

HISPANORAMA

Mitteilungen des Deutschen Spanischlehrerverbandes (DSV)
im Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF)

ESPAÑOL DE LA ECONOMÍA

CLARÍN • MARARÍA

OCTAVIO PAZ



Javier García de Marfía

■ Algunas consideraciones sobre el currículo de español para ciencias de la economía

Resumen. Un currículo para español como lengua específica de la economía no puede ser concebido únicamente como un catálogo de objetivos y medios didácticos formales. Este artículo defiende que la tarea de cualquier lengua específica en general, y por consiguiente del currículo, debe llegar hasta el nivel sociocognitivo y proporcionar a los educandos no sólo los medios para expresarse con propiedad lingüística formal sino también y según la ontología, la mentalidad y las tradiciones de la disciplina a que pertenecen y/o del contexto profesional en el que van a actuar. Esto parece especialmente importante para la lengua específica de la economía ya que en ella no sólo se dan varios niveles de usos y de conocimientos diferentes sino que además se van a ejercer en contextos en los que las interrelaciones sociales y conductuales de las personas que interactúan desempeñan un papel preponderante.

1 Currículo y lengua específica

Eligiendo una forma llana de entrar en materia podemos afirmar que la primera referencia que debe establecer un currículo será la de a quién se dirige, para qué grupo de aprendices se pretende diseñar dicho currículo. Una vez concretado el para quién, quedarán implícitamente definidos algunos elementos del contexto y la referencia de los objetivos cognitivos a alcanzar. Si a continuación se define el punto de partida, que estará igualmente ligado al para quién, se habrá delimitado el campo de acción en el que se habrá de realizar y para el que se habrá de desarrollar el currículo. Entre la salida y la llegada nos encontraremos con la fijación de contenidos, la organización, la progresión, los métodos, la evaluación,

etc. En definitiva, la materia, el contexto, el tiempo y los medios que han de permitir alcanzar la meta.

Estos son distintos aspectos del currículo, pero lógicamente también es necesario entender cuál es el objetivo, cuál es la esencia del currículo mismo. Como segunda base aquí lo vamos a considerar como un marco de toma de decisiones y de actuación educativas. Es decir: en lo referente a una asignatura, pues únicamente nos va a ocupar lo que puede aportar una asignatura a las educación y a la formación de los aprendices.

Cuando se trata de un currículo para el aprendizaje de una lengua extranjera la cuestión de la lengua común, de la lengua para fines específicos (LFE) o del grado de especificidad que ha de ser alcanzado es también una cuestión de partida. La lengua común tiene los objetivos en sí misma y en contenidos cognitivos que se definirán global e inespecíficamente como conocimientos culturales o socioculturales: legado cultural, histórico o científico; características y peculiaridades de la sociedad y los individuos que hablan la lengua de que se trate. Los conocimientos serán de carácter general. Su adquisición y la de la lengua correrán ligados y paralelos. ¿Sucede lo mismo cuando se trata de una lengua para fines específicos? ¿Corren entonces paralelas la adquisición de conocimientos y la adquisición de la lengua?

Sin entrar en la discusión de experimentos bilingües, la respuesta que van a recibir estas preguntas será negativa. La norma general es que los conocimientos de una determinada especialidad se adquieren en la lengua materna. Es decir la adquisición de los conocimientos y la ampliación lingüística a ellos asociada se materializan y se realizan en L1. L2 se adquiere con el fin de disponer de la capacidad de expre-

sar en una lengua distinta los conocimientos previamente aprendidos en L1. En cuyo caso los objetivos del currículo de una lengua para fines específicos vienen en parte predeterminados por condicionantes definidos en otro currículo: el currículo en el que se han fijado los contenidos educativos generales que recibirá el educando y los conocimientos de especialidad concretos que deberá haber adquirido al finalizar su formación.

En lo que respecta a la inclusión del aprendizaje de un idioma extranjero como lengua para fines específicos en un currículo concreto tendremos dos posibilidades. Por la primera, la LFE estará prevista entre las materias que engloba el currículo que lleva a la adquisición de un determinado grado o título escolar o académico. Por la segunda el currículo no incluirá la obligatoriedad de una LFE. En la formación profesional es la primera alternativa la que marca la regla, en los estudios universitarios de especialidades no filológicas la segunda es menos excepcional de lo que sería deseable. En los últimos la referencia a la especificidad se va abriendo camino poco a poco. Lo que sucederá con mayor frecuencia en la universidad será que los planes de estudio contemplen la adquisición de una "lengua extranjera" entre las asignaturas optativas "no técnicas" (no ligadas directamente a la especialidad). En cuyo caso el aprendizaje de un idioma extranjero será una decisión que quede en manos del aprendiz mismo.

