

El reconocimiento sin trabas, por lo menos a nivel teórico, porque otra cosa muy distinta es su traslación a los programas de aprendizaje, de las implicaciones del conocimiento de la realidad cultural en la realización del hecho comunicativo, sobre todo en lo concerniente a la comunicación profesional, merece dos breves comentarios:

- Es una evidencia extremadamente reciente, tan reciente que aún no goza de una traducción pedagógica efectiva; de hecho, no hemos encontrado referencias significativas acerca de este aspecto cuya fecha de publicación fuera anterior a 1984.

- Y por otra parte, merece la pena centrar brevemente nuestro interés sobre las trabas que se le han impuesto tradicionalmente o los inconvenientes que presumiblemente se le achacaban. Salvador Benadava<sup>119</sup>, por ejemplo, hace hincapié en dos problemas de fondo. Dice de una parte, que los enseñantes no disponen de una concepción clara de lo que es la cultura<sup>120</sup>, restando relevancia a esta dimensión en el conjunto de los contenidos a enseñar; y alude de otra, a la, según él, equivocada relación entre competencia cultural y el problema de las necesidades de comunicación; apoya este argumento, que no compartimos, en que la enseñanza del francés para usos específicos puede perfectamente no considerar los aspectos culturales de la comunicación, a diferencia de la enseñanza del francés general cuyos objetivos de comunicación son menos tangibles o al menos de menor apremio y por tanto de naturaleza más general<sup>121</sup>.

---

<sup>119</sup> "La civilisation dans la communication", *Le français dans le monde*, n° 184, 1984, pp. 79-86.

<sup>120</sup> "La plupart des travaux autour de la compétence de communication accordent à la culture une place très limitée. On en parle parfois mais de façon allusive et très peu concrète. Les enseignants disposent de peu de témoignages -écrits, enregistrés, magnétoscopés- qui montrent de façon convaincante l'articulation langue-culture." (*Id.*, p. 84)

<sup>121</sup> "De nombreux enseignants travaillent avec des étudiants qui apprennent le français non pas dans un but utilitaire immédiat mais pour des raisons culturelles ou parce qu'ils l'associent à certaines valeurs prestigieuses ou à certaines expériences agréables; ou parce qu'il leur apparaît moins difficile que d'autres langues; ou parce qu'il fait partie du programme. La notion de besoin n'entre donc pas en ligne de compte ou très peu." (*Ibid.*)

No compartimos este argumento de Benadava, ya que establece una separación estricta entre la enseñanza especializada del francés y los contenidos culturales en términos antagónicos, en la línea

En cuanto a los inconvenientes pedagógicos, argüidos para mantener la dimensión cultural fuera de los contenidos supuestamente convenientes, destaca un cierto sentimiento de vergüenza por parte de lingüistas, pedagogos y enseñantes, basado en una interpretación despectiva de los contenidos que pertenecen a la misma. Es decir, existe el temor a que contenidos de carácter poco convencional, como es el caso de los que proceden de la dimensión cultural, pudieran motivar hipotéticas lecturas exóticas o extravagantes del aprendizaje lingüístico, pudiéndolo devaluar, sobre todo por parte de algunos estudiantes e incluso, malévolamente, por enseñantes de otras materias<sup>122</sup>. Es algo que no requiere más explicación, si no es recordar el estatus de eternas segundonas de las lenguas extranjeras en los sistemas de enseñanza, preuniversitarios y universitarios -excepto en aquellos estudios en donde las lenguas vivas están englobadas dentro de lo que se conoce por troncalidad u obligatoriedad-. Pero esto, afortunadamente, está cambiando.

Por otra parte, nuestro interés por destacar la relevancia de la heterogeneidad cultural en una mayor precisión del hecho comunicativo no obedece estrictamente a unas orientaciones teóricas, que aconsejan con más o menos decisión y fundamento considerarla desde la perspectiva pedagógica, sino también a nuestra propia experiencia personal como enseñantes<sup>123</sup>. Quien más o quien menos ha experimen-

---

de lo que preconizaban los principios de la didáctica clásica.

<sup>122</sup> Cf. D. LEHMANN, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. En particular el capítulo primero: "Pour une approche culturelle de la communication spécialisée", pp. 10-39.

<sup>123</sup> Nuestra experiencia como enseñante de francés para usos específicos, concretamente de francés comercial, demuestra desde nuestra propia realidad pedagógica la escasa consideración otorgada a la dimensión cultural en esta enseñanza. Dicho sea de paso, ni en las numerosas lecturas específicas pertenecientes a este campo, procedentes generalmente de la lingüística y la didáctica francesas, ni en los cursos de reciclaje pedagógico a los que hemos asistido, en particular tres que fueron promovidos a instancia de la Embajada Francesa (Madrid y París en 1992, Sevilla en 1993), en los que participaron, entre otros destacados especialistas, S. Moirand, se hacía eco seriamente de la pertinencia de integrar pedagógicamente los aspectos culturales.

La realidad es que no integramos en nuestros programas de aprendizaje ningún tema relativo a los referidos aspectos. Tal era la idea que imperaba entonces -no hace más de seis años- en cuanto a la necesidad de supeditar férreamente los contenidos a las necesidades lingüísticas que cualquier intento de introducir contenidos externos a la especialidad hubiera sido interpretado como discordante respecto al todopoderoso principio de las necesidades comunicativas -"les besoins langagiers"- . Tratándose además de contenidos de naturaleza cultural, tradicionalmente desconsiderados en el ámbito lingüístico, el tono de las objeciones hubiera alcanzado posiciones maniqueas.

tado dentro del marco de conversaciones interculturales, al margen de consideraciones utilitaristas, modos distintos de utilizar los elementos que constituyen la comunicación no verbal<sup>124</sup>. Por lo tanto, es asimismo nuestra propia experiencia como locutores la que nos desvela la lógica necesidad de no dissociar los planos verbal y no verbal en el proceso comunicativo, así como en lo que atañe a su enseñanza.

La realidad de lo hecho en esta materia avala la tesis contraria, lo que determina y explica el estado de precariedad e incertidumbre en el que se encuentra

---

El problema, bajo nuestro punto de vista, radica, más que en un rechazo inicial y sistemático a los contenidos culturales, en una equivocada interpretación de las denominadas necesidades lingüísticas. Venía arrastrándose una lectura sesgada de dicho concepto, fundada exclusivamente en los aspectos verbales, como si éstos, ya lo hemos repetido en distintas ocasiones, fueran los únicos factores que integran el mensaje, un mensaje que descrito en estos términos se configura como homogéneo y neutro. Nada más lejos de la realidad, el hecho discursivo se compone de variables lingüísticas y no lingüísticas; la dimensión cultural se ubica como es lógico en las no lingüísticas.

<sup>124</sup> Las propiedades analógicas, el carácter implícito de los parámetros no verbales de la comunicación son indiscutiblemente una parte fundamental de la misma. Transportan una carga informativa sustancial que complementa pragmáticamente la parte verbal o digital del mensaje. Según G. Gschwind-Holtzer, la comunicación no verbal se articula en torno a cinco funciones principales, cuya descripción transcribimos parcialmente a continuación:

"Fonction psychologique:

Aspect vocal, gestes, mimiques dénotent certains traits de personnalité du locuteur (autoritarisme, timidité) et son attitude émotionnelle (colère, surprise, joie...). (...)

Fonction relationnelle:

Le non verbal intervient comme facteur de régulation du flux communicatif. Un mouvement de tête, un geste signalent au sujet le degré d'attention que l'auditeur porte à son discours, lui indique s'il doit s'interrompre, passer à un autre thème de locution. (...)

Fonction interprétative:

Un énoncé linguistique peut être l'objet d'interprétations diverses et, outre les facteurs situationnels qui ont un rôle éclaircissant, le non verbal -particulièrement le paralangage- est indispensable pour fixer la nature des actes de langage effectivement accomplis. (...) Dans les situations où il y a conflit entre message verbal et message non verbal, la tendance est d'accorder davantage de crédibilité au non verbal, plus spontané donc moins manipulable. (...)

Fonction identificatrice

Les facteurs non verbaux et, en premier lieu la voix, sont porteurs de nombreux indices de nature sociale sur le locuteur. Ainsi, la voix est corrélée à des catégories sociales telle que l'âge, le sexe, l'origine géographique, sociale (...)

Fonction culturelle

(...) Il est difficile de nier le caractère culturel du non verbal dont l'expression signale l'appartenance à un groupe culturel donné et dont l'interprétation est part de la compétence culturelle de communication du sujet." (*Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, pp. 23-24)

la dimensión no verbal, en general, en el amplio y complejo fenómeno comunicativo, tanto desde el punto de vista teórico como en su proyección pedagógica. Tal y como ocurre con muchas nociones, la dimensión no verbal puede entenderse extensivamente o intensivamente. G. Gschwind-Holtzer, por ejemplo, la define de un modo extensivo, aunque luego por razones exclusivamente didácticas se decanta por la segunda opción:

"Le non verbal inclut les éléments non linguistiques qui communiquent quelque chose au cours d'une interaction." (*Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, p. 21)

Vista extensivamente abarcaría cualquier tipo de componente no lingüístico<sup>125</sup>, significativo desde el punto de vista semántico y, en consecuencia, susceptible de influir en el discurso. Vista de un modo más selectivo, pero no por ello más exacto, G. Gschwind-Holtzer se atiene a la clasificación tradicional hecha al respecto, la cual distingue entre los elementos vocales o el paralenguaje<sup>126</sup> y los elementos visuales -kinésicos y proxémicos-<sup>127</sup>.

---

<sup>125</sup> "Knapp classe dans le domaine du non verbal les caractéristiques physiques des participants, les artefacts (vêtements, parfums...) et les éléments de l'environnement dans la mesure où tous ces facteurs contribuent à forger une impression chez les interlocuteurs, impression qui peut agir indirectement sur le déroulement de l'interaction." (*Ibid.*)

<sup>126</sup> "Le paralangage signale les qualités de la voix (timbre, hauteur, intonation, volume...) ainsi que les vocalisations (rires, sanglots, soupirs...). Miller inclut également la pause non grammaticale -qui ne fait pas partie du message à l'inverse de la pause grammaticale- qui informe sur les processus de pensée du locuteur et sur son état émotif. Le paralangage ne traite donc pas de ce qui est dit mais de la manière dont quelque chose est dit." (*Id.*, pp. 21-22)

<sup>127</sup> "La kinésique s'intéresse à l'interaction mouvement/parole. Ce domaine recouvre l'étude des mouvements du corps (déplacements, gestes) des expressions du visage (mimiques), du regard et des postures pendant l'échange conversationnel. Les facteurs kinésiques expriment le degré de tension/détente du sujet, renseignent sur son émotivité, sa personnalité en relation plus ou moins étroite avec le discours. Il est à noter que ces éléments sont en général difficilement contrôlables par le sujet: la maîtrise du masque social requiert une domination des réactions motrices très délicate à assurer." (*Ibid.*)

Las posibles interferencias, turbulencias o malentendidos que pueden aparecer en el proceso comunicativo, particularmente en una comunicación donde los actores proceden de ámbitos culturales distintos<sup>128</sup>, responden, en un porcentaje muy elevado, a una percepción del mundo divergente, parcial o totalmente, o lo que es igual, a unas conductas sociales y profesionales sustentadas en modelos culturales asimétricos. Obviamente, cuanto mayor es la distancia cultural entre los interlocutores, mayor será también el número de elementos culturales no compartidos susceptibles de enturbiar, alterar e incluso de hacer descarrilar la conversación hacia el terreno de la incompreensión e incluso del fracaso.

En este sentido, de acuerdo con nuestros datos no nos cabe la menor duda de que las posibilidades de que una conversación intercultural, por ejemplo en la esfera de los negocios internacionales, fracase estrictamente a causa de unas habilidades lingüísticas no todo lo satisfactorias que debieran, son ínfimas, al menos en comparación con los niveles de fracaso que tienen su origen en el contraste cultural.

Parece evidente, por lo tanto, que el aprendizaje de una lengua extranjera deba consolidarse mediante el estudio del sistema lingüístico, por supuesto como elemento neurálgico, pero sin abstraerse en ningún caso del componente pragmático, en este caso la heterogeneidad cultural<sup>129</sup>.

---

<sup>128</sup> Nos valdremos de la definición de H. Besse para describir la comunicación intercultural: "Certes, on peut considérer la communication interculturelle, (...) comme une communication entre partenaires relevant de langues/cultures différentes et s'exprimant dans la langue, et donc partiellement au moins dans la culture, de l'un d'entre eux (un japonophone parlant en français avec un francophone)." ("Éduquer la perception interculturelle", *Le français dans le monde*, n° 188, 1984, p. 46)

<sup>129</sup> A la pregunta que siempre nos hacemos: ¿Qué aspectos revisten mayor relevancia en el aprendizaje de una lengua?, responderemos valiéndonos de la opinión de G. Mounin:

"Par un autre paradoxe, qui peut paraître une volteface inconséquente, je dirai que la voie d'accès la plus accessible à la civilisation -après l'étude de la langue, encore la langue, toujours la langue en priorité absolue- c'est de lire, de lire beaucoup, c'est-à-dire apprendre les mots dans le plus de leurs contextes possibles." ("Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues", *Le français dans le monde*, n° 188, 1984, p. 36)

Nuestra convencida defensa respecto a una mayor presencia y a un mejor tratamiento pedagógico de los contenidos culturales en los programas de enseñanza de las lenguas para fines especializados no significa que antepongamos los contenidos culturales a los lingüísticos; sostenemos sencillamente que es pertinente una mayor valoración de la temática cultural.

En consonancia con todo lo expuesto, la competencia cultural cumple, pues, con una función perfectamente delimitada en tanto que mecanismo pedagógico en la enseñanza de las lenguas extranjeras: la adquisición de este tipo de contenidos permite, como muy bien indica L. Porcher, una profundización en el conocimiento del sistema cultural de nuestros interlocutores extranjeros; esto nos posibilita conocer anticipadamente sus hipotéticos comportamientos y reacciones, y así esquivar las posibles patologías comunicativas. Desde este punto de vista, el estudio de los aspectos culturales obedece también, a nuestro entender, a criterios utilitaristas; además, tiene con toda seguridad un efecto motivador de importancia en los estudiantes:

"La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale, et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)." ("Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère", p. 92)

Para completar el análisis realizado y mostrar cómo la diversidad cultural incide en la comunicación desde la perspectiva semántico-pragmática, vamos a hacer referencia a continuación a distintos estudios antropológicos y sociolingüísticos, a nuestro modo de ver, trascendentales en relación con la dimensión que estamos

---

M. Byram, por el contrario, subraya la importancia del componente cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras como elemento educativo y recuerda la excesiva significación otorgada a la esfera lingüística propiamente dicha en perjuicio de otros aspectos; para éste, la dimensión cultural debe ocupar un espacio pedagógico tanto o más amplio que el reservado tradicionalmente a la dimensión lingüística:

"L'enseignement des langues étrangères consiste, selon ma propre expérience en tant qu'apprenant et enseignant, et selon ma philosophie pédagogique, à s'affranchir des limites de son environnement culturel d'origine; l'accent mis actuellement sur l'apprentissage de compétences linguistiques risque de faire perdre de vue cet aspect." (*Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Les Éditions Didier, 1992, p. 11)

estudiando. Esto nos permitirá, en primer lugar, ver con más claridad las características más sobresalientes de la dimensión cultural, y en segundo lugar, relacionarla con la enseñanza de la comunicación especializada en francés.

Es necesario advertir que la mayor parte de los escasos trabajos que intentan describir comparativamente la diferencia en los comportamientos en diversos países, lo hacen basándose en algo que nos une a todos: el mundo del trabajo. Es incuestionable en este sentido que el principal factor a escala mundial que promueve el aprendizaje de las lenguas extranjeras lo constituye una internacionalización cada vez más intensa y pluralizada de los lazos económicos. Las relaciones comerciales y los comportamientos en la empresa serán evidentemente nuestro principal surtidor de ejemplos.

En cualquier caso, cualquier especialidad asociada a cualquier profesión a desarrollar en un país extranjero requiere dos conocimientos previos; de una parte, estar en posesión de un mínimo de habilidades lingüísticas y de otra, poseer asimismo un conocimiento análogo en lo que se refiere a los aspectos culturales con el objeto de neutralizar cualquier elemento anómalo que pudiera aparecer en el proceso de comunicación como consecuencia de la no convergencia cultural.

### 3.7.2. Ejemplos de dependencia de los comportamientos profesionales respecto de la dimensión cultural

Los trabajos de corte etnolingüístico y antropológico, a nuestro juicio, son determinantes para fundamentar y comprender, primero, la dimensión cultural en sí misma, y segundo, su pertinente integración en los esquemas didácticos del francés para la comunicación especializada<sup>130</sup>, que como veremos especialmente en el

---

<sup>130</sup> Una de las mejores defensas acerca de la pertinencia de implicar otras ciencias humanas en la configuración pedagógica de las lenguas extranjeras, en especial disciplinas como la etnografía y la antropología, es la que realiza G.-D. de Salins en su obra *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier, 1992. Asimismo, es un libro que se caracteriza por su apasionada fundamentación de la dimensión cultural como elemento insoslayable en la formación lingüística. Por otro lado, tiene otro valor añadido y es que no escatima referencias al proceso diacrónico seguido por

siguiente capítulo, genera no pocos problemas sobre todo en la selección de los contenidos de este tipo y en su adaptación pedagógica.

La importancia de los modelos culturales y su incidencia en la personalidad y en los comportamientos sociales y profesionales han sido puestas de relieve de un modo ejemplar por el antropólogo E. T. Hall. Una de sus obras más significativas, *La dimension cachée*<sup>131</sup>, explica las relaciones ineluctables entre nuestra experiencia como seres humanos pertenecientes a una sociedad determinada, y la cultura a la que se adhiere dicha sociedad. Dicho en otros términos: la cultura condiciona nuestras estructuras mentales, nuestra conducta familiar, social y profesional, y en definitiva, nuestra percepción de la realidad que nos circunda cotidianamente.

Como dice Hall, no sólo las relaciones internacionales motivan los posibles contactos con individuos pertenecientes a esferas culturales distintas, sino que es extraordinariamente frecuente que dentro de un mismo estado, como ocurre muy claramente en Norteamérica o en algunos países de Europa, donde conviven grupos étnicos muy diversos, se originen contactos interculturales que propicien, en el mejor de los casos, pequeños malentendidos, y en muchos otros, auténticos problemas de incomunicación, aun siendo las partes concedoras de la lengua oficial del país<sup>132</sup>:

---

dicha dimensión, tanto desde el punto de vista lingüístico como etnográfico y antropológico.

Estas opiniones señalan claramente la posición de la autora en relación con estos aspectos: "L'ethnographie de la communication pourrait donner aux apprenants d'une langue étrangère la vision holistique de l'ensemble des comportements aussi bien langagiers que sociaux et culturels, qui sont indispensables à saisir si l'on veut vraiment devenir un acteur social reconnu dans cette culture. (...) Elle ouvre des horizons insoupçonnés, non seulement sur les emplois de la langue en fonction des normes interactionnelles et conversationnelles, mais aussi sur le fonctionnement et les usages propres au «temps», à la «proxémie», au «territoire», aux «status», etc. Enseigner/apprendre une langue, sans être averti de l'ensemble des composantes culturelles et sociales de cette langue, revient à ignorer une partie de ce qui fait l'humanité d'une communauté linguistique". (p. 27)

Las influencias de E. T. Hall, como la propia autora del libro reconoce, son apreciables.

<sup>131</sup> Paris, Les Éditions du Seuil, 1971. La obra original, *The hidden dimension*, se editó en Nueva York en el año 1966.

<sup>132</sup> El concepto de "communauté culturelle" de H. Holec ("L'acquisition de compétence culturelle, Quoi?, Pourquoi?, Comment", pp. 101-110", p. 104) nos puede servir para explicar siquiera parcialmente este fenómeno. Un individuo puede tener adscripciones culturales individuales distintas a las que presenta la civilización a la que pertenece, que puede ser de origen o de adopción. En

"Nous nous attachons en fait à ce type d'expérience profonde, générale, non verbalisée que tous les membres d'une même culture partagent et se communiquent à leur insu, et qui constitue la toile de fond par rapport à quoi tous les autres événements sont situés. (...) Si, au premier abord, ces groupes semblent identiques et paraissent parler à peu près la même langue, une analyse en profondeur révèle de nombreuses différences, implicites, informulées, dans leur structuration du temps, de l'espace, des objets et des relations humaines. Ce sont ces différences qui sont si souvent à l'origine des contresens qui surgissent, en dépit des bonnes intentions réciproques, dans les relations interculturelles." (*Id.*, pp. 8-9)

Por otra parte, E. Hall, al mismo tiempo que analiza los rasgos culturales que rigen nuestra conducta y de los que, utilizando sus propias palabras, somos prisioneros, profundiza, como no podía ser de otra forma dada su condición de antropólogo, en el autoconocimiento del hombre. Sus investigaciones ponen de manifiesto e interpretan el lado oscuro, o mejor dicho silente, de nuestros comportamientos, comportamientos que en muy pocas ocasiones explicamos conforme a criterios objetivos<sup>133</sup>. En el caso de compartir estos comportamientos, esta

---

consecuencia, en un mismo ámbito de civilización pueden coexistir distintas comunidades culturales, de ahí que un individuo pueda pertenecer a un número indeterminado de las mismas. Lo lógico, no obstante, es que las susodichas comunidades se caractericen por una adscripción a un número mayoritario de rasgos comunes. Obviamente, los grupos o individuos de otra adscripción cultural a la dominante no acatarán, o acatarán discriminadamente, los elementos culturales de la sociedad en la que viven.

Desde esta perspectiva concreta, cultura y civilización son dos realidades inseparables aunque no totalmente sinónimas.

<sup>133</sup> Como muy bien señala G.-D. de Salins, existen en todas las culturas rasgos, comportamientos, etc., que son asumidos por todos, pero sin que pueda darse una explicación científica de los mismos. Tampoco los locutores sabrían cómo explicar el por qué de una determinada conducta o interpretación. A estas zonas opacas, inexplicadas, las llama, siguiendo la terminología de B.L. Whorf, "cryptotypes" (*Une introduction à l'ethnographie de la communication*, p. 45). Un ejemplo podría ser éste:

"Le rire, par exemple, est une expression fortement culturelle. La japonaise se couvre la bouche de la main pour dissimuler son rire, le Turc rit à gorge déployée et communique ainsi son hilarité au groupe." (*Id.*, p. 37)

homogeneización impide generalmente que los miembros pertenecientes a una misma cultura tomen conciencia de que los modos de estructurar el espacio, de interpretar el tiempo, de entender la intimidad, de organizar, por poner un ejemplo más, la propia actividad laboral, difieren de una forma muy tangible de unas culturas a otras.

Por el contrario, las incompatibilidades emergen exabruptamente cuando no existe homologación cultural. Sin embargo, la interpretación de las mismas suele ser equivocada en la medida en que los locutores imputan las conductas supuestamente inadecuadas a la ignorancia del otro o, sencillamente, a una mala educación; raramente caen o caemos en la cuenta de que dichos comportamientos responden a otros modelos culturales.

Uno de los principales factores que pasa totalmente desapercibido y que constituye, paradójicamente, uno de los elementos culturales que más determina nuestras conductas, estriba en la utilización personal del espacio. *La dimension cachée* de Hall trata precisamente de esclarecer las consecuencias que se derivan de una distinta interpretación del espacio en el proceso comunicativo. El concepto central del que parte es el de proxemia, neologismo creado por este autor y que describe en los siguientes términos:

"Le terme de «proxémie» est un néologisme que j'ai créé pour désigner l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique."

(*Id.*, p. 13)

Así definida, la proxemia evidencia implícitamente que la concepción que se puede tener del espacio no es uniforme en todas las culturas y que, por lo tanto, es una estructura perceptiva cargada fuertemente de significado pragmático. Como indica Hall, el espacio no es un parámetro estático; depende fundamentalmente de la percepción que todo individuo tiene de su propio espacio personal en función del espacio que necesita para no sentirse invadido, del tipo de relación social, horizontal o vertical, que se establece entre los interlocutores, y en última instancia, del referente cultural.

En lo que se refiere estrictamente al espacio interpersonal, Hall distingue cuatro tipos de distancias que denomina: íntima, personal, social y pública (Cf. *La dimension cachée*, capítulo 10, pp. 142-160). Concretamente, en lo concerniente a las conductas en el marco profesional, en el caso concreto de la negociación intercultural, imperaría, en nuestra opinión, el tono impersonal propio de la distancia social. La distancia íntima pertenece lógicamente a otros contextos; la personal en cambio, puede darse con profusión si existe un conocimiento previo entre los actores de la conversación; y finalmente, la distancia pública que se origina o bien cuando existe un nivel apreciable de desconfianza, o bien cuando se trata de alguna persona con carácter público, es decir, cuando impera la obligatoriedad de mantener unas distancias inusuales respecto a sus interlocutores, como consecuencia de rigurosas medidas de seguridad personal.

Paralelamente al espacio, otro parámetro determinante que Hall se esfuerza en analizar en relación con el hecho cultural y a sus efectos en el resultado semántico final del fenómeno comunicativo, y del que tampoco somos plenamente conscientes, es el tiempo; queremos decir con esto que la forma de entender y hacer uso del tiempo es otra variable cultural, indesligable del espacio, a considerar obligatoriamente para evitar posibles causas de descarrilamientos comunicativos. No obstante, el tiempo, creemos, suele incluso dentro de un mismo marco cultural, provocar un número nada desdeñable de incomprensiones comunicativas.

Es enormemente significativa y útil la delimitación que Hall hace al respecto. Distingue dos modalidades de uso del tiempo: una monocrónica y otra policrónica. Este binomio conceptual da respuesta a dos interrogantes: qué es lo que hace que varíen los comportamientos y los valores de un sistema cultural a otro, y de qué forma pueden prevenirse los conflictos comunicativos entre hablantes afiliados a distintos modelos culturales.

Actuar de modo monocrónico equivale a una organización temporal estricta, en la que los retrasos, por ejemplo, son entendidos como un acto de irresponsabilidad; en idénticos términos se interpreta una excesiva familiaridad en las relaciones, las intromisiones y, sobre todo, el trabajar sincrónicamente en distintos asuntos.

Respetan con especial escrupulosidad los programas de trabajo, anteponiendo los objetivos a cumplir a la calidad de las relaciones personales.

Una actuación policrónica, en cambio, será proclive a la impuntualidad, a una mayor familiaridad no sólo en las relaciones profesionales sino también en el núcleo familiar, a trabajar sin horarios fijos y a simultanear por supuesto diferentes asuntos laborales sin que eso produzca desazón. Transgreden a la menor oportunidad el orden del día, anteponiendo las relaciones personales al programa establecido. Es harto improbable que un individuo de cultura policrónica ponga punto final a una conversación, en este caso que nos ocupa de índole comercial, de un modo tajante antes de que ésta llegue a su fin, incluso a riesgo de comportar un incumplimiento en las restantes tareas, programadas con varios días de antelación, semanas e incluso meses. No es necesario advertir las posibles consecuencias<sup>134</sup>. Un individuo monocrónico, por el contrario, será extraordinariamente renuente a conductas como la descrita.

Podríamos multiplicar los ejemplos que diferencian las sociedades monocrónicas de las policrónicas, ejemplos que en bastantes casos son aparentemente insignificantes pero que encierran una extraordinaria significación e impacto en el plano no verbal de la comunicación; cuándo utilizar correctamente el teléfono, en qué momento y en qué términos establecer adecuadas relaciones vecinales, cuál es el significado de las puertas abiertas o cerradas<sup>135</sup>, qué significado posee una comida

---

<sup>134</sup> Ejemplo:

"Les personnes vivant dans un milieu polychronique baignent dans un univers d'information. (...) Leur conception et leur pratique de l'exactitude vont à l'encontre des attentes des personnes monochroniques, telles que les Allemands et les Américains. Ceux-ci tendent à se considérer comme offensés lorsqu'une personne polychronique ne prend pas la peine de leur téléphoner pour les informer d'un retard éventuel. Il est difficile d'évaluer les sommes fabuleuses qui ont été perdues dans les échanges internationaux par le simple fait que les protagonistes de ces échanges manqués, monochroniques et polychroniques, ignorent qu'ils appartiennent à des systèmes «Temps» différents." (E.-T. HALL, M.-R HALL, *Guide du comportement dans les affaires internationales*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, p. 45)

<sup>135</sup> Ejemplo:

"Pour les Allemands, l'espace est sacré et ils sont prêts à le défendre contre toute intrusion. On n'insistera jamais assez sur l'importance et le rôle de la porte dans la vie allemande! C'est une protection psychologique entre l'individu et le monde

de negocios<sup>136</sup>, qué factores determinan las distancias interpersonales<sup>137</sup>, o qué relación existe entre una determinada localización de los despachos y el organigrama empresarial, etc., son una ínfima parte de entre los muchos interrogantes a los que se refieren y dan respuesta E. y M. Hall para distinguir la monocronía de la policronía. Así expresa Hall la diferencia entre ambas perspectivas:

"La monochronie caractérise les peuples à contacts distants qui compartimentent le temps, le divisent en fonction de la variété des tâches à accomplir et sont désorientés s'ils doivent exécuter trop de tâches simultanées. Les individus polychrones, sans doute à cause de l'intimité des contacts qu'ils entretiennent, ont au contraire tendance à mener plusieurs opérations à la fois, à la façon des jongleurs. C'est pourquoi les premiers trouvent plus facile de séparer leurs activités dans l'espace, et les seconds de les concentrer dans un seul lieu. Les rapports, difficiles, entre ces deux types de peuples seraient facilités par une structuration adéquate de l'espace. Ainsi, les Nord-Européens

---

extérieur. Une fois la porte fermée, l'espace intérieur est étanche et l'on se sent en sécurité. Dans les hôtels, les restaurants, les bureaux, la double porte est chose habituelle. Elle doit être épaisse, solide, avec des charnières, des serrures, des poignées à toute épreuve. La porte doit être ajustée avec une précision absolue. Rien ne doit filtrer à travers: ni bruit, ni lumière." (*Guide du comportement dans les affaires internationales*, p. 77)

<sup>136</sup> Ejemplo:

"La pratique du repas d'affaires illustre parfaitement les différences de vue et de comportement entre, disons, Français et Allemands. Le repas d'affaires, considéré comme accessoire par les Allemands, bénéficie en France d'une valeur intrinsèque. (...) Nous savons qu'un déjeuner d'affaires, en France, peut durer aisément plus de trois heures. (...) Pour un Français, la qualité de ses relations avec ses interlocuteurs est beaucoup plus importante que la fixation et le respect scrupuleux d'un ordre du jour." (*Id.*, pp. 207-208)

<sup>137</sup> Ejemplo:

"Les distances interpersonnelles des Allemands sont relativement élevées. Plus élevées, même, que celles des Américains. Littéralement, les Allemands gardent leurs distances. Ils ne consentent à les réduire que dans des cas très spécifiques: lorsqu'il faut faire la queue, par exemple. Ils font très attention à ne pas toucher l'autre, ne supportent pas qu'on les touche. (...) Ils sourient rarement lorsqu'ils se présentent ou qu'on les présente. (...) La distance d'intrusion (la distance minimale en deça de laquelle deux personnes se sentent mal à l'aise) est beaucoup plus importante en Allemagne qu'en France." (*Id.*, p. 75)

monochrones tolèrent mal les interruptions continuelles des Sud-Européens polychrones dans leur travail car ils ont l'impression que de la sorte rien n'avance. De même, l'ordre n'ayant pas d'importance pour les Méridionaux, le client le plus entreprenant se fera servir le premier, même s'il est arrivé le dernier." (*La dimension cachée*, p. 212)

Como muestra la cita, los estudios de Hall tendentes a dar una explicación racional a la diversidad de los comportamientos mediante el conocimiento de los modelos culturales, mostraban ya en la década de los sesenta un interés notable por descubrir la relación entre las formas de hacer negocios y la pertenencia cultural; sin duda, negociar, ejecutar tareas empresariales, firmar contratos en el marco de una relación empresarial intercultural, es decir, con interlocutores extranjeros, puede comportar incomprendiones y malentendidos capaces de llevar al traste una determinada operación, si no consideramos *a priori* y seriamente las particularidades de la esfera cultural, que mediatizan la conducta y la psicología de nuestros interlocutores extranjeros.

Con el objeto de precisar más las relaciones subterráneas entre la dimensión cultural y los modos de actuar en el mundo de la empresa, un cuarto de siglo más tarde de la publicación de *La dimension cachée*, E.-T. Hall y M.-R. Hall, basándose en tesis iniciadas en trabajos anteriores, diseccionan en *Guide du comportement dans les affaires internationales*<sup>138</sup>, libro del que ya hemos extraído algunos ejemplos de prácticas culturales, los comportamientos interculturales y los rasgos psicológicos, ambos en el ámbito de las relaciones empresariales a escala internacional. Es, por

---

<sup>138</sup> Los autores centran su estudio en la observación comparativa de tres tipos genéricos de empresarios, pertenecientes a tres países distintos: Alemania, Estados Unidos y Francia. Pese a ser una descripción que apunta directamente a los países mencionados, no obstante, creemos que es fácil para un español reconocer qué rasgos culturales le son propios. En cualquier caso, es doblemente útil por cuanto permite por un lado, hacernos una idea más objetiva y concreta de tres modos paradigmáticos de conductas ligadas a la dirección de empresas, que pertenecen a la postre a países con los que España mantiene privilegiadas relaciones económicas; y en segundo lugar, porque nunca está de más estar en posesión de un exhaustivo conocimiento cultural de nuestros principales interlocutores económicos; al contrario, cuanto mayor sea este conocimiento cuanto menores serán las posibilidades de fracaso comercial.

lo tanto, una guía de mucho valor para ejecutivos con tareas internacionales. A nuestro juicio, debiera ser una obra de obligada lectura para un estudiante relacionado con el ámbito empresarial y que domine la lengua francesa, e incluso para aquéllos que dentro del marco de empresas españolas, tales como secretarías de dirección, ejecutivos y empresarios, mantengan relaciones comerciales de importación o exportación con países europeos de habla francesa, alemana, o con Estados Unidos. Ni que decir tiene que los países francoparlantes de África tienen sus propias especificidades culturales totalmente divergentes a las europeas, al menos en lo que concierne a las dimensiones más relevantes, es decir, mentalidades, creencias y percepción en general de la realidad: presentan un enraizamiento cultural distinto, además de una interpretación del tiempo y del espacio absolutamente policrónica<sup>139</sup>.

<sup>139</sup> E. y M. Hall en *Guide du comportement dans les affaires internationales* (pp. 49-50) hacen una comparación de un extraordinario interés entre los sistemas policrónico y monocrónico, que transcribimos a continuación:

"Système polychronique

On mène plusieurs tâches à la fois  
 On admet les interruptions et changements d'occupation  
 On communique en se référant beaucoup et souvent au contexte  
 Les relations entre individus sont plus importantes que l'atteinte du but fixé  
 Programmes et projets sont fréquemment et facilement modifiés  
 Priorités aux proches  
 Les échanges, les prêts et les emprunts d'objets familiers sont fréquents et bien admis  
 L'exactitude est très relative  
 Les relations sont plus intenses et plus durables

Système monochronique

On ne fait qu'une chose de front  
 On se consacre totalement et exclusivement à la tâche entreprise  
 On communique sans se référer au contexte ou en s'y référant moins et plus rarement  
 L'exécution du projet ou de la tâche entreprise a priorité sur les rapports entre individus  
 On suit scrupuleusement les programmes établis  
 On s'efforce de ne déranger personne. Réserve et distance sont la règle.  
 La propriété est bien définie.  
 On ne prête ou n'emprunte que contraint et forcé  
 L'exactitude est poussée à l'extrême  
 Les relations sont plus superficielles et plus éphémères

La obra de E. y M. Hall es también importante por la descripción teórico-práctica que dedica a los componentes culturales que integran cualquier sistema cultural y que son susceptibles de influir en los contactos interculturales de naturaleza empresarial. Estas características, no obstante, no son exclusivas del ámbito empresarial, sino que también son observables en nuestro quehacer de todos los días. A modo de ejemplo, destacamos algunas como: el grado de referencia al pasado, la cantidad necesaria de información a suministrar, comunicación con fuerte o escasa dependencia al contexto, monocronismo y policronismo, etc. Como argumenta D. Lehmann significando la relevancia de la cultura como elemento preceptivo de la comunicación:

"(...) chaque différence de comportement représentant une potentialité de blocage et d'incompréhension dans les échanges professionnels, indépendamment des verbalisations auxquelles pourrait donner lieu la situation, c'est-à-dire indépendamment de la capacité «linguistique» de chacun à s'exprimer dans la langue de l'autre." (*Objectifs spécifiques en langue étrangère*, p. 15)

Por lo demás, de los trabajos de Hall nos interesa subrayar una última dimensión: cómo utilizarlos desde la óptica pedagógica. La extensa información acerca de los componentes culturales, ofrecida por E. y M. Hall, que nos permite comprender y delimitar con algo más de precisión tanto los modelos de comportamiento como psicológicos de individuos dependientes de sistemas culturales distintos, con el objeto de reducir a su mínima expresión las consecuencias de una casi inevitable colisión cultural, puede organizarse pedagógicamente de acuerdo a unos principios explicativos globales; es decir, la psicología y la conducta, en cualquier

---

Les individus manquent de patience, et tendent à passer directement à l'action

Les engagements considérés comme les plus contraignants concernent les personnes

Les individus sont plus lents, plus méthodiques et moins engagés

Les engagements considérés comme les plus contraignants portent sur le temps, les dates, la durée."

cultura, no funcionan anárquicamente, sino que se explican en orden a unas variables de carácter general. Hall, implícitamente, pone de relieve las siguientes: "la mise en face", el inconsciente cultural -gestos, vestimentas, etc.-, el tiempo, el espacio y el referente contextual. Si utilizamos, por ejemplo, estos cinco factores como núcleos pedagógicos -podría haber alguno más-, las consecuencias en el plano metodológico se dejarán sentir de dos maneras:

- De entrada, otorga la posibilidad a los enseñantes de francés para usos especializados en general, y en particular a los encargados de impartir el francés comercial (económico, empresarial, etc.), que estén dispuestos a integrar la dimensión cultural, a poner un orden de prioridades en la información de esta naturaleza que de verdad merezca ser asimilada en los programas;

- y en segundo término, cumplida esta primera fase de recopilación, permite sistematizar toda la información en grandes unidades didácticas, organizadas alrededor de los ejes de comportamiento más señalados. Éstos, creemos, no tienen porque ser siempre los mismos; pueden modificarse, o bien para adaptarse al tipo de registro especializado, o bien para ceñirse a las necesidades de comunicación, o finalmente, porque el criterio del enseñante así lo determine.

En relación con esto, insistimos en que los cinco grandes tipos paradigmáticos anteriormente mencionados, mediante los cuales podemos acotar un sistema cultural, pueden ser objeto de ampliación o reducción. Se trata únicamente de una clasificación parcial que hemos realizado basándonos en la propuesta antropológica de E. y M. Hall. Existen otras categorías y clasificaciones<sup>140</sup>, y estamos seguros de que habrá muchas más en un futuro próximo.

Otro trabajo enormemente significativo, que se adapta perfectamente a nuestro objetivo y que se basa fundamentalmente también en las comparaciones interculturales, es el de P. d'IRIBARNE, *La logique de l'honneur, gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Éditions du Seuil, 1989. Mientras que en el trabajo de los Hall, la comparación intercultural giraba en torno a la negociación,

---

<sup>140</sup> Consultar por ejemplo la clasificación de lo que debe constituir, según H. Holec, los conocimientos extralingüísticos relacionados con la esfera cultural en "L'acquisition de compétence culturelle, quoi?, pourquoi?, comment?", pp. 106-108.

en éste las comparaciones sirven para describir los distintos modos de dirigir una empresa y de trabajar en tres países: los Estados Unidos, Francia y Holanda<sup>141</sup>.

