. Topografías culturales de los viajeros alemanes en España.” (FFI2013-41921-P) del Ministerio de Economía y Competitividad.

Bayo (1793-1859), que en el prólogo de su *Viaje científico y pintoresco por Alemania* nos dice:

Los ingleses son insaciablemente ambiciosos y aspiran a dominar el universo, haciendo a todas las naciones dependientes y tributarias de su comercio; las conquistas que emprenden son únicamente aquellas que pueden serles favorables bajo este punto de vista, y si hasta ahora van consiguiendo todo lo que se proponen, es porque tienen buenos viajeros que les dan de antemano **relaciones verídicas**², circunstanciadas y continuadas de todo lo que pasa en todos los puntos del globo. (Ezquerro del Bayo, 1847: IX)

Los alemanes no tienen ambición por extender su dominio sobre otros pueblos; viajan únicamente por instruirse y para traer a su país los conocimientos útiles que adquieren en sus excursiones. Viajan para extender su comercio, pero de un modo pacífico, sin reunir ejércitos ni armar escuadras, y solo para adquirir relaciones y **verificar cambios**. [...] El viajar está reconocido en Alemania como primer elemento de civilización; ningún profesor de ninguna clase de ciencias, es considerado como tal si ha estado siempre estacionado en un pueblo. (Ezquerro del Bayo, 1847: X-XI)

Los franceses son muy malos viajeros: con su imaginación viva se dejan llevar de las primeras impresiones del momento, y dicen lo primero que se les ocurre, tendiendo siempre a despreciar y vilipendiar todo lo que no es francés; el cuento es escribir mucho y pronto, para poder aprovechar la primera venta de sus publicaciones con el atractivo de la *nouveauté*, antes que el público caiga en la cuenta de si **es o no verdad lo que relatan**. (Ezquerro del Bayo, 1847: XIII)

El carácter de veracidad que para Ezquerro es la primera característica que debe exigírsele a un relato de viaje, es también fundamental para Ramón de Mesonero Romanos, escritor contemporáneo de Ezquerro del Bayo, que titula el primer capítulo de su obra *Recuerdos de viaje por Francia y Bélgica en 1840 a 1841, “los viajeros franceses en España”* y en él critica con dureza el mismo aspecto: la falta de veracidad en los relatos de viaje franceses, a los que pone como ejemplo del tipo de relato que él no quiere hacer. Varios autores (Peñate Rivero 2011: 255-256; Roussell Zuazu 2005: 80) han destacado el afán de veracidad de Mesonero Romanos y su crítica “con burla y enojo al literato extranjero-tipo (en particular al francés) en su singular tarea de escribir sobre lo que ignora: apenas atraviesa las provincias vascongadas, ya está trazando cuadros «originales» traducidos de Walter Scott.” Peñate Rivero (2011:255-256), citando a Mesonero Romanos (1841:17)³, resume con claridad cuáles son las características que para *El Curioso Parlante*⁴ ha de tener el relato de viaje: “un amplio bagaje cultural incorporado (sus propias lecturas sobre los lugares a visitar), la concentración del relato

² La negrita es nuestra en todos los casos.

³ En la primera edición del *Viaje por Francia y Bélgica*, de 1841, la crítica a los viajeros franceses la encontramos en el apartado titulado “Introducción” (pp. 6-12), mientras que en la edición de 1881, que es la que cita Peñate Rivero, este contenido aparece por separado en las páginas 4-9 del capítulo primero.

⁴ Pseudónimo utilizado por Ramón de Mesonero Romanos.

en torno a lo verdaderamente visto, la relegación de lo personal a un segundo plano, el tratamiento del asunto con arreglo a la experiencia vivida y narrar con brevedad, sin inflar artificialmente con anecdotarios o historias remotas de los pueblos visitados”. En este sentido, Emil Adolph Rossmässler (1806-1867) se apresura a decirnos ya en el prólogo de su relato de viaje *Reise-Erinnerungen aus Spanien* que aquel viajero que se disponga a viajar por España, disfrutará doblemente de su visita, si ha leído a Cervantes. No obstante, Rossmässler también aclara en el mismo prólogo que su relato no pretende ser objetivo, sino todo lo contrario. También Ezquerro del Bayo, a pesar de abogar por la veracidad del texto, como hemos visto, quiere dejar lugar a la subjetividad y opina que esta veracidad no debe renunciar a “extender la imaginación y hacer alarde de elegancia de lenguaje y aun de poesía” (1847: 17-18).

Roussell Zuazu (2005: 15-16) propone, después de analizar numerosos relatos de viaje de escritores españoles del siglo XIX, una tipología para poder clasificar estas obras según su contenido, a saber: el libro de viaje estético-cultural, el libro de viaje económico-social, el libro de viaje científico-histórico y la novela de viaje⁵; el *Viaje científico y pintoresco* de Ezquerro pertenecería al tercer tipo. No obstante, hemos de hacer la salvedad de que todas las obras referidas por la autora en este apartado pertenecen a viajes realizados por españoles en América del Sur, mientras que los viajes de los autores que nos ocupan transcurren en Europa. Nos interesa aun así destacar su descripción general:

A principios del siglo XIX [...] el libro de viaje de tipo científico-histórico hereda sus rasgos directamente de los enciclopedistas del siglo XVIII. Los motivos para estos viajes y libros de viajes son el descubrimiento de nuevas especies de flora y fauna, y el explorar el continente americano. Se caracterizan por una voluntad de precisión y atención a los pormenores. La obra de viaje de este tipo deja para las generaciones futuras un trabajo concreto, el cual se puede consultar o estudiar y consiste en la información científica que contiene. (Roussell Zuazu, 2005: 150)

Como sabemos, el viaje de Ezquerro, que viaja para formarse como ingeniero de minas, tiene un carácter más técnico que científico, mientras que el viaje de Rossmässler sí podría ser incluido en esta categoría por su objetivo de encontrar moluscos para una publicación científica. Bauerkämper, Bödeker y Struck relacionan de manera directa el motivo de la colección o recolección de algún elemento con el viaje y explican cómo la financiación del mismo es a menudo posible gracias a este objetivo, que redunda después en un intercambio cultural, términos todos ellos que podemos atribuir al viaje de Rossmässler:

Reisen und Sammeln gehörten von Anfang an zusammen. Manchmal bestand die Legitimation von Reisen nur in dem Sammeln von Naturalien, Kunst und Literatur. Umwege wurden dabei in Kauf genommen, spezifische Gebiete nur wegen der Sammlungstätigkeit der Reisenden

⁵ La misma autora reconoce la similitud de esta tipología con la propuesta cinco años antes de su estudio por F. Cristovao (2000:248) donde encontramos los siguientes tipos de literatura de viajes: “voyages de pèlerinage, voyages de commerce, voyages d’expansion, voyages savants et de formation” y “voyages imaginaires”.