De cualquier modo, a nivel universitario no será frecuente contemplar la adquisición de un segundo idioma, lo que le sería de gran ayuda al español. Sin embargo, y si el dominio de una lengua extranjera se entiende hoy como imprescindible, la adquisición y la necesidad de una segunda distan de ser un lujo. Hojeando la sección de ofertas de empleo de un periódico representativo, se comprobará que el dominio de un idioma extranjero (normalmente el inglés) se da por supuesto y, si no

aparece ya expresamente exigido, el de una segunda lengua se considerará ventajoso.

La cuestión que a partir de aquí se plantea es la de cómo afectan estos factores al desarrollo curricular del español como lengua específica. La respuesta rezará que lo afectan de forma profunda tanto desde el punto de vista intrínseco como extrínseco del currículo. Es decir, tanto desde la perspectiva de los factores determinantes externos como desde la perspectiva de los factores determinantes internos. Entre los primeros deberemos decidir el grado de aceptación, el grado de expansión, del español en la enseñanza tanto universitaria como no universitaria. Por una parte como lengua común y por otra como lengua para fines específicos. La categoría de segunda o tercera lengua extranjera del español será seguramente el principal condicionante externo: su influencia irá desde la demanda misma de la lengua por parte de los aprendices hasta la mayor o menor abundancia de los materiales didácticos necesarios para la clase de español. Los factores internos se referirán a los distintos niveles educativos para los que se desea desarrollar el currículo. Los grupos de educandos a los que se dirige serán diferentes; los objetivos del currículo también. Siguiendo la clasificación más extendida aquí nos referiremos a dos extensos dominios: al nivel del español para fines específicos profesionales y al nivel del español para fines específicos académicos, en adelante EFP y EFA.

Con "Español para Fines Académicos" se hace referencia al grado de conocimientos y al nivel de las disciplinas y las carreras universitarias. Con "académicos" englobamos el periodo de los estudios universitarios y las posteriores actividades profesionales para las que estos estudios preparan. Paralelamente, con "Español para Fines Profesionales"¹ se alude primero al tipo y al grado de conocimientos que se adquieren ante todo en el nivel edu-

cativo de la formación profesional y simultáneamente a las tareas de la vida profesional para las que capacita dicha formación.

Al mismo tiempo que justificamos la división anterior, y otras más posibles, podemos decir que la mayor diferenciación hacia la lengua específica la encontraremos cuanto más ascendamos en la escala de los conocimientos: a mayor especificidad de los conocimientos, mayor especificidad de la lengua. Cuanto menor sea el grado de especialización mayor será el número de aspectos comunes entre los currículos de español como lengua específica. Según vayan subiendo en la escala educativa y en la diferenciación de los conocimientos por especialidades, más rasgos propios deberá ir tomando no sólo el currículo de cada especialidad, sino el currículo para cada segmento de la escala de conocimientos.

A partir de las anteriores consideraciones es por tanto lógico que al hablar de lengua específica no nos estamos refiriendo a UNA lengua específica frente a la lengua común. No podemos hablar sino muy superficialmente de que haya una lengua específica: por ejemplo cuando se habla de "lengua de la ciencia y de la técnica". Evidentemente una especialidad técnica como ingeniería de máquinas tendrá más elementos lingüísticos en común con una especialidad de ciencias como las matemáticas que con una especialidad de humanidades como puedan ser la historia o la crítica literaria, pero entre ambas existirán grandes diferencias tanto en lo concerniente a los contenidos como a los métodos. Todo ello otorgará características peculiares a sus respectivos modos de comunicación. Para utilizar la formulación de Buhlmann/Fearns: "Die Kommunikation im Fach erfolgt über Fachinhalte. Sie ist gebunden an das Verfügen über die Denkelemente und Denkstrukturen des jeweiligen Faches"².

En cuyo caso, cuanto más difieran las especialidades entre sí, más

se diferenciarán sus respectivos modos de comunicación. Si nos referimos al apartado de la terminología, es obvio que cada rama del saber tiene la suya propia, la desarrolla según sus necesidades, la especializa en su propia y determinada acepción significativa y, por lo mismo, la distancia cada vez más de la de las otras especialidades. Creemos, sin embargo, que al hacer hincapié en la diferencia hay que ir más allá de este elemento formal y adentrarse en los contenidos de las disciplinas, en las formas de expresión que originan y en último término en la estructuración mental específica a la que conducen: la mentalidad influye las formas comunicativas y las formas la mentalidad.

Esta conclusión la podemos ilustrar con dos ejemplos definitorios ya desde la mera caracterización externa: la simple contemplación de un manual de filosofía y un manual de electrotécnica nos harán sospechar en características diferenciadoras profundas. Observando el texto del filósofo pensaremos que su exposición se apoya principalmente en la lengua: que su comunicación es esencialmente verbalizada y que por ello el uso de la lengua puede ser sumamente complejo. Observando la abundancia de ilustraciones empleadas por el ingeniero habremos de llegar a la conclusión de que la parte de la comunicación ejecutada mediante ilustraciones y símbolos gráficos es como mínimo tan importante como la parte verbalizada: lo visual sirve de instrumento para la comprensión.