Aquí, como en el caso de la negociación descrito por los Hall, el autor intenta mostrar la inexistencia de principios universales tanto en lo que se refiere a la gestión empresarial como a los modos de producción. Es decir, el material humano, tanto los gestores como las mujeres y los hombres que integran las unidades de producción, las grandes empresas de servicios, etc., son sujetos activos que piensan, interpretan y ejercen sus funciones en consonancia con el sistema cultural en el que se engloban. Los grandes principios de gestión empresarial, a veces, chocan frontalmente con la realidad específica de cada país. Esta última realidad, sujeta a mentalidades, tradiciones y a una visión del mundo irrepetibles en otros países, es especialmente poco respetuosa con una acción empresarial que no considere y respete los rasgos culturales que la singularizan. Este extracto expresa la opinión del autor:

"Observant attentivement les aspects apparemment les plus terre à terre du fonctionnement de chaque usine et de sa gestion, nous avons vu progressivement se dégager et prendre du relief dans chaque pays une manière spécifique de relier l'individu à la collectivité et de séparer le bien du mal, le légitime de l'illégitime, ce que l'on respecte, ce qui indiffère et ce que l'on méprise. Et l'univers de l'organisation, des règles, des procédures, de tout ce qui n'est pas donné par la société, mais est le fruit direct de l'intelligence et de la

---

<sup>141</sup> El método de trabajo de P. d'Iribarne es, a nuestro parecer, extremadamente riguroso. La investigación que lleva a cabo sigue un mismo recorrido analítico en los tres países y observa unos mismos parámetros. En primer lugar, selecciona una fábrica como material de observación (Saint-Benoît-le-Vieux en Francia; Patrick city es la americana y Sloestad es el nombre de la fábrica seleccionada en los Países Bajos); esto le permitirá resaltar con ejemplos de primera mano las propiedades sustanciales propias a cada uno de los tres países en cuanto a los modos de trabajar. A continuación, da una visión histórica de cada país con el objeto de demostrar la incidencia de los hechos diacrónicos observados en los modos de gestión y organización empresarial, así como en las relaciones de los trabajadores en las unidades de producción. Finalmente, considerando todos los factores puestos al descubierto, P. d'Iribarne vuelve a las prácticas de gestión empresarial manifestando una idea concluyente: la dirección de una empresa debe actuar de manera no contradictoria respecto a su marco sociocultural, si pretende que la producción sea satisfactoria y no reine el descontento entre sus empleados.

volonté de ceux qui ont un pouvoir de gestion, s'est montré intimement lié à cet univers de valeurs et de mœurs." (*Id.*, pp. 11-12)

Cada uno de los tres países estudiados presenta unos comportamientos en las relaciones laborales presididos por unos principios diferentes. Los factores más destacados que han sido analizados en los tres casos y que explican la existencia de principios rectores son: los trabajadores en sus relaciones jerárquicas, en los modos de interpretar las tareas, el sentido de la responsabilidad, las formas de dirimir los conflictos y los enfrentamientos verbales y la idea que los empleados en general pueden tener en relación con su localización dentro del organigrama social de la empresa, etc.

En cuanto a los principios rectores implícitos, esgrimidos por P. d'Iribarne, que determinan la conducta en las relaciones laborales de cada uno de los tres países, éstos no responden al azar sino a las particularidades del pasado histórico de cada uno de ellos. En el caso francés, los aspectos relativos a los comportamientos en la empresa actual, según demuestra el autor, encuentran su explicación en "la logique de l'honneur" (concepto que toma de Montesquieu), principio que nace en la edad media como consecuencia del pensamiento que sustentaba el estado feudal frente a la monarquía<sup>142</sup>. Las actitudes en este marco obedecerán a unas reglas particulares, nunca generales, ligadas a unos grupos sociales determinados por unas costumbres, una escala de valores y un código ético, entre otros elementos destacados.

El principio que explica los comportamientos en la empresa norteamericana, por el contrario, radica en una parte sustancial, en el respeto escrupuloso al contrato. Prevalece la sensación de que todos son iguales -el sueño americano-, de ahí que

---

<sup>142</sup> Este pasaje explica en qué consiste un comportamiento mediatizado por la lógica del honor: "Chaque «état» est marqué par une conception exigeante des responsabilités que le seul fait de lui appartenir impose à ses membres, sans attendre qu'une autorité quelconque les en ait chargés; il est riche de devoirs exigeant d'être remplis au-delà de toute obligation légale ou contractuelle et de toute sanction formelle menaçant celui qui s'y dérobe. Cette conception du devoir, loin d'être incompatible avec la défense de particularismes et de privilèges, s'y associe étroitement. L'ensemble de ses devoirs et de ses privilèges caractérise l'identité de chaque groupe." (*Id.*, p. 58)

cobre tanta importancia la letra de un contrato, que fija el tipo de relación laboral, los contenidos y los objetivos a cumplir. La mentalidad profesional norteamericana otorga una escasa importancia a la dimensión humana en favor de una creencia y respeto exacerbados por los procedimientos contractuales (Cf. *Id.*, pp. 131-202).

En lo que concierne, finalmente, a los comportamientos más usuales en los hábitos laborales de los holandeses, destaca lo que según Iribarne denomina la búsqueda del consenso. Frente al criterio social de los franceses y a la dependencia contractual de los estadounidenses, los holandeses tienden a reflejar en el plano laboral y social un comportamiento cívico caracterizado por la necesidad de consensuar las decisiones (Cf. *Id.*, pp. 203-251). Esta forma de reglamentar las relaciones, pese a ser en teoría la mejor por el ideal de equidad que subyace, no está exenta de inconvenientes en los que no nos detendremos.

Aquí también, los ejemplos podrían multiplicarse indefinidamente. Sin embargo, pese a que los países observados son pocos, tanto en el aspecto estudiado por los Hall como en éste de Iribarne, los datos que ofrecen son muy sintomáticos y extrapolables a países pertenecientes a la misma órbita cultural. Pese a todo, habrá que cuidarse mucho de hacer extrapolaciones y equivalencias indiscriminadas, pues como hemos visto en el caso de Alemania y Francia, que pese a ser dos países unidos geográficamente, presentan diferencias culturales muy significativas, marcadas por la adscripción radicalmente monocrónica del primero y parcialmente policrónica del segundo. No obstante, existe una mayor cercanía en lo que se refiere al principio rector en las relaciones humanas dentro del marco empresarial. La historia de Alemania contiene un periodo medieval tan profundo como el de Francia, lo que explica su estricto ordenamiento social y las consiguientes implicaciones del honor en el ámbito de las relaciones laborales.

Las relaciones comerciales y humanas en el caso español, sin entrar en los pormenores y desde nuestra perspectiva personal, respondería claramente más a reglas de comportamiento policrónicas que monocrónicas. Por otra parte, de haberse centrado P. d'Iribarne en el análisis de la gestión y los comportamientos en las relaciones laborales españolas, los hubiera descrito, a nuestro juicio, como expresamos a continuación. Los españoles no obedecen al principio del honor como

los franceses, ni al principio del consenso como los holandeses, ni tampoco se someten a la letra de los contratos como es el caso de los estadounidenses; la gestión de las empresas, sobre todo de la pequeña y mediana empresa que son las dos estructuras empresariales que en verdad han arraigado en España, está marcada, por regla general y valga la redundancia, por una escasa importancia otorgada a la gestión, y en consecuencia, por un alto grado de improvisación. Es una gestión caracterizada fundamentalmente por ser todavía bastante primitiva. Aunque existen significativas diferencias entre los distintos territorios de nuestro país, manifestadas tanto en los tipos de la actividad industrial como en las técnicas de gestión de la misma, sin embargo, las técnicas de gestión en el marco de la pequeña empresa ofrecen generalmente unos rudimentos de trabajo muy elementales. El conocimiento de informática y de idiomas, por poner dos ejemplos que simbolizan lo que debe ser una gestión empresarial moderna y eficaz, no caracteriza precisamente a nuestros pequeños y medianos empresarios.

Las relaciones laborales, en coherencia con lo dicho anteriormente, están asimismo escasamente codificadas. Las relaciones con los superiores jerárquicos o entre iguales se caracterizan por encima de cualquier otro rasgo, por actitudes de sumisión y rebeldía, y por el individualismo. Recordamos que el comportamiento de sumisión francés -también alemán- tiene como referente el honor, que es el que en última instancia ejerce su influencia en los modos de actuar. Una orden laboral puede ser puesta en entredicho si choca con la esfera del honor personal. Por el contrario, el español no otorga, en su relación de sumisión contractual con el empresario, importancia al honor, ni al consenso ni a las cláusulas del contrato; el español, en general, cumple bien con su función laboral, no es quisquilloso ni demasiado perfeccionista y acata las órdenes aunque éstas colisionen con su idea de lo que está bien o mal hecho. Podemos inferir de esto -es una opinión muy subjetiva- que la menor calidad que muchos imputan a nuestros productos sea una consecuencia de esta manera de ser colectiva<sup>143</sup>.

---

<sup>143</sup> España, a diferencia de los países centroeuropeos, no tuvo un sistema feudal fuerte frente al poder monárquico, salvo en algunas zonas principalmente del norte. Más tarde, tampoco participó de la revolución industrial, siendo un país hasta hace muy poco tiempo esencialmente agrícola. Y ya en

La consideración de estos ejemplos, demuestra repetidamente la relevancia de las particularidades culturales de las sociedades y la necesidad de incluirlas discriminadamente en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, aunque de un modo más tangible en los de fines específicos. El que una lengua se aprenda para poder desenvolverse en contextos comunicativos muy específicos no debe comportar una reducción de los conocimientos a adquirir con arreglo a los contenidos estrictos de naturaleza lingüística que se presumen indefectibles; éstos tendrán una posición central en la organización temática y programática, pero en ningún caso con carácter exclusivo. En una de nuestras lecturas -no recordamos la referencia exacta-, el autor relataba, a título de ejemplo y con no poca ironía, los innumerables problemas que tuvo un grupo de ingenieros franceses al tener que desarrollar su trabajo en un país africano, francófono y subsahariano, a la hora de tener que comunicar con los homólogos del país en cuestión. Todos utilizaban el francés como lengua de trabajo, sin embargo, las incomprendiones originadas por la distinta adscripción cultural de los dos grupos entorpecían constantemente la comunicación y el buen entendimiento entre los mismos. Los malentendidos e incluso incompatibilidades personales, según dice el mismo autor, hicieron su aparición desde el principio en los contextos más cotidianos y casi nunca en las situaciones profesionales: horarios y costumbres alimentarias, modos de entender el

---

nuestro siglo, episodios oscuros de nuestra historia, unidos a los elementos anteriormente citados, explican el por qué de algunos de nuestros comportamientos.

Este retraso crónico explica el alto grado de improvisación; no ha existido una voluminosa clase obrera con sus propias tradiciones a imagen de la del Reino Unido, Francia, Alemania o Italia, países de nuestro entorno con los que nos solemos comparar; nuestras industrias, como otros aspectos de nuestra sociedad, han tenido que adaptarse a los nuevos tiempos que corren en un corto espacio de tiempo, en nombre de la competitividad, quemando apresuradamente etapas y comportando una inadaptación crónica de su mano de obra. La mano de obra industrial española de mediados de este siglo hasta no hace mucho, así como su clase empresarial -ambas de procedencia básicamente rural-, desarrolla su actividad en las fábricas en consonancia con unos modelos culturales consustanciales no a los de la ciudad sino a los del campo, produciendo un sinnúmero de contradicciones.

El alto grado de analfabetismo y una determinada realidad política del pasado explican también el tipo de sumisión contractual español y la escasa importancia otorgada a la letra de los contratos.

Todos estos ingredientes muestran hasta qué punto la realidad española es compleja y difícil de delimitar desde este punto de vista. En todo caso, existe una clara predisposición a los comportamientos heterogéneos, tanto en la gestión como en el ámbito de las relaciones laborales y comportamientos individuales.

espacio y el entorno privado, la interpretación del tiempo, la influencia de las creencias religiosas en el buen hacer profesional, los diferentes temas tabús - eufemismos, implícitos culturales- no coincidentes en las dos culturas, etc. El distorsionamiento comunicativo producido en la esfera de las relaciones cotidianas interculturales comportó, como era de esperar, un deterioro paralelo en el ámbito de la comunicación laboral. Este rechazo, insiste el autor, fue recíproco y no unilateral.

### 3.8. Descripción lingüística de los discursos de especialidad<sup>144</sup>

Una caracterización de los aspectos lingüísticos más notorios, de naturaleza lexicológica, enunciativa y discursiva de los discursos de especialidad es una tarea imprescindible, un paso insoslayable en la descripción del marco epistemológico fijado en los objetivos de esta tesis.

El por qué, en nuestra opinión, es de una evidencia abrumadora. Cuando un enseñante de lenguas vivas tiene encomendada la enseñanza de uno o varios registros especializados, ya sea científico-técnico o profesional, debe considerar con todo el

---

<sup>144</sup> En este punto pretendemos fundamentalmente caracterizar los discursos de especialidad en francés desde una perspectiva, sobre todo, lingüístico-teórica, distinguiendo dentro de éstos, en función de las variables epistemológica y cognitiva, entre el discurso científico, técnico y profesional. También nos referiremos a los discursos pedagógicos y de divulgación científico-técnicos en tanto que discursos especializados.

La no aportación a modo de ejemplo -los hay en abundancia- de textos sobre los que basar nuestras conjeturas teóricas y así validarlas, obedece a dos razones: la descripción se alargaría en exceso y, por otra parte, dicha aportación, a nuestro entender, no redundaría forzosamente en una mayor firmeza teórica.

Como tendremos la ocasión de matizar con más detalle en el desarrollo de este apartado, los discursos concernidos si bien parecen compartir un ideal de uniformidad a nivel textual, enunciativo, etc., una observación más atenta de los mismos muestra un nada despreciable grado de variabilidad. De ahí que las características de los diversos discursos especializados, incluso las que los identifican con más intensidad, puedan variar considerablemente de un texto a otro, incluso perteneciendo a un mismo campo discursivo.

En cualquier caso, intentaremos que esta delimitación teórica responda escrupulosamente a los cánones de objetividad pertinentes y constituya una recopilación actualizada de los principales signos de identidad de los discursos especializados en lengua francesa. Obviamente, mucho de lo que se expone es extrapolable, con las matizaciones pertinentes, a otras lenguas.

rigor posible, en la línea de lo aseverado hasta ahora, las consecuencias lingüísticas y pedagógicas que originan las enseñanzas de los mencionados discursos.

Nos centraremos especialmente en las primeras, puesto que las implicaciones pedagógicas propiamente dichas serán objeto de estudio en el capítulo siguiente y puestas de manifiesto en orden a su no poca relevancia. Nuestro procedimiento analítico partirá, en primer término, de un estudio retroactivo a través de lo que se hacía en las primeras descripciones lingüísticas, para después pasar a tratar el problema desde las modernas premisas lingüísticas. Haremos hincapié sobre todo en los ámbitos discursivo y enunciativo, que son los que proporcionan el mayor número de divergencias respecto al pasado.

Desde el punto de vista lingüístico, los nuevos principios, las nuevas concepciones, entrañan lógicamente cambios significativos en las descripciones que se puedan hacer de los discursos en cuestión. Según nuestro criterio, son pertinentes dos modificaciones respecto de lo que se hacía bajo la lingüística tradicional: de una parte, una redefinición parcial de las características que identifican a los discursos especializados, atendiendo y asumiendo aspectos que la lingüística del discurso y el enfoque comunicativo ponen en evidencia y reclaman; y de otra, abordar los discursos de especialidad con un máximo de flexibilidad, en la medida en que estos discursos no son tan homogéneos entre sí ni tan divergentes en su composición y funcionamiento en relación con la lengua usual, en contra de lo que se ha venido sosteniendo regularmente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente argumentado, se deriva que la enseñanza especializada de una lengua extranjera debe tener muy en consideración las implicaciones de orden lingüístico que se derivan de la especialidad científico-técnica o profesional. El contexto lingüístico en el que nos encontramos, por sus indudables rasgos distintivos -de orden lexicológico, semántico, sintáctico intradiscursivo, enunciativo, etc.- respecto de la lengua usual, debe comportar un conocimiento previo obligatorio del funcionamiento global del discurso especializado, tanto en sus modalidades científico-técnica como profesional. Desde el punto de vista epistemológico, la distinción entre discursos científico-técnicos por un lado, y profesionales de

otro, es absolutamente pertinente; como veremos, las diferencias lingüísticas que se establecen entre ambos son notorias.

La actuación más generalizada por parte de los enseñantes ha estribado y estriba todavía, aunque de forma más esporádica, en aceptar de forma implícita las definiciones tradicionales realizadas acerca de los discursos especializados, y extrapolarlas sin previa tamización al proceso pedagógico. Estas definiciones, ajustadas a un patrón unívoco, como si todas las ciencias y profesiones compartieran miméticamente una misma conformación y funcionamiento lingüístico-discursivos, sesgan, a nuestro entender -como se esgrime desde la lingüística del discurso-, la verdadera realidad del lenguaje especializado: los discursos especializados no sólo son conceptuales, esto es, cognitivos, sino que participan al igual que cualquier otro hecho lingüístico de la propiedad comunicativa del lenguaje.

Esto no significa, en modo alguno, que pongamos en duda la extraordinaria relevancia del valor referencial y demostrativo de estos discursos. Todo lo contrario. Sin embargo, sí que estimamos pertinente para su descripción dotar paralelamente a estos discursos de otros parámetros analíticos, tales como la dimensión enunciativa, contextual o social<sup>145</sup>, entre otros, como consecuencia del reconocimiento de rasgos comunicativos. La comunicación especializada, en la que incluimos, como ejemplo, incluso las ciencias exactas, tiene un origen humano, por lo que los discursos que de ella se derivan han de pertenecer lógicamente al discurso social y ser caracterizados como tales. De este modo lo constata F. Mariet:

"L'illusion de l'autonomie absolue du linguistique serait ici extrêmement dangereuse et stérile pour le pédagogue confiné dans une description empirique; au contraire, les démarches épistémologiques et sociologiques, en rendant compte de la logique des enchaînements démonstratifs et des codages sociaux des discours, permettent au

---

<sup>145</sup> En el esquema comunicativo de Jakobson, el contexto aparecía aunque subordinado a los otros elementos constitutivos del acto de habla, sobre todo en relación al emisor, receptor y canal. La lingüística del discurso ha mejorado notablemente dicho esquema con la inclusión del factor sociolingüístico.

pédagogue de dominer le mode de production du langage d'une science."<sup>146</sup>

De esto se deduce la imposibilidad de que exista para el docente una única definición, homogénea y estable, tras la que poder resguardarse -cómodamente- y en la que poder basarse, teórica y metodológicamente hablando. Hay una cierta tendencia en el terreno conceptual en el que nos movemos (lingüística, lingüística aplicada, didáctica) a complicar de más las teorías; no obstante, en este caso específico ocurre lo contrario: la simplificación, creemos, es exagerada. Por lo tanto, las descripciones clásicas sobre el tema, establecidas en términos excesivamente dicotómicos entre el lenguaje literario y el lenguaje científico, sin olvidarnos del lenguaje cotidiano que se sitúa a mitad de camino entre ambos discursos, sólo nos sirven parcialmente. Todo discurso especializado pertenece inequívocamente al discurso social, aunque es cierto que por su carácter estereotipado participa en mucha menor medida de las características del mismo.

Enfrentado a la enseñanza de un discurso especializado, el enseñante debe actuar autónomamente y forjarse su propia descripción lingüística. Para ello, éste tendrá que proceder a realizar un estudio epistemológico pormenorizado sobre un número de textos indeterminados -cuantos más mejor- pertenecientes al área discursiva en cuestión, con el propósito de extraer conclusiones objetivas acerca de la composición lingüística de esos enunciados especializados.

Esta reflexión epistemológica permitirá al enseñante hacerse una idea de conjunto más rigurosa, objetiva y personalizada del campo especializado en cuestión, seleccionar un corpus de textos en virtud de sus propiedades lingüísticas y su aplicabilidad pedagógica, y en última instancia, determinar los objetivos de aprendizaje que serán establecidos atendiendo a un orden de prioridades. De lo apuntado

---

<sup>146</sup> "Épistémologie et apprentissage du langage scientifique", *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, p. 28. Mariet insiste mucho en la conveniencia de que los individuos, profesores y estudiantes, relacionados con el aprendizaje de los discursos especializados conozcan la epistemología de los mismos. La observación epistemológica activa, propugnada por el lingüista, sostiene que sólo a través de ella se logra forjarse una descripción objetiva de las distintas formaciones y funcionamiento de dichos discursos, y así desligarse de las descripciones demasiado generales y rígidas.

se deduce fácilmente que una acertada selección de los aspectos metodológicos del aprendizaje depende en gran medida del grado de exactitud en el conocimiento lingüístico de los discursos especializados en general y del discurso motivo del aprendizaje en particular.

La concepción tradicional del discurso científico, consensuada en torno a unas propiedades recurrentes, cuya aparición en el texto, se piensa, obedece a unos cánones lingüísticos casi inmutables, es sustituida por una concepción más plural en la que prevalece el reconocimiento de la heterogeneidad interdiscursiva. No hay un texto idéntico a otro, incluso dentro de una misma formación discursiva, ya sea de carácter científico o no.

La ciencia, es cierto, tiende a establecer verdades universales, pero no es menos cierto que existen diferentes campos científicos y distintos modos de creación científica. Por otra parte, ya nadie duda de la incidencia del pensamiento en el lenguaje y de la influencia de sendos factores en la creación científica. Cada lengua posee e impone unos modos de razonamiento, de pensamiento y de ver la realidad y, en consecuencia, de crear ciencia distinta a la generada por otros sistemas lingüísticos<sup>147</sup>. De ahí la no conveniencia de que los científicos, los técnicos y los profesionales dejen de transmitir los correspondientes discursos especializados en las distintas lenguas nacionales, sobre todo en lo que se refiere a la producción científica, en beneficio de una única lengua, el inglés, en lo que respecta a nuestra coyuntura lingüística finisecular.

D. Pestre, en un interesante estudio basado sobre unos ejemplos extraídos de la física, pone de manifiesto la influencia que ejerce el pensamiento, los esquemas mentales propios de una lengua sobre la producción y expresión científicas:

"A savoir l'importance décisive des cadres culturels et linguistiques dans les manières de penser, de réfléchir, d'innover dans le domaine scientifique, l'importance décisive des cadres culturels et linguistiques dans lesquels sont éduqués et vivent les hommes de science, cadres

---

<sup>147</sup> Cf. J.-P. ASTOLFI, "Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique", *Le français aujourd'hui*, n° 74, 1986, pp. 51-57.

qui modèlent, souvent à leur insu, leurs structures mentales (...), le fait que la science, ou plutôt l'activité scientifique, n'est pas le déploiement d'une raison universelle."<sup>148</sup>

No obstante, en consonancia con la opinión que venimos sosteniendo respecto de la relevancia de las lenguas en el contexto internacional, lo expresado no vulnera la pertinencia de adentrarse en el conocimiento de uno o más idiomas extranjeros; es un factor, incuestionable, que mejora ostensiblemente la actuación de los usuarios en los campos mencionados. Las políticas en materia de enseñanzas de lenguas extranjeras dentro del marco de la Unión Europea fomentan precisamente la adquisición de al menos un idioma extranjero, a ser posible dos, con vistas a un mayor acercamiento y mejor conocimiento entre los distintos países que la componen. Por otro lado, la revolución de las telecomunicaciones y los medios de transporte, el auge extraordinario del turismo, la mundialización de la economía y de las relaciones comerciales, y la necesidad de ampliar conocimientos en el extranjero, incrementan el carácter funcional de los idiomas extranjeros hasta el punto de convertirlos en enseñanzas absolutamente imprescindibles. El profesor Jesús Cantera Ortiz de Urbina describe con mucha más precisión que nosotros el nuevo papel que desempeñan los idiomas modernos en las sociedades avanzadas de nuestros días, y de cómo la extraordinaria influencia de éstos "ha suscitado una digna emulación por superar sus métodos de enseñanza."<sup>149</sup>

---

<sup>148</sup> "La science, du texte au contexte", *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le français dans le monde*, n° spécial, Paris, Hachette, 1990, pp. 30-31.

<sup>149</sup> Transcribimos en su integridad un apartado, el IB, de su comunicación: "Las lenguas modernas y su desarrollo técnico", *Lenguas para fines específicos, investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá, p. 70, 1994:

"Inútil sería resaltar la importancia que en nuestros días están adquiriendo los idiomas modernos. Circunstancias muy diversas contribuyen al incremento de relaciones entre los pueblos; las publicaciones de todo género llegan a todas partes; la radio y la televisión no conocen fronteras. Por otro lado, algunas profesiones, como técnicos de turismo, azafatas, empleadas de agencias de viajes, intérpretes, traductores oficiales en conferencias internacionales, etc., están adquiriendo un desarrollo extraordinario y requieren, entre otras condiciones, un conocimiento práctico de una o varias lenguas vivas además de la materna. Para la banca y el comercio, en sus distintas ramificaciones, son auxiliar eficacísimo los idiomas

### 3.8.1. Los primeros intentos de acotamiento descriptivo

Cada vez que intentamos abordar el estudio de algún aspecto lingüístico o pedagógico relativo a los discursos de especialidad en francés, de alguna u otra forma resulta inevitable retrotraernos una y otra vez a sus prolegómenos, por cuanto las cuestiones aquí relacionadas están estrechamente ligadas a su diacronía metodológica, y ésta a su vez intrínsecamente unida a la evolución de la lingüística hacia la dimensión discursiva. Ambos problemas han sido ya analizados.

Las primeras definiciones se remontan a una fecha clave, diciembre de 1968, año en que la revista *Le français dans le monde* consagra un número especial, el número 61, que ya hemos citado, al francés en relación con la ciencia y la técnica, titulado "Le français langue des sciences et des techniques".

Por aquella época las directrices de la didáctica funcional del francés lengua extranjera se dictaban desde las llamadas lenguas de especialidad (Cf. capítulo preliminar de esta tesis). Este número reivindicaba para el francés la oportunidad de convertirse en una lengua apta para la comunicación científica, además del mantenimiento de su idoneidad en tanto que lengua literaria por excelencia:

"(...), l'appel en faveur de notre langue demeure important dans les milieux scientifiques étrangers. (...) Il est en effet essentiel que linguistes et pédagogues se plaçant au service des savants mettent au point une méthode et organisent un enseignement approprié. (...), si

---

modernos. En los estudios superiores no puede darse un paso en serio sin el dominio de varias lenguas modernas. Por otra parte, es propósito muy decidido del Consejo de Europa la difusión de idiomas universales en los distintos países europeos, habiéndose fijado como meta que todo europeo hable al menos otro idioma además del propio, y a ser posible otros dos, con miras a un conocimiento entre todos los pueblos europeos y a una más estrecha unión y cohesión entre los diferentes países europeos."

l'on veut aussi que les vertus humanistes qui sont les siennes continuent d'imprégner la civilisation technocratique de demain."<sup>150</sup>

A. Phal, en esta misma revista, intenta definir el lenguaje científico-técnico en el artículo "De la langue quotidienne à la langue des sciences et des techniques". Es un trabajo al que ya hemos aludido. No obstante, incidimos de nuevo en él, dado que nos sirve para escalonar nuestro razonamiento y ver a las claras qué características lingüísticas eran las que se reconocían en los inicios del francés especializado. A juzgar por las propias palabras del autor, ya que advierte al lector de algunos de los equívocos que comportan algunos de los conceptos manejados, afloran ya ciertas incongruencias:

"Un physicien, un biologiste, un agronome, un économiste ... ont en commun un certain nombre de «mots» et de «tournures» qui, indépendamment de la difficulté du contenu, nous déconcertent et nous font dire que les savants et les techniciens parlent une langue différente de celle que nous parlons dans les circonstances ordinaires de la vie quotidienne. C'est cet ensemble de traits distinctifs communs à toutes les spécialités que l'on appelle «langue scientifique»." (p. 7)<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> J. BASDEVANT, "La langue française et la diffusion des techniques et des sciences", *Le français langue des sciences et des techniques, Le français dans le monde*, nº 61, 1968, pp. 5-6.

Otra reflexión que merece ser puesta de relieve también con relación a la defensa del francés como lengua para la comunicación científica, incluida asimismo en la publicación ya referida, corresponde a G. Richard, miembro de AFNOR ("Association française de normalisation"). Extraemos el penúltimo párrafo de un documento titulado "Action de l'Association française de normalisation en matière de langage technique", p. 54, que refleja muy claramente la fuerza con la que se proclama un lugar para la lengua francesa en el marco de la divulgación de los avances de la ciencia y la técnica:

"En face de langues, telles que l'anglais et l'américain, qu'on présente parfois comme mieux aptes que le français à suivre les mouvements foisonnants de la pensée moderne, mais qui ne recouvrent souvent qu'un certain flou des idées, nous croyons que la langue scientifique et technique française offre des qualités de clarté et de précision, fondées sur la propriété et la simplicité d'expression, qu'il convient de lui conserver."

<sup>151</sup> Reiteramos la inconveniencia de utilizar la expresión "langue scientifique", u otra similar, como por ejemplo "langues de spécialité", que lleve a pensar que cada especialidad dispone de su lengua francesa particular.

En la misma página, Phal da una segunda definición también contradictoria. El equívoco teórico en este caso está, pensamos nosotros, en que todas las especialidades se recogen bajo una misma denominación, la lengua de la ciencia y la técnica. Sin embargo, una tipología mejor discriminada que no mezcle las disciplinas propiamente científico-técnicas con los discursos profesionales, más cercanos del lenguaje usual y, por lo tanto, menos normalizados, es incompatible desde el punto de vista metodológico con el carácter eminentemente lexicológico de las lenguas de especialidad:

"Par spécialités scientifiques et techniques, nous entendons aussi bien ce qu'on appelle sciences humaines et leurs applications que les sciences dites exactes et leurs applications."

Es evidente que los discursos profesionales no constituían una prioridad en las primeras metodologías. Los usos especializados reconocidos por las lenguas de especialidad se restringían a la ciencia y la técnica. Fundamentalmente, las caracterizaciones de la lengua científico-técnica que se hacen en los tiempos de las lenguas de especialidad se basan en dos tipos de rasgos:

- Unos que parten de la supuesta objetividad de los textos, o mejor dicho, de los léxicos científico-técnicos, que según Phal y la mayoría de los que se dedican a estudiar los aspectos lingüísticos de las ciencias, es casi total.

- Y un segundo tipo de características que se centran básicamente en el análisis lexicológico (formación, evolución conceptual, univocidad semántica, etc.). Sendas características, evidentemente, van intrínsecamente unidas.

En cuanto a los rasgos tendentes a conseguir el ideal de objetividad seguiremos haciendo uso del trabajo de Phal anteriormente citado. Lo describe de la siguiente manera:

"Si le système verbal de la langue des sciences et des techniques est encore plus économique que celui de la langue parlée, c'est que le «scientifique» adopte un point de vue **aspectuel** plutôt qu'un point de vue **temporel**. On note aussi la fréquence remarquable des formes

passives dans le discours scientifique et l'importance du phénomène de substantivation. Ce qu'on appelle l'objectivité en science consiste à évincer autant que possible l'expérimentateur (sujet humain) pour mettre en vedette l'expérience ou son résultat (objet ou sujet inanimé). L'expérimentateur doit toujours être présent sans jamais se montrer. Ce résultat est obtenu:

1° Par la suppression de toute référence personnelle.

2° Par la nominalisation." (p. 11)<sup>152</sup>

Finalmente, haremos acopio de los recursos morfológicos y sintácticos más significativos<sup>153</sup>, puestos de relieve en los tiempos lingüísticos de las lenguas de

---

<sup>152</sup> Del mismo lingüista, podemos consultar igualmente otro interesante artículo que difiere, si acaso, de sus anteriores trabajos por una acentuación analítica sobre los aspectos morfológicos y sintácticos de los lenguajes científicos, relativizando en consecuencia la relevancia pedagógica de las terminologías: "L'obstacle de la langue dans la préparation des étrangers aux études scientifiques françaises", *Études de linguistique appliquée*, n° 7, 1972, pp. 77-90.

Los estudios de lingüistas que hacen del principio de objetividad la característica más sobresaliente del lenguaje científico dentro del marco analítico de las lenguas de especialidad, son numerosos. Por ejemplo, G. Rondeau las describe, siguiendo las tesis de Hoffmann, como sigue:

"Parmi les caractères spécifiques généraux, on peut citer:

a) l'univocité, c'est-à-dire la correspondance réflexive d'un terme à une notion et à une seule; contrairement à ce qui se produit en langue commune, il n'existe pas, en principe, de «nuances» lexicales en Lsp. (...) Le corollaire de l'univocité est l'absence de synonymie." ("Les langues de spécialité", *Le français dans le monde*, n° 145, 1979, p. 76.).

En este mismo contexto de definición, Rondeau (*Ibid.*) esgrime la existencia de rasgos estilísticos propios de la ciencia que reafirman el carácter esencialmente denotativo de ésta. Enumeramos literalmente dichas características:

"1) précision, simplicité, clarté; 2) rigueur logique; 3) échanges avec la langue commune; 4) délimitation rigoureuse de valeurs sémantiques de termes choisis avec soin; 5) usage abondant de moyens stylistiques distinctifs; 6) recours fréquent aux nombres, signes et symboles."

<sup>153</sup> No pretendemos hacer un estudio exhaustivo de las características morfológicas y sintácticas de la lengua científica, que alargaría en exceso este capítulo. Destacaremos simplemente aquellos rasgos más notorios y comentaremos algunos extremos. Para obtener más información sobre el tema se puede consultar, entre otros, los trabajos ya citados de Phal, Rondeau, y muy especialmente, el de Kocourek.

La obra de este último es uno de los trabajos de referencia de mayor importancia en la descripción lingüística de los discursos científicos y técnicos en lengua francesa; sin embargo, precisa, en nuestra opinión, una pequeña observación preliminar. Pese a la fecha de edición de este libro, 1982, fecha en que las lenguas de especialidad han sido ya desbancadas por otras metodologías más receptivas al hecho discursivo, Kocourek no hace tabla rasa de esta metodología, sino que más bien

especialidad<sup>154</sup>. De forma extremadamente resumida, citaremos las siguientes características:

- El predominio de la lengua escrita en el campo en que nos ubicamos y la preocupación de los científicos por presentar sus resultados del modo más impersonal posible, comportan una reducción manifiesta en el uso de los pronombres personales y, en consecuencia, de ciertas formas verbales. El uso de las segundas personas es extraordinariamente poco frecuente; se reconoce que la enunciación en primera persona aparece algo más -en las conclusiones por poner un caso evidente-, pero siempre dentro de un nivel de aparición reducido; por el contrario, la primera persona del plural, el "nous" aparece con profusión; puede ser de modestia: en este caso equivale en el fondo a un "je"; cuando se trata de un trabajo realizado por más de una persona -rasgo muy frecuente- tenemos el "nous" colectivo; finalmente, se utiliza el "nous" con el propósito de crear una connivencia con los destinatarios, de hacerles partícipes en la materia que se comunica: es el "nous" inclusivo.

---

la integra en su perspectiva de análisis, conjugándola con la nueva concepción discursiva. De ahí que podamos apoyarnos en sus teorías tanto para describir la primera época de la concepción lingüística de los documentos científicos, como la que ahora en los momentos actuales está más o menos vigente.

<sup>154</sup> Los trabajos que versan sobre la sintaxis de los textos científicos no abundan en los primeros tiempos del francés especializado. Ya apostillamos el mayor interés por la descripción del elemento lexicológico en detrimento de todos los demás. Destacaremos principalmente a A. Phal; por ejemplo, entre otros, el artículo ya citado: "L'obstacle de la langue dans la préparation des étrangers aux études scientifiques françaises", pp. 84-85.

Algunos gramáticos han venido estudiando algunos rasgos sintácticos propios de los discursos científico-técnicos. Sin embargo, no existe una línea de trabajo sistematizada, sino más bien aportaciones individualizadas de mayor o menor calidad, dispersas en los estudios sintácticos dedicados a la lengua general; otras veces, ciertos trabajos teórico-prácticos sobre aspectos sintácticos de la lengua general son extrapolables, metodológicamente, al análisis del francés especializado.

La variedad de las características sintácticas de los escritos especializados se ha multiplicado a la luz de la lingüística discursivo-pragmática. Este enriquecimiento de la teoría sintáctica, impulsada por la lingüística textual y el análisis del discurso y radicada sobre todo en la ampliación del nivel de análisis de la frase al intradiscursivo, ha puesto de manifiesto todo lo relacionado con la coherencia semántica y cohesión textual del discurso científico. Las características de este discurso evidencian una necesidad de mayor rigurosidad en la manipulación de los elementos gramaticales, que aseguran la coherencia semasiológica en el interior de la frase y entre las frases de la unidad discursiva, y cohesionan el texto.

El especial interés de los científicos en imprimir precisión, en evitar la más mínima sombra de ambigüedad en sus escritos, hace que estos elementos asemánticos tengan otorgada una función especialmente importante en los textos científico-técnicos.

El anhelo por infundir al documento científico un carácter fuertemente impersonal<sup>155</sup> ha permitido el predominio de los pronombres de las terceras personas, los deícticos "on" impersonal e "il" invariable; pero especialmente los que funcionan anafóricamente: "ils, elles, le, la, les, leur, eux". Hemos puesto de relieve en repetidas ocasiones la fuerte necesidad del discurso científico de mantener rigurosamente la cohesión textual y la coherencia semántica. Estos conectores evitan la ruptura semántica interfrástica, esto es, contrarrestan cualquier atisbo de distorsión en la producción y recepción del significado.

En relación con la enorme funcionalidad de los pronombres en dichos discursos, autores como Kocourek o Spillner han puesto de manifiesto que los discursos especializados pueden diferenciarse de los de la lengua común, además de por los elementos lexicológicos o sintácticos, por procedimientos estilísticos derivados de la frecuente presencia de estos elementos gramaticales. Spillner, por ejemplo, pone el acento sobre el efecto estilístico y diferenciador que produce la pronominalización recurrente:

"Un des traits stylistiques qui marquent le plus nettement une différence entre langue commune et langues de spécialité est dû à l'emploi de la répétition. (...) Le besoin de précision dans la désignation, fait que la variation lexicale ne soit pas justifiée. (...) Pour éviter la répétition dans les textes spécialisés, l'auteur recourt généralement non pas à la synonymie, mais à la pronominalisation."<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> Abundan igualmente las construcciones impersonales del tipo: "il est clair que, il est vrai que, il se peut que, il est évident que, il convient de remarquer, etc.". Incluso, como apunta Kocourek, las construcciones impersonales pasivas son otra variante más que evita mencionar explícitamente al autor. El grado de impersonalidad parece aumentar todavía más con estos giros impersonales pasivos (el complemento agente al coincidir con el sujeto se suprime): "il a été dit que, il a été démontré que, etc."

<sup>156</sup> "Pour une analyse syntaxique et stylistique des langues françaises de spécialité", *Les langues modernes*, n° 1, 1982, p. 26.

- Anticipábamos en el punto anterior que la clara reducción enunciativa conlleva lógicamente una restricción igual en las formas verbales. Además de esto, es importante señalar que la lengua científico-técnica tiene preferencia, en primer lugar, por el presente, y después, con una frecuencia de uso muy inferior, por el futuro y el pretérito perfecto. La utilización pronunciada de la voz pasiva -la pasiva refleja es más breve pero menos frecuente que la construcción pasiva con el auxiliar "être"- es otro de los rasgos que identifican a los usos discursivos en cuestión.

- Finalmente, respecto a la longitud y nivel de complejidad de la frase científica -la frase científica es más corta-, nos apoyaremos en las conclusiones de Kocourek:

"En conclusion, on peut résumer que la complexité syntaxique de la phrase technoscientifique réside surtout dans sa longueur, dans l'expansion du syntagme nominal, dans l'emploi très fréquent de constructions participiales et, aussi, de constructions incises, sans compter un répertoire varié, et parfois particulier, de coordonnants et de subordinants." (*La langue française de la technique et de la science*, p. 79)

En relación con el otro gran punto de vista definitorio del discurso científico derivado de los estudios analíticos de naturaleza casi exclusivamente lexicológica, es importante reseñar, en un primer momento, hasta qué punto las concepciones lingüísticas inciden en los procedimientos didácticos. Por entonces, los métodos de aprendizaje confeccionados para la enseñanza en francés de alguna especialidad científico-técnica sólo difería de la enseñanza de la lengua normal por la interpolación de términos científicos con un grado mayor o menor de especialización. Es decir, se intuía que las diferencias más notables entre un documento científico y un texto normal se reducían al carácter críptico y monoreferencial del léxico especializado.

En consecuencia, las delimitaciones del lenguaje científico consistían, por regla general, en contrastar, de una parte, las peculiaridades de los términos

especializados de las ciencias con los términos corrientes de la lengua general<sup>157</sup> y, de otra, el funcionamiento sintáctico de ambos.

---

<sup>157</sup> Abundan los ejemplos de literatura científica basada en los estudios comparativos entre los léxicos científicos y su funcionamiento, y el léxico no especializado. Nos valdremos, por ejemplo, del excelente artículo de L. GUILBERT, "La spécificité du terme scientifique et technique", *Langue française*, n° 17, 1973, pp. 5-18. Destacaremos algunas de las principales oposiciones entre ambos léxicos señaladas por Guilbert:

"Les signes du lexique commun, d'une manière générale, sont porteurs de connotations psychologiques et sociales infiniment complexes exprimant la personnalité du locuteur et la spécificité de la communication. Les signes des vocabulaires techniques et scientifiques au contraire tendraient à être univoques. (...)

Les termes les plus fréquents appartiennent au vocabulaire général parce qu'ils sont les outils lexicaux nécessaires à tous les types de communication; les termes techniques et scientifiques sont ignorés de la masse parce qu'ils sont employés dans des situations de communication où n'interviennent que des spécialistes. (...)