angesteurt, deren finanziellen Aspekt von ihnen durchhaus nicht geleugnet wurde. Manche der Reisenden sahen sich nicht nur als Sammler für ihre privaten Kollektionen, sondern auch für die entstehenden unterschiedlichen Museen. Manche dieser Einrichtungen wurden durch die Sammlung der Reisenden überhaupt es möglich. Damit tritt zunehmend eine andere Seite von Reisen als Kulturtransfer in den Blick. (Bauerkämper, Bödeker y Struck, 2004: 25)

2. El estereotipo y la interculturalidad

En el siglo XVIII se reivindicaba un sujeto nacional para cuya construcción, al igual que para la formación del sujeto ilustrado, es fundamental la construcción del otro. No hay “yo” sin “otro”, en palabras de Saz (2011: 17). En este sentido los estereotipos son algo cambiante y así sabemos que si durante los siglos XVII y XVIII los españoles son para los alemanes, crueles, fanáticos y fanfarrones, (Zedler, 1743), características que se desprenden de su Leyenda Negra; durante el XIX pasan a ser según las diferentes caracterizaciones nacionales que formaban parte de los lugares comunes de la época, melancólicos, decadentes, sensuales y voluptuosos (Raders, 2011: 58). Más concretamente, lo que sucede en el XIX es que las características que habían forjado la leyenda Negra, esto es, la crueldad, el fanatismo y la vanidad, se transforman en valentía indómita, pasión indomable y orgullo patriótico respectivamente, por el efecto que el levantamiento español frente a la ocupación francesa había tenido en diferentes pueblos de Europa, como los ingleses o los alemanes (Moradiellos, 1998: 188-189).

Rebok (2009: 113-14), especialista sobre viajeros científicos alemanes en España, invita a que los textos que estos especialistas escribieron sobre sus distintas disciplinas, ya sea esta la geografía, la geología, la mineralogía, la botánica, la zoología etc., sean considerados también desde la perspectiva del hombre común que tiene la experiencia del viaje y que se ve confrontado como cualquier otro a otra cultura. Sin embargo, ¿podemos pensar que su condición de científico condiciona su visión de la realidad común? En este sentido, Rossmässler afirma que el viajero naturalista es “el más feliz de todos los viajeros”:

Der gebildete Naturforscher ist der glückliche aller Reisenden. Gewöhnt, alles schärfer anzusehen, damit ihm hinter einem alltäglichen Scheine etwas ungewöhnliches Neue oder Seltene nicht entgehe, blickt er auch auf das, was nicht in das Bereich der Naturwissenschaft fällt, meist mit aufmerksameren Augen. (Rossmässler 1854: 100)

En este sentido Rebok (2009: 114) opina que “la imagen de España creada por estos viajeros, también en la parte narrativa de sus publicaciones, puede ser considerada como un acercamiento más fiel a la realidad, con menos elementos de ficción, ya que no existía necesidad dramática para ello.” Cristovao (2000: 237) destaca la condición de la literatura de viajes como encrucijada en la que se dan cita la literatura, la historia y la antropología. Nos interesa fijarnos especialmente en el aspecto antropológico que es en el que podemos incluir la cultura y por lo tanto el contraste intercultural. El aspecto histórico tiene también relevancia para nosotros, en cuanto que representa el marco cronológico desde el que los autores escriben su relato. Para

responder a la pregunta de cuál es el estereotipo del alemán en la España del siglo XIX parece acertado recurrir a Mesonero Romanos, que en el capítulo sexto de su obra *Recuerdos de viaje por Francia y Bélgica (1881 [1841])*, al describir a los huéspedes del hotel en el que se hospeda y con los que comparte mesa, recurre a las nacionalidades como elemento identificador para describir a ingleses, americanos, franceses y alemanes. De estos últimos dice:

Frontero de mí se veía un rotundo alemán, especie de mecánica *roulante*, que andaba de pueblo en pueblo aplicando sus grandes conocimientos en tórculos, émbolos y cilindros a todos los brazos de todos los ríos, a todas las ruedas de todas las máquinas que encontraba a su paso. [...] Había además en la mesa un médico *homeopático* de Berlín, que iba visitando hospitales y haciendo nuevos experimentos de matar por *simpatía*. (El curioso Parlante 1841: 72-73)

Como vemos, el estereotipo de Alemania a la cabeza de la técnica y la mecánica se ve aquí corroborado aunque con el matiz cínico y socarrón del estilo propio del Curioso Parlante, no con la admiración del ingeniero Ezquerro del Bayo: “He querido hacer un servicio con esta publicación, porque en España se conoce muy poco el grado de verdadera civilización a que ha llegado Alemania desde que la revolución francesa puso a Europa entera en conflagración” (Ezquerro del Bayo, 1847: 21).

Tanto Ezquerro como Rossmässler quieren contribuir con sus relatos a que los españoles conozcan mejor a los alemanes y viceversa, y así lo explican en sus respectivos prólogos:

Indem ich meine Erinnerungen hiermit Andern mitteile, geschieht es nicht ohne ausdrückliche Hervorhebung des Wunsches, dass meine Skizzen dazu beitragen möchten, das majestätische Spanien und sein kernhaftes Volk, welches eines besseren Looses würdig ist, näher in das Bereich deutscher Beachtung zu ziehen. Keine europäische Nation steht den spanischen Sympathien näher als die deutsche; und zwar, was sehr auffallen muss, ohne dass dort Deutschland gekannt ist. Uns Deutschen fehlt beides, Sympathie und Kenntnis, Spanien gegenüber noch gar sehr. Beides würde sich aber lohnen. (Rossmässler, 1854: XI-XII)

3. Bibliografía

- Bauerkämper, A., Bödeker, H. E., & Struck, B. (Eds.) (2004). *Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis heute*. Frankfurt/New York: Campus.
- Cristovaõ, F. (2000). Le voyage dans la littérature de voyage. *Literature as Cultural Memory*, 9, 237-243.
- El curioso Parlante (1841). *Recuerdos de viaje por Francia y Bélgica en 1840 y 1841*. Madrid: Imprenta de D. M. de Burgos.
- Ezquerro del Bayo, J. (1847). *Viaje científico y pintoresco por Alemania. Tomo I: Que comprende el Salzburgo, el Tirol y parte del gran Ducado de Baden*. Madrid: Imprenta de D. Antonio Yenes.