Aun aceptando que en la economía el primer puesto lo ocupa la comunicación verbalizada, la no verbalizada es igualmente una constante en forma de organigramas, cuadros de estadísticas, diagramas, curvas de evolución, etc. Estos son aspectos que sobrepasan no sólo los límites lingüísticos, sino también los de los conocimientos formales y se adentran en niveles ontológicos más profundos. El currículo de la

lengua específica para la economía tiene la obligación de recogerlos: tanto a nivel de lengua y contenidos cognitivos como a nivel de contenidos sociocognitivos.

Si se acepta la consideración anteriormente formulada de que el currículo de una lengua para fines específicos viene en parte condicionado por un currículo supraordenado a él y de mayor alcance que determina los contenidos cognitivos de especialidad, podemos llegar ahora a la conclusión de que los objetivos propios y más importantes del desarrollo curricular para una lengua específica dada serán los siguientes:

- a) capacitación lingüística para la expresión de los conocimientos;
- b) capacitación lingüística para la expresión de los métodos;
- c) capacitación cultural;
- d) capacitación lingüística para la expresión de la conducta.

Por la primera el educando adquirirá la capacidad de dar expresión lingüística formal a los contenidos cognitivos formales. Por la segunda la capacidad para reproducir lingüísticamente los convencionalismos, la lógica y modos de acción, los métodos de búsqueda e investigación característicos de la especialidad. Por la tercera recibirá los conocimientos culturales, socio-culturales e institucionales significativos para su especialidad. Por la cuarta el formando recibirá la capacidad de expresar con propiedad lingüística los esquemas conductuales que le van a ser exigidos en los contextos socioprofesionales donde actuará.

Como se puede deducir estos objetivos no toman como clave del currículo tanto al alumno en sí mismo cuanto su proyección social futura y el contenido de la disciplina. El énfasis se pone en los resultados, es decir, en el desarrollo de destrezas lingüísticas y en el logro de la competencia comunicativa que le permitirá expresarse y actuar con corrección cognitiva y socio-conductual.

2 Elementos del currículo

2.1 Algunos aspectos teóricos

Con Dubin/Olshtain (1986) podríamos formularnos las preguntas de por qué es necesario el currículo para una lengua para fines específicos, en nuestro caso del español de la economía, quiénes son los alumnos y los profesores y dónde se pretende materializar el currículo.

La razón del porqué la encontramos en las consideraciones que venimos exponiendo. Si hemos de añadir una más, diremos que el currículo de la lengua para fines específicos es necesario con el objeto de realzar y destacar sus peculiaridades frente a la lengua común y frente a la lingüística. Si hasta los años 70 no comienza a contemplarse la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la perspectiva de la comunicación, y no únicamente o principalmente desde la perspectiva de la lectura, todavía hasta los años 80 la enseñanza de las lenguas extranjeras se lleva a cabo desde presupuestos lingüísticos y filológicos. No sucede otra cosa en lo que concierne a las lenguas para fines específicos: terminología, estructuras, clasificación de textos según la frecuencia de aparición de determinados elementos gramaticales o estilísticos, etc. llevan el marchamo del análisis y la metodología filológico-lingüísticos³. Con el comienzo de la década de lo 80 el desarrollo curricular intenta dotar a la enseñanza de las lenguas extranjeras de su propia autonomía. La competencia comunicativa tiene sus propias necesidades definitorias y en concordancia ha de tener su propia disposición de contenidos y su correspondiente tratamiento metodológico: tanto si hablamos de lengua común como si hablamos de lengua para fines específicos.

2.2 Los discentes. Los destinatarios del currículo

Comenzábamos este trabajo estableciendo la primera referencia del currículo en el aprendiz. Ahora nos preguntamos quién es el aprendiz.

Es decir, qué objetivos tiene y qué formación previa tiene, qué desea aprender. Hemos dicho que además de que las distintas especialidades dan lugar a lenguas para fines específicos distintos, dentro de cada rama de los conocimientos hay también una gradación en el nivel de los conocimientos. En las actividades humanas relacionadas por ejemplo con la economía, los individuos asumen distintas funciones y tareas. El desempeño de una función exige la posesión de un determinado nivel de conocimientos, pero además lleva emparejado un modo de comportamiento determinado por pautas específicas de conducta.

Como se ha indicado anteriormente, la formación en una lengua para fines específicos deberá satisfacer tanto las exigencias que demanda la correcta formulación de los conocimientos como la expresión lingüística de los esquemas conductuales. Ni los objetivos ni, consecuentemente, las necesidades pueden ser los mismos para un formando que se prepara para acceder más o menos inmediatamente tras finalizar su formación a un puesto de la categoría de mandos o quizá en el desarrollo de su carrera profesional aspirar a un puesto en la dirección en una empresa de miles de trabajadores y volumen de negocios cifrable en miles de millones o de alguien que al finalizar su formación entra en los niveles laborales más bajos del segmento de los empleados de una pequeña empresa.