Dans le lexique général, on assiste à une multiplication des emplois différenciés d'un même mot, donc à l'accentuation de la polysémie. Dans les vocabulaires scientifiques et techniques, un certain nombre de termes disparaissent avec les outils, les procédés de fabrication, et les concepts vieillis. De là provient la tendance à la création de nouveaux mots avec l'apparition de nouvelles choses plutôt qu'à la diversification sémantique de termes déjà existants. (...)

On peut caractériser aussi la terminologie scientifique et technique par opposition au lexique général selon le critère de la perméabilité aux emprunts aux langues étrangères. (...)

Le lexique général est naturellement exposé à la multiplication infinie et incontrôlable de la polysémie; (...) Les vocabulaires scientifiques et techniques, de leur côté, apparaissent aussi comme un domaine privilégié où se manifeste un mouvement néologique du lexique, (...) des concepts nouveaux qui appellent des mots nouveaux. (...) La néologie apparaît comme étant d'une essence différente dans les deux domaines. Néologie en puissance d'un côté, relevant à la fois des règles du système de la langue et de l'imagination créatrice des locuteurs, néologie étroitement liée à la réalité exprimée de l'autre." (pp. 6-8)

La claridad de pensamiento del autor en el tema que nos ocupa compensa la dimensión de la cita. Ya tendremos ocasión más adelante de sopesar algunos de los extremos teóricos de ésta, en relación a descripciones más actualizadas. En todo caso, buena parte de lo expuesto por Guilbert es perfectamente asumible en la actualidad.

Otro ejemplo de la tendencia al análisis de las particularidades léxicas de los lenguajes especializados lo constituye el trabajo de Marcellesi sobre el lenguaje informático: "Le langage des techniciens de l'informatique: quelques aspects de leur vocabulaire écrit et oral", también en *Langue française*, n° 17, 1973, pp. 59-71. Destacaremos simplemente uno de los aspectos más originales del mismo, que estriba en que el autor no sólo ha tenido en cuenta para su estudio lo tocante a los rasgos escritos del léxico informático, sino que ha abordado también los aspectos orales de dicho léxico: un léxico muy influenciado por el inglés -aparición en el discurso oral en francés de un gran número de vocabulario de la especialidad en inglés-, por las distintas especialidades que son puestas en un mismo plano de trabajo, y finalmente, por la también amplia gama de situaciones de producción.

De otro lado, es pertinente resaltar el desinterés de estos estudios por la comunicación oral científica, de ahí que el enfoque de Marcellesi merezca ser destacado.

Juntamente al interés profesado por el componente léxico, los lingüistas reconocían y admitían, si bien en un segundo orden de importancia, unas particularidades recurrentes de naturaleza morfosintáctica, es decir, unos esquemas organizadores repetitivos, muy básicos y extremadamente pequeños, que, en cualquier caso, no iban más allá de los límites de la frase: la unidad léxica y su entorno más inmediato:

"On a vu précédemment que l'infrastructure de la langue des sciences et des techniques était fournie à la fois par un vocabulaire de fonctionnement et par des schémas syntaxiques contraignants qui donnent au discours une armature logique très rigide. Pour maîtriser cette langue, il est donc nécessaire d'acquérir ensemble ce vocabulaire et ces schémas."<sup>158</sup>

J. Dubois, en el año 66, esto es, dos años antes de que se publicara *Le français langue des sciences et des techniques*, también se pronunciaba muy claramente en favor de no desdeñar la perspectiva léxico-sintáctica en el análisis de las particularidades del funcionamiento lingüístico de los discursos científico-técnicos, que los distinguen de la lengua general:

"Les relations existant entre une activité humaine spécifique, recevant elle-même sa structure du travail qui la définit, et la langue qui la traduit, ne se manifestent pas sur le seul plan du lexique. Ce dernier n'est pas toute la langue technique, dont il ne décrit pas à lui seul le fonctionnement. Il existe un ensemble de modèles morphologiques et syntaxiques qui différencient la langue scientifique de la langue commune."<sup>159</sup>

El reconocimiento de la existencia de ciertos esquemas sintácticos diferenciales en las producciones científicas, a nuestro entender, es el prelude de la dimensión

---

<sup>158</sup> J.-L. DESCAMPS, A. PHAL, "La recherche linguistique au service de l'enseignement des langues de spécialité", *Le français langue des sciences et des techniques, Le français dans le monde*, n° 61, 1968, p. 12.

<sup>159</sup> "Les problèmes du vocabulaire technique", *Cahiers de lexicologie*, vol. IX-2, 1966, p. 103.

discursiva. Lo corrobora, por otro lado, un comentario de Dubois destacando el valor y precisión de las tesis defendidas por L. Guilbert, particularmente en relación con el estudio extralingüístico del léxico. El hecho de que se reconozca, aunque sólo sea de modo tangencial, la influencia semántica de los factores sociolingüísticos en el discurso apunta en la dirección de la renovación teórico-lingüística anteriormente señalada.

En el artículo de Guilbert, al que ya nos hemos referido, "La spécificité du terme scientifique et technique", encontramos pequeñas pero significativas concesiones pragmáticas y enunciativas al estudio del lenguaje científico. No obstante, la visión fuertemente lexicológica, que el autor impregna a la descripción de la lengua científica, está en la línea de la concepción lingüística vigente a principios de la segunda mitad de este siglo:

"Mais il ne saurait être question, tout en privilégiant la référence, de faire abstraction de la réalisation des termes de ce lexique dans des énoncés, c'est-à-dire de la formation de phrases par des techniciens et des savants en relation avec leur expérience. Sinon, ces signes-références cesseraient d'être véritablement des signes «linguistiques». C'est pourquoi la spécificité des termes scientifiques et techniques doit être recherchée dans une double relation, avec la réalité exprimée et avec celui qui l'exprime." (p. 13)

Las objeciones que podemos hacerle a las primeras descripciones de naturaleza básicamente lexicológica de los discursos científicos son de tres tipos:

- En primer lugar, desde el punto de vista pedagógico no es muy adecuado definir y enseñar una lengua científica con arreglo únicamente a las particularidades lexicológicas y morfosintácticas. Sin negar la extraordinaria relevancia de la terminología especializada, tanto a nivel lingüístico-descriptivo como pedagógico, dicha dimensión no basta para caracterizar a las lenguas aplicadas a las ciencias. Conjuntamente al valor denotativo de los vocabularios especializados, que, sin duda, juega un papel fundamental para evitar ambigüedades e imprimir precisión onomasiológica, es prescriptivo asumir asimismo el estudio de dimensiones más

amplias que la estrictamente léxica o frástica, es decir, discursiva. G. Vigner y A. Martin apuntaban ya en esa dirección en *Le français technique*, obra publicada en 1976:

"Les études menées en linguistique depuis le début du siècle ont suffisamment insisté sur le fait que la langue est avant tout un système et non une compilation de mots. Ce qui est alors communément admis dans le cas des langues générales doit l'être aussi dans celui des langues de spécialité." (p. 8)

En términos todavía más claros, en 1982, A. Rey, en la introducción al libro clave de R. Kocourek, *La langue française de la technique et de la science*, sostiene el argumento, siempre dentro de una visión más lexicológica que discursiva, de que la expresión lingüística de la ciencia requiere la combinación de varios factores intrínsecamente unidos entre sí:

"Le rôle du lexique, dans cette complexe affaire humaine et sociale, m'a toujours paru primordial; or, sans lexique, point de terminologies. Mais sans syntaxe, sans système de règles, lexique et terminologies restent des entités inefficaces. En fait, aucune de ces catégories, la langue, le langage, les discours, le système des règles, les unités du lexique, les nomenclatures et les terminologies, n'est tout simplement pensable sans toutes les autres." (p. XII)

Vemos, en consecuencia, cómo paulatinamente las distintas aproximaciones definitorias al lenguaje científico van asumiendo la participación del elemento discursivo, cronológicamente primero en el plano formal, y después sociolingüístico. Más adelante, al abordar la visión renovada de la descripción de los discursos especializados, aportaremos más datos teóricos que obran en la demostración de la importancia del hecho discursivo en la conformación lingüística de los discursos especializados.

- En segunda instancia, la supuesta objetividad total a la que aspira el discurso científico, tan esgrimida en las primeras definiciones, no responde tampoco

fielmente a la realidad discursiva. La tendencia a centrarse en los léxicos científicos parece indicar, como de hecho ocurre, que el vocabulario científico tiende ciertamente a ser denotativo, y no connotativo. Sin embargo, la realidad del lenguaje científico en su globalidad, vista desde los amplios principios del análisis del discurso hasta por los propios de la enunciación, pasando por los de la gramática textual, revela que existen otros componentes, de índole semántico-pragmática y discursiva, además de los conceptos estrictamente científicos, que conforman todos ellos juntos la organización de la frase o de la unidad textual, produciendo significado, y que, por consiguiente, debemos considerar obligatoriamente.

Así pues, ponderar los elementos referidos, especialmente las marcas enunciativas, comporta que se relativice el principio de objetividad a ultranza asignado al lenguaje científico, tan promovido desde ciertos sectores lingüísticos<sup>160</sup>. Ningún texto puede prescindir de una red interna de componentes enunciativos. Los textos científicos los pueden simular, esconder, e incluso, contrariamente a la norma, los pueden incluso explicitar, porque sencillamente el autor así lo ha deseado: o bien para afirmar alguna tesis o bien para rebatir y superar ideas propias o de otros.

Por otra parte, las características enunciativas no son nada homogéneas. La interdiscursividad inherente a estos discursos es una constante inequívoca. No existen discursos independientes, menos aún en el campo científico. En general, los avances científicos se producen, no haciendo caso omiso de lo ya hecho en una materia determinada, sino precisamente mediante la superación de lo ya realizado.

---

<sup>160</sup> Vigner y Martin, en el trabajo ya citado, *Le français technique*, p. 18, matizan este aspecto:

"Certes la présence des locuteurs tend à disparaître. La référence à l'humain et à l'animé tend aussi à s'effacer, mais ce serait grossièrement simplifier les faits que de prétendre que le français technique est un langage objectif en ce sens que nulle trace du sujet énonciateur n'y subsiste désormais. Seules les langues formelles peuvent prétendre à un tel état."

Vigner, en otro de sus trabajos dedicado a la objetividad de los escritos científicos, "L'initiation à l'expression écrite dans les langues de spécialité. L'objectivation.", *Le français dans le monde*, n° 122, 1976, expresa la misma idea pero de un modo más preciso:

"L'originalité de la communication scientifique tient au fait que les locuteurs ne sont plus définis comme des individus dotés d'une configuration psychosociale spécifique, mais comme des éléments indifférenciés d'un groupe humain défini. (...) Tout ceci ne signifie pas, bien entendu, que le sujet énonciateur disparaisse totalement du discours, ni même que le destinataire en soit absent." (p. 27)

Además, la fundamentación teórica y práctica de los enunciados científicos viene dada por la introducción en el propio discurso de segmentos textuales procedentes de otros discursos, que tienen como función la de dar solvencia y solidez al argumento.

- Podemos, finalmente, objetar un tercer tipo de carencia intrínsecamente unida a las descripciones más tradicionales del funcionamiento lingüístico de los discursos especializados. Como consecuencia del interés introspectivo de la lingüística de la lengua, o del sistema, por los componentes exclusivamente de naturaleza verbal de los discursos científicos, las descripciones han escamoteado durante casi dos décadas la toma en consideración en el análisis de éstos de los componentes no lingüísticos, esto es, todo lo relativo a lo que podemos llamar componente ilustrativo o imágenes, que acompañan al texto verbal propiamente dicho<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> Más allá de las razones inherentes a una determinada concepción lingüística, no podemos dejar de esgrimir otros postulados que han ido retrasando el reconocimiento de la incidencia semasiológica de las imágenes en el documento especializado. Según D. Jacobi (*Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Berne, Éditions Peter Lang, 1987, pp. 109-112), si los que han estudiado dichos discursos han ignorado intencionadamente este elemento, perceptible en casi todos los escritos científicos, es debido a tres tipos de factores, o mejor dicho conjeturas:

- En primer lugar, quizá el que se deja ver con más prontitud está muy relacionado con los principios teóricos esgrimidos por G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique, 1989. En el pensamiento de Bachelard prevaecía un deseo de crear una nueva ciencia sobre bases de homogeneidad, sobre principios abstractos y racionales y alejada de cualquier huella antropomórfica. Por supuesto, las metáforas, pero también las imágenes, según éste, son contrarias al desarrollo del nuevo espíritu científico. Así explica Bachelard esta doble desvalorización:

"Une science qui accepte les images est, plus que tout autre, victime des métaphores. Aussi, l'esprit scientifique doit-il sans cesse lutter contre les images, contre les analogies, contre les métaphores." (p. 38)

Por otra parte, como afirma Jacobi, durante largo tiempo se ha sostenido equivocadamente que la verdadera ciencia descansaba única y exclusivamente en el valor de los conceptos; éstos, se pensaba, podían desplegar todas sus potencialidades si no se encontraban lastrados por las imágenes. Las imágenes, según Bachelard, retrotraen el quehacer científico a los tiempos de la pre-ciencia. Esta cita que Jacobi toma de Durand lo ilustra:

"Le concept scientifique fonctionne d'autant mieux qu'il est sevré de toute arrière image." (*Textes et images de la vulgarisation scientifique*, p. 110)

En la página siguiente escribe Jacobi irónicamente:

"Le discours scientifique vaut donc d'abord, et surtout, par les concepts et la langue qui les exprime. L'illustration? une péripétie, un aspect secondaire, un avatar minime qu'on peut tout aussi bien ignorer et taire."

Desde el punto de vista lingüístico-pragmático o discursivo<sup>162</sup>, los elementos no verbales -gráficos, estadísticas, fotografías, dibujos explicativos, simbología diversa, fórmulas, etc.- son variables discursivas, insertas de modo explícito en el texto, cuya carga semántica no se puede obviar, sea cual sea su manifestación formal. Como expondremos en el último apartado del presente capítulo, en donde estudiaremos esta cuestión de un modo más exhaustivo, así como en el bloque didáctico, considerar la coordinación entre sendas variantes semióticas, la estrictamente verbal y la que concierne a las ilustraciones es una exigencia teórico-descriptiva del discurso especializado imprescindible.

### 3.8.1.1. Discursos científicos y discursos técnicos

El francés científico-técnico, como ya hemos dicho en el punto anterior, constituye la primera respuesta temática especializada de la enseñanza del francés, vigente sobre todo en las primeras metodologías. En este apartado pretendemos

---

- La segunda razón es, siguiendo el razonamiento de Jacobi, de orden fundamentalmente metodológico. A falta de una metodología rigurosa que poder seguir para la descripción y aprendizaje del componente ilustrativo, se prefiere hacer caso únicamente del texto verbal convirtiendo la enunciación especializada en "un énoncé monosystème", según palabras textuales del autor.

- El último argumento tiene un origen pedagógico. Jacobi señala en este caso que los profesores desconfían de las imágenes. Las consideran anecdóticas, secundarias. Pero, sobre todo, temiendo que el alumno desarrolle una interpretación lúdica de éstas y por tanto de la clase, pudiendo provocar además momentos de disipación en el aula, el enseñante prefiere hacer caso omiso de esta variable. La grave consecuencia, por supuesto, es que sólo se estudia el componente textual.

En la actualidad, no nos cabe la menor duda de que comentar correctamente ciertas ilustraciones, por ejemplo, un gráfico de barras, comporta estrategias de aprendizaje específicas previas que permitan la adquisición de ciertos elementos léxicos y determinadas estructuras discursivas mínimas. Sin lo cual será difícil expresar en lengua extranjera comentarios sobre dicho gráfico. Sin un entrenamiento pedagógico, *a priori*, centrado en estos aspectos, pocos serán los estudiantes que puedan hacer un uso analítico adecuado de dichos elementos. Además, existen distintos tipos de gráficos que no todas las lenguas comparten en su uso y frecuencia. El estudiante puede sencillamente no conocer determinados tipos de gráficos.

Por otra parte, no hay que olvidar "la mise en page" del documento científico, que también recaería dentro del aspecto visual del discurso, en el que se yuxtaponen los signos verbales y los no verbales. Jacobi habla, para este caso, de "grammaires d'images".

<sup>162</sup> Queremos insistir en que nuestra concepción lingüística se enmarca dentro del marco de una lingüística no al estilo de la que propugnaba de modo paradigmático Chomsky, sino discursivo-pragmática.

fundamentalmente completar la descripción de los discursos científicos del punto anterior, mediante la diferenciación de las vertientes científica y técnica y consiguiente caracterización de los discursos técnicos.

Existen diferencias entre los discursos científicos y los técnicos, a pesar de que la denominación más utilizada sea la conocida como discurso científico. Dicho con otras palabras: hay una cierta propensión a querer englobar todas las especialidades, tanto científicas como técnicas, bajo la cobertura de una única apelación, la científica, especialmente en lo que toca a los cánones formales y metodológicos de las lenguas de especialidad<sup>163</sup>.

Las definiciones del discurso técnico, al igual que ocurre con las del discurso científico, se debaten entre la perspectiva estrictamente lexicológica y aquellas orientaciones teóricas en las que toma cuerpo un interés creciente por el análisis a nivel discursivo, en paralelo al lexicológico.

Para las descripciones del primer tipo, lo francamente relevante estriba en distinguir entre un vocabulario científico y un vocabulario técnico. El ya citado *Vocabulaire général d'orientation scientifique*, paradigma metodológico de lo que son las lenguas de especialidad, distingue meridianamente entre ambos vocabularios, señalando la tendencia errónea a asimilarlos<sup>164</sup>. A. Phal, su autor, define como sigue los vocabularios técnicos:

"On appellera vocabulaire technique, le vocabulaire propre aux spécialités quand on les considère en elles-mêmes, surtout au stade des manipulations et de l'application pratique. Ce vocabulaire comprend notamment les nomenclatures: noms de corps et de produits, d'appareils et de machines, d'instruments et d'outils; noms d'opérations propres à la réalisation d'expériences, à l'exécution de travaux, etc. (...) Mais il serait plus juste d'en parler au pluriel car, à la

---

<sup>163</sup> Los trabajos de investigación que tratan separadamente las características del documento científico y las características de su equivalente técnico son realmente pocos.

<sup>164</sup> "A ce propos, il importe de dissiper la confusion qui se produit parfois entre vocabulaire scientifique général et vocabulaire technique." (*Id.*, p. 9)

limite, il existe autant de vocabulaires techniques qu'il existe de techniques." (*Ibid.*)<sup>165</sup>

En cuanto al segundo punto de vista, el interés creciente por los rasgos discursivos, nos detendremos en la definición de G. Vigner y A. Martin; ésta ha sido extraída de un amplio y riguroso trabajo, al que ya hemos hecho referencia, *Le français technique*. Se trata quizá del estudio más relevante que se publica en la década de los setenta, por cuanto constituye una obra consagrada exclusivamente a la descripción del discurso técnico. Esta dedicación monotemática no es frecuente en lo que se refiere a las peculiaridades de los escritos técnicos. Lo definen así:

"Par français technique, nous entendrons l'ensemble du matériel lexical et syntaxique qui, dans le cadre du discours, est chargé de rendre compte de tous les procédés de mise au point, de fabrication et de reproduction d'objets, fondés sur l'application de règles et de normes rigoureusement déterminées." (p. 4)

En la misma línea descriptiva seguida en el *Vocabulaire général d'orientation scientifique*, advierten incluso del error de no diferenciar claramente entre los discursos mencionados:

"C'est dire qu'il ne saurait être question de confondre dans une même saisie, français technique et français scientifique comme il est trop souvent coutume de le faire." (*Ibid.*)

---

<sup>165</sup> Frente a la mayor concreción del vocabulario técnico, haremos eco también de la definición del vocabulario científico para establecer con claridad las diferencias entre ambos:

"Le vocabulaire scientifique général est, au contraire, commun à toutes les spécialités. Il sert à exprimer les notions élémentaires dont elles ont toutes également besoin (mesure, poids, rapport, vitesse, etc.) et les opérations intellectuelles que suppose toute démarche méthodique de la pensée (hypothèse, mise en relation, déduction et induction, etc.)." (*Ibid.*)

En resumidas cuentas, el vocabulario técnico nominaliza al hecho científico en sí, mientras que el científico pone en relación el pensamiento con las ciencias. Las consecuencias semánticas se concretan en una mayor precisión o hermetismo para el técnico. El científico, en cambio, presenta definiciones susceptibles de ser utilizadas de modo menos arbitrario en distintos contextos. La menor especificidad denotativa de éste le otorga una extensión onomasiológica más amplia.

Por lo tanto, es lógico pensar que los recursos lexicológicos, sintácticos y discursivos, que caracterizan al campo de la técnica, incluso compartiendo un elevado número de rasgos esenciales vistos y descritos con relación al discurso científico, al tener como propósito la definición de nociones que difieren considerablemente de las científicas, es lógico inferir que es imposible que puedan coincidir formalmente en todo con los que imperan en el lenguaje científico.

También es justo y pertinente señalar que, aunque los dos campos están indisolublemente ligados, tanto por la naturaleza como por la función social de ambos, los modos de pensamiento, la formación epistemológica, tampoco son compartidos ni en los procedimientos de fondo ni en las formas.

Debemos considerar lógicamente que los documentos de naturaleza técnica pertenecen a la especialidad científica, en el sentido más amplio de la expresión. Incluso en los tiempos actuales, la delimitación más usual consiste en distinguir globalmente dentro de la llamada comunicación especializada, de acuerdo con los constituyentes lingüísticos y los objetivos de comunicación, entre por un lado, los discursos científicos -esotéricos, didácticos y de vulgarización-, y de otro, los discursos para fines profesionales. No obstante, matizar las diferencias entre ambos tipos discursivos permite esclarecer y precisar todavía más el componente lingüístico en cada uno de ellos, así como proporcionar estrategias de aprendizaje mejor adaptadas a dicha realidad lingüística, en todos sus aspectos. No es necesario insistir más en que cuanto más acertado es el diagnóstico lingüístico de un discurso y conocimiento del mismo, mejor será el planteamiento formativo.

Sin pretender una enunciación detallada de las peculiaridades del uso del francés en los documentos de naturaleza técnica, pondremos de relieve a continuación los aspectos lingüísticos más notorios del mismo, fundamentalmente a nivel

lexicológico y sintáctico<sup>166</sup>. Nos valdremos para ello de las conclusiones que se derivan del análisis descriptivo confeccionado por Vigner y Martin:

"Pour résumer, nous pouvons dire que langue technique est essentiellement un code écrit qui va se caractériser par:

- la disparition presque totale de différence: discours oral, discours écrit;
- l'homogénéité de la langue employée, résultant de l'absence de registre de langue;
- l'aspect impersonnel de la communication qui entraîne une réduction des formes personnelles, un effacement du groupe sujet et un emploi très fréquent des formes impersonnelles;
- la réduction des formes temporelles résultant de la permanence du fait technique, de l'aspect intemporel des opérations techniques et des propriétés des matériaux;
- l'objectivité de la communication qui va faire disparaître tous les procédés servant à exprimer un sentiment ou une appréciation subjective;

---

<sup>166</sup> Vigner y Martin conceden gran importancia al factor discursivo de los escritos técnicos, en su faceta formal, sobre todo en lo que respecta a la cohesión interfrástica. Señalan que es imprescindible, para facilitar su aprendizaje, relacionar y familiarizar al alumno con las principales características lingüísticas de los textos técnicos -tipos de aperturas textuales, desarrollos centrales, conclusiones, etc.-; asimismo, esgrimen también con razón, que es igualmente conveniente que conozcan los elementos gramaticales -estructuras sintácticas recurrentes y articuladores- que aseguran la cohesión intratextual. Los mismos autores ofrecen, en *Le français technique*, una relación bastante exhaustiva e interesante de dichos elementos de conexión en las páginas 96-101, complementada de ciertas reflexiones pedagógicas.

Esta forma de abordar las cuestiones relativas al lenguaje técnico en tanto que hecho discursivo en la época final de las lenguas de especialidad, demuestra una vez más el error de las definiciones estancas; las lenguas de especialidad desde su perspectiva metodológica admitieron la dimensión discursiva pero en su estado más primerizo, conforme al nivel de desarrollo adquirido por ésta en lingüística. A medida que los trabajos lingüísticos fueron incrementando teóricamente esta dimensión, los métodos de aprendizaje fueron evolucionando de acuerdo con las nuevas caracterizaciones lingüísticas, manifestándose así un interés cada vez más profundo por la entidad discursiva del texto.

Un ejemplo de esta inclinación por el hecho discursivo en su fase de iniciación la encontramos en la página 12 del trabajo citado más arriba:

"Il ne peut être question, en effet, de se satisfaire d'une description strictement linguistique de cette langue aussi longtemps que l'on n'aura pas déterminé avec soin quelles sont les conditions de production de ce discours."

- la précision liée à la concision nécessaire aux unités lexicales complexes." (*Le français technique*, p. 19)

Vistas las características del lenguaje técnico, en su expresión más resumida, la conclusión que nos cabe hacer no puede contener ideas originales al respecto. Se puede constatar, primariamente, que los puntos comunes entre los escritos técnicos y los científicos son en número más importantes que los puntos que los distancian. Hemos visto en las definiciones que la gran importancia de la función cognitiva en los discursos técnicos, en relación a la composición, funcionamiento y normas de uso, le viene dada básicamente por su cometido descriptivo de objetos, materiales, etc.; de ahí que podamos afirmar que la exigencia de precisión semántica de las unidades léxicas insertas en el discurso técnico sea incluso más elevada que las correspondientes científicas.

Respecto al principio de objetividad, es decir, el interés por despersonalizar, dejar libre de trazas enunciativas, emocionales, metafóricas, etc., al máximo, el discurso, desviando así toda la atención hacia el objeto mismo del hecho comunicativo, entendemos que constituye un rasgo básico indistinto en ambos géneros discursivos, sea científico o técnico. En consecuencia, hay plena convergencia en esta cuestión.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar las consecuencias lingüísticas del progreso técnico, hecho que se plantea en términos completamente análogos en el amplio espectro de las ciencias. Los avances vertiginosos, tanto técnicos como científicos, conllevan que los léxicos respectivos deban actualizarse con relativa frecuencia, creando voces nuevas con las que poder denominar a las nuevas realidades técnicas, y también científicas. La lengua francesa, igual que todas las demás lenguas que se relacionan con estos ámbitos, dispone de una amplia gama de medios para proceder a la renovación y ampliación de su léxico especializado, para así hacer frente a las nuevas y diversas necesidades onomasiológicas<sup>167</sup>.

---

<sup>167</sup> Cf. *Le français technique*, pp. 21-31. Nos remitimos también al capítulo tercero, pp. 105-158, de *La langue française de la technique et de la science*. En esta obra, Kocourek analiza minuciosamente los distintos modos de creación léxica, así como el fenómeno del préstamo lingüístico a otras lenguas.

### 3.8.2. Descripción de los discursos de especialidad conforme a la nueva concepción de la lingüística

Nuestra pretensión en este punto estriba en la propuesta de unos nuevos modos de describir los discursos especializados, en consonancia con los principios teórico-discursivos de la lingüística actual.

Esta propuesta renovada viene a complementar la descripción tradicional, que hemos intentado plasmar en los apartados anteriores, más que a contradecirla. En muchos aspectos, concretamente todo lo relativo a las variables de análisis y a componentes que se derivan de lo estrictamente verbal, la tónica general tiende a ser la de la continuidad. La ruptura epistemológica, no obstante, aparece como consecuencia de la evolución conceptual de la lingüística hacia la dimensión discursiva. Esto implica que la descripción lingüístico-discursiva se asiente sobre unas bases de análisis más amplias y diversificadas que las destacadas en los apartados anteriores.

Hay, por lo tanto, una ampliación a dos niveles de estudio respecto a los primeros análisis descriptivos. De una parte, una mayor extensión de los aspectos temáticos que interesan heurísticamente al análisis lingüístico -por ejemplo, aspectos verbales y no verbales-, a lo que se superpone, de otra, una gama más numerosa y variada de parámetros de análisis, de procedimientos pertinentes para el conocimiento textual -por ejemplo, las distintas variables textuales que pueden derivarse del análisis del discurso o de la lingüística textual-, inexistentes en los tiempos de andadura de las lenguas de especialidad, u obviados por considerarlos instrumentos de estudio impropios de la lingüística<sup>168</sup>.

---

Queremos hacer hincapié, aunque no entremos a detallar este aspecto, en las implicaciones pedagógicas derivadas de la creación léxica; el que el estudiante esté familiarizado con los principales procedimientos de formación, esto es, que conozca, por ejemplo, algunos de los prefijos y sufijos más utilizados, ayuda considerablemente a descifrar el significado de muchas palabras; casi siempre gracias a las asociaciones semánticas a las que da lugar el ser consciente de dichas estructuras.

<sup>168</sup> Ambas cuestiones han sido tratadas en el apartado dedicado a la concepción renovada de la lingüística discursiva. Si retomamos algunas ideas destacadas es porque nos parece importante pautar los criterios que van a conformar el nuevo marco de análisis que nos hemos fijado.

Abordar una descripción integral, desde la perspectiva lingüística, de la comunicación para fines específicos conforme a los cánones de la lingüística discursiva finisecular, a nuestro parecer, significa, por encima de todo, interpretar de un modo más plural la concepción misma que se tiene de la lingüística; entendida ésta en tanto que ciencia humana aplicada al conocimiento de los fenómenos del lenguaje siempre en relación al hombre, al hecho enunciativo<sup>169</sup>.

Pero antes de abordar el análisis de los citados discursos especializados, nos corresponde establecer previamente cuál va a ser la clasificación básica de los discursos especializados que nos servirá de marco de trabajo. En la línea de lo sostenido hasta ahora, distinguiremos entre, por una parte, los discursos científico-técnicos, y de otra, los discursos profesionales. En particular, de acuerdo con esta bifurcación temática, centraremos primero nuestra descripción en el discurso profesional propiamente dicho, insistiendo sobre todo en la observación de aquellos rasgos derivados de la dimensión discursivo-pragmática, así como en aquellas características que lo distinguen de los discursos científicos. En segundo lugar, trataremos de examinar los discursos científico-técnicos propiamente dichos. Distinguiremos para ello tres niveles discursivos dentro del propio discurso científico: el expositivo o esotérico, el divulgativo o de reformulación, y finalmente, el discurso científico en su faceta didáctica.

Esta clasificación tripartita no obedece obviamente a un enfoque personal de la cuestión, sino que corresponde a la división tradicional realizada al respecto. Por

---

<sup>169</sup> La transformación de los principios de la lingüística hacia la dimensión discursiva no se hizo de la noche a la mañana, como es lógico. Esta evolución se reprodujo en unos términos semejantes en la concepción lingüística que se tenía de los discursos especializados y su aprendizaje. Se materializa con el paso de un cuadro descriptivo fundamentalmente lexicológico de estos discursos a otro en el que se combina el anterior factor con el hecho discursivo; es decir, el léxico es una variable sobresaliente en dichos discursos pero pierde parte de su relevancia si no se le ubica en el conjunto más amplio del discurso, si no se le carga semánticamente de su referencia discursiva.

No queremos insistir más sobre este problema lingüístico. Simplemente citar como ejemplo de esta orientación el artículo de M.-F. MORTUREUX, "A propos du vocabulaire scientifique dans la seconde moitié du XVII siècle", *Langue Française*, n° 17, 1973, pp. 72-80, en el que el concepto discurso es utilizado con frecuencia, y se señala expresamente la conveniencia de analizar el vocabulario científico en su ubicación discursiva. Destacamos este trabajo sobre todo por ser uno de los primeros trabajos prácticos que tiene en cuenta seriamente el ámbito discursivo, es decir, estudia el léxico considerando su localización textual, las relaciones sintagmáticas, y en consecuencia, los matices semánticos derivados de ello.

otra parte, esta clasificación es algo artificial y presenta algunos solapamientos teóricos; en cualquier caso, los beneficios pedagógicos, en nuestra opinión, son más relevantes que las desventajas antes aludidas: permite sin duda un estudio más fino de la realidad discursiva en cuestión y hace posible precisar la verdadera naturaleza lingüística de los mismos. En definitiva, nos parece pertinente porque hablar de análisis de textos especializados nos remite a una realidad demasiado extensa, demasiado generalizadora.

En última instancia, aunque no de modo aislado sino visto en las distintas modalidades discursivas, abordaremos el problema del funcionamiento de la heterogeneidad enunciativa en los discursos especializados, especialmente en lo que se refiere a los documentos científico-esotéricos en oposición a los dos restantes. El funcionamiento enunciativo desde el enfoque actual, como intentaremos mostrar, sigue cauces muy alejados de la supuesta normalidad enunciativa, esgrimida durante largos años en las descripciones clásicas.

Podemos constatar que la tendencia a ver en los discursos científicos, desde la perspectiva de los análisis tradicionales, características muy particulares, imposibles de encontrar en la lengua general, ha hecho que éste sea descrito, como dice V. de Nuchèze, como si se tratara de un discurso mistificado, enunciativamente objetivo y homogéneo, desraizado en definitiva de toda implicación social:

"En outre, parmi les fameuses tendances attestées, nous devons revenir sur la notion de neutralité qui, au regard des analyses qui précèdent, relève de la mythification du discours scientifique comme produit coupé de la sphère du social. L'effet de mythification est d'avoir répandu une croyance forte et partagée en la neutralité du discours en question."<sup>170</sup>

---

<sup>170</sup> "Réflexions sur la variation scripto-culturelle", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Bern, Peter Lang, 1992, p. 211.

### 3.8.2.1. Los discursos profesionales

Las características lingüísticas -también pedagógicas- difieren en los discursos científicos y en los discursos profesionales. Los estudios que estudian los primeros, como veremos en el siguiente apartado, son, tanto cualitativa como cuantitativamente hablando, de un mayor nivel. Los discursos derivados de la comunicación profesional, y en extensión cualquier discurso especializado no propiamente científico, por el contrario, no han gozado de la misma atención.

Los análisis que precedieron a los propiamente discursivos centraron todo su interés en la lengua científica, entendiendo que el uso lingüístico profesional correspondía a un segundo estrato por su mayor similitud con la lengua común; de ahí que no se le considerara con derecho a ser definido y descrito más a tono con el carácter de especificidad que posee realmente<sup>171</sup>.

Incluso en épocas más recientes en que los análisis lingüísticos incorporan la dimensión discursiva y pese a reconocerse la idoneidad de los discursos profesionales

---

<sup>171</sup> En relación con esta idea es muy ilustrativa la opinión de Vigner y Martin, que extraemos de *Le français technique*, p. 20. Es el último párrafo de una nota a pie de página que retomaremos en su integridad. En cualquier caso, los mismos autores, algunos años más tarde, en consonancia con los principios discursivos de la lingüística, no sostienen ya esta concepción desfasada de los discursos profesionales:

"Il convient de distinguer aussi une *langue technique* et ce qu'on pourrait appeler *langue professionnelle*. La langue technique proprement dite est constituée par l'ensemble du matériau linguistique chargé d'exprimer (de décrire) le fait technique dans sa nudité ou dans son impersonnalité. Mais dès lors que des techniciens ou des spécialistes, à l'occasion de rencontres, se mettent à discuter, à argumenter, à parler de leur travail, ils recourent à un autre type de langue, la langue professionnelle, où apparaissent toutes sortes de traits d'ordre psycho- ou socio-linguistique. La langue peut être alors personnalisée en fonction de la position du locuteur dans l'entreprise, de certaines de ses composantes psychologiques et de bien d'autres éléments encore. Toutes les différences de niveaux, de registres de codes caractéristiques de la langue «usuelle» se retrouvent dans les langues professionnelles. Mais, faut-il le signaler, ce type de langue ne saurait nous intéresser dans le cadre de cette étude. La langue professionnelle ne saurait être considérée comme une langue de spécialité."

Como se deduce de esta cita, la diferencia más significativa entre los discursos especializados y la lengua general, radica en las características recurrentes de las descripciones clásicas: la supuesta objetividad, homogeneidad enunciativa y desconexión social de los discursos científicos. Como veremos, los discursos científicos, si bien es cierto que presentan dichas peculiaridades, no es menos cierto tampoco que contienen cierto grado de subjetividad, un alto grado de modalidades enunciativas, y como cualquier otro género discursivo un anclaje sociológico insoslayable.

en tanto que discursos de especialidad al mismo nivel que los científicos, las descripciones lingüísticas de estos discursos especializados no propiamente científicos, sin embargo, no son tampoco muy importantes en número; así acontece en el caso concreto del francés comercial, paradigma del aprendizaje del francés para usos profesionales.

Los discursos profesionales se caracterizan, en oposición a los científicos, por presentar unas particularidades lingüísticas menos recurrentes. Existe, sin embargo, en éstos una tendencia a contener, como no podía ser de otro modo dado su carácter especializado, términos especializados y estructuras lingüísticas recurrentes. La preponderancia en estos discursos del hecho comunicativo y la relevancia de la ubicación social y cultural que contextualizan la producción discursiva, actúan claramente en detrimento del valor cognitivo y expositivo, rasgos básicos e intrínsecos del discurso científico. Por lo tanto, los discursos de tipo profesional, tanto orales como escritos, no responden siempre afirmativamente a los principios fundamentales de precisión terminológica, objetividad, impersonalidad enunciativa o regularidad discursiva, que supuestamente cumplen al pie de la letra las producciones científicas.

H. Portine, sin embargo, pone el acento en la importancia de "l'exigence désignatrice" de los discursos especializados, sin hacer distinciones entre las vertientes científica y profesional:

"Il faut donc apprendre à nommer et de façon précise. (...) Quoi qu'il en soit, l'on ne peut négliger cette exigence désignatrice: il faut et apprendre à nommer et apprendre à repérer les façons de nommer et leurs éventuelles implications."<sup>172</sup>

Nuestra conclusión al respecto no difiere de la llamada exigencia designativa, sin embargo, pensamos que no todos los discursos comparten idénticos niveles de exigencia y que, en consecuencia, hay que relativizar la incidencia de las terminologías en función del género discursivo implicado. ¿No es de sentido común atribuirle

---

<sup>172</sup> "Les «langues de spécialité»", *Publics spécifiques et communication spécialisée*, p. 69.

a los términos especializados utilizados en un documento mercantil, por ejemplo de compra-venta, una mayor versatilidad y menor precisión que los que pudieran utilizarse en un artículo de medicina aplicado a la investigación de un mal irreversible, pongamos por caso?

Frente al anhelo de precisión semántica de los términos científicos que se manifiesta en el deseo de evitar fenómenos tales como la sinonimia o la homonimia, resultando de ello una amplia autonomía del léxico en relación con su entorno discursivo, en el contexto profesional se hace un uso lexicológico menos hermético. Esta visión definitoria más elástica del léxico permite, como escribe Moirand, apoyarse en el funcionamiento del vocabulario en su contexto discursivo:

"Le fonctionnement du vocabulaire en contexte, c'est par exemple, de reconstruire, au fil du texte, les relations sémantiques entre les termes qui désignent un même objet de discours (équivalences, hyperonymie, synonymie). (...) Le fonctionnement du vocabulaire en contexte, c'est également repérer la façon dont un même "objet de discours", à l'intérieur d'un même texte est défini, précisé, expliqué en fonction de destinataires, selon la représentation que l'on a de leur univers de connaissances et de leur univers d'expériences. (...) Le fonctionnement du vocabulaire en discours, c'est également repérer la façon dont un même "objet de discours" est désigné, reformulé d'un discours à l'autre, que ce soit un même locuteur dans des lieux différents (le chercheur s'adressant à ses pairs, à ses étudiants, aux grands médias)."<sup>173</sup>

Lo dicho abre un antes y un después en la descripción terminológica de los discursos especializados vistos en su globalidad, porque de esta mayor inserción de la palabra especializada en el hilo discursivo, también se benefician los conceptos científicos. El ideal de univocidad de las voces especializadas no se sostiene ya de

---

<sup>173</sup> "Décrire les discours de spécialité", *Lenguas para fines específicos III, investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares, 1994, pp. 80-81.

modo lineal, como si de una propiedad metafísica se tratara, sino que dicha univocidad debe verse a la luz de los distintos parámetros que confluyen en la puesta en escena discursiva: la disciplina, la situación comunicativa, las características enunciativas, las condiciones sociolingüísticas que rodean al enunciado, etc.