- Peñate Rivero, J. (2011). Viajeros españoles por Europa en los años cuarenta del siglo XIX: Tres formas de entender el relato de viaje. *Revista de Literatura*, LXXIII (145), 245-268.
- Rebok, S. (2009). Viajes y ciencia: Los viajeros alemanes y sus investigaciones científicas en España durante el siglo XIX. En Raposo, B. & I. García Wistädt (Eds.), *Viajes y viajeros entre ficción y realidad. Alemania-España* (pp. 107-117). Valencia: PUV.
- Rossmässler, E. A. (1854). *Reise- Erinnerungen aus Spanien*. Leipzig: Hermann Costenoble.
- Roussell Zuazu, Ch. (2005). *La literatura de viaje española del siglo XIX. Una tipología*. Disponible en <http://dspace.lib.ttu.edu> [Fecha de acceso: 5 enero 2015].
- Serrano, M. (1993). *Las guías urbanas y los libros de viaje en la España del siglo XIX. Repertorio bibliográfico y análisis de su contenido. Viajes de papel (repertorio bibliográfico de guías y libros de viajes por España 1800-1902)*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

SECCIÓN II

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Capítulo 7

Alemán para Grado en Ingeniería Informática aplicando *flipped teaching*

Daniela Gil Salom

1. Orígenes de la *flipped teaching* y su implantación en la UPV

Los orígenes de la clase inversa o *flipped classroom* o *flipped teaching* los encontramos en Estados Unidos (EEUU), en *Woodland Park High School* en Woodland Park Colorado. El término *flipped classroom* fue acuñado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2012), dos profesores que empezaron a grabar y distribuir vídeos de sus lecciones para ayudar a aquellos de sus alumnos que faltaban a clase por cualquier motivo (enfermedad, etc.). Gracias a la puesta en marcha de esta idea, se dieron cuenta de que, además de facilitar el estudio a dichos alumnos, también podían visionar estas grabaciones el resto de alumnos. De esta forma, en las clases podían dedicarse a explicar dudas, hacer prácticas, etc. Así, estaban consiguiendo tener más tiempo para responder a las necesidades educativas de cada estudiante, por lo que terminaron haciendo la propuesta ante la cual nos encontramos.

Esta iniciativa no se redujo a los EEUU; en otros países, como es el caso de Alemania, también se ha introducido la clase inversa en la enseñanza superior, básicamente para dinamizar las sesiones teóricas y hacer más atractivas algunas disciplinas que sufrían un descenso de interés reflejado en el descenso de matrícula y asistencia a las clases. El modelo de la clase inversa fue presentado mediante un comunicado de prensa el 31 de mayo de 2012 por los profesores Jürgen Handke de la Philipps-Universität Marburg, Jörn Loviscach de la Fachhochschule Bielefeld y Christian Spannagel de la

Pädagogische Hochschule Heidelberg, como la nueva forma de docencia universitaria para el siglo XXI.⁶

Flipped Classroom oder auch inverted classroom heißt soviel wie „umgedrehter Unterricht“. Hausaufgaben und Unterricht vertauschen hier die Reihenfolge. Studierende schauen sich den Lehrinhalt zu Hause online an. Bereitgestellt werden etwa Vorlesungsvideos, Material und Aufgaben. So vorbereitet treffen sie später real auf den Dozenten, der dann, statt einen Vortrag zu halten, zielgerichtete Fragen stellt und mit den Studierenden das Thema diskutiert.⁷

Fundamentalmente se trata de invertir el trabajo que tradicionalmente se realizaba en el aula, es decir transmitir los conceptos teóricos en forma de lección magistral, para realizarlo en casa individualmente, visualizando esa clase teórica mediante vídeos que graba el docente y que pone a disposición de los alumnos (de libre acceso o no) en Internet. El tiempo de la clase presencial se provecha así para discutir el tema preparado previamente o para resolver problemas prácticos.

En la UPV se está llevando una experiencia piloto, cuyo objetivo principal es, pues, integrar materiales digitales disponibles en la red también en las clases presenciales (y no solo en los cursos a distancia o MOOC), con el fin de aplicar una metodología más activa. Dentro de la ETSINF (Escuela Técnica Superior de Informática Aplicada), la asignatura de ALE (Alemán Elemental para intercambio académico y profesional) se ha ofertado con esta metodología. En el siguiente apartado describimos un elemento digital que hemos introducido durante el cuatrimestre A del curso 2014/15: las grabaciones en vídeo de unidades teóricas denominadas “polimedias”.

2.1. Integración de la clase inversa en la asignatura de ALE

Partimos de la misma consideración que hace Calvillo Castro (2014: 34) en cuanto a la escasez de experiencias publicadas relativas a la clase inversa en disciplinas de Humanidades: “La mayoría de los estudios publicados sobre el tema están relacionados con el ámbito académico de las ciencias”. Sin embargo, uno de los precursores en Alemania de este enfoque, Jürgen Handke, es precisamente profesor de Lingüística y viene aplicando la clase inversa desde el año 2004.

Creemos lógico comenzar por preguntarnos cómo aplicar este concepto a nuestra asignatura de alemán: ¿qué materiales teóricos ha de trabajar el alumno en casa para la sesión práctica de la clase?, ¿han de ser meramente teóricos?, ¿podemos preparar otro tipo de materiales? Aplicar la clase inversa no se ciñe exclusivamente a grabar vídeos,

⁶ http://wikis.zum.de/zum/Flipped_Classroom Fecha de consulta: marzo 2015

⁷ <http://www.duz.de/duz-magazin/2013/02/an-jedem-ort-zu-jeder-zeit/148#sthash.sam5sh2Y.dpuf>

también la preparación de una tarea para la sesión en el aula es una forma de invertir la docencia. Un estudio comparativo entre estos dos tipos de modalidades (*Videos versus Aufgaben*) es por ejemplo el de Weidlich & Spannagel (2014). Nosotros en este trabajo nos centramos en los vídeos y, concretamente, en los polimedias elaborados para la enseñanza de la fonética alemana. Estos polimedias van dirigidos a los estudiantes de ingenierías que se inician en el aprendizaje de la lengua alemana, pero esta primera experiencia tuvo lugar en la ETSINF.

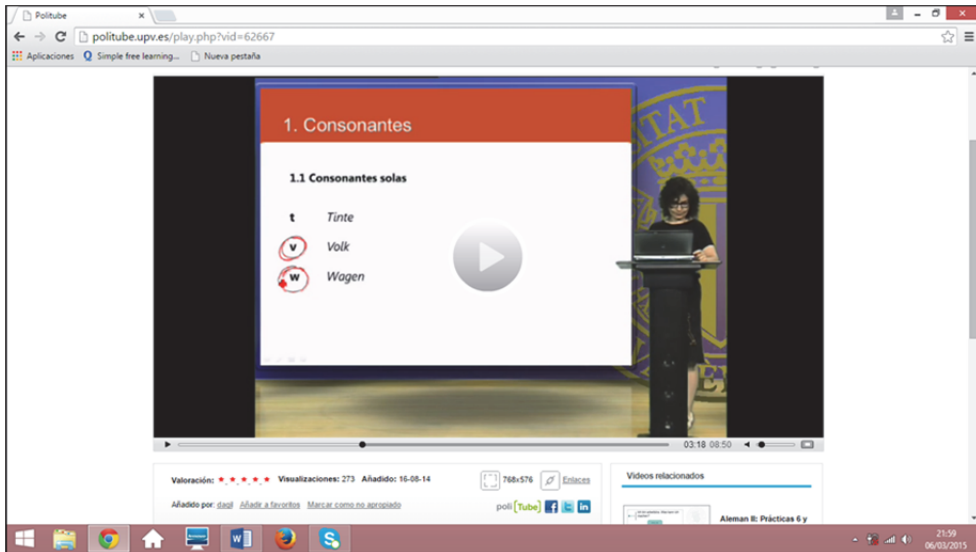
2.2. ¿Qué materiales se han elaborado?