La tarea que desea asumir, los conocimientos que le capacitan para ella y el tipo de comportamiento a ambos asociados determinarán las necesidades lingüísticas específicas de un individuo, no sólo en L1 sino también en L2.

Queda la cuestión del énfasis. El alumno es el eje del currículo. Aceptada esta base es necesario determinar qué le aporta más ventajas al estudiante de la lengua específica si poner el énfasis en el proceso mismo del aprendizaje o si ponerlo primariamente en lo que tiene que

aprender, es decir en los objetivos. No se puede poner el mismo énfasis en el proceso de aprendizaje para los alumnos de las edades que acuden a las enseñanzas básicas que en el de los que acuden a la enseñanza superior. Pensamos que el currículo para una LFP, donde la lengua específica y la lengua común podrán llegarse a aprender simultáneamente, tienen distinto énfasis. En la LFA el énfasis sobre el alumno no ocupará el primer lugar: no sólo son adultos y tendrán (muy) desarrollados sus propios métodos de aprendizaje, sino que, si son universitarios, su plan de estudios está en parte determinado por ellos mismos.

2.3 Los docentes. Competencia científica y competencia de consulta

¿Qué profesor pide el currículo de la lengua para fines específicos? Si en lo que respecta al alumno el énfasis no recae en el proceso de aprendizaje, tampoco ahora puede recaer en el docente como transmisor de técnicas para materializar este proceso. Seguramente tampoco se ha de poner el énfasis en su creatividad, sino más bien en el aspecto de fuente de información y de rector de la discusión y el análisis.

No es tan obvio que cualquier docente preparado para la enseñanza de lenguas extranjeras también lo esté automáticamente para la enseñanza de una lengua para fines específicos. En principio los docentes provienen de la filología. Ya aquí debemos considerar que quien en su momento eligió comenzar los estudios de filología y no los de económicas fue, seguramente, por una cuestión de inclinación y disposición mentales. De acuerdo con sus objetivos la formación filológica recibida les proporcionaría posteriormente no sólo conocimientos lingüísticos y culturales, sino también una determinada metodología para la investigación y la solución de problemas. Es decir, en principio, no habrán recibido una formación

en el campo de los conocimientos específicos de la economía en sus distintos niveles, ni en el dominio de la metodología característica de la especialidad y, desde luego, tampoco habrán recibido una formación didáctica y una orientación profesional orientada a su actividad docente en el campo de la formación del personal profesional de las actividades de la economía, ni por lo demás del derecho, de la administración, de la ciencia o de la técnica.

Por todo ello estamos de acuerdo con Buhlmann/Fearns cuando afirman: "Nur das Verfügen über die entsprechenden Denkelemente, Denk- und Mitteilungsstrukturen garantiert den Bezug zur Systematik des Faches"⁴. Si no se conoce la idiosincrasia de una rama profesional no se puede transmitir las formas de comportamientos ni su expresión lingüística o incluso paralingüística. Además tampoco se puede afirmar que estos elementos los adquiere el educando con los conocimientos "técnicos". Es cierto que los adquiere con ellos, pero no es menos cierto que los adquiere en su lengua. Los supuestos válidos para la lengua común siguen siéndolo para la lengua específica: no se puede suponer una lengua a elementos culturales de otra. Los elementos culturales de la otra lengua, la conciencia intercultural, son, como mínimo, tan importantes en la clase de lengua para fines específicos como en la clase de lengua común.

El docente ideal para enseñar una lengua específica sería aquél que estuviera en posesión de una doble cualificación: sus preparación científica y didáctica abarcaría dos especialidades. Por una parte, la especialidad de los estudios lingüísticos, socioculturales y didácticos exigibles para la obtención de la capacitación profesional en la rama de la enseñanza de lenguas extranjeras y, por otra, la especialidad en los conocimientos que se pretende expresar en la lengua extranjera. De la suma de ambos resultaría el profesor de lenguas extranjeras a nivel de

fines específicos. Pero el caso de un docente con doble cualificación no es el caso más frecuente. El caso normal es el del docente con una formación en una sola especialidad que paulatinamente va adquiriendo experiencia y conocimientos de la otra. Entremedias estaría el caso del formador que previamente a iniciar su tarea docente tiene reconocida oficialmente una competencia básica en los conocimientos de la otra especialidad. Para esta competencia queremos proponer aquí el término de "competencia de consulta". Bajo esta denominación se quiere definir la posesión de conocimientos de una especialidad que permite al docente disponer de una visión general de dicha especialidad y que le permite la correcta localización de temas y problemas en su *contexto* específico y con ello estar en la situación de darles el tratamiento científico y didáctico adecuados.