Jacobi, basándose en M.-F. Mortureux, expone serias dudas relativas a las clasificaciones excesivamente rígidas y uniformizadoras que distinguían entre los vocabularios especializados y el léxico de la lengua usual, y manifiesta que son necesarias unas clasificaciones, o si se prefiere unas definiciones de los mismos, que atenúen la rigidez descriptiva clásica, y consiguientemente maticen y evidencien más las particularidades diferenciales de los unos y los otros. Los discursos profesionales, dada la pluralidad sociolingüística del actor o actores de una comunicación y la diversidad de las situaciones de comunicación, son un ejemplo evidente de cómo se manifiesta en su interior la diversidad funcional del léxico especializado, así como la variedad en el funcionamiento sintáctico de éste en el conjunto del discurso. En los contextos científico-técnicos, la variabilidad en el funcionamiento expositivo, basada sobre distintos grados de precisión terminológica, que van desde el estrictamente científico hasta el didáctico, pasando por el de divulgación, corrobora la inviabilidad de las definiciones homogéneas:

"Établissant que les vocabulaires scientifiques spécialisés ont un fonctionnement «plus diversifié, plus complexe et plus souple» que ne le laissait penser l'idéal de biunivocité si souvent mis en avant pour distinguer le registre savant de la langue commune."<sup>174</sup>

M.-F. Mortureux ha estudiado las relaciones de equivalencia semasiológica que se establecen entre un término científico, que ejercería de referente nuclear, y otros secundarios. Esto significa que desde la perspectiva semántico-discursiva, éstos (término matriz y términos secundarios) en determinados contextos sintagmáticos pueden funcionar indistintamente. Señala además que las modalidades discursivas de

---

<sup>174</sup> D. JACOBI, "Les séries superordonnées dans les discours de vulgarisation scientifique", *Langages*, nº 98, 1990, p. 103.

asociación entre concepto principal y términos equivalentes son diversas<sup>175</sup>. Los distintos paradigmas de términos equivalentes constituyen en palabras de Mortureux: paradigmas designativos.

Por otra parte, un estudio sintáctico de los discursos profesionales revela que las grandes y recurrentes diferencias que con carácter general y lineal se han venido aplicando indiscriminadamente a todo discurso de especialidad con el propósito de marcar diferencias en relación a la lengua usual, no responden a los mínimos criterios de objetividad científica. No se ha tenido en consideración la realidad plural de los documentos especializados, sino que se ha preferido trabajar sobre muestras discursivas estandarizadas; como indica Moirand, casi siempre procedentes del terreno de la didáctica<sup>176</sup>.

Desde el punto de vista sintáctico, juntamente al reconocimiento de las características tradicionales específicas de los discursos especializados en general, y en particular de los científicos (objetividad, impersonalidad, presentes atemporales, etc.), es ineludible reconocer, en contra de las descripciones monovalentes, que la diversidad es también característica del nivel sintáctico. Así describe Moirand para qué sirve el análisis sintáctico:

"Ce que permet l'analyse syntaxique, c'est de dégager les formes privilégiées par le domaine concerné, selon les situations impliquées, les genres discursifs convoqués. Ce que peut apporter l'analyse, c'est de repérer les ressemblances et les différences dans la façon de "mettre en verbe" la réalité professionnelle ou scientifique et en

---

<sup>175</sup> En lo que atañe a las modalidades discursivas de asociación, Jacobi, siempre en la línea de los textos de Mortureux, indica que:

"L'axe dit métaphorique (et qui recouvre aussi bien métaphores, métonymies, comparaisons, analogies ...) n'est pas seul sollicité. Certaines homonymies sont opportunément utilisées au besoin. Mais on observe surtout une utilisation fréquente des relations d'hyper-/hyponymie." (*Id.*, p. 104)

<sup>176</sup> "Cela tenait en partie à des corpus qui ne prenaient pas en compte la diversité des textes circulant dans la communauté scientifique et d'études qui souvent se contentaient de décrire un type de discours scientifique (discours scientifique didactique, le plus souvent)." (S. MOIRAND, "Décrire les discours de spécialité", p. 82)

particulier de décrire les relations entre les acteurs du domaine, entre les acteurs et les objets." ("Décrire les discours de spécialité", p. 82)

H. Portine, a la exigencia designativa a la que ya nos hemos referido, añade dos más. En relación al presente análisis sintáctico, haremos alusión a la segunda exigencia, que Portine denomina "exigence matricielle". Ésta estriba, basándose en los tres momentos de la retórica ("inventio, elocutio, dispositio"), en que existe en las distintas disciplinas, esquemas o procedimientos de formación discursiva más o menos arbitrarios, que uniformizan la composición de los textos, de acuerdo con unos criterios formales preestablecidos, a los que hay que supeditarse explícitamente, si se desea que la producción discursiva sea reconocida como perteneciente a un determinado tipo de discurso. Como dice el autor, los textos de especialidad recurren a procedimientos de orden matricial por dos razones: de un lado, porque las disciplinas comportan el sometimiento de los textos, que en ellas se inscriben, a unas reglas de composición que pueden implicar un mayor o menor grado de rigidez; pero también porque la función no es la misma en todos los discursos: los hay en los que predomina la información o la explicación, y otros en los que prevalece, entre otras posibilidades, la argumentación o la narración.

Finalmente, vistos los puntos de vista léxicológico y sintáctico, no nos queda más que caracterizar los discursos profesionales desde el punto de vista discursivo propiamente dicho y enunciativo.

Un rasgo discursivo distintivo, que merece ser destacado primeramente, viene como consecuencia de la profunda impronta en dichos discursos del factor interaccional, es decir, los discursos profesionales establecen una comunicación que busca ejercer una influencia, convencer, buscar una reacción. etc., en el interlocutor o interlocutores:

"Si les discours spécialisés utilisent les potentialités du français, ils les utilisent dans le cadre d'un événement de communication propres au domaine professionnel concerné: un colloque entre pairs, un exposé de conférencier dans un musée, (...) sont des événements de

communication." (S. MOIRAND, "Décrire les discours de spécialité", p. 85)

Este pragmatismo conversacional, como no podía ser de otro modo, es un elemento constitutivo determinante del discurso<sup>177</sup>; esto es, el discurso exhibirá especialmente peculiaridades intrínsecas al discurso de acción. Esto explica la importancia de implicar el análisis del discurso como medio para desentrañar no sólo las regularidades lingüísticas, sino también, como hemos avanzado antes, las variaciones lingüísticas.

En los discursos profesionales, la incidencia del factor comunicativo es, sin duda, una variable de primer orden, superior al componente expositivo. En consecuencia, en un contexto lingüístico-discursivo en el que el funcionalismo comunicativo es su rasgo distintivo por excelencia, la descripción de los discursos de especialidad debe poner de manifiesto las razones pragmáticas -la situación del hecho comunicativo o situación profesional-, culturales, e incluso lingüísticas, que dan razón de la variabilidad discursiva.

Podemos constatar por lo tanto que el carácter marcadamente comunicativo de los discursos profesionales es otro punto de divergencia respecto de los discursos científicos propiamente dichos, consistente en que la propiedad comunicativa participa más en éstos de su vertiente accional que de la expositiva<sup>178</sup>. Observamos, pues, que ambos discursos especializados son deudores de la función comunicativa; pero cada uno persiste en aspectos de la misma distintos. Según Moirand, son como la cara y la cruz de una misma moneda:

---

<sup>177</sup> Hemos repetido en distintas ocasiones la importancia analítica del enfoque discursivo. Éste es un ejemplo más de su valor en el análisis de las producciones lingüísticas. La dimensión discursiva muestra la relevancia no sólo del papel cognitivo que juegan dichos discursos, sobre todo a través del léxico -particularidad destacada por la lexicología-, sino que pone de relieve el aspecto comunicativo (o discursivo) -rasgo obviado por la lexicología.

<sup>178</sup> Cf. J. PEYTARD, S. MOIRAND, *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992, pp. 162-177. Dichos autores estudian el componente accional y su funcionamiento en los discursos científicos -esotéricos, de vulgarización y pedagógicos- y profesionales.

"Or l'événement de communication professionnel me semble conditionner deux dimensions de l'organisation des discours professionnels: la dimension communicative, régulée par le rituel professionnel propre au domaine concerné et la dimension cognitive qui traduit la démarche de l'activité professionnelle mise en texte."  
("Décrire les discours de spécialité", p. 85)

Siguiendo con los análisis y conclusiones de S. Moirand, pero recogidos en un estudio anterior, ésta ha estudiado, entre otras perspectivas, la comunicación profesional<sup>179</sup>, los discursos que a ella pertenecen, partiendo de un área profesional paradigma de la interacción comunicativa: las relaciones empresariales en el comercio o venta, artesanado e industria; es decir, tres campos o tres niveles distintos de una misma actividad, en donde las estrategias de negociación y persuasión utilizadas proceden del denominado discurso de acción; expresión esta utilizada por Moirand, como contrapunto a una comunicación esotérica en la que domina la exposición, tanto en la esfera de la producción como en su posterior difusión.

Moirand describe en estos términos, en oposición a la comunicación científica, la comunicación profesional:

"Par opposition au monde scientifique dans lequel l'enjeu reste d'exposer des idées, de formuler des hypothèses, de raconter des expériences ou de commenter les résultats d'une recherche, dans le monde des affaires, on cherche plutôt à «faire agir» ou à «faire réagir» l'autre. La communication professionnelle relèverait par conséquent des **discours d'action**, dans lesquels la persuasion et la négociation prennent le pas sur la spéculation et le raisonnement hypothético-déductif des **discours de la science** (y compris des sciences humai-

---

<sup>179</sup> "Décrire des discours produits dans des situations professionnelles", *Publics spécifiques et communication spécialisée*, pp. 52-61.

nes)." ("Décrire des discours produits dans des situations professionnelles", p. 52)

Conviene señalar, no obstante, que tanto los discursos científicos como los profesionales comparten espacios de transversalidad que hacen que las definiciones sean cada vez más permeables. Ya hemos observado que los científicos exponen sus avances cognitivos respetando escrupulosamente unas normas de exposición en el discurso; sin embargo, esto no impide que afloren en estos discursos segmentos lingüísticos propios de la persuasión, del hacer creer. Del lado de los discursos profesionales, se repite de modo análogo el razonamiento. Por ejemplo, manteniéndonos en el contexto comercial y económico, si fijamos nuestra atención en la extensa gama de situaciones de comunicación que contiene, éste nos ofrece casos prácticos extremadamente ilustrativos de la referida transversalidad. En consecuencia, es lógico inferir que en un mismo discurso profesional tienen cabida diversos géneros discursivos. Unos participarán más del discurso accional con estructura dialógica -la argumentación se establece sobre esta estructura ya sea implícita o explícitamente- tales como la conversación interindividual, cara a cara o por teléfono, los tipos de comunicación interna y externa de una empresa; y otros, en cambio, se emparentarán más con el discurso cognitivo, como es el caso de los diversos tipos de escritos comerciales (carta comercial, informe, acta de reunión, petición, carta de reclamación, etc.).

En definitiva, lo que distingue realmente el componente argumentativo presente en sendos campos discursivos, o si se prefiere los procesos heurísticos en cada uno de estos discursos -profesionales/científicos-, es que el razonamiento científico avanza sobre premisas no confirmadas, ideas abstractas, esto es, conjeturas, que podrán *a posteriori* ser confirmadas o no científicamente; en tanto que el razonamiento de los discursos profesionales se basa en esencia sobre acciones de hechos, en los que no importa tanto su veracidad<sup>180</sup>.

---

<sup>180</sup> En palabras de Moirand:

"Le raisonnement scientifique est plutôt de type hypothético-déductif alors que le raisonnement des discours d'action est plutôt de type factuelo-déductif: on agit avec

Acerca de la interdiscursividad en los campos en cuestión, Moirand señala el fuerte carácter translingüístico<sup>181</sup> de éstos:

"Dans un domaine scientifique précis, il n'existe pas *un* discours de spécialité, mais des discours, qui s'entrecroisent et varient en fonction des circuits de communication impliqués: en médecine, par exemple, l'entretien malade/médecin, les échanges en salle d'opération, (...), mettent en jeu, parfois chez la même personne, des *reformulations* qui utilisent le système du français à différents niveaux de fonctionnement." ("Décrire les discours de spécialité", p. 79)

Finalmente, añadir que los discursos profesionales y científicos, en mayor o menor grado, se caracterizan por una cierta heterogeneidad enunciativa, quizá más a nivel oral que en los textos. Son significativos desde el punto de vista semántico, los gestos, las actitudes, la voz, el espacio interindividual, etc.<sup>182</sup>

### 3.8.2.2. Los discursos científico-esotéricos

Como apuntábamos, la investigación lingüística, en la década de los ochenta, ha mostrado un elevado interés por el conocimiento discursivo de los documentos científicos propiamente dichos, más que por cualquier otro discurso de especialidad.

Los puntos de análisis más sobresalientes utilizados en la descripción de éstos han sido fundamentalmente de dos tipos. De una parte, se trata de un análisis que en la mayoría de los casos pretende destacar las características -funcionamiento

---

des faits, réels ou qu'on vous fait croire tels et non pas avec des hypothèses." ("Décrire les discours de spécialité", p. 86)

<sup>181</sup> "(c'est le paradoxe des vocabulaires spécialisés: chaque langue découpe la réalité à sa manière, mais chaque domaine de spécialité est censé décrire, dans des langues différentes, des états de connaissance identiques)." ("Décrire les discours de spécialité", p. 79)

<sup>182</sup> Cf. G. CALBRIS, L. PORCHER, *Geste et communication*, Paris, Hatier, 1989.

lexicológico, sintáctico-discursivo y enunciativo- de los discursos científicos en oposición a la lengua cotidiana, reconociendo, por supuesto, que los diversos discursos científicos no son más que variantes funcionales de una misma lengua. El problema de la atomización lingüística es ya una controversia teórica perteneciente al pasado. En este sentido, existe continuidad respecto a las definiciones tradicionales, aunque con una ampliación notable de las variables de análisis a tener en consideración; es decir, se añade a los factores de estudio más conocidos, lexicológico y sintáctico, las dimensiones enunciativa y discursiva.

El segundo punto de análisis, que merece ser puesto de relieve por ser característico de las nuevas bases teóricas de la lingüística -el discurso, la pragmática, sociolingüística, etc.-, estriba en una mayor relatividad de las descripciones lingüísticas con arreglo a una definición y reconocimiento de determinadas características de un modo más versátil. Se vulnera así el principio de homogeneidad tantas veces evocado en lo que a las descripciones de estos discursos se refiere. A nuestro parecer, este aspecto sí que es original, aunque es cierto que ya se venía reconociendo en los medios lingüísticos cierta relatividad en la aceptación de las características más recurrentes. En este sentido, numerosos trabajos de investigación, como veremos, se dedican a adecuar las caracterizaciones lingüísticas a la realidad discursiva, y no al revés, es decir, aplicar indiscriminadamente un catálogo finito de rasgos a todos los documentos pertenecientes a la ciencia.

Como ejemplo de esta metodología, obviamente más ortodoxa desde el punto de vista científico, consistente en supeditar las descripciones lingüísticas a la observación directa sobre los textos, distinguiéndose diferencias interdiscursivas -diferencias de funcionamiento lingüístico en distintos textos dentro de un mismo campo discursivo- e intradiscursivas -diferencias de funcionamiento lingüístico de un campo discursivo a otro-, nos remitimos a un esclarecedor trabajo de M. Darot: "Discours didactique et discours mathématique"<sup>183</sup>.

Evocaremos únicamente dos de las peculiaridades del discurso matemático, mediante las cuales la autora del trabajo pone de relieve la pertinencia de aplicar

---

<sup>183</sup> *Études de linguistique appliquée*, nº 21, 1976, pp. 68-99.

métodos descriptivos contrastivos, en detrimento de métodos de análisis demasiado generalizadores, señalando en su conclusión que no todos los discursos científicos comparten unos mismos principios de formación. Nos estamos refiriendo concretamente a que el discurso matemático, en términos generales, presenta un uso de los pronombres personales más variado y profuso de lo que cabría esperar, y que la voz pasiva, como consecuencia de una mayor presencia enunciativa del autor, es escasamente utilizada, lo que es nuevamente contrario a la norma. Por lo tanto, como se desprende de éstos y otros datos arrojados por este estudio, el discurso matemático, que es un discurso sobre el que no cabe dudar de su cientifismo, transgrede a las claras uno de los principios de mayor importancia -quizá el más evocado- en las descripciones de dichos discursos: la supuesta ausencia de manifestación enunciativa (su objetividad). Desde esta misma perspectiva, puntualizar que las distintas manifestaciones enunciativas son un reflejo de las relaciones del autor con su propio discurso, lector o interlocutor.

Asimismo, a este primer factor de heterogeneidad en la enunciación sumaremos otro elemento de ruptura de la continuidad y homogeneidad del discurso, que se origina como consecuencia de la presencia de segmentos textuales procedentes de otros discursos, con funciones semánticas de índole diversa. En cualquiera de los casos, no cabe ya sostener propiedades discursivas constantes así como tampoco la existencia de discursos totalmente independientes, ni siquiera originales, sino nuevas y distintas manifestaciones discursivas cada vez que un individuo hace uso de la enunciación.

Una definición de los discursos científicos que nos parece adecuada, pese a ser del año 1951, es ésta de Bally que extraemos del trabajo de Jacobi, *Textes et images de la vulgarisation scientifique* (p. 60):

"Un texte scientifique *authentique* révèle toujours, par le choix des mots et le tour des phrases, le besoin de ne montrer que la face objective des choses, et l'on sait que, chez les vrais savants, ce mode d'expression résulte d'un effort à la fois incessant et inconscient."

Es una definición que se puede etiquetar de incompleta o, si se quiere, de parcial. No hace referencia al hermetismo del léxico científico, ni describe los discursos especializados de acuerdo con sus apariencias esotéricas, ni tampoco alude al carácter grupal, gremial que sin duda los caracterizan. Sin embargo, como apunta Jacobi, en apoyo de la tesis instrumental de Bally, los discursos científicos son, independientemente de todo cuanto les hace peculiar y distinto de la lengua usual, un instrumento de comunicación<sup>184</sup> altamente especializado:

"La langue scientifique est considérée comme un outil de communication fonctionnelle, façonné par les seules exigences et contraintes particulières d'une discipline." (*Ibid.*)

Kocourek, por su lado, constata igualmente que la función primaria de los discursos científicos -él prefiere utilizar la expresión lenguas de especialidad, haciendo del discurso científico-técnico su variante más significativa- consiste en ser un instrumento de comunicación, además de expresar los contenidos de la especialidad de la que se trate (función comunicativa y cognitiva respectivamente):

"Du point de vue des fonctions primaires, la langue de spécialité est un instrument qui sert principalement à signifier le contenu spécialisé, à le communiquer." (*La langue française de la technique et de la science*, p. 41)

Por otra parte, define como sigue los discursos científico-técnicos:

"La langue de spécialité est plus qu'un registre, plus que le discours, plus que le vocabulaire ou que la terminologie. C'est un système libre de ressources sur tous les plans de la langue qui possède plusieurs

---

<sup>184</sup> En relación con el objetivo comunicativo de los discursos científicos. véase el trabajo de J. GALLAIS-HAMONO, *Langage, langue et discours économiques*, Paris, Klincksieck, 1982. En las primeras líneas de la introducción, Gallais-Hamono describe así las dos funciones de los textos científicos:

"Le texte scientifique a deux fonctions. D'une part, il permet l'expression d'une analyse et, à ce titre, il met en lumière la relation entre le langage et la pensée. D'autre part, il sert la communication entre individus d'une même communauté scientifique." (p. 11)

registres et plus que des caractéristiques lexicales. (...) Elle vise l'idéal de l'intellectualisation, c'est-à-dire la précision sémantique, la systématisation conceptuelle, la neutralité émotive, l'économie formelle et sémantique; elle a donc tendance à définir ses unités lexicales, à contrôler la polysémie et l'homonymie, à supprimer les synonymes, à simplifier et à mieux délimiter les moyens syntaxiques, à neutraliser ou à contenir l'émotivité, la subjectivité." (*Id.*, p. 41)<sup>185</sup>

Desde un punto de vista más discursivo, Widdowson también tiende a uniformizar las características formales de las distintas producciones discursivas. Defiende la hipótesis de que las estructuras de los discursos científicos responden a esquemas comunes, universales, independientemente de las peculiaridades de formación lingüística inherentes a cada una de las lenguas nacionales que pueden producir ciencia:

"Aussi aimerais-je dire que le discours scientifique est un mode de communication universel ou une rhétorique universelle qui se réalise dans des textes scientifiques en différentes langues par le procès de textualisation."<sup>186</sup>

No obstante, podemos deducir que aunque la tendencia sea la de universalizar las producciones científicas, en particular respecto a la presentación formal y composición textual -resumen, introducción, parte central del trabajo y conclusión- las producciones científicas pueden variar en función de las características de orden sintáctico, frástico, textual, enunciativo, etc., de cada lengua nacional. Por el

---

<sup>185</sup> Las páginas 40-43 contienen una descripción detallada y rigurosa de los citados discursos. Insistimos otra vez, sin embargo, en que la posición lingüística en la que Kocourek inscribe sus tesis sobre los discursos de especialidad es más terminológica que discursiva. El predominio de la perspectiva lexicológica implica una tendencia proclive a defender las características recurrentes que distinguen dichos discursos de la lengua usual o literaria ("Le lexique est le fait cognitif et linguistique le plus frappant de cette langue." (*Ibid.*).

<sup>186</sup> "Description du langage scientifique", *Le français dans le monde*, n° 129, 1977 p. 15.

contrario, en donde sí hay una tendencia manifiesta a la uniformidad o estandarización, como argumenta B. Spillner, es en el vocabulario especializado:

"Il n'est plus besoin de falsifier l'hypothèse d'expansion et de réduction; la simplification antithétique est insoutenable (concepción antagónica entre los discursos de especialidad y lengua común). Une langue de spécialité est beaucoup plus qu'un seul inventaire terminologique. Et contre l'hypothèse conjointe d'universalité, il convient d'objecter aussitôt que la standardisation internationale concerne surtout et avant tout la terminologie."<sup>187</sup>

Apoyándose también en Spillner, S. Sachtleber, intenta demostrar, mediante el contraste de textos especializados franceses y alemanes, que la organización discursiva varía no por aspectos ligados a la particularidad científica, sino por la influencia de los cánones formales implicados por las lenguas de producción. En relación con lo dicho, nos importa destacar igualmente la relevancia de lo que la autora denomina "socialisation textuelle"; es decir, la socialización previa del autor así como la del hipotético lector determinan respectivamente la estructuración de la producción discursiva conforme a unos moldes lingüísticos. Obviamente la calidad en la recepción del mensaje depende también sobremanera de dicho conocimiento lingüístico. En este sentido, si el supuesto lector, neófito en la materia o de distinta nacionalidad a la lengua del discurso, no dispone de una socialización intercultural también previa, las interferencias, los ruidos, entorpecerán aún más la captación del mensaje en nuestro caso científico. En todo caso, esto es extrapolable a cualquier género discursivo. Extraemos algunos de los pasajes más relevantes escritos por Sachtleber:

"Il y a des différences dans le *style pragmatique* d'un même genre de textes et que l'on ne peut pas parler d'une universalité interculturelle dans la communauté communicative translangagière. (..) Je ne nie pas qu'il y ait des caractéristiques universelles dans la communauté

---

<sup>187</sup> "Textes médicaux français et allemands", *Langages*, n° 105, mars 1992, p. 42.

scientifique. (...) Cependant, en ce qui concerne les éléments de la structure de l'organisation textuelle, on peut constater des différences interlinguistiques importantes."<sup>188</sup>

Volviendo a Spillner, éste, también desde una perspectiva etnolingüístico-contrastiva, compara textos médicos franceses y alemanes con el propósito de mostrar las diferencias lingüísticas y culturales que los separan, y así evidenciar el carácter diferencial interlingüístico de los discursos científicos. Para ello, comienza repasando algunas definiciones de los discursos de especialidad, basadas esencialmente en la tendencia múltiple a promocionar la objetividad, la impersonalidad, la precisión semántica, etc., características que están corroboradas por los análisis<sup>189</sup>, para acto seguido manifestar serias dudas sobre la pertinencia de fundamentar la caracterización de los discursos científicos en comparaciones dicotómicas entre éstos y la lengua normal<sup>190</sup>.

<sup>188</sup> "Les styles pragmatiques d'un genre de texte", *Parcours linguistiques de textes spécialisés*, p. 247.

<sup>189</sup> Cita a Ihle-Schmidt (1983), que analiza los discursos económicos en francés, destacando las siguientes cualidades textuales:

- tendance à la plus haute précision possible dans une langue de spécialité;
- tendance à éviter l'ambiguïté et à chercher la monosémie;
- tendance à la concision et l'économie linguistique;
- tendance à l'objectivité." ("Textes médicaux français et allemands, p. 43)

Retoma también las características resumidas de Wimmer (1982) establecidas sobre la oposición entre los discursos científicos y la lengua común:

**"Langue scientifique**

précision  
univocité dénomminative  
économie  
invariance situationnelle  
rapport à la matière/  
à l'objet  
niveau théorique

**Langue commune**

indétermination  
ambiguïté  
redondance  
multiplicité situationnelle  
multiplicité thématique/  
évaluation  
quotidienneté" (*Ibid.*)

<sup>190</sup> "Il semble douteux que de telles comparaisons antithétiques puissent résister à une vérification empirique. On peut avoir tendance à les utiliser continuellement afin de caractériser la langue de spécialité et de l'opposer à la langue commune." (*Id.*, p. 43)

Deja claro, en todo caso, que esta múltiple tendencia, que hemos visto viene aplicándose con sus altos y sus bajos desde las lenguas de especialidad en la descripción de los discursos científicos, es parcialmente real y no imaginaria. No obstante, propone que esta interpretación excesivamente uniformizadora sufra ciertas restricciones con arreglo a las distintas realidades discursivas<sup>191</sup>. En este sentido, los rasgos convencionales clásicos que han servido para la descripción lingüística de los textos científicos, tales como el deseo de no transparentar la presencia enunciativa, de mantenerse al margen de preocupaciones estilísticas o de responder estrictamente a las condiciones de objetividad, si bien no faltan a la verdad, deben aplicarse con bastante cautela. No obstante, insistimos en que los discursos científicos, especialmente en su nivel terminológico, responden con bastante claridad a los cánones aludidos. Por otra parte, Spillner, a nuestro entender, hace un uso demasiado genérico de la expresión lenguas de especialidad. Esta impresión nuestra, sin embargo, no le resta importancia a su trabajo<sup>192</sup>.

---

Otro estudio de Spillner, que merece ser mencionado y al que nos remitimos en relación a una caracterización de los discursos de especialidad frente a la lengua usual desde los puntos de vista sintáctico y estilístico, es "Pour une analyse syntaxique et stylistique des langues françaises de spécialité.", *Les langues modernes*, nº 1, 1982, pp. 19-28.

<sup>191</sup> "Tout d'abord, il faut souligner qu'il s'agit d'abstractions généralisantes dont le fonctionnement est assez réduit au niveau de l'analyse linguistique d'éléments textuels concrets. (...) de telles affirmations relèvent, en général, d'une conception aprioriste de la «langue de spécialité» et ne sont pas le résultat d'analyses empiriques (...)" (B. SPILLNER, "Textes médicaux français et allemands", p. 44)

<sup>192</sup> Spillner intenta acotar el problema de los discursos especializados, no oponiendo de modo sistemático los referidos discursos a la lengua usual, por existir amplios espacios comunes en los que convergen -a nivel sintáctico y lexicológico, sólo que en ambos niveles son privilegiadas ciertas estructuras. En el caso del léxico usual, éste es igualmente propio de los discursos científicos pero con el añadido de las terminologías específicas de cada disciplina-, sino de acuerdo con características diferenciales que aparecen en los diversos niveles de la lengua: morfológico, fonético, tipográfico, etc. Así pues, propone analizar las diferencias, basándose sobre las categorías que siguen:

"- l'existence d'éléments linguistiques (...), - la fréquence d'éléments linguistiques (...), - la distribution d'éléments linguistiques (...), - la fonction d'éléments linguistiques." (*Id.*, p. 45)

Insiste, por otra parte, en que cualquier afirmación concerniente a los discursos especializados, para ser confirmada, debe contrastarse con las estructuras o formas equivalentes en la lengua usual. Hace mucho hincapié en la pertinencia de respetar siempre un método de análisis comparativo, es decir, comprobando los datos con criterios empíricos y no apriorísticos.

En cuanto al punto de vista discursivo merecen destacarse las ideas aportadas por Spillner en el marco de la descripción lingüística de los discursos de especialidad, por cuanto representan una clara adecuación de los principios descriptivos - extrapolable a los aspectos didácticos- a la concepción discursivo-pragmática de la lingüística. Éste sostiene que los límites del análisis no se circunscriben al material lexicológico, ni tan siquiera a los elementos lingüísticos de distinta naturaleza presentes en la superficie discursiva, lo que ya podría parecer suficiente, sino que destaca además como imprescindible integrar en el análisis las diversas variantes pragmáticas, que no aparecen materialmente en la faz del discurso, pero que conforman el contexto comunicativo. Reproducimos textualmente la concepción discursiva de Spillner relativa a los discursos especializados:

"L'analyse des langues de spécialité ne peut donc se dérouler exclusivement à l'intérieur du texte en tant que description d'éléments linguistiques, mais elle devra tenir compte des conditions pragmatiques fondamentales de la situation de communication." (*Id.*, p. 46)<sup>193</sup>

Entroncando con el concepto de monosemia, que ha sido uno de los puntos más controvertidos, pondremos de relieve las conclusiones a las que llega Y. Gentilhomme sobre dicho concepto en su trabajo "Les faces cachées du discours scientifique"<sup>194</sup>:

"Concluons donc, que, du moins au niveau de la terminologie, la monosémie absolue s'avère un mythe, et c'est à juste titre que J. Peytard lui substitue l'assertion nuancée de tendance à la monosémisation, plus conforme aux observations." (p. 32)

---

<sup>193</sup> En el análisis discursivo de los discursos de especialidad, Spillner destaca los siguientes parámetros que los determinan y diferencian:

"- les partenaires de la communication, - le type de communication, - le lieu de la communication, - objet et objectif de la communication." (*Id.*, pp. 46-47)

<sup>194</sup> *Langue française*, n° 64, 1984, pp. 29-37.

Basa su argumento en que ni un análisis lingüístico diacrónico -la precisión terminológica decrece conforme se avanza en el tiempo en una determinada materia-, ni un análisis contrastivo entre distintas lenguas, dejan incólume el principio de monosemia -un término monosémico en francés podría perfectamente ser polisémico en su traducción al español-. Termina el artículo de un modo muy concluyente y acertado que podría resumirse de la siguiente manera: el discurso tecno-científico debe ser observado en su función mostrativa o expositiva, pero también en virtud de su papel comunicativo. No se trata de un mensaje cerrado, estático, inerte, sino de un mensaje que dispone de un productor y un receptor, además de un contexto de producción, tres variables pragmáticas ineluctables que lo modelan<sup>195</sup>.

#### 3.8.2.2.1. Características discursivas de los discursos científico-esotéricos

En este punto haremos una alusión explícita a aquellas particularidades lingüístico-discursivas de los discursos científicos propiamente dichos que no hayan sido descritas en la primera parte de la descripción lingüística.

Recordamos de modo muy somero que la concepción discursiva comporta una consecuencia inmediata muy importante, que estriba en que los parámetros lingüísticos encargados de la descripción se ven ampliados considerablemente. Es decir, los rasgos lingüísticos no sólo tienen que ver con los elementos estrictamente verbales, sino que se relacionan con todo cuanto determina semántica y formalmente al discurso. El discurso científico, como indicó L. Guilbert no se comprende si no

---

<sup>195</sup> Haremos una última alusión a Genthilhomme que nos parece llamativa. En la página 34 del citado artículo menciona, a título informativo, el trabajo del matemático romano Salomón Marcus, quien se dedicó a contrastar el discurso científico y poético, situando la lengua usual en un punto intermedio entre los dos. No entraremos en los 22 rasgos diferenciales recogidos por el autor, sino que llamaremos la atención sobre la importancia prestada por Marcus a una peculiaridad que, como muy bien apunta Genthilhomme, es evidente pero rara vez puesta en evidencia. Marcus indica que en los discursos científico-técnicos, tal y como acontece en cualquier otro género discursivo, una misma idea puede ser expresada de distintas maneras; esto constituye otra razón de más para desprender los análisis lingüísticos relativos a la ciencia del principio por el cual dicho discurso responde a criterios de uniformidad formal. Es pertinente reconocer, pues, que los discursos científicos también ofrecen peculiaridades estilísticas diferenciales.

es dentro del proceso comunicativo, esto es, ligado al locutor. En definitiva, la enunciación es la esencia del lenguaje<sup>196</sup>.

Enfatizando un poco más en la función comunicativa, desdeñada en favor de la vertiente cognitiva, citaremos la opinión de J. Pétróff:

"Le texte scientifique ou technique n'est donc pas un texte «en soi». Il est non seulement inséré dans une action déterminée mais il s'organise différemment en fonction des destinataires. Il n'existe que par rapport à une action et que celle-ci soit d'apporter des connaissances ne change pas cette donnée fondamentale."<sup>197</sup>

Partir de esta perspectiva significa que, como ocurre con cualquier otra producción discursiva, al margen de consideraciones tipológicas, el discurso científico en su globalidad ofrece dos vertientes de análisis fundamentales, las vertientes formal y social.

La primera característica en la que nos detendremos está relacionada con el predominio del carácter escrito de los mismos<sup>198</sup>. No hay duda de que la manifestación escrita de los documentos<sup>199</sup> científicos es determinante, en tanto en

---

<sup>196</sup> "La spécificité du terme scientifique et technique", *Langue française*, n° 17, 1973, pp. 5-8.

<sup>197</sup> "Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique", *Langue française*, n° 64, 1984, pp. 55-56.

<sup>198</sup> Según Kocourek, la importancia de la transcripción escrita del conocimiento científico radica en rasgos característicos como éstos: - la comunicación escrita permanece, es inmutable y se transmite con facilidad; - la incidencia de lo escrito en el desarrollo del pensamiento filosófico y ontogénico y en lo que toca a la ciencia, es determinante; - permite la integración de otros signos gráficos no lingüísticos; - el escrito a diferencia del oral posibilita que los niveles de ambigüedad disminuyan considerablemente; - es un instrumento que promueve la internacionalización (*La langue française de la technique et la science*, pp. 98-99).

<sup>199</sup> La distinción entre texto y documento para referirnos a las producciones literarias y científicas respectivamente, aunque no siempre es tenida en cuenta -tampoco nosotros hacemos un uso discriminado entre ambos- responde, sin embargo, a una premisa teórica fundada, pero con tintes de arbitrariedad porque las definiciones teóricas esgrimidas para delimitar sendos campos no están en ningún caso cerradas, ni gozan del máximo consenso. En nuestro contexto, la utilizamos de un modo global, en la forma en que definen Moirand y Peytard sendas nociones:

"Le texte littéraire suscite, dans la langue, tout dispositif qui conduit à libérer le signifié des barrières du lieu commun sémantique, qui déstabilise les significations acquises et figées, qui redonne «un sens nouveau aux mots de la tribu». (...) Le

cuanto necesita de ella para propagarse, instaurarse y almacenarse. De modo inverso, tampoco existe duda alguna de que esta naturaleza escrita predominante influye en la creación científica. Por lo tanto, se puede afirmar que el discurso científico tiene una manifestación eminentemente escrita, en el sentido que le otorgan S. Moirand y J. Peytard:

"En premier lieu, on pose que le texte occupe une surface, que lui offre le support (pierre, papyrus, parchemin, papier, écran): c'est cette surface que l'on désigne par le terme **aire scripturale**; sur l'aire ainsi définie, la disposition des masses scripturales, les découpes de titraisons, les contrastes de caractères typographiques ou manuscrits, disposent et proposent des entailles. S'esquissent ainsi, déjà, scripto-visuellement, des pistes et des émergences de significations."  
(*Discours et enseignement du français*, p. 155)

Dicha manifestación escrita de los documentos científicos queda además confirmada por la ingente y creciente cantidad de producción científico-técnica que tiene lugar en nuestros días. Si ahondamos un poco más en el mencionado carácter escrito, se nos manifiesta con total claridad la relevancia de su dispositivo textual que lo caracteriza e identifica frente a otras producciones discursivas. La pluralidad de los elementos que lo componen, tanto los propiamente lingüísticos -escritura- como los paratextuales<sup>200</sup> -imágenes: simbología diversa, fotos, dibujos, esquemas, gráficos, mapas, imágenes artificiales producidas por ordenador-, actúan paralelamente no sólo en el plano cognitivo, sino también comunicativo.

---

**Document**, dans un mouvement inverse, ne retourne pas son message sur lui-même, et ne vise pas une «émotion langagière», ni à faire bouger la langue, mais la précision du propos, la non-équivocité, la fixation du sens dans sa cohérence. Il a fonction de faire que l'on oublie le signifiant dans une transparence aussi pure qu'il se peut." (*Discours et enseignement du français*, p. 61)

<sup>200</sup> Los elementos no lingüísticos son denominados "brachygraphiques" por Kocourek; los define así: "Mais les textes technoscientifiques sont aussi riches en expressions dites non linguistiques, que nous dénommerons **brachygraphiques**. L'épithète *brachygraphique* suggère qu'il s'agit d'unités de forme graphique plus concise." (*La langue française de la technique et la science*, p. 93)

El conjunto textual se convierte, en consecuencia, en una realidad compuesta de códigos comunicativos de diversa índole. Como señalan Peytard y Moirand, pueden distinguirse dentro del universo semasiológico tres modalidades de codificación yuxtapuestas: una primera compuesta por signos exclusivamente lingüísticos, otra por signos no lingüísticos, y finalmente, una tercera modalidad, mixta o pluricodificada ("pluricodés"), en la que, como su propio nombre indica, se construye sobre dos o más códigos (*Id.*, p. 147).

Con respecto a la puesta en página científica -como contrapunto a la fuerte reglamentación de las secuencias que componen el desarrollo discursivo- Jacobi señala que es extraordinariamente diversa, segmentada y que está alineada sobre distintos niveles semánticos; por lo que una lectura, por menorizada o global, se topará con rupturas discursivas<sup>201</sup> aleatorias, en las que las masas verbales (títulos, subtítulos, textos, citas, notas a pie de página, etc.) irán combinándose con masas discursivas no verbales (fotos, fórmulas, estadísticas, etc.).

Complementando al texto, por lo tanto, en el espacio que deja libre el discurso verbal o cotexto, se posicionan elementos de información periférica o paratexto:

"Les mots et les phrases du texte laissent tout autour un espace libre: le *cotexte*. Dans cet espace disponible seront introduits des titres, des phrases en marge, des informations périphériques (notes, références...) et des illustrations, cet ensemble constituant le *paratexte*." (D. JACOBI, *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, p. 113)

---

<sup>201</sup> Profundizando en la interdiscursividad como uno de los principios fundamentales de la lingüística del discurso, Peytard y Moirand muestran que la construcción de los discursos, especialmente el discurso literario, no se rige por normas uniformes y recurrentes, sino que más bien impera una cierta tendencia a la fractura ("entailles") dentro de las unidades textuales, como también la hay en el plano interdiscursivo. En este sentido, los textos literarios, por su alta densidad connotativa, son el ejemplo más sobresaliente de este aumento en el grado de heterogeneidad discursiva. Pero también los documentos científicos, por una presencia importante del paratexto: ilustraciones, notas aclaratorias, citas, etc., participan de lo que estos lingüistas llaman "déhiscence" y "diffraction".

En términos semejantes se expresan las ideas de Petroff, insistiendo en el carácter fundamental de la información semántica que aportan las imágenes al discurso científico:

"Tout ce qui concerne la mise en page, la possibilité d'introduire aisément des photographies, des croquis, des courbes, etc., ont certainement modifié la perception que l'on a globalement du TEXTE scientifique et technique. En fait l' *image n'est plus une illustration mais une unité d'information à part entière.*" ("Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique", p. 56)

Por otra parte, señalaremos también, sin pretender hacer un estudio en detalle, que los recursos iconográficos susceptibles de aparecer, por supuesto compatibles entre sí, en la superficie de los textos científicos, pueden clasificarse en distintas categorías. D. Jacobi propone una clasificación estructurada sobre cuatro tipos. Haremos un repaso muy somero de cada uno de ellos:

- Un primer tipo está representado por los sistemas de comunicación simbólicos. Consisten en unos símbolos compuestos de cifras, números, letras, o, como ocurre en química, símbolos mixtos -estos últimos tienen plena autonomía semántica-. Como explicita Jacobi, el discurso científico necesita expresar numerosos parámetros y características mediante cifras y números:

"(...) le temps, les dimensions, les cotes, les indices, les exposants, les dimensions, les pressions, les vitesses, les températures, les poids (...)" (*Textes et images de la vulgarisation scientifique*, p. 116)

- En segundo lugar, el autor distingue lo que denomina semiología gráfica -fórmula propuesta por Bertin-, y la fundamenta a tenor de dos tipos de necesidades: epistemológicas por un lado, es decir, el investigador requiere mostrar datos, resultados, evoluciones, etc., y representativas de otro, esto es, necesita para completar su trabajo, representar o transcribir gráficamente los resultados de la investigación, mediante el uso, entre otros, de gráficos o estadísticas. Esta informa-

ción no es secundaria respecto del material textual, sino que constituye una parte más del componente comunicativo científico:

"Ce ne sont pas les mots (ou les concepts) qui se substituent au graphique (et réciproquement) mais l'un et l'autre correspondant aux deux faces de la même volonté d'administrer la preuve du vrai." (*Id.*, p. 120)

- La tercera categoría corresponde a las imágenes. Hemos señalado que una de las particularidades básicas del discurso científico-técnico radica en que su composición estructural se compone de dos sistemas de signos, el de la escritura y el de las ilustraciones -escrito-visual-. Indicamos también que las imágenes no cumplían respecto del material verbal un papel secundario o meramente ornamental; muy al contrario, como apunta Jacobi, éstas cumplen con una función determinante puesto que ayudan a estructurar y organizar el enunciado de los discursos científicos:

"La communication scientifique s'édifie sur elles (formas no lingüísticas), puisqu'elles représentent le point fort, le noeud central, qui semble comme justifier et provoquer l'écriture: le plan canonique de l'énoncé scientifique est conçu autour de l'exposé de résultats qui sont toujours *visualisables* et *figurables*." (*Id.*, p. 124)

En cualquier caso, como es de suponer, la mayor o menor integración de elementos de ilustración en el hilo discursivo no está sujeta a ninguna prerrogativa previa. Es una variante que depende o bien del libre albedrío del investigador, o bien de la propia temática discursiva. Un estudio etnolingüístico, a buen seguro, mostraría que las variaciones interlingüísticas en relación con este aspecto son significativas. Esta idea es una conjetura personal pero, a nuestro parecer, fundada, dadas las diferencias que generan en las distintas producciones discursivas las culturas y subculturas nacionales -distintas culturas dentro de un estado-.