Los materiales en formato digital propuestos por la UPV son los denominados “objetos de aprendizaje”: polimedias, vídeos y screenscatch. Nosotros decidimos comenzar por los polimedias; consideramos que su preparación sería menos complicada desde el punto de vista técnico que la de los otros dos tipos, ya que el profesor es grabado y no precisa de ninguna formación técnica específica nueva.

Basándonos en la enseñanza centrada en el alumno, hemos de fijarnos en aquello que necesite el discente hispanohablante para aprender de la mejor forma la lengua alemana. Es decir debemos centrarnos en aquellos elementos lingüísticos que supongan mayor dificultad de aprendizaje para el alumno principiante. Según la experiencia del profesorado de alemán en general y la nuestra propia, hay un aspecto de la lengua alemana que resulta siempre costosa de adquirir y casi siempre tediosa de estudiar: el género de los sustantivos alemanes. Este fue el primer tema que decidimos transmitir en formato digital para que el alumno lo visionara tantas veces como quisiese sin necesidad de tener que repetirlo en el aula, interrumpiendo de esa forma las actividades de carácter práctico.

Pero el aspecto de la lengua alemana que es prioritario en las primeras sesiones de aprendizaje es, desde nuestro punto de vista, la pronunciación. Tradicionalmente, en las primeras sesiones de clase, siempre solía dedicarse al menos una de ellas a la transmisión teórica de los sonidos fonéticos para poder empezar a hablar en alemán. El enfoque comunicativo transmite la fonética desde una perspectiva más práctica. Nosotros consideramos que la combinación de ambas estrategias (teoría y práctica) es la mejor. El alumno ve en casa un vídeo que le indica la pronunciación de los sonidos en alemán (explicada en español) cuantas veces quiera y de esta forma va mejor preparado a la siguiente sesión de clase para poder participar activamente con mayor seguridad. Teniendo en cuenta estas consideraciones, elaboramos dos vídeos para nuestros alumnos: uno dirigido a la pronunciación de las vocales y diptongos; y el otro a la pronunciación de las consonantes.

Imagen 7.1. Polimedia: Pronunciación de consonantes



Nuestro punto de partida es la lengua materna (L1) y la primera lengua extranjera (LE), que en su gran mayoría es el inglés. Ambas pueden actuar como transferencia positiva y como transferencia negativa. Coincidimos con Gil Valdés (2010) que defiende la transferencia positiva como iniciación en la lengua alemana. De este modo, presentamos los sonidos distinguiendo entre los idénticos, los similares y los diferentes. Para estos últimos nos valemos de la tinta digital (Imagen 7.1), pues nos permite hacer hincapié sobre la pantalla del ordenador en las grafías que suelen dar pie al error; por ejemplo, la b y la w:

(...) lo que de verdad supone una dificultad a la hora de enseñar y de aprender alemán: aquellos sonidos similares en la lengua alemana y española, encima agravada esa similitud fónica por la similitud gráfica, y que sí pueden tener una trascendencia fonológica. Son los que realmente resultan complicados al estudiante español de alemán. (...) y a cuatro sonidos consonánticos: la obstruyente labiodental sonora [v] que sufre una neutralización a favor de la obstruyente no continua bilabial sonora [b] (...) (Gil Valdés, 2010: 114-115).

Desde el punto de vista técnico, la elaboración de estos polimedias sigue unas condiciones de formato determinadas por la UPV tales como la duración (ha de oscilar entre 5 y 10 minutos), la intemporalidad, la independencia de otros temas o unidades didácticas y la interactividad.

2.3. ¿Cómo ha reaccionado el alumno?

Se realizaron dos consultas a los alumnos sobre su satisfacción y percepción de los polimedias: en una primera fase, se hizo un sondeo en el mes de noviembre, después de un mes de clase. En una segunda fase, se llevó a cabo una encuesta al finalizar las clases en el mes de diciembre. Consideramos importante observar si la opinión de los alumnos variaba a lo largo del cuatrimestre. Y también era importante saber si se había incrementado su uso.

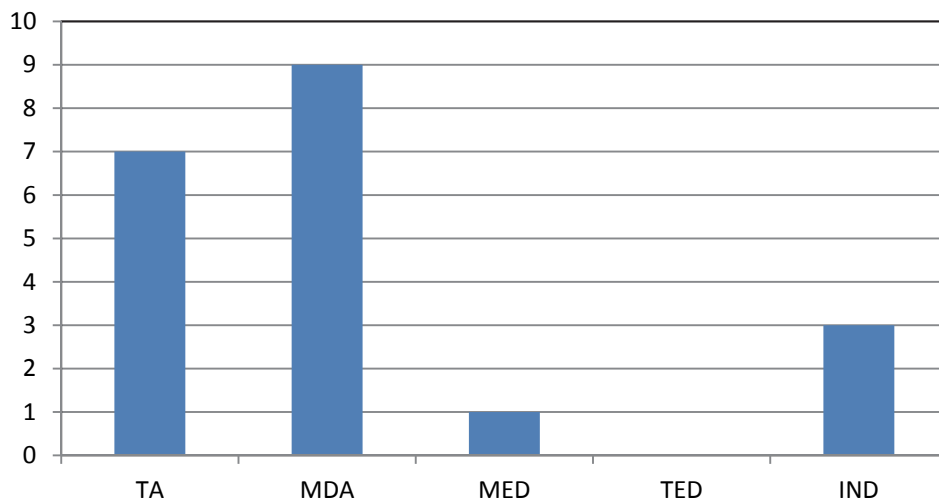
3. Resultados

3.1. Resultados del sondeo

Para conocer la satisfacción del alumnado respecto a los polimedias, planteamos un sondeo en noviembre 2014 (mitad del cuatrimestre) que fue respondido por 20 alumnos.

El alumno debía responder su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *Los polimedias ayudan al aprendizaje de la asignatura*. Los resultados que obtuvimos son los que representamos en la gráfica del Gráfico 7.1.