3 Algunos aspectos de un currículo concreto

Es el currículo de "Español para Economistas" tal como lo está desarrollando y probando el autor. Es un currículo de EFA y dentro de este nivel un currículo cuyo grupo meta de educandos son estudiantes de ciencias de la economía. El centro concreto es el "Fachsprachenzentrum" (FSZ) de la Universidad de Hannover. El Instituto centraliza la enseñanza de lenguas para las facultades no filológicas y trata de atender sus necesidades. La situación en la que se encuentra el español en esta universidad, fuera de los dominios de la romanística o la hispanística, es con seguridad bastante similar a la de otras muchas universidades alemanas (Kroß, 1993).

3.1 Estudio de necesidades

El "Fachsprachenzentrum" o Instituto de Idiomas Específicos de la Universidad de Hannover es un centro cuya vida todavía no llega a los diez años. La necesidad general de

lenguas específicas en la Universidad de Hannover se investigó mediante una primera encuesta dirigida a las Facultades e Institutos de la Universidad. En las 16 respuestas de las Facultades aparece mencionada la necesidad del español en doce ocasiones. A distancia tras el inglés, pero exactamente a la misma altura que el francés.⁵

Los objetivos del FSZ son la enseñanza de lenguas específicas para estudiantes de especialidades no filológicas. En este sentido el desarrollo de la capacidad de comunicarse tanto en la lengua común como en la específica está en primer plano. El desarrollo de un currículo de español para economistas se ha de contemplar dentro de los objetivos generales establecidos por y para el centro e igualmente con arreglo a los objetivos y a las necesidades del español como lengua específica y de los estudiantes que desean aprender esta lengua

Para determinar las necesidades de español se comenzó con una encuesta específica para esta lengua que se desarrolló a lo largo de cuatro semestres desde el de invierno de 1991 – 92 al de verano de 1993. Su primer análisis estadístico permitió llegar a una serie de conclusiones y con arreglo a ellas tomar las decisiones pertinentes para la planificación del español: no sólo a nivel de lengua común, sino también para la lengua específica.⁶ Los resultados de entonces han recibido un seguimiento posterior con encuestas menores que se realizan a principio de semestre entre los estudiantes interesados en comenzar con el aprendizaje del español. Independientemente de que la demanda del español para principiantes dobla la capacidad de oferta del centro, los estudiantes procedentes de la Facultad de Económicas (aunque no estén necesariamente interesados en proseguir posteriormente con el español como lengua específica) significa aproximadamente el 25 por ciento.

Los cursos de español específico para economistas son cursos para

avanzados. Aquellos interesados que llegan a la universidad sin conocimientos de español tienen la oportunidad de adquirir el nivel necesario de lengua común en los cuatro semestres que para este fin ofrece el FSZ.

Desde el punto de vista de los conocimientos ya adquiridos en su especialidad, tomando como referencia el semestre que cursan los participantes, los grupos son heterogéneos. El programa de estudios de la Facultad no prevé la obligatoriedad de una lengua extranjera, pero sí prevé su elección dentro del grupo de las asignaturas optativas. El español goza de esta posición.

3.2 Objetivos y contenidos

La planificación y los objetivos de un curso específico de español vendrán determinados por los objetivos generales asumidos por el centro, así como por el análisis de necesidades de los objetivos de los participantes.

Anteriormente se ha aceptado como conveniente poner el énfasis del currículo en los objetivos. Un argumento decisivo nos parece el hecho de que en la universidad son los propios alumnos quienes preparan su plan de estudios en base a asignaturas troncales, libres obligatorias u optativas: el plan y una serie de detalles los determina el propio discente. Respecto a la lengua específica el alumno también deseará conocer los detalles para convertirlos en sus propios objetivos. Será un aspecto importante para la motivación y consiguientemente para el esfuerzo que va a invertir en alcanzar la meta.

Al formular los objetivos del FSZ Eggs (1989) puso la capacidad de negociación situacional comunicativa en lugar preeminente: "Die Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen, sprachlichen und fachsprachlichen Kommunikation in einer Fremdsprache mit Fachkollegen über das jeweilige Fachgebiet bzw. die jeweilige Gruppe von Fachgebieten unter Einbeziehung

der gesellschaftlichen Bezüge von Forschung, Forschungsorganisation und Forschungsergebnissen".⁷

Desde la aproximación sociolingüística Hymes (1972) basaba la competencia comunicativa en el conocimiento de las reglas y convencionalismos que rigen la comunicación. Desde el punto de vista del aprendizaje de las lenguas extranjeras la competencia comunicativa para Sheils (1988) se basa en las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. Desde el punto de vista de las lenguas para fines específicos, como ya hemos dicho, será necesario contemplar estos aspectos en directa yuxtaposición a los conocimientos de la respectiva especialidad.