- El último tipo de imágenes puesto de relieve por Jacobi se deriva de los procedimientos de visualización<sup>202</sup>. Ésta es una categoría más propia de la modalidad de vulgarización científica, pero con cierta incidencia en los discursos científico-esotéricos, es decir, entre especialistas de un mismo campo. Las imágenes en este caso actúan de mediadores intersemióticos -concepto que Jacobi toma de Tardy<sup>203</sup>- con fines comunicativos. Basándose también en Jakobson, constata que el sentido de una palabra puede hallarse en otra palabra sinónima, de ahí que la interpretación -o traducción- de un signo lingüístico cualquiera pueda hacerse de tres formas: se sustituye por otra palabra de la misma lengua con significado análogo -traducción intralingüística-; se suplanta por una palabra con igual valor semántico pero perteneciente a otra lengua -traducción interlingüística-, o se traduce por un símbolo no lingüístico que pertenece obviamente a otro sistema -traducción intersemiótica-. En el contexto en el que nos ubicamos, nos interesa como es lógico la tercera vía, la interpolación intersemiótica.

En definitiva, este último uso de las imágenes responde a unas necesidades de mayor transparencia, de hacer más viable, más comprensible, la comunicación científica, incluso entre especialistas que comparten elevados conocimientos en una determinada materia<sup>204</sup>.

Una segunda peculiaridad que determina e incide significativamente en la estructuración final de un discurso científico-técnico cualquiera, tiene que ver con

---

<sup>202</sup> "J'appelle *procédures de visualisation les ressources iconiques* mobilisées par un vulgarisateur afin de rendre figurables des notions ou des concepts par essence abstraits. Pour dresser un catalogue de ces procédures, j'ai distingué trois registres distincts: la réification et l'animisation, le détour par une figure rhétorique, la prise en considération de la figurabilité." (*Id.*, p. 128)

<sup>203</sup> Cf. M. TARDY, "La fonction sémantique des images", *Études de linguistique appliquée*, n° 17. 1975, pp. 29-43.

<sup>204</sup> Es interesante destacar la apreciación de Jacobi en relación a una de las consecuencias derivada de la presencia del componente ilustrativo en el discurso científico, que contradice todavía más esa imagen uniforme y homogénea de los discursos científicos, esto es, los elementos mágicos o de irracionalidad:

"L'illustration introduit par là, dans l'univers de l'explication scientifique, une part de merveilleux, mais aussi de magique, d'irrationnel qui, bien entendu, paraît être à l'opposé du projet d'explication rationaliste." (*Textes et images de la vulgarisation scientifique*, p. 132)

los parámetros pragmáticos que rodean al discurso. Suelen manifestarse tácitamente sin que medie una traducción explícita a nivel lingüístico.

Las tradicionales reticencias epistemológicas puestas al análisis pragmático-contextual o sociolingüístico- en la definición de los discursos científicos son manifiestamente incompatibles con un enfoque discursivo de la lingüística. Ésta es una de las derivaciones más notables, por no decir la más determinante, de la ampliación de los parámetros de análisis que se incluyen en una descripción lingüística conforme a la concepción discursiva de las producciones comunicativas. En este sentido, las múltiples preguntas que se hace D. Jacobi respecto al entorno sociológico de los discursos científicos, inexistente aparentemente, se fundamentan plenamente y apuntan, dicho sea de paso, en la misma dirección que el llamativo título del artículo de Y. Genthilhomme, "Les faces cachées du discours scientifique", al que ya nos hemos referido. Los interrogantes de Jacobi son éstos:

"Le paysage de l'analyse du discours scientifique baigne dans une ombre qui ne se dissipe jamais tout à fait. Quelle est la position sociale du scripteur? Quels sont les enjeux de la communication? Que savons-nous du champ scientifique, de ses traditions épistémologiques et de la génèse des concepts qu'on y discute? Qui sont les lecteurs? Que font-ils de cette information? (...) On pourrait allonger cette liste. Or tous ces éléments sont constitutifs du discours comme phénomène élémentaire de communication sociale." ("Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science", p. 48)

Lo dicho indica una vez más que un análisis del discurso científico no puede ceñirse sólo a los datos estrictamente cognitivos y formales que ofrece el material textual. Todo análisis discursivo, para no ser tachado de parcial e incompleto, debe centrar el estudio comunicativo no sólo en lo tocante a los conocimientos especializados o cognitivos, que conformarían el núcleo semántico del hecho comunicativo, sino que ha de considerar paralelamente a los otros elementos semánticamente pertinentes desde el punto de vista de la comunicación -productor, receptor, relación

que les une, situación de comunicación, objetivos, etc.-. Por lo tanto, frente al uso restrictivo inicial de la concepción comunicativa, circunscrita a los aspectos lingüísticos, toma arraigo una acepción bastante más ancha de la perspectiva comunicativa en la que tienen cabida todos los factores paralingüísticos -sociales como muy bien apostilla Jacobi en la última parte de la cita que hemos recogido anteriormente-. Los discursos científicos, al participar de la función comunicativa, deben verse lógicamente también desde el punto de vista social. Los ingredientes sociales de la comunicación conforman un plano de estudio sin duda imprescindible para el conocimiento integral de los mismos.

Las variables extralingüísticas pueden observarse desde dos ángulos distintos, pero a la vez complementarios: uno, más superficial, basado estrictamente en las informaciones que emanan directamente de la superficie textual -algunas marcas enunciativas en prólogos, introducciones, notas aclaratorias, etc.-, o bien proceder de un modo más profundo y ecléctico, en el sentido de adoptar y proceder con métodos de estudio propios de otras disciplinas -sociología, sociolingüística, filosofía, historia, etc.- con el propósito de sacar a la luz un máximo de información de procedencia extralingüística<sup>205</sup>.

---

<sup>205</sup> En relación con los componentes pragmáticos son numerosos los trabajos que inciden en ellos, aunque abordándolos desde distintos puntos de entrada: lexicológico, sintáctico, discursivo, enunciativo.

La información que transmiten los discursos especializados -como cualquier otro tipo de discurso- no se manifiesta de modo neutro, es decir, como lo hemos repetido en ya bastantes ocasiones, la comunicación científica que se transporta es una información compuesta básicamente de una carga cognitiva que ejercería de núcleo, pero también formada de información pragmática, secundaria quizá a nivel cognitivo, pero sin embargo fundamental para que el proceso discursivo pueda ser recibido o descodificado. Por lo tanto, un análisis discursivo debe compaginar los parámetros lingüístico y pragmático para no tergiversar sus conclusiones.

En *Parcours linguistiques et discours spécialisés*, hemos encontrado un trabajo realizado por profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, R. GAUCHOLA, M. Le BESNERAIS, M. LEVAILLANT, J. MURILLO, M. OLIVA, M. TOST, "Ruptures discursives et polyphonie", pp. 113-132, que trata particularmente sobre la relación entre lo lingüístico y lo pragmático.

Nos interesa para nuestro trabajo destacar el desarrollo que se hace del análisis pragmático. Los autores inciden, resumiendo mucho, de una parte, en tres aspectos lingüístico-pragmáticos: la argumentación -en este caso, dadas las condiciones de producción propias de una conferencia, se aprecia una mezcla de discurso expositivo y otro discurso que llaman justificativo-pedagógico- el "code-switching" y la polifonía, y de otra, en algunos rasgos no lingüísticos como el ritmo y las manifestaciones gestuales. Sólo nos detendremos en dos de los elementos señalados:

- En primer lugar, el "code-switching", que los autores toman de los sociolingüistas americanos, estriba en la utilización de varias lenguas en el interior de un mismo segmento discursivo.

Las razones que legitiman analizar los textos -recordamos que utilizamos indistintamente los términos texto y discurso- desde sus propiedades intrínsecas (el material textual) y extrínsecas (lo paralingüístico), son, a nuestro parecer, concluyentes: la realidad discursiva es pluriforme, polifónica<sup>206</sup>, como también lo es el significado. Las producciones científicas, aunque presentan regularidades textuales

---

Dicho fenómeno discursivo va asociado sobre todo a la argumentación. En el caso concreto de este trabajo, se trata de un orador que se dirige al auditorio encadenando diversas lenguas en su alocución: catalán, español, inglés, francés, etc. El "code-switching" produce rupturas discursivas muy fuertes, como es obvio.

- El segundo aspecto que destacamos, esta vez no lingüístico, corresponde a la incidencia de los gestos en la comunicación oral -distinguen muy acertadamente entre la gesticulación codificada y la "syllinguistique"; esta última modalidad es la que acompaña a la comunicación oral-

Los análisis han mostrado que los gestos no varían significativamente en función del tipo de discurso, sino que fluctúan considerablemente cuando se da la interacción entre el que habla y el interlocutor. En dicho caso, aparecen gestos muy marcados como los "synchronisateurs phatiques" -el hablante- y los "synchronisateurs régulateurs" -el interlocutor-, cuyo papel de ambos reside en iniciar o mantener la intercomunicación, los dos por contacto visual; intervienen también los "adapteurs à autrui" que son unos movimientos corporales que denotan cercanía o proximidad respecto de los oyentes -por ejemplo: el cuerpo erguido manifestaría un deseo de mantenerse alejado del auditorio, movimientos frecuentes del cuerpo hacia atrás y hacia delante denotarían, en cambio, proximidad, familiaridad-, y finalmente, la "gestualité paraverbale" relacionada con la estructura fónica del discurso; en tal caso los gestos -cabeza y manos en particular- acompañan al ritmo fónico: por ejemplo, para hacer hincapié en alguna idea importante, se puede hacer o bien levantando la voz o bien dando muestras de asentimiento con la cabeza.

<sup>206</sup> Cf. dos estudios contrastivos centrados en mostrar el elevado nivel de heterogeneidad enunciativa en los discursos científicos. El primero, de O. RÉGENT, "Pratiques de communication en médecine" *Langages*, n° 105, 1992, pp. 66-75, compara, entre otros temas, el funcionamiento de esta variable en los discursos de medicina ingleses y franceses.

En cuanto al segundo trabajo, que versa exclusivamente en el aspecto enunciativo de los discursos científicos pertenece a M.-J. FARIA CORACINI y se titula "L'hétérogénéité dans le discours scientifique français et brésilien: un effet persuasif", *Langages*, n° 105, 1992, pp. 76-85. Respecto al efecto persuasivo de la comunicación científica, ésta expone algunas de las funciones implícitas de la heterogeneidad enunciativa en los discursos científicos, tantas veces olvidada. Recogemos la última conclusión del citado artículo, p. 85:

"Il est hors de doute que l'explicitation de l'hétérogénéité joue un rôle scientifique: il s'agit d'une exigence de la communauté scientifique en général que de se référer obligatoirement au savoir établi préalable. Tout en croyant ou voulant faire croire à la possibilité de l'objectivité, d'une réalité indépendante du sujet, de ses perceptions, de ses sentiments, dans le désir d'annuler toute valeur humaine dans la recherche elle-même, les communautés scientifiques brésilienne et française dans le domaine des sciences naturelles ont engendré des règles sans quoi le texte ne serait pas inclus dans la liste de travaux dits scientifiques. Parmi ces règles se trouve l'appel explicite -et obligatoire- à d'autres spécialistes, référence indispensable au savoir reconnu. Faisant ainsi partie des attentes du destinataire, l'appel à l'intertextualité explicite fonctionne comme un argument d'austérité, comme une stratégie de conquête de l'autre-interlocuteur par l'impression ainsi donnée d'objectivité, d'impartialité et, pourquoi pas, de sagesse."

bastante resistentes, responden también a dicho razonamiento. ¿Siendo todos los discursos por naturaleza heterogéneos, no sería más acertado partir del principio de que los discursos no son tan lineales como a primera vista pretenden sugerir?<sup>207</sup>

Otra lingüista, B.-L. Gunnarsson, propone un nuevo método de estudio muy original para poder profundizar en el conocimiento de los contenidos textuales de los discursos especializados que merece ser destacado. La originalidad radica, en nuestra opinión, en que el análisis pretende profundizar en el plano cognitivo, alumbrando aspectos abstractos del mismo, apoyándose en el entorno sociolingüístico -o retomando la fórmula original de Gunnarsson que nos parece muy precisa pero a la par muy ambigua por los dos términos que la componen: "contexte sociétal"- . Es decir, se constata la existencia de una relación estrecha y complementaria entre la producción cognitiva y el enclave social del autor:

"On peut considérer un texte comme la représentation des choses par leur auteur. En étudiant le contenu cognitif d'un texte, on devrait donc pouvoir saisir la façon dont son auteur structure le monde. (...) Ainsi un texte reflète les croyances et les normes d'une *communauté discursive*, à laquelle appartient son auteur."<sup>208</sup>

No queremos insistir más sobre este aspecto tan sobresaliente en cualquier descripción lingüística. Podríamos alargar el número de citas en las que apoyar nues-

---

<sup>207</sup> Una posible respuesta a este interrogante puede encontrarse en un trabajo de J. PEYTARD, "De l'altération et de l'évaluation des discours", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, p. 69. En dicho trabajo, Peytard niega que exista una supuesta homogeneidad en las producciones discursivas, puesto que tanto el discurso, como resultado de un trabajo de producción individual, basado sobre discursos anteriores, como su significado también fruto de innumerables fluctuaciones semánticas, son profundamente diversos. En la cita que transcribimos a continuación, el autor entiende que el conocimiento de los discursos no depende sólo de un análisis textual (lingüística textual o gramática textual), o de un estudio contextual (lingüística discursiva o semántica pragmática). Reclama una mayor atención para el aspecto interdiscursivo de todo discurso, que es una de sus propiedades más destacadas:

"Tant que l'on décrit l'acte de dire/écrire comme primordialement dépendant de la succession calculée de segments, et même en prenant en compte tout ce qu'il est convenu de signaler comme *situationnel*, on ne marque pas que le discours n'est que d'être d'abord situé parmi d'autres discours."

<sup>208</sup> "Une analyse de la structure cognitive de textes de spécialité", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, p. 171.

tras tesisuras relativas a la demostración de que el discurso científico participa a partes iguales de las características heteróclitas de la propiedad comunicativa del lenguaje, como el resto de los otros usos discursivos. No obstante, pensamos que la fundamentación teórica está suficientemente matizada.

Nuestro corolario al respecto puede resumirse en el siguiente planteamiento y con una última cita. Nuestro planteamiento, recurrente en nuestra argumentación, estriba en que la comunicación científica posee un funcionamiento y unos objetivos sociales y comunicativos evidentes; la cita:

"Ni modèle invariant (...), ni contenu seulement cognitif, hautement conceptualisé et désincarné, le discours scientifique est stratégique: il cherche à convaincre, à recruter des alliés, à imposer une terminologie, à rendre crédible des résultats. (...) Interpréter le discours scientifique, c'est aussi saisir la façon dont il agit dans le champ scientifique, comme contribution à la compétition et élément de concurrence entre les pairs."<sup>209</sup>

Nos queda por estudiar dentro de la producción científico-técnica, los discursos con fines divulgadores y los discursos para uso didáctico. Unos y otros tienen ciertas características diferenciales - pese a ofrecer una génesis común- en relación con los discursos científicos que proceden directamente de la investigación propiamente dicha, como consecuencia directa de las funciones sociales respectivas que desempeñan.

### **3.8.2.3. Los discursos científicos de vulgarización**

Una particularidad intrínseca a la creación continua de nuevos conocimientos científicos es la necesidad de vulgarizar o reformular estos mismos conocimientos,

---

<sup>209</sup> D. JACOBI, "Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science", p. 49.

mediante la utilización de elementos lingüísticos -lexicológicos, morfosintácticos, discursivos, etc.- más o menos equivalentes, pero más cercanos desde la perspectiva lingüística de nuestra forma de hablar cotidiana. Dicho de otra manera: se trata de una adecuación del nivel discursivo de los documentos científicos originarios al nivel lingüístico-discursivo que poseen determinados destinatarios, cuyos perfiles van desde el auténtico profano en la materia hasta aquél que por métodos generalmente autodidactas posee cierto grado de entendimiento en la disciplina. Como es lógico, entre una y otra posición existen diversos estratos, del mismo modo que no todas las publicaciones dedicadas a la divulgación científica se dirigen a una única tipología de lectores.

De esta forma la define D. Jacobi:

"L'une des tâches, de la vulgarisation va-t-elle consister à transposer des discours en eux-mêmes opaques, je ne dirai pas dans la langue de tous les jours, mais dans un style accessible." (*Textes et images de la vulgarisation scientifique*, p. 8)<sup>210</sup>

---

<sup>210</sup> A nuestro parecer, esta obra de D. Jacobi constituye un trabajo de referencia imponderable en los estudios francófonos dedicados a la divulgación científica. Desde un enfoque, en esencia sociolingüístico, el autor distingue y combina cuatro entidades que conforman la singularidad del fenómeno en cuestión: - los autores, - confección de los escritos divulgadores, - perfil de los lectores y objetivos de lectura, - función de las ilustraciones.

No vamos a tratar las problemáticas consustanciales a la divulgación. Abordar este aspecto en las distintas dimensiones que lo conforman, comporta numerosos interrogantes iniciales, que no vamos a desarrollar puesto que implicaría un desarrollo excesivo.

Sin embargo, las preguntas que todos nos hacemos tienen que ver con nuestros propios conocimientos sociales al respecto. Todos nos podemos hacer una idea más o menos precisa de lo que es la vulgarización científica. Ésta toma distintos canales para manifestarse: la televisión, el cine, el teatro, los programas informáticos, los libros, publicaciones especializadas, prensa en general, etc. Tal diversidad explica la enorme polivalencia semántica que rodea al término. Nosotros nos interesamos por la vulgarización que se relaciona con la ciencia escrita, en particular los artículos científicos de las revistas especializadas.

En cuanto a las distintas clasificaciones, con arreglo a los públicos o al nivel de la reformulación, tampoco hay consenso. Además existen otros parámetros que debieran ser tenidos en consideración junto a los citados; añadiremos estos otros: función y objetivos de la divulgación, interlocutores, ideología de éstos y de la editorial, etc. La maraña, en consecuencia, aumenta.

Una última apreciación tiene que ver incluso con la carga despectiva de las palabras con las que se da nombre a esta actividad, porque tanto los términos vulgarizar, divulgar, popularizar o reformular, van cargados de connotaciones negativas -por sus etimologías-, de connotaciones procedentes de sus respectivos campos semánticos, de matices semánticos peyorativos. Esto también es debido al propio estatus discursivo de los discursos que se producen merced a este procedimiento: son discursos siempre secundarios respecto de un texto original científico de carácter fuertemente esotérico, hermético (Cf. D. JACOBI, *Textes et images de la reformulation scientifique*, pp. 20-24).

J. Authier, más inclinada hacia el estudio de cómo se articulan y funcionan los componentes lingüísticos en los escritos de la vulgarización en relación con el funcionamiento de estos mismos elementos en la exposición científica<sup>211</sup>, aborda la definición de aquella en estos términos:

"La vulgarisation scientifique est classiquement considérée comme une activité de diffusion, vers *l'extérieur*, de connaissances scientifiques déjà produites et circulant à *l'intérieur* d'une communauté plus restreinte; cette diffusion (...) ne vise pas à former les spécialistes, c'est-à-dire à étendre la communauté d'origine. (...) La «langue» des scientifiques devenant hors des murs de la communauté une langue étrangère, une rupture se produit dans l'intercompréhension. (...) La «demande» sociale de «partage du savoir», muée en rétablissement de la communication appelle ainsi *une médiation au niveau du discours*."<sup>212</sup>

La divulgación, desde un punto de vista general -no es necesario tener elevados conocimientos lingüísticos ni científicos para llegar a esta conclusión-, tiene una vinculación social y comunicativa evidente. Es decir, hay una necesidad social -los individuos desean que se democratice el saber científico- de estar informado, siquiera superficialmente, de los avances de la ciencia.

Por otro lado, no sería del todo correcto hacer recaer en la figura del lector el origen de la necesidad divulgadora, puesto que también el propio investigador utiliza este procedimiento para satisfacer intereses propios, totalmente legítimos, ya

---

<sup>211</sup> A diferencia de D. Jacobi que centra básicamente su estudio de la vulgarización científica en los artículos de revistas especializadas, el trabajo de J. Authier al que nos referimos hace un uso más extensivo de la divulgación de los discursos científicos, en el que tienen cabida distintas modalidades de discurso: traducciones, resúmenes, análisis políticos, mensajes publicitarios, etc.

Esto es un botón de muestra de las profundas diferencias que pueden existir en el funcionamiento lingüístico en las diversas producciones discursivas producto de la vulgarización.

<sup>212</sup> "La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique", *Langue française*, nº 53, 1982, p. 34.

sea con el objeto de alcanzar una mayor notoriedad, gremial o social, e indirectamente, por qué no decirlo, aumentar exponencialmente sus devengos.

En lo referente al efecto democratizador, rasgo subliminal inherente al hecho mismo de divulgar y al que rara vez se le presta la importancia debida, J. Authier expone que la función social de los trabajos de vulgarización consiste también en contrarrestar dos peligros de fractura social provocados por la enorme especialización de la ciencia y la técnica:

"L'aliénation de l'homme «ordinaire» face à un environnement de plus en plus technique, et la «rupture culturelle» entre une élite scientifique investie de pouvoirs liés à la compétence et une masse privée de moyens de contrôle; ces maux étant imputés au manque de *savoir*, il importerait donc d'y remédier par une diffusion de ce savoir dans l'ensemble de la collectivité." (*Ibid.*)

La vulgarización de los discursos científicos, desde el punto de vista lingüístico-discursivo ofrece unos caracteres textuales y un funcionamiento de los mismos, consecuente con el papel sociolingüístico encomendado. Dicho de otro modo: si la mayor particularidad de un documento de divulgación científica, que es de naturaleza lingüística, radica en una simplificación de los mecanismos textuales -regulación léxico-semántica, sintáctica, pragmática, entre otros elementos-, es evidente, por lo tanto, que nos preguntemos por los procedimientos lingüísticos y discursivos pertinentes, que posibilitan la transformación de un discurso especializado en otro discurso, equivalente, pero menos especializado y consecuentemente más accesible, semánticamente hablando, para el gran público.

Las diferencias más notables entre un texto fuertemente especializado y ese mismo material pero con fines divulgativos, es decir, integrado en una publicación cuya base social es más ancha, se dejan ver muy claramente en relación a tres criterios lingüísticos que no actúan análogamente en sendas esferas:

- En primer lugar, por lo que respecta al nivel lexicológico, como no podía de ser de otro modo, los términos especializados no funcionan igual. En los discursos científico-esotéricos, es obvio que los conceptos constituyen un obstáculo

a veces infranqueable para el no especialista. En cambio, la reformulación por distintos procedimientos de la terminología con el propósito de convertirla en más accesible, entraña necesariamente un declive significativo de la univocidad semántica de dicha terminología en los contextos lingüísticos de la divulgación. Este relajamiento hace que disminuya la independencia respecto del contexto lingüístico, que sea frecuente la compatibilidad semántica, que la precisión semántica deje de ser tan determinante, y por ende, que se acepte sin más, fenómenos como la sinonimia y la homonimia, etc.<sup>213</sup>

- En segundo término, conviene igualmente incidir en las modificaciones textuales que se producen en el plano formal del discurso, que no son muchas. A grandes rasgos, se puede afirmar que el proceso de reformulación discursivo sigue unos pasos paralelos al seguido por el investigador en el trabajo original.

Una premisa discursiva esencial que aclara este aspecto estriba en que el papel de la divulgación está en hacer compatibles dos culturas, la cultura científica con la realidad cotidiana; es decir, se relacionan dos usos discursivos que el texto que actúa como vulgarizador tiene el cometido de hacerlos compatibles e interrelacionarlos. Esto traducido a la práctica de la divulgación equivale a un constante trasiego de información del texto primero al de divulgación; hay innumerables puntos de contacto que los hacen compatibles y dependientes. Existe, en consecuen-

---

<sup>213</sup> Para los distintos mecanismos de reformulación léxica, nos remitimos a la clara exposición de D. JACOBI, *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, pp. 64-73. Aquí, nos limitaremos a enumerarlos:

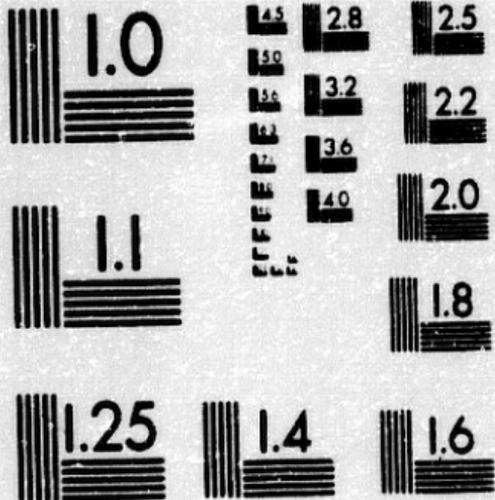
- La doble denominación (sustitución del término especializado por otro más común; es siempre posible, pues un porcentaje bastante alto de términos no tiene otro equivalente lingüístico, por ejemplo la terminología técnica).

- Conmutación de un término especializado por una expresión común.

- La definición (el concepto va acompañado de su definición).

- La paráfrasis (en un sentido amplio hay paráfrasis cuando un elemento de un enunciado es sustituido por una expresión equivalente).

- La función metalingüística (capacidad lingüística por la cual el discurso precisa su significado; en verdad, todos los procedimientos vistos podrían ser integrados en la función metalingüística, sin embargo, no está de más citarla como propiedad aparte, por cuanto empleamos elementos metalingüísticos explícitos en todas las lenguas; en francés, por poner algunos ejemplos - igualmente válidos en español -: "c'est-à-dire, ceci veut dire, d'où, ou, etc.", verbos como "appeler, nommer, signaler, etc.", o signos de puntuación: comillas, paréntesis, puntos, puntos suspensivos, etc.).



**MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART**  
**NATIONAL BUREAU OF STANDARDS**  
**STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a**  
**(ANSI and ISO TEST CHART No 2)**

a veces infranqueable para el no especialista. En cambio, la reformulación por distintos procedimientos de la terminología con el propósito de convertirla en más accesible, entraña necesariamente un declive significativo de la univocidad semántica de dicha terminología en los contextos lingüísticos de la divulgación. Este relajamiento hace que disminuya la independencia respecto del contexto lingüístico, que sea frecuente la compatibilidad semántica, que la precisión semántica deje de ser tan determinante, y por ende, que se acepte sin más, fenómenos como la sinonimia y la homonimia, etc.<sup>213</sup>

- En segundo término, conviene igualmente incidir en las modificaciones textuales que se producen en el plano formal del discurso, que no son muchas. A grandes rasgos, se puede afirmar que el proceso de reformulación discursivo sigue unos pasos paralelos al seguido por el investigador en el trabajo original.

Una premisa discursiva esencial que aclara este aspecto estriba en que el papel de la divulgación está en hacer compatibles dos culturas, la cultura científica con la realidad cotidiana; es decir, se relacionan dos usos discursivos que el texto que actúa como vulgarizador tiene el cometido de hacerlos compatibles e interrelacionarlos. Esto traducido a la práctica de la divulgación equivale a un constante trasiego de información del texto primero al de divulgación; hay innumerables puntos de contacto que los hacen compatibles y dependientes. Existe, en consecuen-

---

<sup>213</sup> Para los distintos mecanismos de reformulación léxica, nos remitimos a la clara exposición de D. JACOBI, *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, pp. 64-73. Aquí, nos limitaremos a enumerarlos:

- La doble denominación (sustitución del término especializado por otro más común; no siempre es posible, pues un porcentaje bastante alto de términos no tiene otro equivalente lingüístico, por ejemplo la terminología técnica).

- Conmutación de un término especializado por una expresión común.

- La definición (el concepto va acompañado de su definición).

- La paráfrasis (en un sentido amplio hay paráfrasis cuando un elemento de un enunciado es sustituido por una expresión equivalente).

- La función metalingüística (capacidad lingüística por la cual el discurso precisa su significado; en verdad, todos los procedimientos vistos podrían ser integrados en la función metalingüística, sin embargo, no está de más citarla como propiedad aparte, por cuanto empleamos elementos metalingüísticos explícitos en todas las lenguas; en francés, por poner algunos ejemplos - igualmente válidos en español-: "c'est-à-dire, ceci veut dire, d'où, or", etc.", verbos como "appeler, nommer, signaler, etc.", o signos de puntuación: comillas, paréntesis, puntos, puntos suspensivos, etc.).

cia, en el discurso de vulgarización una constante que Authier denomina dualidad discursiva o encuentro de dos discursos.

Los discursos de vulgarización tienen una constitución heterogénea, en donde fluctúan innumerables discursos, en especial el que motivó la divulgación. Este trasiego de palabras -"agitation de mots" (expresión metafórica de Authier)- fundamenta y explica dicha heterogeneidad:

"Par le jeu combiné de ces diverses formes de va-et-vient entre deux discours, montrés dans leur mutuelle altérité, c'est un discours fondamentalement et explicitement hétérogène qui se constitue."<sup>214</sup>

Como señala Jacobi, el texto de divulgación, a su vez, presenta sus propias condiciones de producción, el autor se impregna en otras muchas lecturas que podrá o no interpolar en forma de segmentos discursivos en su trabajo. En definitiva, el trabajo resultante tendrá su propia formación discursiva, su propia realidad interdiscursiva, que tal y como ocurre en la ciencia va acumulándose y transformándose con el paso del tiempo. El vulgarizador, por otra parte, tiene menos reparos en mezclar segmentos textuales pertenecientes a distintos géneros discursivos.

Una consecuencia discursiva bastante llamativa, también producto de las nuevas condiciones de producción -especialmente el tipo de público y el nivel intelectual de la publicación- que rodean los productos de divulgación en cuestión, se traduce en que estos discursos son de tres a cinco veces más largos que los científicos de los que parten. Las razones son evidentes. Frente a la connivencia de los investigadores en el conocimiento temático de los escritos científicos esotéricos -comparten los contenidos, lo que alivia las referencias interdiscursivas, muchos razonamientos dados por sabidos se omiten, se evita referirse al contexto (textos egocéntricos)-, los divulgadores científicos son conscientes de que sus lectores no

---

<sup>214</sup> J. AUTHIER, "La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique", p. 43.

Unos párrafos más arriba, la autora deja muy claro que la yuxtaposición de los dos discursos no significa en modo alguno una reducción de las diferencias entre ambos, sino que, muy al contrario, constituye una manifestación más clara de las diferencias que los separan: el discurso científico es ecléctico, racional, elitista, mientras que el discurso fruto de la vulgarización es, entre otras cosas, impreciso y más cotidiano.

disponen de elevados conocimientos en las pretendidas disciplinas, además de la lógica disparidad entre unos y otros lectores potenciales. Lo dicho obliga a no escatimar explicaciones, ni razonamientos, ni referencias a entidades científicas o a personajes relevantes del mundo científico, entre otros parámetros determinantes.

En lo tocante a si existe o no unas normas de presentación y de orden en la estructuración de las distintas partes que componen el artículo de divulgación, sería necesario partir de un estudio interdiscursivo y establecer conclusiones únicamente válidas para aquellos textos que sean objeto de análisis y, si es posible, contrastados con otros. Sin embargo, a modo de conjetura, sí podemos casi afirmar que no puede existir uniformidad total entre los distintos textos divulgativos, puesto que son distintos los intereses de las distintas editoriales, en virtud del perfil de sus lectores potenciales.

El distinto nivel de especialización en la divulgación influye, a nuestro parecer, de modo especial en la configuración de los distintos contenidos y en la amplitud textual de los mismos. En lo tocante, por lo tanto, a la organización y presentación del documento, podemos concluir, a modo de hipótesis, que las diferencias son escasas de un documento a otro, reduciéndose éstas la mayor parte de las veces a las propias que dictaminen las direcciones de las editoriales. Esto no es óbice para que, frente a esta tendencia formal, existan documentos de vulgarización científica atípicos desde esta perspectiva.

- Finalmente, una tercera distinción a establecer descansa sobre el distinto funcionamiento enunciativo. Tal y como veíamos en el discurso profesional, la divulgación se caracteriza también por una mayor penetración de las marcas enunciativas. La explicación que ofrece Jacobi radica en que, muy frecuentemente, existe un anhelo por parte del divulgador de dejarse conocer por los lectores, a diferencia, como es reconocido tradicionalmente, del científico que busca el anonimato -muchos ejemplos, en cambio, demuestran radicalmente lo opuesto-, la deshumanización de su texto en provecho del plano cognitivo. En consecuencia, habrá un mayor juego enunciativo denotado por una mayor presencia de huellas del autor en su texto.

J. Authier sostiene también que los discursos de vulgarización son fundamentalmente discursos caracterizados por la reformulación explícita, es decir, discursos segundos en los que abundan los indicios lingüísticos que recuerdan el discurso primero. Es posible, no obstante, que existan textos de vulgarización científica en que dichos procedimientos de reformulación no se expliciten, lo que equivale a decir que el vulgarizador -llamado también mediador o tercer hombre<sup>215</sup>- parece querer omitir que su discurso es en realidad una creación ajena y no una creación propia.

Desde el punto de vista enunciativo, lo normal es que la labor de los divulgadores se caracterice por el respeto al autor del texto original (citan incansablemente al autor, dan fechas u otro tipo de elementos definatorios básicos en la fundamentación discursiva del texto primero), dejando claro que los elementos temáticos expuestos no les pertenecen. Esto, obviamente, se realiza mediante la cita directa o el discurso indirecto.

Respecto a la combinación de las dos estructuras enunciativas, J. Authier hace unas observaciones de gran valor lingüístico, que, por otra parte, son de una lógica aplastante. Transcribimos las palabras de la autora en relación a la puesta en escena o manifestación de la enunciación en los discursos científicos de divulgación:

"La double structure énonciative. Là où le discours scientifique donné pour source de la V.S. efface les conditions de son énonciation, la reformulation qui en est proposée par la V.S. réalise une double mise en scène: D2 *montre* l'énonciation du D1 qu'il entend rapporter et *se montre* lui-même dans son activité de rapport." ("La mise en scène

---

<sup>215</sup> Así define Authier al tercer hombre:

"Le «troisième homme», le vulgarisateur, se représente dans les textes comme allant physiquement d'un lieu à l'autre, et jetant des ponts, médiateur ou «simple intermédiaire», fonction donnée comme ambiguë: le vulgarisateur n'est énonciateur qu'en réponse à une demande, pour remplir un «devoir», une «mission»; il se donne -entre l'originalité de l'auteur et la transparence du scribe- un statut ambigu de commentator - compiler, s'évertuant, dans l'effacement, à mettre les deux pôles en contact." (*Id.*, p. 39)

de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique",  
p. 38)<sup>216</sup>

Otra propiedad que distingue y determina el funcionamiento discursivo de la divulgación científica, que como ya hemos constatado está también presente en los escritos científico-esotéricos pero con una incidencia menor o al menos más soterrada, es el componente accional. Tanto los investigadores como los vulgarizadores científicos comparten un mismo propósito que es el de exponer unos contenidos, pero también aspiran a que sus respectivos discursos sean aceptados y formen parte de la ciencia. Para conseguir este objetivo, sendos tipos de autores habrán de utilizar estrategias comunicativas dialógicas a fin de convencer. Esto traducido en términos discursivos supone una mayor presencia de rasgos personales en forma de pronombres, opiniones, críticas, etc.

El análisis de J. Authier indica que los textos de vulgarización poseen una forma dialógica doble que le es consustancial: la exposición del vulgarizador sustituye al discurso del científico (relación vulgarizador/científico), y va dirigida a un público (relación vulgarizador/público). Esto es una prueba más del carácter explícito de la enunciación en el discurso de vulgarización.

Por otro lado, la función epistemológica del discurso de vulgarización, a diferencia de la del científico, no consiste en la demostración -eso sólo afecta al discurso científico propiamente dicho-, sólo busca, en general, mostrar, informar, comunicar algo al lector más o menos profano en la materia, en relación con unos nuevos avances en una determinada especialidad científica. En consonancia con este argumento, podemos afirmar que una de las funciones de mayor relevancia del discurso en cuestión es la función fáctica.

Unas últimas observaciones, a modo de conclusión, completarán nuestra visión sobre este tema: el discurso de vulgarización es profundamente heteróclito,

---

<sup>216</sup> En la línea del análisis de Authier, podemos establecer el esquema básico enunciativo de los discursos de divulgación científica con arreglo a los tres elementos básicos siguientes:

LA CIENCIA ----- EL VULGARIZADOR ----- EL PÚBLICO LECTOR

no dispone de unas reglas de composición discursiva fijas; lo cual no quita que puedan existir algunos que respeten más escrupulosamente las normas propias de composición del discurso científico en un deseo de emulación, reproduciendo esquemas de organización discursiva, respetando la impersonalidad, la objetividad y la precisión semántica de la ciencia escrita. Otros, en cambio, se decantarán por un estilo discursivo menos hermético, más compenetrado con su entorno social.

En verdad, todas estas clasificaciones a las que sometemos los discursos científicos responden a un interés lingüístico-descriptivo. Los criterios que sirven para delimitar unos discursos de vulgarización de los esotéricos, que son los que están legítimamente reconocidos como estrictamente científicos, no tienen una justificación científica *ad hoc*. Así pues, son dos niveles que se refieren a una misma realidad: la ciencia. La diferencia más clara que realmente puede establecerse entre ambos está en la tipología del público, que lee una u otra forma de transcribir la ciencia<sup>217</sup>.

Por lo demás, el texto producido con fines divulgativos es, por regla general -insistimos en que no hay un discurso igual a otro, no existen rasgos inamovibles sino tendenciosos-, más humano, menos impersonal y objetivo, en suma más cercano del nivel de lengua que utilizamos en nuestro quehacer de todos los días<sup>218</sup>.

---

<sup>217</sup> Cf. D. JACOBI, "Les séries superordonnées dans les discours de vulgarisation scientifique", *Langages*, nº 98, 1990, pp. 103-114.

<sup>218</sup> En los últimos tiempos, una nueva interpretación de la vulgarización científica se viene abriendo camino, dando pie a una reconsideración del estatus de ésta; según M.-F. Mortureux y D. Jacobi, entre otros, los discursos de vulgarización científica no deben sólo verse como discursos dependientes de unos discursos científico-esotéricos, sino que conforme a su importante papel social, del que los científicos son conscientes, actúan muchas veces paralelamente a éstos como si estuvieran también creando ciencia; además con la connivencia de los científicos. Cf. M.-F. MORTUREUX, "Enseignement des langues et vulgarisation", *Études de linguistique appliquée*, nº 61, 1986, pp. 66-77.

#### 3.8.2.4. Los discursos científico-didácticos

Con esta tercera modalidad discursiva pondremos fin a este recorrido por los distintos tipos discursivos relacionados con la ciencia.

Los discursos didácticos pueden interpretarse como otra forma más de vulgarizar la ciencia, pues tanto los discursos didácticos como los de vulgarización son dos formas de difusión científica. Pero a diferencia de los discursos de vulgarización propiamente dichos, prevalece en éstos, obviamente, la función formativa sobre la función comunicativa o fáctica, que, como acabamos de constatar más arriba, es la característica dominante de la vulgarización científica.