Gráfico 7.1. Resultados sondeos mes de noviembre 2014



De las respuestas obtenidas se desprende que la mayoría de los alumnos perciben positivamente el uso de los polimedias. Si se observan los resultados en el Gráfico 7.1, vemos que TA (totalmente de acuerdo) y MDA (más bien de acuerdo) suman ya 16, frente a un solo un alumno está MED (más bien en desacuerdo) y tres que se declaran

indecisos (IND). Es decir, un 80% cree que esta herramienta ayuda en el aprendizaje de la lengua alemana, tan solo un 0,5% se declara en desacuerdo y un 1,5% no sabe con seguridad si ayuda o no.

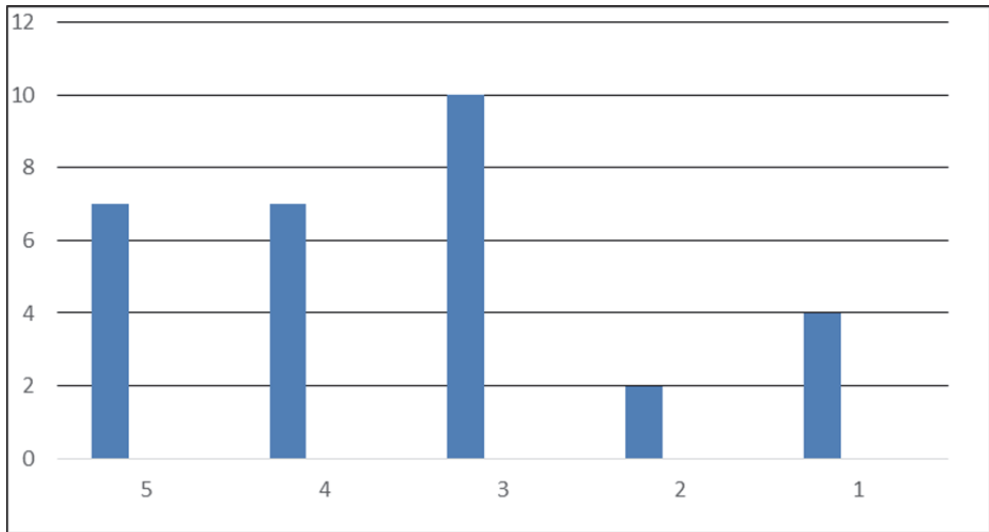
3.2. Resultados de la encuesta

En esta segunda fase, realizada en diciembre de 2014 (final del cuatrimestre), planteamos dos preguntas concretas sobre los polimedias dedicados a la pronunciación. Respondieron 30 sujetos a las siguientes preguntas:

- (1) Valora los polimedias de esta asignatura de 1 a 5, siendo 5 la mejor puntuación.

El siguiente gráfico muestra las respuestas por parte del alumnado:

Gráfico 7.2. Resultados encuesta mes de diciembre 2015



El Gráfico 7.2 nos muestra los siguientes datos: 14 los valoran bastante bien, 6 no tan bien y 10 ni bien ni mal. Sabemos por la respuesta abierta de la siguiente pregunta, que de 30 alumnos, 14 vieron uno o los dos polimedias, 16 no los habían visto. Estos últimos los han puntuado en su mayoría con un 3. De los que los vieron, los han puntuado mayoritariamente con un 5, excepto un alumno que puntúa con un 3 y otro con un 4 (no sabemos exactamente si esa puntuación es por la calidad del polimedia o por su escasez, que es lo que precisamente critican).

- (2) ¿Qué opinas de los polimedias de esta asignatura (duración, contenido, utilidad, etc.)?

Esta pregunta fue planteada con respuesta abierta corta. De la información recibida hacemos una clasificación según la percepción positiva, negativa o con sugerencias.

Percepción positiva:

- Me parecen adecuados en contenido e utilidad, no los modificaria
- Sólo he visto un polimedia en toda la asignatura. El contenido y la duración no están mal, aunque quizás, en mi caso, me hayan sido de poca utilidad
- Ayudan a mucho a mejorar la pronunciación y a repasar
- Son de mucha utilidad
- Son muy útiles para aprender la pronunciación de aquellos fonemas que no están en el castellano.
- Resultan claros y concisos
- Muy útiles
- Sólo vi un polimedia, así que no puedo opinar mucho. Pero creo que son útiles para la pronunciación de las distintas vocales.
- Es positivo que el alumno pueda acceder a explicaciones de contenido de la asignatura tantas veces como sea necesario. No obstante, no las he usado.

Percepción negativa:

- hay pocas polimedias y en mi opinion de las polimedias son bastantes inutiles en sí mismas

Sugerencias:

- son de utilidad pero desgraciadamente el alumno no está acostumbrado a usarlos, por lo que debería promocionarse su uso puesto que en ciertos aspectos son ciertamente aclarativos
- Ayudan en gran medida al aprendizaje, tal vez la cantidad sea escasa. Como complemento a la anterior pregunta este material también debería ampliarse
- Respecto a los polimedia subidos hasta ahora ninguna queja, salvo la escasa cantidad de ellos
- Escasos

4. Discusión y conclusiones

¿Tiene sentido aplicar estas herramientas para una docencia inversa en las aulas de lengua extranjera? Creemos que sí, puesto que son una ayuda para el alumno que puede reforzar cuando quiera los elementos de la lengua (en el caso de esta experiencia, los sonidos de la lengua alemana), que le resulten más difíciles de aprender o de recordar. Desde la perspectiva del profesor, son una herramienta más dinámica, que pone en disposición del alumno para ayudarlo en su aprendizaje.

El alumno ha de ser autónomo, ha de ser responsable y visualizar los polimedias para mejorar en su aprendizaje. Pero, lamentablemente esto no siempre es así. El alumnado es heterogéneo y no todos los sujetos que quieren aprender alemán son constantes y conscientes de la utilidad de las herramientas que el profesor pone a su disposición.

El profesor ha de comprobar la validez de los polimedias en el aula día a día y también de manera puntual para poder cuantificarla. Esto permite un seguimiento individualizado que caracteriza la enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno. Porque cada uno tiene una dificultad o una facilidad distinta, estas diferencias han de ser conocidas por el profesor para poder tomar las medidas necesarias y ayudar adecuadamente a cada alumno (Pastor Cesteros, 2004: 214). Para ello, el profesor puede recoger la producción del alumno en el aula, naturalmente, pero será más efectivo si también puede recoger una producción individualizada de cada alumno haciendo uso también de las herramientas digitales en las plataformas institucionales. Nos referimos a la posibilidad de recoger grabaciones de cada alumno en formato audio (evitando el sentimiento de vergüenza o temor, frecuentes en las primeras fases de aprendizaje de una nueva lengua en un grupo numeroso) para poder aportarle un feedback individualizado.

Lo que queda fuera de duda es que a nuestro alumnado, en su mayoría, le agrada esta herramienta de aprendizaje propia de la enseñanza inversa. Pero lo que nos gustaría comprobar es si realmente ayudan los polimedias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quien ha visualizado los polimedias, ¿obtiene mejores calificaciones en una prueba de pronunciación? En esta dirección es en la que tenemos intención de continuar nuestra investigación.