En principio, los conocimientos a alcanzar en el curso de español para economistas del FSZ son lingüísticos y no de la economía. Estos no son el objetivo directo de la clase de lengua, sino el cometido de la Facultad de Económicas. Aunque lo ideal sería adquirir la lengua al mismo tiempo que los conocimientos específicos, en la actualidad sería por otra parte difícil de realizar en un curso de español para economistas en el FSZ de la universidad de Hannover: el número total de participantes es reducido y su nivel de conocimientos de especialidad es heterogéneo. Es decir, no existe la posibilidad de formar grupos homogéneos de tamaño razonable ni, por tanto, se puede prever una progresión en los conocimientos de la disciplina. En consecuencia el principal objetivo del curso de español para economistas no es adquirir nuevos conocimientos de la especialidad, sino adquirir la capacidad de expresar los que se poseen en español. De cualquier forma: si la adquisición de nuevos conocimientos no puede ser sistematizada, no por ello va a ser excluida. Al contrario, pues hemos dicho que sería el ideal deseado para la natural adquisición de la lengua. Es decir, ante un tema dado y debido a que los participantes estarán estudiando en distintos

semestres o también organizarán sus asignaturas según sus intereses, habrá participantes para los que el contenido cognitivo de dicho tema sea total o parcialmente nuevo: la situación ofrece muchas posibilidades de explotación didáctica.

Si como decimos los conocimientos de la especialidad no son el objetivo del curso, sí son el soporte y la referencia sobre los que se organiza el contenido lingüístico del mismo. Dado que la lengua a practicar está sujeta a los conocimientos que ha de expresar, se toman estos como referencia para la organización y la progresión. Los conocimientos de las ciencias económicas están divididos en primer lugar en los dos grandes apartados de la economía política y de la economía de la empresa. A cada una de estas dos ramas le corresponde actualmente un semestre y para cada rama se han determinado 10 áreas temáticas. Puesto que no se pueden ver todos los temas en cada semestre, los elegidos están en concordancia con los intereses de los participantes. El texto elegido toca un aspecto del tema de que se trate en cada lección. Los textos y los temas son por tanto cambiables de un semestre para otro. Pero todo texto da pie por una parte a profundizar en un aspecto concreto del tema principal y, por otra, a hablar de manera más general sobre ese tema.

Cada tema está estructurado alrededor de dos textos. El texto primero será normalmente expositivo. Será más extenso. Provenirá generalmente de un tratado, de un libro de texto universitario o de una revista especializada. Sus objetivos inmediatos son los aspectos terminológicos y la producción oral ligada al contenido. Este texto trata de cubrir lo que anteriormente hemos mencionado como la capacitación formal en la relación lengua/conocimientos. Si se quiere abarca de forma sobresaliente los aspectos terminológicos, pero no olvida ni la ampliación del vocabulario común ni las cuestiones gramaticales ni, si es

significativo para el tema/aspecto, el lado cultural y social. Un elemento importante es la verbalización de diagramas o estadísticas.

El segundo texto será un texto corto y preferiblemente de carácter analítico. Sus objetivos residirán en la estructura y en la exposición argumentativa. El objetivo directo de este texto se fija en lo que hemos llamado capacitación lingüística para la expresión de los métodos. Se trata de descubrir los estilos y la lógica de la exposición, los métodos y los elementos argumentativos. Este texto debería referirse con preferencia a otro aspecto del tema principal de la lección, por lo que además de asumir la función del refuerzo de lo aprendido en la primera parte puede significar también una ampliación.

La relación entre la dimensión formal y la comunicativa es la de integración. Ambas se desarrollan paralelamente: difícilmente puede ocurrir de otro modo si se tiene en cuenta que los participantes disponen de un dominio de la lengua avanzado y por lo mismo toda la clase se desarrolla en español. En el FSZ, también en los cursos de español específico y consecuentemente en el curso de español para economistas, se da una importancia sobresaliente a los aspectos discursivos: al nivel de la formación de grado superior que corresponde a formandos universitarios. En el FSZ se trata de didactizar y de materializar en la práctica algunos presupuestos de la neoretórica y de la gramática del discurso argumentativo tal como formulados por Eggs (1994).

Una vez llegados a los dominios de las gramáticas se plantea la doble cuestión de, partiendo de un dominio medio o bueno de la lengua común, cómo proseguir con la profundización gramatical en la lengua específica y desde qué perspectivas abordarla. Tengamos presente que los discentes no cursan estudios de la rama de filología. No se trata por tanto de entrar en terrenos de profundización apropiados para el estudiante de filología, lo que va a ser rechazado

por la mayor parte de los participantes, ya que no verán un interés o una utilidad para su formación. Tampoco se trata de tomar una orientación tal, que, si no sonara tan burdo, diríamos que corremos el peligro de convertir la profundización gramatical en una profundización en el número de excepciones. Entre ambos extremos hay otras alternativas.