Tanto una como otra presuponen la existencia de unos conocimientos científicos superiores -de ahí la sacralización de la ciencia y la técnica- es decir, tienen en común una dependencia discursiva respectiva, en relación a una categoría de discursos que le antecede en el tiempo, en las formas y en los contenidos, que éstos con posterioridad y con arreglo a unos requerimientos sociales vulgarizan o enseñan.

Cuando tratamos de estudiar los caracteres didácticos en relación a la documentación científica, se nos plantean dos posibilidades de estudio o una doble metodología. Una primera, que será la que más nos interese por ser la más representativa y menos heterogénea, consiste en estudiar el funcionamiento y manifestación discursivos del didacticismo en los discursos cuya función primordial es la enseñanza de alguna disciplina científica. El paradigma de esta categoría es el manual de enseñanza tradicional que todos conocemos.

En cuanto a la segunda variante de estudio, ésta estriba en analizar los posibles rasgos didácticos en producciones discursivas cuyo propósito principal no radica en servir de documentos didácticos, sino que se trata de discursos de pertenencia a formaciones discursivas de origen diverso. Puede tratarse perfectamente de artículos periodísticos de información general o de documentos generalmente

de divulgación especializada<sup>219</sup> -de ahí la estrecha relación entre los discursos de divulgación y los pedagógicos-.

En una y otra casuística, en todo caso, se establece una diferencia radical entre el discurso para fines didácticos y los discursos de investigación y vulgarización, en especial en oposición a este último tipo que es con el que comparte más rasgos comunes, que aparece como consecuencia de los distintos contextos de producción<sup>220</sup> -es decir, los diferentes parámetros que intervienen en el proceso comunicativo- que dan cobertura a cada uno de los tres géneros discursivos. Esto, además, permite poner de manifiesto las relaciones existentes entre el plano cognitivo y el discursivo. Las condiciones que dan contexto, estimulan o moldean las producciones discursivas -no nos cabe la menor duda- son unas de las variables más determinantes en la configuración de los discursos especializados. En virtud de qué elementos constituyen la relación comunicativa, tendremos un estilo cognitivo u otro -científico, divulgativo, pedagógico-, y un funcionamiento discursivo correlativo a cada una de las tres modalidades discursivas anteriormente citadas.

Por lo que respecta a los discursos propiamente didácticos, las condiciones de producción de las que están provistos son bastante uniformes. Su característica más destacada es una situación comunicativa estable, casi siempre desarrollada en el interior de un marco educativo institucionalizado -incluimos igualmente cualquier contrato (o negociación) formativo-didáctico de otra naturaleza o a otro nivel, ajeno a los organismos de enseñanza, estatales o privados-. En dicho caso, las determinaciones sociológicas, las relaciones que se establecen entre los actores, enseñante por un lado, y estudiante de otro, se manifiestan de modo explícito, de acuerdo con unas convenciones sociales preestablecidas, que ambas partes en principio, especialmente la segunda, habrán de cumplir -al menos en términos teóricos o idealistas-.

Por otra parte, existe en la esfera de las producciones didácticas unas condiciones de producción de tipo normativo, impuestas por las autoridades de las

---

<sup>219</sup> Cf. *Un lieu d'inscription de la didacticité*, Les carnets du Cediscor 1 (Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires), Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1992.

<sup>220</sup> Cf. J.-C. BEACCO, *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique du discours*, Bern, Peter Lang, 1988, pp. 45-49.

instituciones, que dictan qué materias impartir, los objetivos a alcanzar o los contenidos, entre otras cosas. En este sentido, recordamos que la estructuración y presentación de los discursos científico-esotéricos obedecen a unas normas explícitas de redacción, y que en el caso de la vulgarización las normativas de esta índole dependen generalmente de las editoriales, aunque en determinados casos incluso del particular gusto de cada vulgarizador.

La identidad del componente receptor -el estudiante- marca otra diferencia sustancial respecto al discurso de vulgarización, dado el carácter cautivo de éste en relación con el público de los discursos divulgativos, cuyo interés por acceder al modo de presentación científica de la divulgación es totalmente de índole personal, alejado de toda imposición institucional.

En esta esfera, una descripción lingüístico-discursiva no tendrá excesivos problemas dado el conocimiento de las variables recurrentes que lo componen. Éste es el esquema organizativo de base de los discursos didácticos estereotipados:

ENSEÑANTE ---- (Relación FORMATIVA) -----Estudiantes

Condicionantes pragmáticos  
(o contexto de producción)

De acuerdo con este esquema, en donde aparecen los cuatro elementos estructurales básicos, el análisis de lo didáctico en los discursos científicos destacará las formas lingüísticas más recurrentes, así como otros elementos discursivos de funcionamiento atípico, vistos ambos componentes en relación con los condicionamientos de orden pragmático que con toda certeza han influido retroactivamente y de modo considerable en la composición del discurso.

No pretendemos hacer una caracterización lingüístico-discursiva pormenorizada de los discursos científicos para fines pedagógicos. Dicho tratamiento de la cuestión estribará, por nuestra parte, en resaltar algunos de sus rasgos formales más señalados, coincidentes o en oposición, respecto a las características del funcionamiento de los discursos científico-esotéricos y de vulgarización.

Ya hemos evidenciado de modo salpicado en párrafos anteriores, algunos puntos divergentes en lo que se relaciona con los aspectos sociales: componentes y también la función desempeñada en cada caso. Está claro que todos los discursos especializados (esotéricos, de divulgación o pedagógicos) son utilizados desde una perspectiva pedagógica. Todos necesitan, en consecuencia, la participación del formador y del estudiante. Sin embargo, en el caso concreto de los discursos propiamente pedagógicos, la peculiaridad reside en que la esencia misma de éstos contiene el organigrama básico de toda relación pedagógica: por un lado, el formador que posee el saber teórico (rasgo que comparte con el científico y el vulgarizador), y de otro, el estudiante. Asimismo, algunas pequeñas observaciones iniciales han sido puestas de relieve en relación con la diversidad discursiva. Sin embargo, a continuación deseáramos complementarlas someramente con algunas puntualizaciones. En general, fluctuaremos desde la coincidencia en algunas peculiaridades con los discursos de vulgarización y con los propiamente científicos, hasta las diferencias bastante notorias que lo singularizan y distinguen de sendos discursos.

Una primera observación consiste en que las producciones discursivas para fines didácticos, igual que ocurre con las de vulgarización, son bastante más extensas que los documentos científico-esotéricos que les sirve de material original o matriz. El público, es decir, los estudiantes, y la función educativa son las dos entidades que mediatizan la configuración de estos discursos. De acuerdo con éstas, es de recibo un pertinente y exhaustivo despliegue en el discurso de explicaciones, razonamientos, incluso de ilustraciones cargadas de fuertes connotaciones didácticas, lo que constituye, en definitiva, una adaptación obligada del nivel discursivo y temático -contenidos- al nivel de conocimientos en la materia de los susodichos estudiantes.

En estrecha relación con la extensión discursiva no podemos dejar de referirnos a la veracidad de los discursos pedagógicos. En contraposición a los textos originarios y de vulgarización que se renuevan en unos cortos espacios de tiempo, los didácticos, por el contrario, van a remolque, produciéndose un desfase cronológico de dicho material de unos dos a tres años, debido a los intereses de amortización de las editoriales -los materiales didácticos son rentables si su venta se prolonga sin modificaciones durante al menos dos años-. Esta falta de sincronización

ocasiona que la ciencia que se enseña no siempre responda fielmente a la veracidad científica.

Otra precisión, a nuestro entender, extremadamente significativa desde la perspectiva lingüística, se traduce en que las terminologías y el aparato conceptual de las ciencias son un objetivo primordial en la formación de los discursos didácticos, incluso un requisito. En este caso, es mucha la dependencia discursiva de éstos respecto del funcionamiento de los discursos de la ciencia para especialistas. En cambio, el discurso de vulgarización, como ya constatamos, simplifica notablemente la organización discursiva adecuándola pragmáticamente o socialmente a un tipo de lectores determinados, y hace una manipulación del léxico especializado bastante arbitraria; unas veces, interpola términos especializados, por supuesto aclarando su significado, mezclándolos con el vocabulario más usual -dicho así pudiera parecer que este léxico usual es incompatible con los textos científicos; insistimos en el hecho lógico de que los textos científicos están formados lexicológicamente por las palabras de la lengua normal más las terminologías-, y otras, los sustituye por términos de igual significado o por paráfrasis.

En lo que sí coinciden, didáctica y vulgarización, es en que no se fijan como propósito la reproducción del funcionamiento heurístico del trabajo de los investigadores. Es, según Mortureux, una de las principales características diferenciadoras de los discursos pedagógicos y de vulgarización respecto de la ciencia, que actúa de matriz discursiva de ambos:

"Aucune des deux ne fonde donc son discours directement sur la démarche de la science dont elle est dépendante; chacune des deux, au contraire, s'autonomise, quoique diversement, à l'égard de cette science."<sup>221</sup>

Otro factor diferencial, al menos con el discurso de vulgarización, radica en las formas enunciativas y la función de las mismas en los discursos para la

---

<sup>221</sup> "Enseignement des langues et vulgarisation", *Études de linguistique appliquée*, n° 61, 1986, p. 73.

enseñanza de las ciencias. Sobre esta cuestión no podemos tampoco extraer conclusiones con carácter definitivo, aplicables sin distinguos a todos los discursos didácticos. Hay por supuesto variaciones en el funcionamiento enunciativo, como consecuencia especialmente del nivel cognitivo de los estudiantes y la materia<sup>222</sup>. Podemos, no obstante, a modo de conclusión, decantarnos por la siguiente tendencia en el uso de las marcas de la enunciación: constatamos, no sin riesgos de equivocarnos -pues insistimos una vez más en que se dan variaciones muy significativas en virtud del tipo de especialidad y de la capacidad adquisitiva de los receptores- un mayor acercamiento del funcionamiento enunciativo de los discursos didácticos respecto de los discursos científico-esotéricos, aunque por motivaciones distintas en cada caso -las relaciones cognitivas son diametralmente distintas aunque coincidan en este punto de formalización discursiva-, que en relación con los textos de vulgarización.

Existe, a nuestro entender, una predisposición a una exposición impersonal, si bien esto es compatible desde nuestro enfoque con la aparición de ciertas expresiones, pronombres, etc. (éstos actúan como puntos de referencia), cuya función es la de prestar asistencia pedagógica, es decir, ayuda para la posterior lectura del estudiante, así como crear espacios implícitos de connivencia con el estudiante-lector. Es una consecuencia obvia de la relación pedagógica establecida. Estas indicaciones o intervenciones directas del autor desempeñan funciones anafóricas intradiscursivas -recordando ideas anteriores, incluso capítulos- e interdiscursivas en relación con los textos matrices, pues le permite asimismo referirse directamente a las fuentes científicas.

En cualquier caso, los autores de discursos didácticos, a diferencia de lo que ocurre con relativa frecuencia en la vulgarización, no se identifican como los auténticos autores de dichos textos. Como vemos, el funcionamiento enunciativo no es equivalente, ni por asomo, al de la doble enunciación de los discursos de

---

<sup>222</sup> Cf. M. DAROT, "Discours didactique et discours mathématique", *Études de linguistique appliquée*, n° 21, 1976, pp. 68-99. Éste es un trabajo en el que nos hemos basado no pocas veces; sin embargo, la claridad con la que la autora demuestra la irregularidad de los mecanismos enunciativos en los discursos científicos (matemáticas en este caso), lo convierte en un documento enormemente valioso.

vulgarización. No se da aquel vaivén al que se refiere J. Authier entre las dos voces, por cuanto el autor de textos didácticos no pretende apoderarse del texto o confundir parcialmente al lector en cuanto a la verdadera autoría de los contenidos. Sus intervenciones discursivas no pretenden una seudoequiparación en la autoría con los científicos, sino que es una presencia que calificamos de neutra, cuya finalidad radica fundamentalmente en favorecer el proceso de adquisición cognitiva.

En lo que se refiere, por otra parte, a una caracterización del didacticismo en discursos no propiamente didácticos<sup>223</sup>, es precisa una descripción -nos basamos en S. Moirand<sup>224</sup>- tripartita:

- En primer lugar, definir la situación comunicativa integrada por un binomio en el que uno de los interlocutores posea un conocimiento superior y desee hacer partícipe a otro u otros de este saber, a instancia propia o del otro (relación vendedor/cliente; autóctono/turista, periodista/lector, etc.).

- En segundo lugar, una descripción de procedimientos lingüísticos que puedan manifestarse propios de la función didáctica, tales como definiciones, ejemplificaciones, explicaciones, imágenes, etc.

- Finalmente, ver cuál es la función implícita que predomina en el discurso: mostrar, comunicar, convencer o enseñar. Es esta última función la que debe prevalecer en el caso de corresponder a un discurso ordinario con un marcado funcionamiento didáctico. Las consecuencias del predominio de una u otra función obtienen su manifestación más clara en la presencia o no de marcas enunciativas, así como en la tipología y frecuencia de aparición de las mismas. Los rasgos didácticos descritos pueden aparecer conjuntamente, de dos en dos o individualmente.

---

<sup>223</sup> Un trabajo de referencia reciente cuyo objetivo es el estudio del didacticismo en los discursos no estrictamente didácticos, corresponde a las actas de un congreso celebrado en París en 1992, al que ya nos hemos referido: *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Destacamos por su relación directa con este aspecto, entre otras participaciones de relieve, los trabajos de M.-F. Mortureux (pp. 3-11), D. Jacobi (pp. 11-23), J. Peytard (pp. 69-81), M. Charolles (pp. 301-315).

<sup>224</sup> Cf. "Autour de la notion de didacticité", *Un lieu d'inscription de la didacticité, Les carnets du Cediscor*, pp. 9-20. Concretamente las páginas 10 y 11.

A modo de balance final, basándonos en nuestro corto análisis acerca del funcionamiento del didacticismo en los discursos científicos para fines didácticos o en otros documentos de carácter científico pero no específicamente didácticos, pondremos de relieve dos cuestiones que expondremos por separado, pero como veremos podrían resumirse en una:

- La primera de ellas consiste en que es imprescindible considerar la incidencia de los factores sociales sobre las producciones lingüísticas. Cualquier modificación en los componentes del contexto de producción influye en las formas discursivas propias de la didáctica. En los documentos cuya función es primordialmente didáctica, tal como hemos observado, la normalización de los componentes sociales y pragmáticos hace que las características pedagógicas dentro del funcionamiento del discurso sean bastante recurrentes. Los cambios que de hecho se manifiestan encuentran su razón de ser en el nivel cognitivo de los receptores de la formación y en la especificidad de la materia.

Otra cosa muy distinta ocurre con la aparición de elementos didácticos en discursos cuya función comunicativa es otra. Es notoria la dificultad que hay en extraer segmentos discursivos que podamos describir como pedagógicos. Los contextos de producción no están determinados sociológicamente como en el caso anterior, originando una heterogeneidad discursiva en la que no resulta nada fácil detectar elementos discursivos que funcionen de modo pedagógico. De todas formas, cuando hacen aparición, ya sea mediante una definición, unos desarrollos pedagógicos relativos a unos razonamientos, unos ejemplos o resúmenes aclaratorios, son diferenciables puesto que rompen la continuidad discursiva.

En consecuencia, es una condición *sine qua non* en el estudio del didacticismo considerar los elementos formales del discurso en relación recíproca con los condicionamientos sociológicos. Ya constatamos a propósito de la pragmática que el papel a jugar por ésta era precisamente el de compatibilizar analíticamente ambas dimensiones, lo cual traducido en la práctica deja todavía mucho que desear en cuanto a resultados.

- En segundo lugar, como consecuencia de nuestra primera conclusión se deriva la necesidad de relativizar los análisis estrictamente lingüísticos; es decir, ¿las

diferencias que separan los discursos didácticos de los científicos son de orden exclusivamente formal? o dicho de otro modo ¿podemos, a partir de distinciones lexicológicas o sintácticas, diferenciar claramente sendos discursos? Ambos interrogantes tienen un no rotundo por respuesta, puesto que el respeto de los discursos didácticos por trasladar el aparato conceptual y las terminologías de las ciencias a sus materiales pedagógicos, impide distinguirlos desde el punto de vista formal. Es totalmente imprescindible, en consecuencia, articular las esferas de la lingüística y lo social.

La auténtica diferenciación estaría más bien del lado de la argumentación que es en donde se inscriben los elementos didácticos, y esto, como sostiene J.-F. Mortureux le corresponde estudiarlo a la lingüística pero también a la pragmática, lo que, a nuestro parecer, sigue sin sacarnos totalmente de dudas. Propone, en un intento de simplificar las cosas, reservar la denominación de didacticismo para los discursos realmente didácticos y la de efecto didáctico para aquellos segmentos didácticos enclavados en discursos ordinarios no estrictamente didácticos:

"En clair, ne doit-on pas parler d'*effet didactique* pour désigner la propriété de segments présentant des traits formels de didacticité, et réserver la *didacticité* aux discours qui, au moyen de traits formels répertoriés ou répertoriables, se réfèrent effectivement à un corps de connaissances reconnu, et sont alors interprétés comme tels par leurs récepteurs?"<sup>225</sup>

---

<sup>225</sup> "Didacticité et discours ordinaire", p. 31.

**4. DIMENSIÓN FORMATIVA DEL FRANCÉS PARA LA  
COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA**

#### 4. DIMENSIÓN FORMATIVA DEL FRANCÉS PARA LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA

Abordamos en este capítulo el segundo gran eje temático de esta tesis: la dimensión pedagógica. En él desarrollaremos básicamente dos cuestiones: por un lado, estudiaremos los principales parámetros pedagógicos implicados en la enseñanza del francés especializado, que lo caracterizan y distinguen de la enseñanza del francés usual<sup>1</sup>. No se trata, como veremos, tanto de diferencias diametralmente opuestas, de concepciones antagónicas, como de un uso y descripción algo divergentes en relación a los parámetros que conforman todo sistema de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Una enseñanza funcional, como consecuencia del pragmatismo que conlleva -es una enseñanza que debe dar respuestas concretas a necesidades concretas- habrá de tener en cuenta más seriamente qué enseñar, cómo

---

<sup>1</sup> Recordamos que la enseñanza funcional es objeto de una doble interpretación:

- La primera interpretación corresponde a la metodología del francés funcional. En tiempos en los que se intentaba distinguir meridianamente entre las enseñanzas llamémoslas normales del francés y las enseñanzas funcionales, los defensores de estas llevados quizá por el anhelo de romper con todo lo hecho en materia de lenguas de especialidad, entendían que la originalidad de una enseñanza con perspectiva funcional estribaba en el aprendizaje de unos contenidos muy concretos que obedecían estrictamente a unas necesidades y objetivos de comunicación, y éstos a su vez dependientes de la especialidad de los distintos públicos. Esta excesiva seudoespecialización metodológica del idioma conlleva un hastío del alumno y finalmente un desinterés.

- Posteriormente al francés funcional, aproximadamente a partir de mediados de los ochenta, las nuevas tendencias metodológicas hacen que el término funcional gane en extensión. La respuesta pedagógica sigue conceptuándose de acuerdo a unas necesidades específicas de comunicación, pero sin que esto sea óbice para que la competencia comunicativa se extienda a otros espacios lingüísticos que el meramente especializado. Un ejemplo: si un estudiante requiere del francés para cursar estudios en Francia, necesitará poseer obviamente unos conocimientos discursivos consustanciales a su área científica, pero también necesitará adquirir unos conocimientos propios del lenguaje cotidiano que le permita ser autónomo en el resto de las actividades que componen normalmente la vida de cualquier ser humano en cualquier punto del planeta (pedir información en la calle, comprar en un supermercado, en una panadería, complimentar un impreso de matrícula, mantener una conversación telefónica, etc.).

La adquisición de algunos comportamientos y formas lingüísticos de la lengua social, además de responder también a la inevitable y necesaria perspectiva pragmática de las enseñanzas funcionales, ofrece asimismo la posibilidad de contrarrestar la desmotivación en determinado tipo de público, mediante la integración en el programa de contenidos comunicativos adyacentes, que combinados con los propios de la especialidad ayudan a una mayor participación de los estudiantes. Como escribe G. Vigner a propósito de la motivación:

"Il ne s'agit ni plus ni moins que de retrouver le plaisir d'apprendre, de joindre l'utile à l'agréable. Est-ce vraiment impossible?" (*Didactique fonctionnelle du français*, p. 135).

enseñarlo, habrá de considerar también con más exhaustividad determinadas particularidades de los alumnos, sus carencias y expectativas, qué quieren y necesitan aprender para comunicar, leer o simplemente desempeñar tareas diversas en su campo especializado, utilizando el francés como herramienta de comunicación. Por lo demás, todo esto comporta como es lógico un reciclaje nada despreciable en la formación lingüística y pedagógica del enseñante.

Por otro, en una segunda parte, trataremos de poner de relieve las implicaciones pedagógicas que se producen como consecuencia de la nueva concepción lingüística, marcada ésta fundamentalmente por la dimensión discursiva. Más concretamente, analizaremos las implicaciones didácticas que comporta el uso del análisis del discurso, consideraremos las consecuencias que conlleva abordar este tipo de enseñanza desde una perspectiva pragmática, y finalmente, estudiaremos los modos de integrar pedagógicamente los contenidos culturales. En resumen, se trata de trasladar al plano pedagógico real las distintas consideraciones teóricas descritas en el capítulo tercero, teniendo en cuenta por supuesto el perfil propio de los parámetros de las enseñanzas para fines específicos, y ver qué consecuencias conlleva la aplicación de las mismas.

El breve repaso histórico acerca de las diversas metodologías por las que han ido pasando las formaciones del francés para fines específicos (Cf. capítulo preliminar de esta tesis), ha puesto de manifiesto las diferencias epistemológicas existentes entre la enseñanza general del francés y las enseñanzas especializadas, que tienen como principal objetivo facilitar la comunicación científica y profesional. En consecuencia, no es necesario volver a precisarlas detalladamente. Únicamente, algunas consideraciones introductorias serán suficientes para situar nuestro marco de análisis y fijar las premisas de las que partimos.

Volviendo a lo que apostillábamos en relación a la visión antagónica entre enseñanzas normales y especializadas, a nuestro entender, la diferencia más notable no radica, como se ha establecido tradicionalmente y mantenido por inercia, en asociar las primeras a unas enseñanzas generales con fines marcadamente formativos y desligadas de objetivos de comunicación concretos, y las segundas a unos

aprendizajes circunscritos a alcanzar el manejo de unas puntuales habilidades lingüísticas, haciendo caso omiso de las particularidades extralingüísticas.

Ninguna de las dos opciones pedagógicas descritas anteriormente es correcta, a nuestro modo de ver, al menos en los términos tan antagónicos en que han sido expresadas. Pero es así como han sido descritas, en general, hasta no hace mucho más de una década. Como veremos, no son en ningún caso dos realidades dicotómicas.

Las acciones pedagógicas del francés general, desde nuestro punto de vista, responden ciertamente a unos intrínsecos objetivos de formación personal nada despreciables, impuestos por el marco institucional en el que se desarrolle dicha formación; pero es un error de bulto pensar que estos aprendizajes no son funcionales, es decir, que no sirven para nada más. Cualquier aprendizaje posee una finalidad de naturaleza personal o social externa a sí mismo; y en este caso concreto se relaciona al estudiante con el material lingüístico para que posteriormente pueda comunicar con dicha lengua extranjera, al menos en aquellos contextos de comunicación más cotidianos.

En cuanto a la enseñanza del francés para comunicar o sencillamente desarrollar determinadas tareas en los ámbitos científicos, técnicos y profesionales, la descripción con mayor número de adeptos es simétricamente opuesta a la de la enseñanza general. Por un lado, se ha menospreciado demasiado el carácter formativo-cultural de la misma como consecuencia de reducir los contenidos, ceñidos fundamentalmente a los aspectos pertenecientes a la esfera de la lengua, casi siempre de orden lexicológico, sintáctico y fonético; y de otro, se ha tendido a magnificar de forma desproporcionada los intereses comunicativos de los estudiantes, hasta el punto de sólo enseñar mecánicamente determinados listados de conceptos especializados, actos de habla inventariados previamente, independientemente de los posibles contextos sociodiscursivos y de los hipotéticos cambios en las situaciones de comunicación y en la tipología de los interlocutores.

Desde una mirada más ecuánime, el campo del francés para la comunicación científica y profesional, en verdad, se caracteriza por la diversidad de los registros especializados que contiene, y esta diversidad a su vez está marcada tanto por las

características lingüístico-discursivas de las distintas especialidades científico-técnicas y profesionales, como por las posibles necesidades de comunicación a las que hay que dar respuesta. Concretamente, dentro del marco institucional en el que desarrollamos nuestra tarea docente, las enseñanzas especializadas, pese a no perseguir la mayoría de las veces unos resultados inmediatos en la práctica, estrechamente relacionados con unas determinadas necesidades lingüísticas de comunicación, se caracterizan o deberían caracterizarse por ser más funcionales, esto es, más útiles por decirlo de alguna forma, en relación a las enseñanzas normales, por cuanto en teoría se trata de unas enseñanzas basadas en las necesidades polimorfas de los que las reciben y en los tipos de discursos concernidos.

Es un proyecto formativo en definitiva, que debe partir, bajo nuestro punto de vista, de un principio insoslayable, absolutamente lógico, que expresamos de la forma siguiente: todos los componentes del aparato pedagógico -la identificación de las necesidades, los contenidos, el material de trabajo, las estrategias y técnicas de aprendizaje, la progresión, la metodología -flexible-, la evaluación- han de ajustarse lo más posible a unos futuros e hipotéticos objetivos de comunicación oral y escrita. Como dice G. Kahn, estos objetivos son extremadamente diversos y heterogéneos:

"En ce qui concerne, par exemple, les professionnels ou les spécialistes de tel ou tel domaine d'activité ou de recherche, il s'agit, le plus souvent, de leur faciliter la communication professionnelle écrite ou orale en français, de les aider à lire des textes de leur spécialité, de leur permettre d'échanger ou de traiter au mieux avec leurs homologues français ou francophones. Il s'agit, par ailleurs, de permettre à des étudiants d'accéder à un certain nombre de connaissances par l'intermédiaire du français, dans le domaine d'étude qui est le leur ou qui va le devenir; de participer ainsi à leur formation; de les préparer éventuellement à ce que sera leur vie professionnelle future."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> "Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1995, p. 144.

Si bien es cierto que la identificación de las supuestas necesidades idiomáticas en algunas especialidades, al menos de las más destacadas, es una tarea pertinente y posible, pero difícil dada la magnitud de los distintos temas que suelen suscitarse - en el caso del francés para la empresa, por poner un ejemplo ilustrativo, son abordables temáticas tan extensas y distintas entre sí como la contabilidad, la banca, la teoría económica, las relaciones comerciales, el derecho laboral, el derecho internacional, las distintas formas de acceder al mundo del trabajo, la correspondencia comercial, las distintas formas de comunicación, la adscripción cultural (empresarios y empleados monocrónicos y policrónicos), etc.-, sin embargo, lo verdaderamente complejo radica en cómo articular coherentemente todas estas variables desde el punto de vista pedagógico. ¿Es decir, cómo distinguir lo esencial de lo que no lo es, cómo jerarquizar los contenidos, qué estrategias pedagógicas son las más apropiadas, qué documentos utilizar con fines didácticos, qué metodología o metodologías seguir, y finalmente, cómo calibrar la adquisición de los contenidos seleccionados en su realización discursiva y no sólo lingüístico-teórica? son una parte de los interrogantes que nos acechan desde la confección misma de la programación de la materia y nos acompañan molestando a lo largo de todo el recorrido pedagógico.

Dedicar un capítulo de nuestro trabajo a la dimensión pedagógica del francés para la comunicación especializada, nos parece pertinente si consideramos los interrogantes antes expuestos. Además sobre éstos recae, como ya lo hemos dicho en repetidas ocasiones, buena parte del carácter diferencial entre las enseñanzas normal y especializada del francés. En este sentido, un docente no puede planificar del mismo modo un programa de francés general y uno de francés jurídico, pongamos por caso. Es una evidencia que no siempre respetamos. Existen condicionantes poco -o menos- relevantes en la enseñanza normal de las lenguas extranjeras que el profesor de francés, o de cualquier otra lengua para usos específicos, en cambio, no puede pasar por alto. Los contenidos, por poner un ejemplo en el que no quepa observar ninguna duda, deben seleccionarse con sumo cuidado y adaptarse a las supuestas utilidades que puedan realizarse en el futuro;

esto implica grandes dosis de flexibilidad e improvisación, e incluso modificaciones significativas si fueran pertinentes en los temas a enseñar.

Concretamente, en lo que concierne a la primera parte del presente capítulo, los parámetros constitutivos que trataremos de examinar son: las necesidades de comunicación, los objetivos pedagógicos, los distintos tipos de estudiantes, el enseñante y los contenidos. Para ello, partiremos de una doble convicción pedagógica. De una parte, de acuerdo con nuestro propósito de enfocar estas enseñanzas hacia la comunicación como objetivo fundamental, aunque no exclusivo de las mismas, privilegiaremos unos métodos de trabajo y unos contenidos de base en consonancia con la dimensión discursiva de la lengua. Como hemos visto en el capítulo anterior, fundamentar la enseñanza de una lengua a partir de unos fines de comunicación especializados, implica considerar parámetros tan diversos, de naturaleza lingüística o no, como la adquisición de los enunciados más corrientes de la lengua general, los conceptos y las construcciones discursivas propias del campo especializado o conocimiento de las situaciones de comunicación profesional en las que presumiblemente el usuario tendrá que poner en práctica sus conocimientos de lengua extranjera. No nos olvidamos por supuesto de los conocimientos de índole cultural; éstos son de una gran diversidad, por lo que no es recomendable que sean estudiados de modo lineal sino en función de la especificidad del discurso: situación política del país, conocimientos geográficos e históricos, usos y costumbres, en una palabra los patrones que determinan los comportamientos de los que comparten una misma lengua.

La segunda convicción de la que partimos estriba en centrar el aprendizaje no desde el ángulo de los contenidos al que con posterioridad deben adaptarse el estudiante y el enseñante, sino desde las características personales de tipo global y las necesidades lingüístico-comunicativas de los estudiantes implicados. Lo dicho implica una valoración importante de las necesidades de comunicación a las que habrán de adaptarse lógicamente los objetivos pedagógicos. No obstante, esto no significa ni que puedan existir listados de funciones comunicativas recopiladas y totalmente cerradas previamente por el enseñante -esto es imposible porque la propia acción pedagógica suscita frecuentemente nuevos contenidos, además de que es

aconsejable propiciar un cierto margen de diálogo con los estudiantes acerca de la posible inclusión de otros contenidos u otros documentos de trabajo- ni que sea factible en la práctica ajustar el aprendizaje al perfil psicológico e intelectual de todos y cada uno de los estudiantes. Esto último es una quimera pedagógica ya superada por distintas razones: ni todos comparten unas mismas ambiciones, ni parten de un mismo nivel de contenidos en lengua extranjera así como materna, ni poseen unos mismos hábitos de adquisición lingüística, puesto que unos requerirán mayores dosis de explicaciones gramaticales, mientras que otros se dejarán llevar más por la intuición, ni otorgan un mismo valor a la lengua extranjera estudiada, etc.

## **4.1. Principales componentes pedagógicos del francés para la comunicación especializada**

### **4.1.1. Las necesidades lingüístico-comunicativas**

El problema de las necesidades comunicativas, en francés "besoins langagiers", ha sido origen de no pocas controversias teóricas en el campo de la didáctica en general, aunque es en la didáctica funcional -en nuestro caso del francés- en donde cobra lógicamente su máxima razón de ser<sup>2</sup>. Esta conexión más estrecha entre aprendizaje lingüístico y realidad, que es en definitiva la que desvela la existencia de este parámetro, es la que explica la separación entre los aprendizajes del francés para la comunicación especializada y los otros.

Aquí, como en tantos otros ámbitos que afectan a la enseñanza de las lenguas, aparece una disfunción entre la teoría y la práctica. Nuestra actuación docente muestra un quehacer pedagógico con cierta proclividad a enseñar programas ya confeccionados, basados éstos muchas veces en manuales de francés y no excesivamente preocupados por las hipotéticas carencias comunicativas y de aprendizaje de nuestros alumnos. Los manuales más frecuentes versan sobre el francés de los negocios, el científico-técnico o el francés para el turismo que son los campos en donde existe mayor demanda y por lo tanto más dedicación por parte de las editoriales. Como decíamos, este deseo pragmático de considerar las posibles necesidades de comunicación y ceñirse pedagógicamente a éstas, experimenta, desde nuestro punto de vista, una importante devaluación en su traslado de la teoría a la práctica.

---

<sup>2</sup> D. Coste, por ejemplo, en un excelente artículo, "Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques", *Études de linguistique appliquée*, n° 27, 1977, pp. 51-77, que nos servirá de punto de referencia en más de una ocasión, trata detalladamente algunos problemas tan importantes como la ambigüedad de esta noción, tanto en lo que concierne a su definición como a su uso, de la relación entre las necesidades de aprendizaje y los contenidos, y finalmente de la pertinencia de una mayor adecuación pedagógica entre los objetivos finales, por un lado, y el nivel lingüístico del estudiante así como sus expectativas a las que debe dar satisfacción el aprendizaje, de otro.

Por otro lado, no es lo mismo hablar de necesidades lingüísticas que de necesidades comunicativas. No es que existan unas diferencias fundamentales entre ambas expresiones, sin embargo, es una distinción para nosotros preceptiva, puesto que las de orden lingüístico son respondidas fundamentalmente desde la adquisición de contenidos que pertenecen al sistema de la lengua, es decir, sus componentes y funcionamiento sintáctico y realización fonética; mientras que las necesidades comunicativas comprenden los contenidos que acabamos de citar más todos los que son implicados en el funcionamiento enunciativo de la lengua. El objetivo de estos aprendizajes supera con creces la tradicional adquisición de los contenidos teóricos de la lengua. Éstos constituyen una parte muy importante, pero sin que puedan erigirse en principio y final de los mismos. Esta matización conceptual es particularmente significativa desde el punto de vista de las enseñanzas especializadas de las lenguas extranjeras en las que la eficacia en la comunicación constituye uno de sus más relevantes propósitos.

Las necesidades lingüístico-comunicativas empiezan a ser consideradas como parámetro pedagógico al mismo tiempo que se toma conciencia de la diversa procedencia de la demanda de aprendizaje no institucional por un lado, y de la necesidad de adaptar las enseñanzas regladas del francés, en un marco de enseñanza institucionalizada por lo tanto, a las especialidades de estudio de los estudiantes de otro. Hasta ese momento, no se tenía una concepción clara sobre esta noción ni sobre la cuestión de los objetivos a alcanzar mediante las enseñanzas del francés como lengua extranjera. De hecho, lo único verdaderamente imprescindible para poner en marcha un programa de enseñanza lingüística, antes y ahora, son los contenidos, de ahí que el problema de las necesidades comunicativas y los objetivos quedara sumergido. En ambos casos, los enseñantes se dejaban llevar probablemente más por la intuición que por otra cosa. Esto explica el perfil esencialmente verbal de los contenidos y la restringida asociación posterior de las necesidades lingüístico-

comunicativas a actos de habla recurrentes, enclavados en determinadas situaciones de comunicación especializada, aspecto al que nos referiremos más adelante<sup>3</sup>.

Los teóricos del francés para usos específicos manifiestan su total acuerdo en una cosa: la puesta en marcha de un programa especializado en francés debe partir de una identificación de las necesidades lingüístico-comunicativas<sup>4</sup>, es decir, de las carencias lingüísticas y extralingüísticas de los estudiantes. H. Besse, por ejemplo, escribe lo siguiente:

"Quelle que soit l'acception donnée à fonctionnel(le), toutes les démarches méthodologiques qui s'en réclament partent d'une analyse des besoins du public visé. C'est l'étape initiale inévitable."<sup>5</sup>

En un tono igual de claro se pronuncian C. Heddesheimer y J.-P. Lagarde:

"La langue n'apparaît plus seulement comme un savoir que l'apprenant doit acquérir, savoir morcelable et programmable selon les catégories connues: phonétique, grammaire, etc., mais comme un

---

<sup>3</sup> Paralelamente al anhelo de renovación didáctica, influyen ciertamente otros puntos de vista en la nueva orientación pragmática de estas enseñanzas. Es decisiva, reiteramos, la influencia ejercida por filósofos del lenguaje como Austin y Searle en relación a los actos de habla, por la sociolingüística que estudia la lengua en relación al marco social, u otras disciplinas adyacentes a ésta como la etnolingüística (Hymes) o la antropología. Todas estas disciplinas responden a nuevos senderos de investigación de la lingüística, una lingüística del discurso, pragmática, esto es, condicionada por el nuevo papel que le otorga al locutor, a las situaciones de comunicación, al marco social; en definitiva, una lingüística que integra tanto la dimensión verbal como extraverbal (Cf. capítulo tercero).

Esta apertura a la enunciación no puede sino acarrear cambios estructurales en los modos de enseñar. No pueden ser ya viables métodos universales compatibles con todas las dimensiones que integran la nueva lingüística, y menos aún en las enseñanzas funcionales. La fuerte homogeneización que los métodos de enseñanza universales implican, no concuerda de ninguna manera con la necesidad que tienen las enseñanzas especializadas de adecuarse a los objetivos específicos, correspondientes a los intereses comunicativos de los distintos tipos de estudiantes.

Esta inyección de pragmatismo pedagógico supone trabajar en dos direcciones: realizar una identificación aproximada de las necesidades de comunicación futuras y de las necesidades de aprendizaje pertinentes, que también son necesidades aunque de carácter implícito; y de otra parte, seleccionar discriminadamente, no aleatoriamente, al menos una parte de los contenidos en consonancia con las necesidades que, como hemos dicho anteriormente, pueden ser en algunos casos muy concretas y a la vez muy heterogéneas.

<sup>4</sup> Una de las primeras fuentes bibliográficas que hizo hincapié en la conveniencia de discriminar las necesidades comunicativas en la enseñanza especializada del francés fue *Un niveau-seuil* del Consejo de Europa, pp. 7-13.

<sup>5</sup> *Polémique en didactique*, Paris, Clé International, 1980, p. 54.

savoir-faire qu'il doit maîtriser en situation. Cela implique une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers. Ce n'est plus à partir d'une analyse de la matière à enseigner, mais à partir de la détermination des besoins de chaque type d'apprenant et des circonstances dans lesquelles il aura à les satisfaire que peuvent être précisés les objectifs d'apprentissage et, partant, les contenus de l'enseignement."<sup>6</sup>

En la línea de todo lo dicho, una definición válida, que nos permita delimitar con más concreción lo que debemos entender por necesidades lingüístico-comunicativas, es la que propone R. Richterich en su libro *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*; como dice el propio autor, no se trata de una definición del todo completa, que abarque todas las implicaciones semánticas, positivas y negativas, que conlleva esta noción; sin embargo, tiene la virtud de no provocar mayores divergencias interpretativas:

"Ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement." (p. 95)<sup>7</sup>

En la misma página, R. Richterich explicita qué papel pedagógico desempeña una correcta identificación de las necesidades comunicativas:

"Recueillir les données qui permettent aux apprenants et à l'enseignant, à un moment et dans un lieu donnés, d'interpréter ce qui leur

---

<sup>6</sup> *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, Clé international, 1978, p. 7.

<sup>7</sup> Como se deduce de la definición, R. Richterich basa su descripción de las necesidades en dos componentes: el contexto comunicativo y las operaciones lingüístico-comunicativas implicadas. El contexto comunicativo se compone a su vez, tal y como se precisa en la definición, de los actores de la comunicación (identidad, función, pertenencia social, características psicológicas, etc.), del momento en que se produce el acto comunicativo, así como del lugar en el que tiene lugar dicho acto.

Las operaciones lingüístico-comunicativas presentan variables como la función ilocucionaria, esto es, qué efecto pragmático pretende producir o conseguir, y de otra parte, qué medios lingüísticos debe utilizar en la producción de ese acto discursivo.

est nécessaire pour concevoir et régler les interactions favorisant l'enseignement/apprentissage d'une langue, en relation avec les interactions que les apprenants pourraient avoir avec d'autres environnements."

De otra parte, tampoco podemos pasar por alto las distintas clasificaciones en las que se ha intentado concretar esta noción, con vistas sobre todo a una aplicación pedagógica, y que Richerich ha recopilado. Nos detendremos en las que creemos más relevantes. Concretamente tres. De una parte, una distinción muy conocida y utilizada es la que distingue entre necesidades individuales y sociales o institucionales<sup>8</sup>; la segunda discrimina entre necesidades subjetivas y objetivas (o previsibles e imprevisibles)<sup>9</sup>, y finalmente una tercera clasificación que se basa en necesidades expresadas, es decir, aquellas necesidades de las que es consciente el individuo que aprende, y necesidades no expresadas que, como se puede deducir fácilmente, son aquéllas que no son detectadas por el individuo o que no sabe en cualquier caso expresar, pero que van implícitas como necesidades de comunicación silentes en los distintos contextos comunicativos en los que presumiblemente se encontrará.