5. Referencias bibliográficas

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom*. Washington. ISTE
- Calvillo Castro, A. J. (2014). Mejora de la práctica docente y del rendimiento académico a través del modelo metodológico *flipped classroom* y la investigación-acción. *Eufonia Didáctica de la Música*, 61, 32-38.
- Gil Valdés, M. J. (2010) Transferencias positiva y negativa en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles. *Cuadernos de Filología Alemana*, Anejo II, 109-115.

- Handke, J. & Sperl, A. (2012). *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg Ed.
- Handke, J., Loviscach, J. & Spannagel, C. (2012).
http://wiki.llz.uni-halle.de/Inverted_Classroom [Fecha de acceso: 8 marzo 2015]
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Weidlich, J. & Spannagel, C. (2014). *Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom: Vorlesungsvideos versus Aufgaben*. Disponible en:
<http://2014.gmw-online.de/wp-content/uploads/237.pdf> [Fecha de acceso: 8 marzo 2015]

Capítulo 8

Modelo para el tratamiento de la competencia comunicativa mediante TIC

Rafael Seiz Ortiz

1. Introducción

La capacidad de comunicación efectiva constituye una competencia genérica transversal de gran importancia en la formación de cualquier estudiante sobre todo en un mundo cada vez más globalizado y multidisciplinar. En el ámbito de la enseñanza de lenguas la comunicación efectiva se vertebra principalmente a partir del concepto de la competencia comunicativa. A nivel de la enseñanza superior, en España las universidades están implementando de forma generalizada la formación por competencias, fomentando muy especialmente las denominadas competencias transversales o genéricas, entre las que la Comunicación Efectiva ocupa un lugar destacado.

El presente estudio pretende proponer un modelo para dar cuenta del tratamiento de la competencia comunicativa a través de las TIC (Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones), especialmente las herramientas de Comunicación Mediada por Computador (CMC) y en contextos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Para ello, se establece primero la definición de ciertos conceptos centrales para conformar el modelo propuesto, como Competencia Comunicativa, AICLE, TIC y CMC, y se abordan algunas conexiones entre dichos conceptos. Seguidamente, se propondrá el modelo, que incluye una tipología de recursos de TIC para fomentar la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

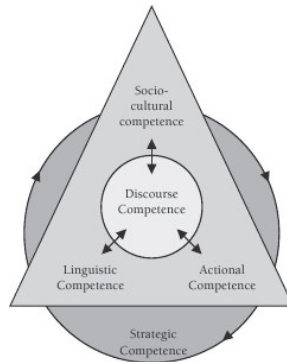
sobre todo en enfoques de AICLE. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones acerca de la utilidad del modelo, así como ideas para investigaciones futuras.

2. Conceptos fundamentales

2.1. La competencia comunicativa

La competencia comunicativa, definida de forma general, es la capacidad de una persona para comprender y utilizar la lengua de forma efectiva y adecuada para comunicarse dentro de una comunidad de habla auténtica (Centro Virtual Cervantes). No sólo es un pilar fundamental en el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Widdowson, 1978), sino que también ayuda a conceptualizar una competencia transversal más general denominada Comunicación Efectiva, en contextos como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). La competencia comunicativa es un concepto que consta de diversos componentes, y, para dar cuenta de ellos, se han propuesto distintos modelos. El primero de los modelos es el de Canale y Swain (1980), reelaborado posteriormente por Canale (1983), y que constaba de 4 componentes: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Un modelo posterior, que desarrolla estos componentes, es el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), y será el considerado en este estudio. En él, se integran cinco tipos de competencias: (1) *Competencia Discursiva*, que tiene que ver con la construcción coherente de textos orales o escritos; (2) *Competencia Lingüística*, relacionada con el uso correcto y adecuado del código lingüístico; (3) *Competencia Accional*, o capacidad de hacer corresponder el uso de la lengua con las intenciones y las funciones adecuadas en cada momento; (4) *Competencia Sociocultural*, relativa a la expresión adecuada en la sociedad y la cultura de la lengua correspondiente; y (5) *Competencia Estratégica*, que tiene que ver con el conocimiento y uso de las estrategias comunicativas apropiadas en cada situación concreta. En la Imagen 8.1 se representan gráficamente estas cinco competencias, que nos servirán para desarrollar el modelo propuesto aquí. Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) integra la competencia comunicativa de la lengua dentro de un contexto competencial más amplio.

Imagen 8.1. Modelo para la Competencia Comunicativa



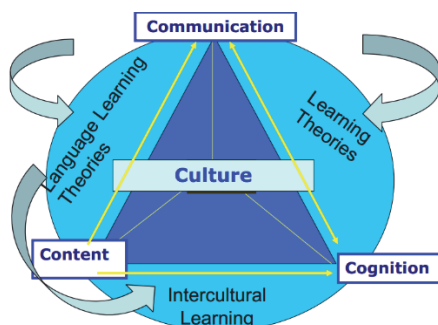
Fuente: Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

2.2. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se refiere a contextos educativos en los que las materias o asignaturas de un plan de estudios, o parte de ellas, se imparten mediante una lengua extranjera, con el doble objetivo del aprendizaje simultáneo no sólo del contenido específico de la materia, sino también de la lengua extranjera (Marsh 1994). Se trata de un enfoque metodológico que, más que ser la suma de la enseñanza lingüística y la de contenidos, se beneficia de la sinergia de ambos tipos de aprendizaje y enseñanza, y contribuye a desarrollar en los aprendices una serie de actitudes positivas y motivadoras que los forman de una manera integral (Marsh 2000).

El modelo de Coyle (2008) para dar cuenta del enfoque AICLE (o CLIL por sus siglas en inglés) se basa en lo que este investigador llama las “cuatro ces”, referidas a cuatro parámetros cruciales en AICLE: Contenido, Comunicación, Cultura y Cognición (Imagen 8.2). Este modelo establece la interrelación entre el contenido (de la materia o asignatura específica que se trate), la comunicación (el lenguaje), la cognición (o pensamiento) y la cultura (la toma de conciencia de sí mismo y de los demás) para activar las sinergias derivadas de integrar el aprendizaje (contenido y cognición) y el aprendizaje de lenguas (comunicación y cultura).

Imagen 8.2. Modelo para el AICLE/CLIL



Fuente: Coyle (2008)

En el modelo de competencia comunicativa propuesto en este trabajo se incorpora el enfoque AICLE porque consideramos que es la manera ideal de integrar la Competencia Comunicativa (propia de la enseñanza comunicativa de lenguas) con la competencia más general y transversal de la Comunicación Efectiva.