La vía de profundización elegida por el FSZ ha sido justamente la de la gramática del discurso argumentativo. Las explicaciones gramaticales abandonan el nivel de la sintaxis y adentrándose en el nivel de la semántica de la frase, del texto o del discurso intenta explicar los sucesos gramaticales en términos de significación. No se trata ahora de oraciones reales u oraciones irreales de presente, futuro o pasado, se trata de estructuras sintácticas conocidas con el nombre de oraciones condicionales que expresan algunas veces condiciones y otras muchas, deseos, amenazas, justificaciones o reproches y que sirven para formular hipótesis, para argumentar, para sacar conclusiones, para generalizar, etc. O si hablamos del temido tema "subjuntivo", no se trata de verbos de órdenes o deseo, ni de si el verbo principal está en construcción afirmativa, negativa o interrogativa. Es cuestión de saber si el hablante está a favor o en contra de una proposición, si puede o no decidirse por una u otra alternativa, si impugna o afirma, etc. Y si hablamos de la pasiva, para poner el último ejemplo, no se trata de si es una pasiva de acción, de resultado o refleja: la gramática del discurso argumentativo se aproxima al uso de la pasiva desde la perspectiva del significado genérico o específico de las proposiciones, de características intrínsecas o de realidades extrínsecas, etc.

Como se ha dicho anteriormente el segundo texto de los empleados en cada tema tiene por objetivos la estructura y la exposición argumentativa. También en este caso sigue la propuesta de Eggs (1998) según el tratamiento aplicado que les ha

dado para el francés de la economía: microestructuras y macroestructuras del texto, generalizar por inducción, implicación y antiimplicación, procedimientos para dar definiciones, decir y no decir, la exposición, los conectores, argumentación teórica, preceptiva o apreciativa, etc. Este texto exige una considerable elaboración didáctica ... lo que para finalizar nos permite hacer una referencia mínima al tema de los materiales de enseñanza.

Efectivamente existe una considerable cantidad de materiales en el segmento de lo que podríamos englobar bajo el nombre de "español de los negocios", pero faltan los materiales de enseñanza que faciliten y apoyen la tarea docente a la hora de transmitir los instrumentos de la comunicación específica que los aprendices necesitan durante sus estudios de ciencias económicas o empresariales, o en la investigación o en puestos altos de las actividades de la economía. Sin tocar aspectos como el vocabulario y la terminología o sin entrar en el importantísimo terreno de los materiales didactizados o de los materiales auténticos, diremos que muchos de estos materiales adolecen de dos defectos. El más grave de los dos es conceptual: con frecuencia suelen mezclar en el grupo meta para el que están diseñados aprendices que pertenecen a distintos niveles educativos y a distintas escalas y categorías profesionales. El segundo es ante todo cualitativo: la competencia comunicativa no llega al nivel exigido por la educación universitaria.

4 Conclusión

El currículo para "Español de la economía" en el FSZ dista de estar formulado en todos sus aspectos. Una razón es que el centro mismo está en una etapa dinámica, cambiante y tratando de encontrar (aunque ya podríamos decir de desarrollar) una dirección con personalidad propia; otras razones residen en la

larga tarea de la elaboración de materiales, pero también en las exigencias del nivel educativo de los interesados en aprender el lenguaje específico de la economía.

Pensamos que uno de los aspectos fundamentales del currículo de español de la economía es la cuidadosa diferenciación y delimitación del grupo meta de aprendices. Los contenidos lingüísticos, de especialidad, ontológicos o sociocognitivos deben estar a la altura del grado de estudios y educación que reciben los formandos: ni por encima, ni por debajo. El grupo podrá ser heterogéneo en lo que concierne a la especialidad, pero no podrá ser heterogéneo en lo que se refiere al nivel educativo: en la planificación curricular estará permitida la heterogeneidad interdisciplinaria, pero no estará permitida la heterogeneidad educativa. El nivel de lengua, la competencia comunicativa a lograr, viene definido justamente por los objetivos educativos y profesionales fijados por y/o para el formando. Podríamos establecer que, para un grado educativo y una especialidad dados, el nivel de competencia comunicativa específica que un aprendiz debe alcanzar en la segunda lengua tiene como referencia el nivel que dicho aprendiz alcance en la primera lengua al adquirir los conocimientos específicos programados para dichos grado y especialidad.

Notas

¹ También podríamos utilizar el término "Español para Fines Ocupacionales".

² Buhlmann, R. / Fearn, A., 1987, *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*, Berlin: Langenscheidt, p. 9.

³ Hoffmann, 1984

⁴ Buhlmann, R. / Fearn, A., op. cit. p. 9.

⁵ Fachsprachenzentrum de Universität Hannover: "Fragebogen zum Bestand und Bedarf an Sprachlehrveranstaltungen", Sommersemester 1990.