En cuanto a los procedimientos o criterios válidos para la determinación de dichas necesidades, existen en la didáctica del francés básicamente dos grandes propuestas o modelos para la identificación de las mismas. Una promovida por el Consejo de Europa y que se concreta, entre otras obras, en el trabajo titulado *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Hatier/Di-dier, 1977, cuyos autores son R. Richerich y J.-L. Chancerel. Y la otra propuesta

---

<sup>8</sup> "Cette opposition renvoie à ce qui manque à un individu ou groupe d'individus à un moment donné par rapport aux usages qu'il est censé faire d'une langue étrangère dans sa vie socio-professionnelle et socio-culturelle ou, de façon plus diffuse, aux représentations qu'il peut se faire, plus ou moins explicitement, de ces usages et de leur enseignement/apprentissage." (*Id.*, p. 93)

<sup>9</sup> "Elle porte sur ce qui peut être décrit à l'avance des usages d'une langue, parce que stable et généralisable à tel ou tel type de situation, et ce qui ne le peut pas, parce que dépendant des circonstances particulières qui rendent le déroulement de toute communication incertain." (*Ibid.*)

es el modelo de Richterich<sup>10</sup> del año 1973, del que tenemos conocimiento por su libro más reciente *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, dedicado casi monográficamente al estudio de los parámetros pedagógicos del francés para fines específicos. No vamos a reproducir el esquema completo de Richterich, extremadamente denso y complejo, en el que aparecen todas las posibles preguntas necesarias para la identificación de las necesidades lingüístico-comunicativas (*Id.*, pp. 95-96). D. Coste hace un compendio de las mismas muy acertado que nos puede servir perfectamente de marco referente:

"Qui a besoin de quelle langue étrangère pour effectuer quelle opération par rapport à quel interlocuteur, dans quelles circonstances, dans quel but, à propos de quel objet, à l'aide de quels moyens et de quelles formes linguistiques?"<sup>11</sup>

De todo este recorrido argumental, se puede deducir el enorme auge e importancia que adquiere dicha noción pedagógica en la década de los setenta así como en el primer lustro de los ochenta. El Consejo de Europa, como ya hemos indicado, en su ambición de poner en marcha enseñanzas funcionales, le atribuyó a la identificación de las necesidades comunicativas un papel fundamental, a partir del cual poder discriminar las enseñanzas para fines específicos de las otras<sup>12</sup>. En las enseñanzas institucionalizadas, que son las que más nos interesan y nos conciernen

---

<sup>10</sup> "Modèles pour la définition des besoins langagiers des adultes", Trim, pp. 35-66.

<sup>11</sup> "Analyse des besoins d'enseignement des langues étrangères aux adultes", *Études de linguistique appliquée*, n° 27, 1977, p. 56.

<sup>12</sup> De los tres tipos de necesidades a las que aludíamos anteriormente, el que sirve de premisa principal para la confección del modelo para la definición de las necesidades en el ámbito de la comunicación especializada es el que distingue entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas. De este modo, lo argumenta Richterich en *Besoins langagiers et objectifs spécifiques*, p. 96, si bien se trata en realidad de un párrafo extraído del "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes":

"Le modèle repose sur le présupposé qu'il existe, d'une part, des «besoins objectifs» qui «correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale, des individus et des groupes» et qui «peuvent être, selon le cas, prévus, analysés, définis avec plus ou moins de précision», et, de l'autre, des «besoins subjectifs» qui «dépendent de l'événement, de l'imprévu des personnes» et qui «sont absolument imprévisibles, donc indéfinissables»."

directamente, el objetivo consiste en adaptar las mismas a un tipo de estudiantes, a sus necesidades de aprendizaje y a sus necesidades hipotéticamente reales de uso posterior.

Pese al optimismo pedagógico que ha venido acompañando a este componente, pueden destacarse, no obstante, ciertos malentendidos y algunas críticas que se han ido acrecentando desde mediados de los ochenta hasta hoy. Ya en uno de los trabajos promovidos desde el Consejo de Europa, al que ya nos hemos referido, *Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, se cuestionaba claramente la pertinencia pedagógica de la identificación *a priori* de las necesidades de comunicación, y se abogaba por convertirla en un medio didáctico dinámico y de actuación permanente y no exclusivamente de identificación previa, que propicie asimismo una toma de conciencia constante y renovable de las partes implicadas y favoreciendo por ende un diálogo real entre éstas. Las palabras textuales de Chancerel y Richterich son:

"Nous serions plutôt d'avis, actuellement, qu'au contraire, l'identification des besoins ne devrait pas constituer une étape préalable à la construction des systèmes puisqu'elle devrait intervenir à tout moment, à des niveaux différents et avec des degrés de précision et de netteté variables." (p. 8)

Teniendo en cuenta los distintos argumentos citados, es evidente que una definición de las necesidades confeccionada previamente y, por lo tanto, cerrada, no casa de ninguna manera con una enseñanza que se dice con vocación de adaptación de las necesidades lingüístico-comunicativas de los estudiantes a su marco científico, técnico o profesional. Para ser eficaz -en nuestra opinión la eficacia pedagógica es el objetivo primordial de una identificación de las mencionadas necesidades-, el sistema pedagógico debe asegurar ininterrumpidamente la compatibilidad entre las características de los estudiantes y sus necesidades. Para que esto sea posible, para que este objetivo se alcance, el proyecto formativo ha de considerar en toda su prolongación estas necesidades que irán renovándose o alterándose como consecuencia de ese diálogo entre estudiantes y enseñante. De otro lado, el enseñante

puede lógicamente a partir de su percepción personal o del análisis de los datos que arrojen las evaluaciones, los ejercicios, etc., modificar las necesidades de aprendizaje. Sin estas pequeñas negociaciones pedagógicas -no siempre es necesario confeccionar grandes encuestas, sino que en la mayoría de los casos es suficiente establecer y mantener siempre abiertas, pasarelas comunicativas entre el enseñante, que es sobre quien recae la obligación de no cerrarlas, y los estudiantes-, sin una participación real de las dos partes, esto es, estudiantes y enseñantes, la identificación de las necesidades lingüístico-comunicativas carecerá de un correcto proceso de identificación y de una efectiva aplicación pedagógica.

Las críticas con mayor fundamento, suscitadas por los criterios adoptados para identificar las necesidades así como sus aplicaciones didácticas, son producto, como dice Richterich, de "la réduction de la notion aux besoins objectifs, c'est-à-dire aux seuls usages langagiers prévisibles (...)" (*Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, p. 98). Ésta es, en nuestra opinión, la confusión más grave que ha producido la didáctica funcional del francés: a fuerza de querer adaptar hasta sus últimas consecuencias las necesidades de comunicación a las supuestas situaciones comunicativas y a determinados tipos de intercambios o producciones lingüísticas, se ha producido una reducción peligrosa e indiscriminada de las necesidades y por ende de los contenidos, centrando el interés pedagógico casi exclusivamente en las necesidades de naturaleza objetiva, es decir, previsibles. Esta marginación involuntaria pero desafortunada de las necesidades subjetivas por considerarlas sencillamente innecesarias, explica el desinterés por identificar ciertas necesidades relacionadas con enseñar aspectos como la dimensión discursiva o textual y su funcionamiento, o la dimensión cultural, por poner dos ejemplos extraordinariamente paradigmáticos.

Esta parcelación y reducción excesivas de las necesidades, como decíamos y constatábamos a propósito sobre todo de las primeras metodologías, comporta evidentemente efectos perniciosos y contradictorios con la esencia misma de éstas. Un acotamiento tan drástico de las mismas en función de las situaciones de comunicación empobrece las necesidades a las que hay que dar una respuesta pedagógica, además de los objetivos y los contenidos; se esfuma, por otro lado, cualquier posibilidad de ampliar el campo temático al estudio de las estructuras

discursivas y al de su manifestación enunciativa, en beneficio de un aprendizaje basado en listados lexicológicos, expresiones estereotipadas, estructuras sintácticas más usuales, aptitudes lingüísticas de aplicación muy constreñida, etc.

En consecuencia, estos mecanismos pedagógicos incurren en un contrasentido evidente, en la medida en que el objetivo comunicativo e instrumental al que apuntan no concuerda con la noción de competencia comunicativa en toda su extensión semántica; dicho con más claridad, el carácter fundamentalmente lingüístico de las necesidades identificadas manifiesta un déficit teórico y pedagógico como consecuencia del solapamiento de necesidades ligadas al plano sociolingüístico y psicolingüístico. Una programación realizada a partir de los contenidos, o lo que es lo mismo en este caso, una identificación de las necesidades basada preferentemente en el material lingüístico es una paradoja bastante peligrosa, ya que deja en el tintero dimensiones tan significativas como las apuntadas anteriormente.

Así determinadas las necesidades, y por ende los contenidos y los objetivos, es justo preguntarse acerca de la rentabilidad y la pertinencia de la identificación de las necesidades lingüísticas y comunicativas. D. Lehmann, sobre este aspecto es absolutamente claro: según él, el análisis de las necesidades constituye un paso ineludible en el proceso de formación de los públicos especializados, a pesar de las múltiples insuficiencias que arrastra consigo<sup>13</sup>. Estamos totalmente de acuerdo con este razonamiento, en tanto en cuanto es el reconocimiento de necesidades específicas lo que debe caracterizar a las enseñanzas especializadas de las lenguas extranjeras. Esta selección, estaríamos incurriendo en un grave error si no lo admitiéramos, es imprescindible en la adquisición de cualquier lengua -obviamente, todo no se puede enseñar-, sea para usos específicos o no. La diferencia, sin embargo, la encontramos en que la enseñanza normal de las lenguas extranjeras se sustenta generalmente sobre una gradación en varios niveles con arreglo a la dificultad de la materia lingüística, es decir, una pedagogía que iría desde la adquisición de los conocimientos más elementales a los más complejos. En cambio,

---

<sup>13</sup> En opinión de D. Lehmann, el análisis de las necesidades representa una de las características más sobresalientes de las enseñanzas especializadas, aunque no exenta de grandes contradicciones. Cf. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, pp. 120-123.

la delimitación de las necesidades en las enseñanzas especializadas viene representada, además de por los contenidos específicos que comporta la especialidad, por otras dos variables que debemos recordar, pese a las muchas veces en que han sido citadas: los supuestos usos comunicativos posteriores, que son los que les confieren a estos aprendizajes su carácter instrumental, y el conocimiento global de las características y expectativas de los estudiantes.

Quizá, el mayor problema que ha ido arrastrando consigo la identificación de las necesidades desde los años setenta, en que se creía que un perfecto análisis de las mismas iba a suponer el final de todos los problemas pedagógicos, ha sido el haber privilegiado los contenidos sobre los demás aspectos. Unos contenidos que, por otra parte, sólo respondían parcialmente a las necesidades de comunicación de los distintos tipos de estudiantes. Las investigaciones en la materia estaban centradas sobre todo en el objetivo lingüístico, lo que es obvio y aconsejable puesto que se trata en definitiva de una enseñanza de la lengua francesa. Sin embargo, esta actuación científica monolítica dejó sin abordar, al menos no con la convicción que hubiera sido deseable, otros aspectos cruciales como son, por ejemplo, el cómo enseñar los contenidos y el cómo incentivar el aprendizaje. Además, esta forma de proceder entra frontalmente en contradicción con el deseo de considerar al estudiante como uno de los núcleos más importantes del sistema pedagógico de las enseñanzas especializadas.

D. Lehmann (uno de los didácticos franceses que más se ha dedicado al estudio y perfeccionamiento epistemológico de la enseñanza del francés para usos específicos y en el que nos hemos basado en no pocas ocasiones) ha puesto de manifiesto la improcedencia de la univocidad de las necesidades; coincidiendo con muchas de las conclusiones de los didácticos británicos, especialmente Hutchinson y Waters (no debemos olvidar el papel precursor de la didáctica británica en lo que concierne particularmente a la enseñanza de los registros especializados de las lenguas) argumenta con mucha razón la conveniencia de no asociar exclusivamente las necesidades de los estudiantes a las situaciones de comunicación en las que

previsiblemente éstos tendrán que poner en práctica sus habilidades comunicativas en francés<sup>14</sup>.

Además de las necesidades comunicativas ligadas a los hipotéticos usos discursivos, existe todo un catálogo de necesidades implícitas, no objetivas desde la perspectiva del estudiante, pero sí explícitas desde el punto de vista del aprendizaje. Con lo cual, habría que conciliar dos tipos de necesidades que nunca debieron escindirse: las lingüístico-comunicativas y las derivadas del aprendizaje, y reconocer que dos nociones básicas de los aprendizajes especializados, la de las necesidades y la de los objetivos a alcanzar, no tienen por qué coincidir ni confundirse<sup>15</sup>.

#### 4.1.2. Los objetivos del aprendizaje

Los objetivos pedagógicos a alcanzar conforman sin duda alguna otro de los elementos más destacados del entramado didáctico de las lenguas para usos específicos, en virtud de la relación causa-efecto que los une a la identificación de las necesidades de comunicación que acabamos de describir.

El carácter funcional de los aprendizajes de las lenguas para fines especializados hace que esta noción disfrute en este contexto pedagógico de una mayor relevancia. En teoría, los estudiantes de francés especializado aprenden esta lengua

---

<sup>14</sup> Lehmann no escatima citas extraídas de trabajos de Hutchinson y Watters en *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. En la página 131, Lehmann traduce un párrafo de éstos al francés que sustenta lo esgrimido de un modo muy simple pero revelador:

"Il est naïf de ne faire reposer l'élaboration d'un cours que sur les objectifs terminaux (cibles), exactement comme il est naïf de penser qu'on peut organiser un voyage en ne prenant en compte que le point de départ et le point d'arrivée."

<sup>15</sup> Así lo afirma D. Lehmann:

"Ces questionnements expriment clairement l'existence de besoins, que l'on peut nommer des besoins d'apprentissage. Ce sont des besoins distincts de ceux que l'on présente habituellement comme attachés aux situations cibles, dans la mesure où ils ont à voir avec les opérations cognitives mises en jeu dans l'activité d'apprentissage elle-même, mais ils n'en sont pas pour autant indépendants, comme on vient juste de le laisser entendre." (*Id.*, p. 134)

con unas finalidades precisas, con unos objetivos muy concretos, la estudian para hacer uso de la misma en determinadas situaciones de comunicación.

En estos contextos de formación, la enseñanza del francés en tanto que objetivo está supeditada, en consecuencia, a otros objetivos tales como conseguir un empleo, alcanzar una mayor eficacia profesional, la promoción laboral, la especialización científica, etc.. Desde este punto de vista, como argumenta F. Mariet "la détermination des objectifs est le résultat d'un rapport social"<sup>16</sup>. En todo caso, el problema de los objetivos es algo que afecta a todos los aprendizajes, sin ninguna excepción.

La definición de los objetivos presenta un desarrollo epistemológico similar al que hemos trazado para el de las necesidades comunicativas. Si hasta no hace mucho parecía que los objetivos podían ser explicitados sin grandes problemas y de una vez al principio del proceso de enseñanza/aprendizaje, en la actualidad es frecuente y acertado un cuestionamiento de dichos procedimientos desde el punto de vista de su pertinencia didáctica. Una definición detallada de los objetivos al principio del recorrido pedagógico corre el riesgo de empobrecer considerablemente los resultados finales, en la misma medida que una identificación *a priori* de las necesidades de comunicación. F. Mariet, por ejemplo, esgrime que "la solution la plus réaliste et la plus respectueuse des intérêts des apprenants reste encore, selon nous, la négociation «coup par coup» des programmes et des objectifs avec les adultes concernés eux-mêmes. Cette négociation ne devrait d'ailleurs pas avoir lieu une seule fois au début de chaque formation, mais être reprise pour d'éventuelles

---

<sup>16</sup> "A propos d'une typologie des objectifs possibles d'un enseignement «du» français aux adultes en formation", *Langue française*, n° 36, 1977, p. 6.

Entre otras cosas, es un trabajo interesante sobre todo por las consideraciones de tipo sociológico que hace el autor en relación al problema de los objetivos. Asimismo, advierte, en la misma línea que lo hace D. Lehmann acerca de las necesidades, de los riesgos que comporta una asimilación de los objetivos tanto como ocurría antes a los cuatro usos de la lengua: expresión escrita y oral y comprensión escrita y oral, como más tarde a las situaciones de comunicación. En la misma página de la cita anterior, Mariet resuelve esta falsa dicotomía diciendo:

"(...) la construction d'une typologie des objectifs se pose de tout autre manière: il n'est plus question de constituer intuitivement un inventaire raisonné, (...) mais au contraire de combiner deux sortes de caractéristiques: les pratiques liées habituellement à l'usage d'une langue (lire, écrire, écouter, parler) d'une part et les types de situation de communication d'autre part."

réorientations au cours de la formation en fonction des effets de la formation sur les représentations des apprenants". (*Id.*, p. 6)

Como en el caso de las necesidades lingüístico-comunicativas, la noción de los objetivos ha sido también estudiada largamente por el Consejo de Europa. D. Coste, en *Un niveau-seuil*, reúne las variables pertinentes para la identificación, análisis o descripción de los objetivos del aprendizaje, que transcribimos a continuación:

- . Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère?
- . Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer?
- . Quels actes de parole sera-t-il en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes?
- . Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes?
- . En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils?" (p. 17)<sup>17</sup>

Los objetivos son indisolubles de los otros componentes capitales del proceso de aprendizaje y cuanto mejor estén compenetrados, mejores serán los resultados al final del proceso pedagógico. Como ya hemos dicho, un primer tándem

---

<sup>17</sup> Para una definición más concreta de los objetivos de aprendizaje, nos apoyaremos en la elaborada por R. Richterich:

- "(...) nous ne retiendrons que le terme d'objectif d'apprentissage dans le sens le plus large et avec les attributs suivants:
- Un objectif d'apprentissage n'a de réalité qu'à travers un énoncé ou un texte, généralement écrits mais qui peuvent être oraux, dont la forme et le contenu peuvent varier. Cette condition d'existence ne doit toutefois pas faire oublier que les individus, ou groupes d'individus, construisent aussi des objectifs non formulés ou inconscients qui influencent leurs actions et qui peuvent être partiellement déduits par les procédés d'identification des besoins.
- Un objectif d'apprentissage donne des informations, à des niveaux différents de généralité et/ou de spécificité, qui peuvent porter sur le sens, l'intention, le contenu, l'aboutissement de l'acte d'apprendre et qui reflètent les interactions des apprenants ou groupes d'apprenants avec leur environnement.
- Un objectif d'apprentissage exprime un futur et se transforme dans le présent, par l'action, en résultat, lequel peut-être, à un moment donné, soit simplement éprouvé, soit contrôlé." (*Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, p. 35)

pedagógico de carácter prioritario es el de las necesidades y los objetivos. Es preciso insistir en que no podemos fijar de ninguna manera los objetivos sin antes haber considerado las necesidades de comunicación, sin que esto implique por supuesto que los objetivos sean análogos a las necesidades.

Una segunda combinación es la de los objetivos pedagógicos y la evaluación. Éste es un problema controvertido pues no todos los objetivos son identificables ni presentan un mismo nivel de complejidad y de importancia. Por lo tanto, si en principio la evaluación de los contenidos tiene como principal propósito medir el nivel de adquisición de dichos objetivos por los estudiantes, identificados a partir de un mayor o menor acierto en el desarrollo de una competencia comunicativa en determinadas situaciones de comunicación, la evaluación deberá ser flexible.

Y finalmente, el tercer binomio radica en asociar los objetivos con los contenidos. En este caso nos topamos con los mismos interrogantes que veíamos en el caso de las necesidades lingüístico-comunicativas; es decir, los contenidos habrán de estar obligatoriamente al servicio de las necesidades y de los objetivos, aunque sin que esto comporte una definición total de los mismos, totalmente acotada y determinada por las que se suponen serán las situaciones de comunicación en las que habrán de intervenir los estudiantes en tanto que locutores. Sin embargo, pensamos que es deseable que la selección de los contenidos y el material se adecúe parcialmente a las necesidades y a los objetivos de comunicación -no es necesario que volvamos a incidir en las insuficiencias que provienen de una reducción de los contenidos a los aspectos estrictamente lingüísticos-.

Por otro lado, no podemos dejar de asociar los objetivos con la perspectiva comunicativa. Ésta, como hemos visto, ocupa un lugar destacado en los aprendizajes funcionales, si tenemos en cuenta que el fin de éstos es posibilitar que los estudiantes comuniquen con suficiente agilidad en situaciones de comunicación muy concretas. Partimos, como es lógico, de una concepción plural de la competencia comunicativa, es decir, una competencia comunicativa que abarca no sólo los aspectos lingüísticos, sino también los extralingüísticos o pragmáticos. Widdowson, entre otros muchos, advierte del contrasentido pedagógico que se origina de una definición exhaustiva de

los contenidos a partir de una identificación previa de los objetivos comunicativos<sup>18</sup>. Este comportamiento pedagógico reduce la habilidad comunicativa a su mínima expresión, puesto que sólo se tendería al aprendizaje de los contenidos verbales, en perjuicio de todos los aspectos pragmáticos que también componen el proceso comunicativo. La lengua en su proyección discursiva dista mucho de ser convencional y estática; muy al contrario, está determinada por múltiples factores extralingüísticos que la condicionan de un modo muy significativo desde el punto de vista semántico, y de los que de ningún modo podemos abstraernos. En este sentido, está claro que el carácter utilitario, instrumental, que es por otra parte totalmente legítimo, que se le imprime a estos aprendizajes, ha comportado un descuido contraproducente bastante generalizado del componente cultural de la lengua. El uso instrumental no debe en cualquier caso solapar pedagógicamente ni el contexto de realización de la comunicación ni la dimensión cultural.

Por lo demás, y dejando atrás todas las controversias que el problema de los objetivos levanta, así como las distintas lecturas que suscita desde el punto de vista pedagógico, insistiremos en que identificar los objetivos de aprendizaje es una tarea imprescindible en las enseñanzas que nos ocupan por una razón que se sostiene por propia lógica: porque en el contexto didáctico en que nos movemos, una definición elástica de los objetivos consiste fundamentalmente en responder a unas determinadas necesidades de comunicación mediante la adquisición de determinados contenidos lingüístico-comunicativos. En cualquier caso, tales objetivos de aprendizaje, como muy bien señalan C. Heddesheimer y J.-P. Lagarde<sup>19</sup>, deben, a un mismo tiempo, adaptarse a la tipología de las necesidades así como ir más allá de las mismas con el objeto de que éstas puedan ser transferidas y utilizadas en otros contextos

---

<sup>18</sup> Cf. "Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques", *Études de linguistique appliquée*, n° 43, 1981, pp. 8-21.

<sup>19</sup> "(...) définir des objectifs d'apprentissage, c'est notamment traduire en termes fonctionnels une démarche formulée en termes situationnels. Cette traduction permet en effet de tenir compte de la nécessité indiquée plus haut de fixer des objectifs d'apprentissage qui tout en répondant à la demande exprimée la débordent et restent valides lorsque disparaît la difficulté qui l'a suscitée." (*Apprentissage linguistique et communication*, p. 149)

comunicativos diferentes. A nuestro modo de ver, hacer que la adquisición de unos contenidos, por muy especializados que éstos puedan ser, trascienda las supuestas situaciones de comunicación y producciones lingüísticas implicadas e incluso la propia disciplina que origina el aprendizaje, por supuesto dentro de unos límites razonables, debe ser un objetivo de aprendizaje implícito a tener en consideración por los enseñantes de lenguas extranjeras para fines específicos.

Para acabar, en la línea de lo argumentado es preciso subrayar que ninguno de los componentes pedagógicos, es decir, las necesidades de comunicación, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias y técnicas de aprendizaje, etc., posee una propiedad especial que le inmunice frente al lento pero constante proceso evolutivo que envuelve a la lengua. Por lo tanto, es otro motivo más para concluir que ninguno de estos parámetros puede concretarse definitivamente al principio del aprendizaje.

#### **4.1.3. La tipología de los estudiantes. El enseñante de francés para la comunicación especializada. Los contenidos**

En este tercer epígrafe, nuestra reflexión abarcará tres componentes pedagógicos que se caracterizan obviamente por no ser aspectos exclusivos de la didáctica funcional del francés, a diferencia de las dos variables descritas en los dos apartados anteriores, que sí se caracterizan en cambio por ocupar un lugar esencial en los aprendizajes de las lenguas para fines especializados, aunque tampoco con carácter exclusivo.

Sería inoportuno sostener que la enseñanza del francés general no se fundamenta sobre unas necesidades comunicativas y unos objetivos de aprendizaje; no obstante, estaríamos incurriendo en una nueva inconveniencia desde la perspectiva didáctica si sostuviéramos que estas variables son interpretadas desde las enseñanzas generales con la misma enjundia que desde las enseñanzas de especialidades científicas o profesionales en francés.

De los tres elementos pedagógicos propuestos en este epígrafe, desde la óptica del francés para usos específicos, los estudiantes y los contenidos son los que han gozado de una mayor atención y por lo tanto donde existe una mayor concreción a la hora de poner en funcionamiento el mecanismo didáctico. El gran olvidado, sin embargo, en nuestra opinión, es el enseñante sobre quien se cierne un número mayor de interrogantes.

En consonancia no sólo ya con los preceptos de las enseñanzas especializadas sino también con los de la didáctica de las lenguas en general, los procedimientos pedagógicos en la actualidad giran en torno a las particularidades, a las necesidades idiomáticas y a las expectativas del estudiante<sup>20</sup>. Como decíamos al principio del capítulo, el estudiante, en consecuencia, es quien marca una parte esencial del perfil del aprendizaje, es decir, a qué carencias idiomáticas hay que dar respuesta, cuáles son las situaciones de comunicación en las que éste como locutor se verá involucrado, con qué tipo de funciones comunicativas habrá de enfrentarse, de cuánto tiempo dispone o está dispuesto a otorgar a su formación, o cuánto tiempo ofrece la institución encargada en proporcionar dichas enseñanzas -en nuestro caso la Universidad-.

Según una encuesta confeccionada por el Ministerio de Asuntos Exteriores francés en 1989, existen cuatro grandes tipos de públicos distintos, cada uno de éstos a su vez muy heterogéneos como veremos a continuación:

---

<sup>20</sup> La didáctica de las lenguas en general tiene dos preocupaciones básicas no siempre fáciles de conciliar; por un lado, cómo transmitir los conocimientos teóricos así como el uso comunicativo de los mismos, y de otro, considerar al estudiante como elemento principal del esquema pedagógico.

La didáctica del francés para fines específicos parte obligatoriamente de un estudio de las características de los estudiantes; frente a la uniformidad de los estudiantes de francés general, la pluralidad inherente a la comunicación especializada requiere lógicamente una delimitación de los tipos de estudiantes en función de la disciplina de que se trate.

"Le premier type de public, Public étudiant, reçoit un enseignement de français de spécialité dans le cadre universitaire, d'instituts ou d'écoles spécialisées, il englobe aussi bien des étudiants universitaires ou d'écoles et instituts spécialisés que des cadres engagés dans un cursus universitaire. (...) Le deuxième type de public est le Public d'agents de l'État; il comprend des employés, des fonctionnaires, des cadres, des enseignants, des médecins, des journalistes, etc., (...), demandeurs d'un enseignement spécialisé en relation avec leur champ d'activités. (...) Le Public du secteur privé constitue le troisième type de public qui tire ses fonctions professionnelles d'organismes nationaux ou étrangers privés du types entreprises, hôtels, compagnies aériennes, agences de voyages, banques, (...) Enfin, l'enseignement du français sur objectif spécifique s'adresse à un quatrième type de public que nous appellerons Public composite. (...) Ce type de public est généralement désigné dans le questionnaire sous l'appellation «adultes», «étudiants», «employés». (...) Il suit des cours du soir dans une optique de formation continue dans le domaine de sa spécialité ou bien alors dans le but d'un perfectionnement linguistique, ce qui est généralement le cas."<sup>21</sup>

Las formaciones de francés para fines específicos dispensadas desde los departamentos universitarios de Filología Francesa -nos referimos al contexto español- se encuadran en la primera de las cuatro categorías inventariadas en la cita. Se trata de un público estudiantil que recibe una enseñanza de francés de especialidad dentro del marco universitario. Las necesidades, por lo tanto, más urgentes en este caso por parte de nuestros estudiantes son de orden académico, en la medida en que el estudio de la lengua extranjera forma parte de su plan de estudios. Las necesidades ligadas a la utilización de determinadas habilidades comunicativas

---

<sup>21</sup> J. COUILLEROT y H. FARIOL, "Français sur objectif spécifique", *Le français dans le monde*, n° 235, 1990, pp. 30-31.

futuras no son en muchos casos percibidas. No obstante, el número creciente de estudiantes que participa en los intercambios interuniversitarios, promovidos desde la Unión Europea, impregna de un pragmatismo cada vez más intenso las enseñanzas de idiomas para fines específicos en nuestras aulas. Esto conlleva que necesidades académicas y necesidades reales de comunicación especializada y cotidiana se den la mano incluso antes de que los estudiantes finalicen sus estudios y empiecen a buscar su primera ocupación laboral.

Existen otros importantes aspectos relacionados con los diversos públicos que componen la demanda plural de francés instrumental que no vamos a tratar. S. Eurin y M. Henao han descrito exhaustivamente los públicos especializados en un trabajo relativamente reciente, *Pratiques du français scientifique*, al que ya hemos hecho referencia -no existe trabajo posterior más completo que éste sobre esta cuestión-. Han confeccionado distintas clasificaciones de los públicos, unas más genéricas y otras más concretas, atendiendo a distintos puntos de vista. Por poner un ejemplo interesante -para las demás clasificaciones nos remitimos especialmente a los capítulos 3 y 4 de la citada obra-, pondremos de relieve la distinción entre "public captif" y "public non captif" -estrechamente relacionada con la categoría en la que incluíamos unas líneas más arriba a nuestros estudiantes-; es decir, una demanda que accede a dicha enseñanza por imposición curricular frente a otra de carácter voluntario, ya sea esta última para dar respuesta a carencias reales de comunicación o para dar satisfacción al simple interés formativo. Nuestros estudiantes responden claramente a las características del primer tipo, aunque es posible que nuevos factores, como por ejemplo, en la línea de lo ya argumentado, la concesión de una beca para seguir o completar estudios en Francia o en cualquier otro país francófono, les cree las denominadas necesidades reales de comunicación. Estos dos elementos motivadores influyen obviamente de un modo muy positivo en el grado de competencia comunicativa adquirida al final del proceso pedagógico.

En lo que se refiere al enseñante de francés para fines especializados, a pesar del papel tan fundamental que desempeña, pues no olvidemos que es quien establece los métodos de trabajo, quien fija la progresión pedagógica y quien identifica

realmente las necesidades y los objetivos de aprendizaje -los estudiantes no siempre son conscientes de sus carencias o de lo que necesitan aprender-, es a la vista de nuestras investigaciones el gran olvidado. Escasas referencias le dedican los autores de *Un niveau-seuil*, o Richerich y Chancerel en *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, u otra vez Richerich en *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*.

En raras ocasiones, el enseñante de francés encargado de la impartición de un registro especializado ha sido formado concretamente y previamente para tal enseñanza. Las respectivas filologías, volcadas prioritariamente sobre la vertiente lingüística y literaria, han venido considerando tales enseñanzas como menos relevantes. Esto se debe probablemente a lo que ya apuntábamos en el capítulo primero, la aplicación didáctica del francés a los campos científicos y profesionales, tanto en el nivel preuniversitario como universitario, en una parte muy decisiva constituyó una respuesta didáctica e institucional, consistente principalmente en frenar el declive del francés frente al inglés.

Este declive comportó también en algún momento un exceso en el número de profesores; luego estas nuevas enseñanzas sirvieron igualmente en determinados momentos coyunturales de los departamentos universitarios -también ha ocurrido en estudios preuniversitarios- para la reubicación de algunos de éstos, así como para cubrir espacios didácticos paralelos a los ya cubiertos por el inglés para fines específicos en diversas especialidades. Según lo dicho se puede desprender entonces que ciertos enseñantes hayan podido asumir enseñanzas de francés de especialidad más por necesidad profesional que por vocación, más por circunstancias ajenas a su voluntad que por afinidad curricular. Esta situación no es en ningún caso genérica. No obstante, esto, como es lógico, produce frecuentes incertidumbres, no pocos casos de frustraciones profesionales y por supuesto consecuencias perniciosas para el propio aprendizaje.

Otras dos particularidades merecen ser comentadas en relación a la figura del profesor. En primer lugar, el enseñante de francés es un profano en las disciplinas que pretende enseñar. Sus conocimientos sobre economía, derecho, turismo, arquitectura, etc., por lo general, no van mucho más allá de lo leído en prensa, o

de las conclusiones a las que haya podido llegar a través de comentarios escuchados en informativos de radio o de televisión; en registros con menos repercusión social - en arquitectura por ejemplo- tales contenidos previos pueden incluso llegar hasta no existir, originándose así, en cualquiera de los casos, una realidad en el aula totalmente atípica en las tradicionales relaciones didácticas enseñante-alumno. En este inusual marco didáctico, el enseñante de francés de especialidad ha de renunciar al privilegio de comportarse como el detentador único de los conocimientos y reconocer, de una parte, que él es sin duda quien mejor domina todo lo relacionado con la lengua francesa y su enseñanza, y de otra, que los estudiantes poseen inexorablemente mayores niveles de conocimiento en la especialidad de referencia. Sin embargo, no debemos olvidar que se trata de aprendizajes lingüísticos y no exclusivamente científicos, como afirma y recuerda D. Lehmann:

"(...) tenant compte de la réalité telle qu'elle est dans le monde du français langue étrangère: il ne se trouve pas de scientifiques pour assurer ces cours, (...) et même si tel était le cas, le remède engendrerait un autre mal, double celui-ci: risque d'incompétence en matière de didactique des langues (si l'on veut bien admettre que les langues ne s'enseignent pas n'importe comment); risque consécutif, et sans doute le plus redoutable, de voir le cours de français pour scientifiques se transformer en cours de sciences." ("Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français", p. 140)

La otra peculiaridad estriba en los condicionantes pedagógicos que comportan estos aprendizajes para el enseñante. Las características de los discursos de especialidad y la tipología de las necesidades de comunicación obligan al enseñante de francés para fines específicos a basar sus enseñanzas en unas pautas pedagógicas muy flexibles y cambiantes, pero existentes. Por un lado, el carácter instrumental de las supuestas necesidades de comunicación sólo es transferible al proceso pedagógico si al menos una parte importante del material de trabajo se extrae directamente del campo en cuestión, es decir, si se trata de discursos, escritos u orales, auténticos. Existen, por otro lado, interesantes libros de texto que de hecho

auxilian al enseñante, sin embargo, éstos son realmente útiles en niveles de iniciación en los que es aconsejable un recorrido pedagógico y un método de trabajo preestablecidos a los que pueda el estudiante aferrarse. En los niveles sucesivos, o a partir de un determinado número de horas de clase, más que de un libro de texto, más que seguir una única metodología, el enseñante habrá de confeccionar paulatinamente su propio material de trabajo que tendrá una génesis muy variada. El procedimiento de creación del material es casi siempre el mismo: extracción ecléctica de textos o de actividades varias del conjunto de manuales de francés específico disponibles para el enseñante, que no pueden ser muchos puesto que el mercado editorial ha respondido parcamente a esta demanda, reproducción mediante fotocopias de documentos auténticos relativos a la especialidad<sup>22</sup>, de artículos procedentes de revistas especializadas o de la prensa en general. El uso de la reprografía es una de las características con mayor relevancia de esta metodología.

En las enseñanzas de francés general, por el contrario, tres o cuatro manuales generalmente son utilizados pedagógicamente por un gran número de público, aunque también en éstas es cada vez más habitual un uso discriminado de los manuales por el enseñante, combinado con material discursivo auténtico o fabricado.

Finalmente, las propias características léxicas y discursivas de los registros especializados -heterogéneas- así como los supuestos usos y situaciones de comunicación -extraordinariamente cambiantes- requieren una pedagogía basada principalmente, en nuestra opinión, en un conocimiento pormenorizado de la epistemología de los discursos especializados. No se trata en ningún caso de enseñarles una determinada disciplina científica o técnica en francés, ni en qué consiste una determinada profesión; eso ya lo deben saber. La función del docente consiste preferentemente en proporcionar a los estudiantes los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos precisos para comunicar en francés, acceder semánticamente a textos especializados o desarrollar cualquier otra tarea dentro de un contexto francoparlante. En consonancia con lo dicho, al enseñante, más que de preocuparse

---

<sup>22</sup> Por ejemplo en francés comercial, es frecuente trabajar sobre letras de cambio, cheques, facturas, nóminas, cartas comerciales, modelos de *currículum vitae*, conversaciones telefónicas, etc.

en adquirir un gran volumen de información teórica relativa a la especialidad, lo que en la mayoría de los casos es imposible, le es más rentable conocer lo mejor posible aspectos como los que siguen y basar su pedagogía sobre los mismos: cómo se estructuran los discursos científicos, por supuesto relacionándolos con los particulares modos de pensamiento científico, técnico y profesional del francés, qué estructuras discursivas son las más profundas en el tipo de registro de que se trate, cómo funciona dicho discurso desde el punto de vista enunciativo, sociolingüístico y pragmático, qué combinaciones sintácticas son las más frecuentes, y finalmente, cuál es el nivel de especialización de su léxico. Los distintos aspectos mencionados aparecerán combinados como es lógico en los discursos de un modo aleatorio. Las técnicas del análisis del discurso se adaptan perfectamente a estos objetivos dispares y son muy rentables desde el punto de vista pedagógico, como veremos en el apartado siguiente.

En última instancia, intentaremos destacar algunos de los perfiles más significados del problema de los contenidos. En un primer momento, parece lógico argüir que los contenidos a asimilar por los estudiantes irán establecidos, al menos en una parte importante, a partir de lo que presumiblemente éstos habrán de comprender y producir en francés en relación con su especialidad científica o profesional. En consecuencia, el aprendizaje deberá integrar ejemplos de funcionamiento lingüístico que recojan los distintos planos en los que se manifiesta la lengua, es decir, lexicológico, morfosintáctico, discursivo y pragmático. Así pues, dichos planos abarcan tanto la dimensión formal de la lengua como su proyección discursiva<sup>23</sup>. Esta clase de contenidos son perseguibles si previamente hemos identificado globalmente las principales necesidades objetivas de comunicación.

Uno de los procedimientos pedagógicos más destacados y rentables consiste en el estudio de discursos extraídos del campo de especialidad en cuestión. El

---

<sup>23</sup> En detrimento de tesis didácticas defensoras de enseñar lo estrictamente necesario para la realización de determinados enunciados lingüísticos en situaciones de comunicación especializadas, sostenemos que breves pero frecuentes incursiones gramaticales son del todo pertinentes. No se trata en ningún caso de estructurar los contenidos en función de los componentes gramaticales del francés, sino de implicarlos didácticamente cada vez que el estudio discursivo especializado, oral o escrito, lo requiera. Es simplemente una cuestión de distribución y organización de los contenidos en línea con las prioridades del aprendizaje.

trabajar sobre los textos ofrece una amplia gama de posibilidades de explotación, y por ende, un amplio espectro de contenidos son objeto de posible adquisición. Desde este enfoque podemos abordar el material textual de muy diversas maneras, destacándose contenidos que pueden ir desde los tradicionalmente gramaticales (cuestiones morfológicas, sintácticas), hasta contenidos de tipo discursivo (aspectos macrolingüísticos como la articulación de las distintas partes de un texto, los tipos de articuladores o los procedimientos enunciativos), pasando por los pragmático-culturales, cuya incidencia en este tipo de discursos ha sido generalmente desoída o escasamente valorada.

Paralelamente a esta explotación de los contenidos lingüístico-pragmáticos, basada en el criterio temático o campo especializado de referencia, otra opción también muy utilizada como consecuencia de su valor sociolingüístico y del efecto realista que despierta, es aquélla que parte de los distintos tipos de documentos especializados que se utilizan cotidianamente en los diversos contextos científicos o profesionales; por ejemplo, en el sector del francés de los negocios, siempre fructífero en ejemplos, podrán utilizarse pedagógicamente desde contratos, facturas, cheques, hasta conversaciones telefónicas, un simple fax o la transcripción de una entrevista laboral.