2.3. Las TIC y su relación con el AICLE

Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) son tecnologías que proporcionan acceso a la información a través de las telecomunicaciones, que enfatizan el componente comunicativo y comprenden herramientas tecnológicas como los ordenadores, Internet, la Web o los dispositivos móviles, como teléfonos y tabletas⁸. Su uso en educación, en la enseñanza de lenguas y en concreto en la metodología AICLE, tiene un gran potencial didáctico, siempre y cuando sea la pedagogía la que guíe la tecnología, y no al revés. Si consideramos el modelo de Coyle (2008), las TIC pueden apoyar y fomentar el tratamiento efectivo de los cuatro parámetros del AICLE. Así, en lo que respecta a la Cognición, formatos como el hipertexto o el hipermedia (hipertexto más multimedia) o el carácter reticular e interconectado de la Web o Internet funcionan de una manera equiparable a las conexiones neuronales de nuestro cerebro y contribuyen a implementar enfoques de aprendizaje constructivista. En cuanto al parámetro del Contenido, las TIC proporcionan un fácil, mejorado y eficiente acceso al contenido y la información, de una manera nunca antes vista en educación. Las TIC también fomentan el parámetro relativo a la Cultura, ya que hacen factible un contacto directo y auténtico con la cultura y la sociedad de la lengua meta, así como con multitud de redes sociales, culturales y con comunidades de habla que de otro modo serían inalcanzables para el aprendiz. Por último, las TIC, sobre todo la Web 2.0, fomentan muy especialmente la comunicación efectiva y auténtica entre hablantes y entre aprendices, a través de una conectividad y posibilidades de interacción sin precedentes.

⁸ Según la definición de la página web especializada <http://techterms.com>

Por otra parte, según Fürstenberg y Kletzenbauer (2012), las TIC tienen un impacto positivo en la motivación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Además, ciertas metodologías activas fundamentales se pueden implementar a través de las TIC: (1) la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (mediante la comunicación digital auténtica); (2) el aprendizaje experimental o “aprender haciendo” (a través de tareas de simulación en línea y exploración); (3) el aprendizaje colaborativo (mediante herramientas para la colaboración y el trabajo en equipo); (4) el intercambio cultural (con la exposición auténtica a otras culturas); y (5) el aprendizaje autónomo y centrado en el estudiante a lo largo de toda la vida (mediante la activación de destrezas digitales y estrategias de aprendizaje autónomo). Por tanto, las TIC fomentan una metodología centrada en la acción por parte del estudiante, en base a tres pilares cruciales: el desarrollo activo de destrezas, la realización de tareas significativas dentro de un contexto y la adaptación a diversas necesidades, niveles y estilos de los estudiantes.

2.4 La Comunicación Mediada por Computador (CMC)

Dentro de las TIC, la Comunicación Mediada por Computador (CMC) ocupa un papel central en el desarrollo de la competencia comunicativa. La CMC puede ser definida como el uso de sistemas informáticos y redes para la transferencia, almacenamiento y recuperación de información entre humanos (Salaberry 1996: 17). Las herramientas de CMC se podrían clasificar según dos criterios principales: la coincidencia o no de los interlocutores en el tiempo y la cantidad de interlocutores que forman parte de la actividad comunicativa. Así, según el primer criterio, las herramientas de CMC pueden ser de dos tipos: asíncronas (si no hay coincidencia de los interlocutores en el tiempo, por ejemplo en el correo electrónico) o sincrónicas (si se da dicha coincidencia temporal, como en los chats). De acuerdo con el segundo criterio, se pueden considerar las siguientes herramientas principales:

- Comunicación de uno a uno: correo electrónico, mensajes SMS o MMS, mensajería instantánea (tipo Whatsapp) o sistemas denominados “VoIP”, como Skype.
- Comunicación de uno a muchos: páginas web estáticas o dinámicas, sistemas de sindicación de contenidos RSS, blogs, podcasts, o el etiquetado social.
- Comunicación de muchos a muchos: Sistemas de Gestión de Contenido, foros, chats, wikis, Entornos Virtuales de Aprendizaje, mundos virtuales.

Todos estos sistemas y herramientas de CMC contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa, abriendo nuevas posibilidades comunicativas que superan las barreras tradicionales del tiempo y el espacio. Lo importante es que primen los criterios pedagógicos a la hora de integrar los sistemas de CMC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Modelo para el tratamiento de la competencia comunicativa a través de las TIC

A partir de los componentes y conceptos descritos, se propone en este apartado un modelo teórico cuyo objetivo es la descripción y el análisis pedagógico de las TIC en tanto que entorno donde se puede llevar a cabo el desarrollo de la competencia comunicativa con un enfoque AICLE.

El modelo aquí propuesto consta de 9 tipos de recursos y de 4 dimensiones analíticas que se describirán por separado, aunque interactúan de forma dinámica y forman parte de un todo integrado.

Existen tipologías de recursos de aprendizaje de lenguas a través de las TIC que se pueden considerar antecedentes de la tipología establecida en el modelo (Pinilla y Urrea, 2006; Romero y Seiz, 2006), aunque aquí se integran todas las posibilidades de forma más global. Según la tipología propuesta en nuestro modelo, las TIC proporcionan, a un primer nivel, 9 familias posibles de recursos pedagógicos mediante los cuales se puede desarrollar y tratar la competencia comunicativa con metodología AICLE:

- a) Recursos de Localización de Contenido (RLC). Son recursos no concebidos para la enseñanza ni el aprendizaje, sino para cualquier otra función (enciclopedias, recopilación de información geográfica, cultural, librerías digitales, tiendas virtuales, asociaciones de amigos, y un largo etcétera). Constituyen una inmejorable fuente de input auténtico para la comunicación efectiva.
- b) Recursos de Manipulación de Contenido (RMC). Se incluirían aquí las herramientas mediante las cuales se puede llevar a cabo cualquier manipulación sobre el input lingüístico de la lengua meta y el contenido didáctico, como por ejemplo, traducción, búsqueda léxica (diccionarios), herramientas de tipo *text-to-speech*, etc.
- c) Recursos de Utilización y Práctica Lingüística (RUPL). Aquí se incluyen los recursos que permiten la práctica de la lengua meta, con inclusión de ejercicios más o menos interactivos, diseñados para el aprendizaje/enseñanza de la lengua meta. Esta práctica lingüística también es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa, aunque sólo sea desde un punto de vista instrumental. Ejemplos: ejercicios gramaticales, léxicos, *Webquests*, laboratorios de escritura en línea (OWL), etc.
- d) Recursos para la Comunicación y la Interacción Humana (RCIH). Entrarían en esta categoría los recursos que hacen uso extensivo de la tecnología que permite la comunicación mediada por computador (CMC), como por ejemplo Chats, listas de correo, grupos de discusión, o los entornos virtuales.