⁶ García de María, J., *Das Curriculum für Fachspanisch. Vorplanung, Fachsprachenzentrum*, 1993.

⁷ Eggs, 1989, p. 21.

Bibliografía

- Baumann, K.-D., 1989, "Der Versuch einer umfassenden Klassifizierung von Fachtexten", *Fachsprache – Fremdsprache – Muttersprache*, 13 – 14, Dresden.
- Benedicto, V., 1987, *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona: Bacanova.
- Benson, M. J., 1987, "Artful Tasks: The Construction of Curriculums in ESL and EFL", *ETF*, 25,1, S.: 2 – 5.
- Buhlmann, R. / Fearn, A., 1987, *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.
- Brumfit, C. J., 1984, *Communicative Methodology in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J. L., 1987, *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Cuellar, M. C. (ed.), 1997, *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, Valencia: Universitat de València.
- Dopleb, M., 1988, "Überlegungen zu einem Textbeschreibungsmo-
dell für populärwissenschaftliche Lehrtexte aus Naturwissenschaft und Technik", *Wissenschaftl. Zeitschrift. Martin. L. Univ.*, 1, Halle-Wittenberg.
- Dubin, F. / Olshtein, E., 1986, *Course Design. Developing Programs and Material for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggs, E., 1989, "Das Fachsprachenzentrum der Universität Hannover: Ziele und Perspektiven", *Séminaire "Langues"*, Bureau Permanent Franco-Allemand GE-TH.
- Eggs, E., 1994, *Grammaire du Discours Argumentatif*. Paris: Kimé.
- Eggs, E., 1996a, "Strukturen der Argumentation in Fachtexten". In: Kalverkämper, H. & Baumann, K.-D. (eds.), 1996, *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen: Narr.
- Eggs, E., 1997/98, "Vertextungsmuster: Argumentation". In: Brinker, K. et al. (Hrsg.), *Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: de Gruyter.
- Eggs, E., (avec la collaboration de C. Bouyssi), Sept. 1998, *Maîtrise du français et économie. Comprendre et produire des arguments*. Paris: Liris.
- García de María, J., 1995, "Expresión de cantidades en el español para economistas: función retórico-argumentativa", en: Barrueco S., Hernández, E. & Sierra, L. (ed.), *Lenguas para fines específicos (IV)*. Investigación y enseñanza. Universidad de Alcalá de Henares.
- García de María, J., 1996, "Palabras cog-nadas en el español específico", en: Segoviano, C. (ed.), *La enseñanza del léxi-*

- co español como lengua extranjera, Frankfurt/M: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- García Santa-Cecilia, A., 1995, *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. H., 1972, "On Communicative Competence", en Pride, J. B. / Holmes, J. (ed.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- Instituto Cervantes, La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes
- Jacob, P. G., 1987, "Cultural Competence in the ESP Curriculum", *English for Specific Purposes* (früher ESPJournal), 6,3, S.: 203 – 18.
- Jordan, I. J., 1997, *Cohesión y retórica en la conversación*, Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.
- Kalverkämper, H.(ed), 1988, "Fachsprachen in der Romania", *Forum Fachsprachen-Forschung*, 8, Tübingen, Narr.
- Kroß, I., 1993, *Probleme der Curriculum-Entwicklung für fachbezogenes Französisch am Beispiel der französische Wirtschaftssprache*, Magisterarbeit, Fachsprachenzentrum, Universität Hannover.
- Mackay, R./Palmer, J. (ed.), 1981, *Language for Specific Purposes: Program Design and Evaluation*, Rowley, Mass., Newbury House.
- McDonough, J. (1984), *ESP in Perspective. A Practical Guide*, London:Colins ELT.
- Merino, B./Faltis, Ch., 1986, "Spanish for Especial Purposes: Communications Strategies for Teachers in Bilingual Education", *Foreign Language Annals*, 19, S.:43 – 46.
- Möhn, D./Pelka, R., 1984, *Fachsprachen. Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.
- Munby, J., 1991, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge U. P.
- Richards, J. C. / Rotgers, T., 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Oxford: Oxford U. Press.
- Rodríguez Richart, J. R. et al., 1982, *Fachsprachenforschung und -lehre. Schwerpunkt Spanisch*, Tübingen, Narr.
- Schütz, A., 1989, "Studienbegleitende Fremdsprachenausbildung Französisch und Spanisch für Hörer aller Fakultäten an der Rhein-Westfälischen TH", *Fremdsprachen und Hochschulen*, 25, S.: 48 – 83.
- Stenhosuse, L., 1975, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann
- De la Torre, S., 1993, *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*, Madrid: Dykinson.
- Tyler, R. W., 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Trimble, L., 1985, *English for science and technology. A discourse approach*, Cambridge, C. L. T. Library.
- Wagner, M. L., 1990, *Spanisch Sondersprache*, Stuttgart.