- e) Proyectos Sociales y Culturales (PSC). Son los recursos que apoyan proyectos que dan lugar a verdaderas comunidades virtuales, en las que los miembros interactúan, e intercambian información de muy diversa índole, por lo que son ideales para la práctica auténtica de la competencia comunicativa.
- f) Metarrecursos (MR). Son los recursos en la Web que son una colección de enlaces a otras páginas o recursos externos. En nuestro caso, nos interesan los enlaces a cursos y herramientas relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa. Pueden incluir lo que también se ha llamado *collection sites* (LeLoup y Ponterio 2001).
- g) Recursos de Portal Doble (RPD). Esta denominación se refiere a aquellos recursos que presentan una doble posibilidad de uso, por ejemplo, como profesores o como alumnos, con contenidos normalmente diferentes.
- h) Recursos para el Aprendizaje por Exploración (RAE). Se trata de aquellos recursos relacionados con un enfoque del aprendizaje mediante la exploración de contenidos por parte del estudiante, como por ejemplo las *Webquest* o las “cazas del tesoro”, que pueden constituir un marco ideal para el fomento de la competencia comunicativa.
- i) Recursos Polivalentes (RPV). Son los que presentan características claras de más de una de las categorías que acabamos de exponer.

Como vemos, todos estos tipos de recursos pueden, de una forma más o menos directa, contribuir al desarrollo y la mejora de la competencia comunicativa.

La otra columna vertebral del modelo propuesto son las 4 dimensiones basadas en los componentes que se han utilizado en este estudio para analizar las posibilidades de desarrollo de la competencia comunicativa a través de las TIC en un contexto AICLE.

La primera dimensión se denomina “Componente de la Competencia Comunicativa”, y se refiere a los cinco tipos de competencia incluidos en la competencia comunicativa general según el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995): (1) Competencia Discursiva, (2) Competencia Lingüística, (3) Competencia Accional, (4) Competencia Sociocultural, y (5) Competencia Estratégica. Así, en una acción concreta de desarrollo de la competencia comunicativa, se podrá enfatizar uno u otro componente de la misma.

La segunda dimensión se ha llamado “Parámetros del AICLE”, y se relaciona con cada uno de los 4 componentes que hemos visto como fundamentales en el modelo de Coyle (2008), es decir: Contenido, Comunicación, Cultura y Cognición. Las actividades para tratar la competencia comunicativa se pueden centrar en uno u otro parámetro. Las actividades centradas en el contenido desarrollarían la competencia comunicativa pero con un énfasis claro en el sentido del contenido de la materia específica (no tanto del aprendizaje lingüístico). Las centradas en la Cultura, implicarían la comunicación pero desde un punto de vista más cultural. Las actividades vinculadas a la Cognición

desarrollarían el conocimiento de aspectos relacionados con la competencia comunicativa. Y habrá aún un cuarto grupo más directamente relacionado con la Comunicación en un sentido más estricto.

La tercera dimensión es la denominada “Metodologías fomentadas por las TIC” y analizaría qué enfoque metodológico es el predominante en la actividad de desarrollo de la competencia comunicativa, y se puede centrar en cualquiera de las metodologías activas descritas anteriormente.

Por último, la cuarta dimensión se refiere al “Tipo de Comunicación Mediada por Computador” y analiza si la comunicación es de tipo sincrónico o asíncrono, por una parte, y si es entre individuos, de uno a muchos o entre muchos interlocutores.

En la Tabla 8.1 se muestran las diversas posibilidades analíticas del modelo. Una acción concreta, ya sea simple o compleja (entendida como una actividad, tarea o un contexto educativo) cuyo objetivo sea el desarrollo y práctica de la competencia comunicativa, puede ser analizada mediante este modelo y así situarse en un contexto y darle coherencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo AICLE.

Tabla 8.1. Modelo para el tratamiento de la Competencia Comunicativa mediante TIC

Tipo de recurso				
RLC, RMC, RUPL, RCIH, PSC, MR, RPD, RAE, RPV				
Componente de la Competencia Comunicativa				
C. Discursiva	C. Lingüística	C. Accional	C. Sociocultural	C. Estratégica
Parámetros del AICLE				
Contenido	Comunicación	Cultura	Cognición	
Metodologías fomentadas por las TIC				
Metodología(s) activa(s)				
Tipo de CMC				
Sincrónica / Asíncrona		Cantidad de interlocutores		

4. Conclusiones

En el presente estudio se ha propuesto un modelo teórico capaz de describir y dar cuenta del tratamiento pedagógico de la competencia comunicativa en contextos de AICLE mediante la implementación de las TIC, que dotará de coherencia y situará en un contexto cualquier acción concreta destinada al fomento de la competencia comunicativa a través de las TIC. La base para la construcción de dicho modelo ha sido la incorporación de modelos anteriores que han descrito cuatro aspectos fundamentales en este ámbito, junto a una tipología más general de recursos TIC que pueden servir para el desarrollo de la competencia comunicativa. El modelo teórico dará consistencia y contextualizará las acciones concretas llevadas a cabo en la práctica pedagógica relativas a la descripción, el uso y la evaluación de la competencia comunicativa mediante las TIC.

El modelo está abierto a posibles modificaciones y mejoras, a medida que se avance en el conocimiento y estudio de la competencia comunicativa. Además, es preciso que la implementación pedagógica de una competencia transversal tan importante vaya acompañada de sistemas coherentes de evaluación. Por ello, proponemos que futuras investigaciones profundicen en esta cuestión.

5. Referencias bibliográficas

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics 1*, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Nueva York: Longman.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Publicación en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele [Fecha de acceso: 02/03/2015].
- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. En N. Van Deusen-Scholl y N. Hornberger. (Eds.) *Encyclopedia of language and education* (pp. 1200-1214). Nueva York: Springer.
- Fürstenberg, U. & Kletzenbauer, P. (2012). CLIL: from Online Sources to Learning Resources. *International Conference "ICT for Language Learning" 5th Edition*. http://www.pixel-online.org/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/149-CLI02-FP-Kletzenbauer-ICT2012.pdf [Fecha de acceso: 10/03/2015].

- LeLoup, J. W. & Ponterio, R. (2001), On the Net: Sites for Soar(ing) Eyes. *Language Learning & Technology*, 5/1: 4-10. Disponible en <http://llt.msu.edu/vol5num1/onthenet/default.html> [Fecha de acceso: 01/03/2015].
- 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)*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. & Langé, G. (Eds.) (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf> [Fecha de acceso: 13/02/2015].
- Pinilla, C. y Urrea, M. (2006). Herramientas Informáticas Catalizadoras del Aprendizaje Colaborativo. En M. L. Carrió (Ed.) *Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador* (pp. 99-118). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Romero, F. y Seiz, R. (2006). Actividades Colaborativos para el Aprendizaje de Lenguas. En M. L. Carrió (Ed.) *Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador* (99-118). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Salaberry, R. (1996). A Theoretical Foundation for the Development of Pedagogical Tasks in Computer Mediated Communication. *CALICO Journal*. 14/1: 5-14.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.