Los contenidos, por lo tanto, no podrán definirse al pie de la letra y previamente, pues dependen en gran medida del tipo y de las características de los documentos elegidos y de la identificación más o menos afinada de los tipos de intercambios comunicativos, orales y escritos. Los criterios para el establecimiento de los contenidos serán, como ya ha sido dicho más arriba, más de índole funcional y temático que lingüístico. Las implicaciones en lo referente a la adquisición propiamente lingüística, que sigue siendo lo esencial, dependerán en consecuencia de la naturaleza misma del documento y por supuesto también del tipo de análisis discursivo que se prefiera. Lo normal es que el carácter realista del documento nos empuje a centrar el análisis preferentemente hacia los aspectos macrolingüísticos o discursivos (la organización del discurso, la modalidad enunciativa o las connotaciones culturales). También es posible y pertinente, sin embargo, abordar aspectos microlingüísticos como el estudio de determinados problemas gramaticales, de

algunas estructuras sintácticas recurrentes, así como insistir en la pronunciación. No nos olvidamos del léxico especializado que es una de las características más notables y diferenciales de los discursos en cuestión, además de constituir uno de los escollos pedagógicos más importantes en el aula; teóricamente más para el enseñante que no es especialista en la materia, que para el estudiante que, hemos de suponer, ya debe estar en posesión de conocimientos avanzados en la misma; en las disciplinas científico-técnicas -no tanto en los discursos profesionales- los conceptos tienden a ser universales.

En segundo lugar, es importante poner de relieve la consecuencia que se deriva de la naturaleza realista de los textos y documentos en general, seleccionados para estas enseñanzas. El propio perfil de las necesidades de comunicación, el requerimiento de consolidar una enseñanza del francés en respuesta a unos objetivos de comunicación especializados, precisa de un material pedagógico auténtico que contenga toda la fuerza pragmática de los intercambios lingüísticos en los que presumiblemente se verán involucrados los estudiantes. Esto es importante porque, como en párrafos anteriores apuntábamos, no es de recibo basar inicialmente estos aprendizajes en un catálogo de contenidos lingüístico-gramaticales aplicados luego a textos de especialidad. Esto nos retrotraería a los primeros tiempos de las lenguas de especialidad. El procedimiento debe seguir un desarrollo inverso, es decir, serán unos contenidos especializados los que pondrán de manifiesto la necesidad de reconocer unas particulares formas discursivas, unas determinadas construcciones sintácticas, un léxico especializado, o una determinada inclinación hacia cierto tipo de verbos, tiempos verbales, manifestación enunciativa, etc. Lógicamente, la comprensión, adquisición y reproducción escrita u oral de estos contenidos, llevará aparejada el aprendizaje de innumerables contenidos lingüístico-gramaticales. Por lo demás, este proceder pedagógico es el que mejor concuerda con el ideal comunicativo de la enseñanza/aprendizaje del francés para fines comunicativos especializados.

Para acabar pondremos el acento en los contenidos culturales, de fuerte incidencia en los discursos de acción, es decir, profesionales. En los discursos expositivos o científico-técnicos las implicaciones semánticas de este tipo de contenidos, en términos generales, se aprecian bastante menos pero existen, como

ya hemos visto en el anterior capítulo. Cada sociedad estructura las relaciones personales y profesionales, la visión de la realidad sobre esquemas culturales propios, en los que conviene incidir pedagógicamente. La presentación de éstos en forma de contenidos no acostumbra a ser fácil, pues las premisas que originan y explican las distintas formas de actuar e interpretar han sido raramente enunciadas, por lo menos desde el terreno lingüístico. En todo caso, de lo que no cabe duda es de que para responder verdaderamente a las necesidades reales de comunicación de nuestros estudiantes, éstos han de asimilar contenidos de este género que les permitan comprender mejor a su interlocutor extranjero y evitar de este modo posibles malentendidos en el intercambio comunicativo, provenientes de la esfera extraverbal. En el último apartado del presente capítulo abordaremos con más exhaustividad las implicaciones que se derivan de la toma en consideración de la dimensión cultural en la enseñanza del francés en los campos de la comunicación científica y profesional.

Todo lo apuntado nos permite llegar a las siguientes conclusiones. En un primer momento, nos parece relevante significar el giro pedagógico experimentado a partir de la segunda mitad de los años setenta merced principalmente a la integración de la noción de necesidades de comunicación. Basar -parcialmente- la enseñanza/aprendizaje, sobre todo del francés específico aunque también del francés general, en unas necesidades comunicativas definidas a partir de la identificación de las situaciones de comunicación, pone de relieve, como no podía ser de otro modo, la necesidad de identificar mediante otros criterios los objetivos de aprendizaje y los contenidos. Este anhelo por dar más pragmatismo a estas enseñanzas, por enseñar la lengua en todas sus dimensiones, esto es, por enseñarla tal y como se manifiesta en la realidad, comporta especialmente la consideración pedagógica de los aspectos sociolingüísticos.

No obstante, esta puesta al descubierto de la dimensión social del lenguaje desde el punto de vista teórico, que sigue perfeccionándose en la actualidad desde los estudios lingüísticos, sociolingüísticos, etnolingüísticos, etc., a través básicamente de un denominador común en la práctica lingüística que es el análisis del discurso,

no ha producido hasta la fecha de hoy prácticas pedagógicas fiables garantes de su aprendizaje. Lo cierto, en cualquier caso, es que no disponemos en la actualidad de estrategias pedagógicas concretas que contemplen y posibiliten convenientemente la adquisición de los aspectos sociológicos de la lengua. Es decir, actuamos desde unas pautas teóricas ya consolidadas y avanzadas, que luego no estamos todavía en condiciones de reproducir en el proceso pedagógico. Pero esto es algo que ocurre en todas las disciplinas.

En un segundo orden de cosas, nos importa evidenciar las contradicciones que arrastra consigo la identificación tanto de las necesidades de comunicación como de los objetivos. Las necesidades comunicativas han de ser identificadas, al menos en una parte relevante, a partir de las carencias de los estudiantes y en función de lo que necesitan individualmente -conocimientos lingüísticos y extralingüísticos- para desempeñar tareas diversas en francés en determinadas esferas comunicativas científico-técnicas o profesionales. Como es lógico, las carencias son de naturaleza muy variada, con lo que es materialmente imposible considerarlas si no es agrupándolas en necesidades globales. Esto puede interpretarse otra vez como un procedimiento encubierto para luego enseñar los contenidos de siempre, independientemente de lo que verdaderamente necesitan los estudiantes por separado<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Las dudas que se ciernen en relación a centrar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el estudiante son evidentes, por cuanto, como dice D. Lehmann, dicho enfoque "est celui qui prend en charge et en compte ce que l'on a appelé le profil de chaque apprenant".

Esta definición en la práctica pierde todo su contenido porque es materialmente imposible considerar individualmente el perfil de cada uno de los estudiantes. Siguiendo al mismo autor, parece que lo más acertado estriba en identificar las principales características de éstos, las necesidades genéricas así como los principales objetivos a alcanzar, lo cual nos permitiría la programación de ciertos contenidos *a priori* pero no todos, e incentivar el aprendizaje, es decir, otorgar mayor relieve al cómo enseñar y al cómo aprender, al mismo tiempo que potenciar en la medida de lo posible el autoaprendizaje, aunque en relación con esto último somos más bien poco entusiastas.

No debemos de olvidar que el fuerte tono académico de estas enseñanzas, al que ya hemos aludido en este capítulo, impera generalmente en la conciencia de nuestros estudiantes como prioridad sobre la idea de dar respuesta a unas necesidades de comunicación reales, respuesta a unas necesidades que incluso pueden no llegar nunca a manifestarse. Podemos comprender fácilmente, en consecuencia, que nuestros estudiantes, al no tener una conexión inmediata con la práctica de la realidad científica o profesional, no tengan la suficiente motivación como para desplegar estrategias de aprendizaje personales; además, esto contraviene el tradicional sistema de impartición de conocimientos adoptado por la inmensa mayoría de los docentes. Con esto tampoco queremos decir que sea un sistema óptimo.

Así las cosas, la paradoja reside en que identificar las necesidades comunicativas y pedagógicas de cada uno de nuestros estudiantes es en realidad utópico; sin embargo, éstas, a pesar de todo, son un referente fundamental e indispensable<sup>25</sup> para adaptar nuestras enseñanzas especializadas a las necesidades reales de comunicación, así como a las posibilidades o ritmos de adquisición de los estudiantes. Establecer pasarelas comunicativas entre lo que requiere un tipo de estudiantes en materia de contenidos lingüísticos, por ejemplo un grupo de francés instrumental en una facultad de farmacia en relación con esta realidad científica y la proyección laboral futura en que desemboca, es una condición *sine qua non* para un buen aprendizaje. Por lo tanto, la identificación de las necesidades comunicativas es un factor pedagógico imprescindible en la puesta en marcha de cualquier aprendizaje funcional. No hay objetivos de aprendizaje si no existe un esbozo de las necesidades. Asimismo una parte importante de los contenidos, aunque no todos, depende obligatoriamente de una identificación previa de ciertas necesidades idiomáticas<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> M. Henao y S. Eurin no dejan de advertir sobre los peligros que comporta una definición estable y omnipresente de las necesidades de comunicación y de aprendizaje:

"Si l'analyse des besoins est indispensable pour déterminer des objectifs et des contenus, elle ne doit pas se limiter à des inventaires d'actes de parole définis une fois pour toute car le formateur doit en permanence se recentrer sur la réalité de l'apprenant et tenir compte du fait que l'apprentissage est en continuelle évolution."  
(*Pratiques du français scientifique*, p. 65)

<sup>26</sup> La opinión al respecto de R. Richterich es determinante. En las conclusiones finales de su libro *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, pp. 156-160, presenta argumentos a favor y en contra de ambas nociones, lo que emponzoña, por otro lado, todavía más la cuestión. Sobre los objetivos, sostiene con razón, por una parte, que son imprescindibles para que los sistemas de enseñanza/aprendizaje sean operativos; no obstante, de otra, sostiene lo que también es evidente, esto es, cuanto más precisa sea la identificación de éstos, mayor será lógicamente el nivel de rigidez en la explotación de los contenidos; aunque si la identificación es insuficiente o confusa, los resultados finales pueden resentirse.

En nuestra opinión, los objetivos deben existir, si bien deben establecerse con criterios lo suficientemente flexibles como para modificarlos parcialmente o cambiarlos definitivamente por otros, si así lo requiriera alguna variable que interviene en el aprendizaje.

En cuanto a las necesidades comunicativas, el dilema es similar. Esto es, una definición global de las necesidades de aprendizaje y comunicativas de los estudiantes es necesaria si de verdad queremos consolidar un aprendizaje que responda a los intereses de éstos. No obstante, esto no deja de ser una entelequia porque las necesidades no son uniformes sino extraordinariamente heterogéneas; tal identificación respondería de cualquier modo a patrones muy generales. En todo caso, considerar las necesidades no deja de ser fundamental -insistimos- si deseamos adaptar la formación a las carencias, posibilidades de los estudiantes y a las previsibles situaciones de comunicación en que éstos habrán de intervenir como locutores.

La tercera conclusión estriba en los contenidos. Éstos constituyen otro paradigma fundamental porque son los garantes de que con su adquisición, los estudiantes de francés de especialidad podrán desenvolverse con suficiente soltura en determinados contextos comunicativos especializados. De lo dicho más arriba se infiere que debe existir entre las necesidades, los objetivos y los contenidos una estrecha compenetración; no obstante, no puede haber una equivalencia exacta entre los tres, puesto que el uso discursivo de la lengua comporta adquirir conocimientos de tipo funcional, pragmático pero también estrictamente lingüístico-gramaticales. La enseñanza del francés para la comunicación científica o profesional, también la del francés para usos más genéricos, a nuestro juicio, debe enfocarse hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, entendiendo por la misma una adquisición de la lengua prioritariamente en sus manifestaciones enunciativas y secundariamente en sus aspectos estructurales. No ponemos en entredicho en ningún caso la relevancia de los contenidos lingüísticos, que son los que están en el origen de tales enseñanzas y los que ofrecen los conceptos, los tipos de verbos, los esquemas sintácticos, etc., más recurrentes y pertinentes para la comprensión y la producción lingüísticas, pero sí creemos erróneo el hecho de que se confeccionen los programas a partir de éstos.

Por otra parte, lo único que nos asegura que el material verbal a adquirir en francés coincida con el tipo de conocimientos comunicativos requeridos por los distintos tipos de estudiantes, es que hayan sido extraídos directamente de la actividad científica o profesional, o estén estrechamente relacionados con los mismos. Por consiguiente, los contenidos fijados previamente no serán todos los que conformen el aprendizaje, puesto que otros surgirán a partir de la explotación misma de los distintos documentos de la especialidad seleccionados. A ambos tipos de contenidos se unirán además otros contenidos derivados de los modelos culturales implicados, que las tareas de comunicación orales y escritas pondrán de manifiesto en el transcurso del mismo proceso formativo.

Por último, el ideal comunicativo, la concepción discursiva que nos mueve, requiere, a nuestro modo de ver, organizar los programas de francés para fines especializados en virtud de las características de las disciplinas científicas o de las

prácticas profesionales, y más concretamente de la tipología de las situaciones de comunicación y las habilidades lingüísticas implicadas. Este proceder permite dos cosas que merecen destacarse de nuevo; de una parte, conseguimos de verdad combinar contenidos verbales y contenidos culturales, puesto que estos programas ofrecen todas las garantías para que se aborde la lengua en contexto y no sólo desde el punto de vista formal; y de otra, la realidad discursiva ofrece grandes posibilidades de explotar las construcciones textuales en su globalidad y no sólo a nivel de la oración, así como estudiar y ser conscientes, pues, de todo lo que implica participar en una conversación en lengua y cultura extranjeras.

Para terminar, nos parece fundamental seguir trabajando en la línea del desarrollo de las prácticas de la autoformación<sup>27</sup>. Desde los principios que rigen nuestro actual quehacer pedagógico muy poco podemos hacer en este sentido. Toda una serie de datos nos permiten, sin embargo, vislumbrar que mucho ha de hacerse en lo sucesivo en esta dirección. Existen precedentes en la cuestión entre los que destacaremos en el campo del francés específico las técnicas de lectura propuestas por D. Lehmann y S. Moirand en *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, consistentes en aumentar los niveles de autonomía de los estudiantes en materia de lectura de textos especializados, mediante el uso de una serie de consignas de

---

<sup>27</sup> Cf. P. CARRÉ, *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*; la segunda y tercera parte del libro tratan acerca de la imposibilidad de mantener los tradicionales dispositivos pedagógicos en la enseñanza de las lenguas, sobre todo en lo que atañe a los públicos específicos. Aboga por una mayor instrumentación pedagógica de los avances tecnológicos. Por ejemplo, subraya la eficacia del ordenador, de la enseñanza asistida por ordenador (E.A.O.).

En cualquiera de los casos, una parte muy relevante de lo que se dice en esta obra implica grandes modificaciones en las mentalidades de todos los que participamos en la tareas de formación, y esto no es algo que se consiga en poco tiempo. Por otra parte, nadie ha demostrado que estas nuevas propuestas de trabajo sean mejores que las basadas en la relación profesor-alumno. Volviendo a la E.A.O., por poner un caso ilustrativo, somos de la opinión de que ésta no ofrece hoy por hoy, por diversas razones, los resultados pedagógicos que los más optimistas le auguraban; sobre todo porque los programas son demasiado rígidos -al menos con los que hemos tenido la suerte de trabajar-, el método básico implicado es el de la repetición y otra vez quedan oscurecidos aspectos del lenguaje que requieren otros tratamientos pedagógicos. Esto se desprende de nuestra propia experiencia, resultante de nuestra participación en cursos de reciclaje pedagógico ("Chambre de commerce et d'industrie de Paris") y de la utilización pedagógica de dichos programas informáticos en el aula.

La solución, a nuestro juicio, puede estar en compaginar las dos opciones.

trabajo. Constituyen, a nuestro entender, un buen ejemplo de técnicas de autoaprendizaje.

Un número relevante de variables que identifican a estas enseñanzas, como las características de nuestros estudiantes, las pocas horas presenciales otorgadas por lo general en la Universidad a estas materias, etc., nos empuja paulatinamente a los enseñantes de lenguas para fines especializados a cambiar de mentalidad pedagógica. Esto significa, entre otras cosas, como dice P. Carré, potenciar una individuación del aprendizaje, y esto se consigue si el enseñante no sólo dedica todos sus esfuerzos a enseñar, o lo que es igual, basar su enseñanza únicamente en las dos o tres horas de clase que, por norma general, la institución le asigna insuficientemente durante el periodo de un cuatrimestre o de un semestre -el actual proceso de reforma de los planes de estudio, en relación con las materias de idiomas para usos específicos que se imparten en determinados centros universitarios, se caracteriza por disminuir drásticamente el número de horas a impartir en estas materias- sino que además habrá de llenar de contenido otra función que le es consustancial como es la de tutor. Ser tutor comporta otras muchas funciones que pocas veces ponemos en práctica -la mayoría de las veces porque simplemente la propia filosofía que sustenta el sistema de enseñanza/aprendizaje en su globalidad las obvia-, como son: guiar, aconsejar, motivar, animar, proporcionar material de trabajo adicional, etc., a los alumnos.

En definitiva, como sostienen especialistas en la didáctica del francés para la comunicación especializada, y por nuestra parte a la vista de las numerosas incertidumbres que produce el manejo de nociones básicas así como de la necesidad de iniciar importantes cambios pedagógicos, resulta que no es factible la existencia de un método de trabajo único sobre el que estructurar unas enseñanzas de esta índole. En consonancia con esto, el enseñante ha de convertirse en un ingeniero pedagógico -como lo llama P. Carré- que ha de construir su propio dispositivo de enseñanza a partir de las realidades pedagógicas que rodean y conforman su

particular labor formativa. No hay que pasar por alto tampoco que C. Puren<sup>28</sup>, desde la didáctica general de las lenguas extranjeras, defiende tesis similares, en el sentido de que no pueden existir metodologías únicas eficaces sino acciones pedagógicas de carácter ecléctico, adaptadas, entre otros aspectos, al perfil de los estudiantes, a sus carencias y expectativas, a sus conocimientos previos en su lengua y en la lengua extranjera de que se trate, a sus costumbres de adquisición, a los distintos grados de motivación y distintos niveles de empatía en relación con la lengua y la cultura que aprenden y a lo que éstas les evoca.

#### **4.2. Algunas implicaciones pedagógicas de mayor importancia**

Las implicaciones pedagógicas que abordamos en este segundo punto ponen de manifiesto las consecuencias en la enseñanza/aprendizaje de los discursos especializados en francés, que se derivan fundamentalmente de la toma en consideración y aplicación de la teoría del discurso, en sus diversos componentes y ramificaciones, que hemos presentado en los distintos apartados del capítulo segundo como soporte teórico. Concretamente vamos a considerar las siguientes cuestiones:

- Las implicaciones pedagógicas derivadas del uso del análisis del discurso.
- Las implicaciones pedagógicas derivadas de la concepción pragmática.
- Las implicaciones pedagógicas derivadas de la integración de la dimensión cultural.

##### **4.2.1. Implicaciones pedagógicas derivadas del uso del análisis del discurso**

Hemos hecho mucho hincapié a lo largo de nuestro trabajo en la extraordinaria importancia de la concepción discursiva en la definición lingüística de cualquier

---

<sup>28</sup> *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Les Éditions Didier, 1993.

tipo de material textual y en particular en la nueva definición de los discursos de especialidad. Asimismo, dicha concepción de la lengua, abierta a otras dimensiones consideradas tradicionalmente como insignificantes, ha venido a transformar los métodos de trabajo a utilizar en la enseñanza de los registros de especialidad. En sendos contextos, lingüístico y pedagógico, la teoría del discurso ha supuesto sin duda un antes y un después. A partir de ésta, la lengua ha dejado de contemplarse desde criterios internos de uniformidad y su enseñanza ha tenido que adaptarse a esta nueva concepción verbal e integrar en sus proyectos pedagógicos otros aspectos temáticos así como nuevos procedimientos y recorridos de aprendizaje.

Sin embargo, la manipulación pedagógica de la nueva concepción (discurso, análisis del discurso) comporta también algunas dificultades de aplicación y produce asimismo algunas incertidumbres. En cualquier caso, no debemos pensar que la aplicación estricta de las técnicas que ofrece el análisis del discurso va a erradicar todos los problemas ligados a estos aprendizajes y que su simple aplicación garantiza la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos.

Es habitual, por otra parte, que exista un desfase entre las características teóricas, que definen a una enseñanza especializada, y su traducción en términos pedagógicos; con esto queremos decir que no siempre se dispone de las pautas metodológicas correctas que nos garanticen la consecución de los cometidos pedagógicos. Asimismo, el uso del análisis del discurso, como veremos más adelante, tampoco está exento de posibles mejoras, pues algunas de sus particularidades, en los planos teórico y práctico, han sido y son todavía hoy objeto de críticas.

Omitiendo muchos detalles relativos a la evolución metodológica de estas enseñanzas, vistos en el capítulo preliminar, nos importa, sin embargo, subrayar una idea muy relevante que utilizaremos a modo de premisa. La idea a la que nos referimos, sin la menor intención de extendernos, pues ya ha sido comentada sobradamente, corresponde a la emancipación de la lingüística y la didáctica de las descripciones estrictamente lexicológicas. Insistimos en ella porque es precisamente esta liberación la que propicia, entre otras cosas importantes, el desarrollo de la dimensión discursiva en el plano teórico y del análisis del discurso en el plano práctico. En este sentido, el análisis del discurso pone de manifiesto que las dife-

rencias entre los discursos especializados y la lengua general no pueden limitarse a unos inventarios terminológicos, sino que es pertinente rendir cuentas de la organización textual, de los distintos componentes discursivos y de la situación enunciativa.

Por lo tanto, la aplicación efectiva del análisis del discurso en el aprendizaje especializado comporta que se complementen tres aspectos: por una lado, el respeto por las reglas gramaticales del sistema de la lengua, cuya tarea primordial consiste en mantener la coherencia sintáctica y semántica; de otro, acentuar la importancia de las principales particularidades que definen a los distintos discursos específicos. Un ejemplo muy clarificador de este segundo aspecto puede ser la supuesta objetividad enunciativa en determinados textos científicos; y en última instancia, las implicaciones procedentes del contexto comunicativo que también dejan sus huellas en algunas unidades lingüísticas presentes a lo largo del área discursiva.

En consecuencia, es un hecho evidente y de importancia la estrecha relación entre el análisis del discurso y la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras<sup>29</sup>. Sobre esta relación cabría hacerse algunas preguntas todas ellas interrelacionadas: ¿Qué objetivos pedagógicos pretende alcanzar el análisis del discurso? ¿Es o no rentable su uso como estrategia de aprendizaje? ¿Qué razones metodológicas hacen que el análisis del discurso sea utilizable especialmente en los aprendizajes especializados? ¿Es posible que el análisis del discurso se adapte a los factores que definen a una enseñanza funcional, es decir, a los usuarios, a los objetivos y a las características de los discursos especializados? ¿Existen aspectos negativos en el uso pedagógico del análisis del discurso?

Intentaremos a continuación dar respuesta a todos estos interrogantes, centrandó principalmente nuestro estudio sobre el análisis del discurso desde tres puntos de vista:

- En primer lugar, la utilización del análisis del discurso significa una profunda renovación en la didáctica del francés, tanto en lo tocante a su enseñanza

---

<sup>29</sup> El uso del análisis del discurso en el aprendizaje de la lengua materna es también importante. Sin embargo, no se puede decir que exista un proceso simétrico en su aplicación y resultados, respecto de la enseñanza funcional en lengua extranjera.

como lengua materna, como en su vertiente extranjera. En el caso concreto del francés lengua extranjera, el advenimiento del análisis del discurso establece el asentamiento de nuevas coordenadas pedagógicas no sólo en lo que afecta a la enseñanza general del francés, sino a la enseñanza funcional.

Por otro lado, las múltiples dimensiones, y no sólo de tipo formal, englobadas bajo la expresión análisis del discurso, permiten al francés para fines especializados marcar sus propias especificidades pedagógicas que lo diferencian de las enseñanzas no especializadas. Es verdad que la didáctica no funcional también ha integrado la dimensión discursiva con el fin de analizar formalmente los textos, pero no es menos verdad señalar que estas enseñanzas, en raras ocasiones, recurren en la práctica a analizar el discurso como una entidad socializada, productora de significado pragmático, es decir, un significado anclado en unas características enunciativas, culturales, ideológicas, psicológicas, históricas, etc., muy determinadas.

En las enseñanzas especializadas, por el contrario, la atención pedagógica que se presta, en teoría, a estos aspectos discursivos es relativamente más importante. Decimos relativamente porque, primero, no todos los discursos especializados presentan unos mismos niveles de dependencia de lo extralingüístico; y segundo, porque no todas las habilidades a desarrollar con relación a la adquisición lingüística requieren unas mismas dosis de análisis extraverbal; y en tercer lugar, porque todos sabemos que una cosa es el ideario teórico que se manifiesta en una declaración de intenciones, y otra muy distinta la proyección real de estas intenciones teóricas en términos metodológicos, es decir, que se conviertan en un hecho consumado en el acto pedagógico.

Por ejemplo, el nivel de comprensión en la lectura de un documento de ingeniería genética en francés, o de cualquier otro documento especializado, de un lector castellano-parlante altamente cualificado en esta materia, desde la perspectiva del análisis del discurso, obtendrá una respuesta mayor desde el lado propiamente lingüístico (las estructuras morfosintácticas más usuales en el discurso de la genética, los elementos anafóricos y catafóricos, los articuladores, la organización normativa de los discursos científicos en francés y algunas particularidades enunciativas. No

hacemos referencia a los conceptos científicos puesto que los avanzados conocimientos científicos del lector en lengua inicial le permitirán estar en posesión del valor semántico de los mencionados conceptos, al menos de un porcentaje bastante elevado, por cuanto éstos tienden a ser universales en estas disciplinas) que desde el enfoque sociolingüístico.

No obstante, el mismo individuo, si en lugar de aumentar su capacidad de lectura, requiere el francés para desarrollar una actividad de investigación en una universidad francófona, el aprendizaje deberá orientarse no sólo hacia los aspectos lingüísticos sino también hacia la capacidad comunicativa, esto es, el discurso escrito pero también oral. Para ello, la acentuación de los mecanismos didácticos en aquellos contenidos y mecanismos pedagógicos capaces de promover la adquisición de la dimensión discursiva en forma de conocimientos extraverbales y culturales, en el sentido amplio de la expresión, será vital para una adaptación de éste al marco social en el que tiene lugar la investigación. El no estar en posesión de estos conocimientos o sencillamente, el no respetar escrupulosamente ciertas normas sociales de comportamiento profesional o sociocultural, comportamientos que pueden ser adecuados en la cultura de origen pero que se manifiestan impropios en este nuevo marco socioprofesional, puede a buen seguro enturbiar e incluso hacer fracasar el desarrollo normal de la actividad investigadora, o de cualquier otra actividad profesional que responda a las condiciones antes mencionadas (Cf. P. d' IRIBARNE, *La logique de l'honneur*).

En términos de teoría de la didáctica el análisis del discurso ayuda, como hemos visto, a sentar las bases para una renovación en profundidad, teórica y práctica, de las técnicas y la progresión de los aprendizajes, de los objetivos lingüísticos y comunicativos, de los materiales y contenidos, así como del nuevo papel reservado tanto al enseñante como al estudiante y a las nuevas relaciones que se establecen entre ambos. Permite además, en relación con el ejemplo anterior, aglutinar las dos perspectivas implicadas: la lingüística y la sociológica.

No debemos olvidar que no hace mucho más de tres décadas, el estudio de un documento escrito u oral atendía tradicionalmente a dos concepciones metodológicas enfrentadas. O bien eran estudiados desde el formalismo más estricto y

además a unos niveles estructurales insuficientes (la palabra y después la frase), desinteresándose de los componentes enunciativos y pragmáticos, o bien eran analizados desde los aforismos igualmente extremistas del materialismo histórico. Esta segunda opción, como es de suponer, era más proclive al desentrañamiento de los aspectos semánticos, es decir, dando prioridad a lo ideológico y lo social, en detrimento de las características formales.

El análisis del discurso, desde el punto de vista lingüístico-didáctico, como consecuencia de la concepción discursiva de la lingüística (la lengua como hecho social) aglutina sendas perspectivas de análisis. En el terreno de las realidades del aprendizaje especializado, el análisis del discurso permite:

- Establecer recorridos de aprendizaje tomando como punto de partida el estudio de la especificidad discursiva, esto es, las características del discurso específico que han motivado el aprendizaje, produciendo así una selección de materiales y contenidos adaptada pragmáticamente a unos objetivos y unas necesidades lingüístico-comunicativas.

- También permite abordar los problemas gramaticales o lexicológicos, pero en un segundo tiempo. El orden de prioridades que marcamos no establece que el segundo tipo de problemas sea de menor importancia, sino que nos viene impuesto por la lógica misma y por nuestro conocimiento del funcionamiento de los discursos implicados. Esta característica diferencial basada en dar preferencia al hecho discursivo *lato sensu*, señala en todo caso una importante diferencia respecto de la enseñanza no especializada, que presenta un recorrido pedagógico más estático y tradicional (amplias sesiones dedicadas al sistema gramatical: sintaxis estructural, semántica no pragmática y fonética). No obstante, el que se le dé prioridad a la organización del discurso como medio para acostumar al usuario a reconocer en textos o comunicaciones orales unos mismos patrones de formación discursiva, que le ayuden a detectar recurrencias en determinadas secuencias morfosintácticas y elementos léxicos, de origen común o especializado, en esquemas de composición textual, en modalidades enunciativas, o en el uso de ciertos verbos declarativos o de tiempos verbales, no debe convertirse tampoco en un procedimiento inamovible.

Precisamente el fijar la atención en las propiedades discursivas permite escalonar el análisis de acuerdo con los rasgos tanto textuales como extratextuales que más sobresalgan, y en función también de los intereses particulares del individuo que lleva a cabo el estudio, por lo que existe un amplio margen metodológico. En un momento dado, podríamos, por qué no, estudiar un texto desde sus particularidades léxicas independientemente de otras facetas del mismo. En cambio, el estudio textual desde la perspectiva estructural ha venido caracterizándose por aplicar mecánicamente sobre el texto procedimientos de análisis fijos, rígidos en su desarrollo, independientemente del género discursivo al que pertenece el texto y de la problemática de los objetivos, así como del perfil y las necesidades del estudiante.

Por lo tanto, basar el análisis en el discurso permite poner en marcha un estudio basado en las propiedades del texto, al mismo tiempo que en los intereses y objetivos del que analiza. Como dice M. Darot, para hacer frente al desconcierto que en ocasiones produce la complejidad lingüística de algunos discursos especializados, el profesor de lenguas extranjeras, sabedor de que no es un especialista en esa ciencia, debe actuar con realismo y trabajar sobre aquellos aspectos lingüístico-discursivos más relevantes y de los que, por otro lado, sea capaz de ofrecer una explicación lo más correcta posible<sup>30</sup>. Esto mismo lo hacemos extensible a los estudiantes:

"Face à ce qui lui apparaît comme un foisonnement langagier particulièrement étrange, voire inquiétant, l'enseignant peut alors envisager de manière sans doute plus sereine de laisser de côté certains éléments linguistiques pour insister davantage sur d'autres. L'analyse de discours lui permet en quelque sorte d'élaborer une progression: d'une part, ce qu'il est indispensable de connaître pour

---

<sup>30</sup> En muchos casos, el enseñante de lengua extranjera para fines específicos debe cuidarse mucho de no entrar a saco en las cuestiones relativas a la especialidad científica. El enseñante, en el marco de estos aprendizajes, es indudablemente un especialista en la lengua extranjera; por el contrario, los individuos que reciben estas enseñanzas (estudiantes, investigadores, empresarios, etc.) poseen generalmente mayores conocimientos que el enseñante en relación con la disciplina científica o profesional en cuestión. Cf. D. LEHMANN, F.; J. MARIET, S. MOIRAND, *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, CREDIF, 1980, pp. 23-30.

les pratiques langagières dans lesquelles seront engagés les apprenants dans l'utilisation du français; ce qui peut être laissé pour compte."<sup>31</sup>

M. Darot, en este mismo documento, pone en evidencia otra de las derivaciones didácticas del uso del análisis del discurso sobre la que existe un consenso total, al insistir en que el profesor, con arreglo a esta metodología, tiene la oportunidad de seleccionar el material de trabajo más afín a las necesidades de aprendizaje que lo han motivado. Éste, en su cometido de confeccionador de programas, habrá de tener en cuenta no sólo que los documentos pertenezcan al ámbito científico o profesional que motiva el estudio lingüístico -esto por si sólo no es suficiente para considerarlos óptimos para la tarea encomendada-, sino que dichos materiales deben reflejar asimismo los múltiples registros en los que son susceptibles de clasificarse las producciones lingüísticas. Una misma producción científica se verá modificada sustancialmente por variables tales como el estatus social del autor o autores o el nivel científico de éstos, el contexto hipotético de producción, los motivos implícitos y explícitos de su creación, etc. En relación con esto Darot escribe:

"L'analyse de discours peut guider l'enseignant dans le choix de documents supports pour la classe de langue, textes écrits ou enregistrements, représentatifs des pratiques langagières dans lesquelles seront engagés leurs apprenants. Mais il ne suffit pas qu'un document relève de la discipline des apprenants pour qu'il corresponde à ce que les apprenants devront effectivement comprendre et/ou produire. En effet, un même domaine de référence peut être investi dans une variété de productions langagières que distinguent le statut respectif des interlocuteurs mis en jeu, le canal emprunté." (*Id.*, p. 25)

---

<sup>31</sup> "A quoi sert l'analyse de discours?", *REFLET*, n° 31, 1989, p. 23.

S. Moirand también ha tratado de examinar las variaciones de los discursos dentro del marco de la comunicación profesional con distintos propósitos, de entre los que destacamos tres: establecer un inventario amplio pero no cerrado de las principales formas lingüísticas especializadas, determinar el nivel de repetición de éstas en otros discursos de la misma especialidad, y poner de manifiesto las variaciones más sustanciales entre la lengua y los distintos usos discursivos en los que ésta es aplicada. A grandes rasgos, Moirand, basándose en las susodichas variaciones discursivas describe, por un lado, qué objetivos tiene asignados el análisis del discurso, y en segundo lugar, qué papel desempeña éste en el conjunto del aprendizaje:

"Repérer les récurrences dans les textes et les dialogues, dégager les structures privilégiées par un domaine professionnel spécifique (Darot, 1989), s'interroger sur les paramètres situationnels qui conditionnent les variations linguistiques lors des procédures de mise en texte, tels sont les objectifs d'une description des discours qui cherche à inventorier, classer, organiser des faits de langue, et à programmer, en conséquence, leur apprentissage." ("Décrire des discours produits dans des situations professionnelles", p. 52)

En cualquier caso, queremos hacer significar que por muy relevantes que sean los objetivos lingüístico-discursivos y, por lo tanto, el despliegue de las técnicas del análisis del discurso en la enseñanza, funcional o no, de las lenguas, éstos no son más que una parte de los parámetros lingüístico-didácticos que componen el aprendizaje del francés para fines especializados. El análisis del discurso, por sí solo, no puede definir la metodología, los contenidos y objetivos, y menos aún la progresión pedagógica que requiere un programa de francés para fines profesionales o científicos.

- En segundo lugar, otra de las ventajas didácticas que hace especialmente recomendable la utilización del análisis del discurso como método de trabajo, estriba en el reconocimiento expreso de que el aprendizaje lingüístico especializado no puede contemplarse con independencia de las distintas situaciones de producción en

las que hipotéticamente los estudiantes habrán de poner en práctica sus competencias lingüísticas. En este sentido, los contextos de producción, para utilizar la terminología de M. Pêcheux, y los elementos culturales inherentes a cualquier lengua y especialidad deben constituirse inevitablemente en partes integrantes del aprendizaje en cuestión. Pese a lo dicho, los métodos de trabajo en el aula desvelan que los postulados teóricos de la dimensión discursiva, relativos a la situación enunciativa y al referente cultural, no siempre son llevados a la práctica en las condiciones que merecen, sobre todo el segundo. Por lo que respecta al primero, a la reconocida influencia de la situación enunciativa sobre la conformación del hecho discursivo, únicamente queremos insistir en su pertinencia pedagógica, pues no corremos el riesgo de equivocarnos si sostenemos que un número elevado de los objetivos y contenidos viene determinado por las circunstancias específicas en las que se desarrollarán los actos de habla. No obstante, paralelamente a una preparación comunicativa más o menos perfilada en función de ciertos contextos científico-profesionales previsibles, habrá que fomentar la adquisición de conocimientos lingüístico-comunicativos más generales que permitan al usuario hacer frente a cualquier necesidad de comunicación. En consecuencia, los inventarios de actos de habla<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Cf D. COSTE, J. COURTILLON, V. FERENCZI, M. MARTINS, É. PAPO, *Un niveau seuil*, Paris, Hatier, 1976.

Este ambicioso y denso trabajo, por una parte, propone al enseñante de francés lengua extranjera una gama de instrumentos pedagógicos para mejorar el proceso de aprendizaje. De otra, centrándose en las necesidades lingüístico-comunicativas del estudiante (en este caso adulto) realiza un inventario mínimo de los conocimientos y aptitudes lingüísticas que éste habrá de adquirir para poder desenvolverse con soltura y eficacia en un contexto extranjero, en este caso francófono. El Consejo de Europa también ha realizado trabajos análogos para otras lenguas extranjeras (inglés, alemán, italiano, español, etc.).

Pese a que las intenciones comunicativas del aprendizaje promovidas desde *Un niveau seuil* dicen respetar las necesidades concretas de comunicación, los perfiles de los estudiantes (nivel cognitivo, factores psicológicos en general, etc.) y la perspectiva funcional, de ahí el interés que hemos tenido en referirnos a él, esta obra pierde buena parte de su valía metodológica, debido a que en la presentación general del libro (pp. 1-2) se indica que el procedimiento utilizado para la selección tanto de los objetivos y necesidades comunicativas, como de los contextos sociolingüísticos se ha hecho *a priori*, de acuerdo con unos criterios teóricos y no, como era lógico esperar, mediante el análisis riguroso de los objetivos, las necesidades de comunicación y las conclusiones derivadas de hipotéticas encuestas confeccionadas para determinar las situaciones enunciativas:

"*A priori*": le niveau-seuil résulte, pour le français comme pour les autres langues, de choix théoriques tenant au modèle et aux éléments qui entrent dans sa construction; il ne découle pas d'une analyse rigoureuse des besoins en langues vivantes et ne s'appuie pas non plus sur des enquêtes sociolinguistiques qui enregistraient

y de situaciones enunciativas demasiado sistematizados y cerrados corren igualmente el riesgo de encorsetar el aprendizaje lingüístico, repitiéndose así el mismo error que le achacábamos a metodologías anteriores. Todos sabemos que el lenguaje en tanto que acto social no se puede fijar *a priori*.

Al respecto, J. Moeschler llama la atención sobre la necesidad de introducir una nueva dimensión con el fin de completar el análisis lingüístico y discursivo en el aprendizaje. Esta tercera dimensión, el análisis de la conversación o argumentación, centra su objetivo en la adquisición de los elementos lingüísticos y discursivos que capacitan al estudiante para participar en el hilo de la conversación, respetando la línea argumental anterior, manteniendo la coherencia semántica y utilizando correctamente los elementos de unión. Como escriben Anscombe et Ducrot:

"Les enchaînements argumentatifs possibles dans un discours sont liés à la structure linguistique des énoncés et non aux seules informations qu'ils véhiculent." (*L'argumentation dans la langue*, p. 9)<sup>33</sup>

---

**l'utilisation que, dans telle ou telle circonstance, des natifs font de leur langue; les auteurs de cette étude ont fait des choix à partir de leur intuition, de leur expérience et d'un minimum de concertation."**

Hemos puesto en negrita algunas expresiones para resaltar nuestro asombro en cuanto a las características del método utilizado. Partir de hipótesis especulativas, no basadas en resultados derivados de la práctica y la experimentación, invalida, en algunos aspectos, la metodología seguida y desvaloriza considerablemente los inventarios a los que da lugar.

No obstante, el hecho de que el procedimiento utilizado sea en parte bastante arbitrario, lo que repetimos no es demasiado ortodoxo desde el punto de vista de la objetividad científica, no invalida totalmente los objetivos globales abordados en el libro. Queremos subrayar solamente que las propuestas pedagógicas, si tenemos en cuenta la fecha de edición, son muy pretenciosas, pues dejando a un lado nuestra crítica anterior, proponen abordar el aprendizaje de las lenguas extranjeras teniendo en cuenta parámetros pedagógicos que hasta ese momento no habían sido considerados seriamente. El estudio que se realiza del aprendizaje en sus aspectos comunicativos, considerando elementos fundamentales como el problema de los objetivos y necesidades, los públicos, los campos específicos de comunicación, los contextos sociolingüísticos o la preocupación por el componente enunciativo hacen que no sea posible poder desdeñarlo.

<sup>33</sup> Recordamos que este trabajo es una síntesis de las grandes cuestiones relativas a la argumentación, fenómeno que siempre está presente tanto en la lengua como sistema lingüístico (la lengua ofrece los elementos y las reglas pertinentes), como en el lenguaje mediante los mecanismos que hacen posible su uso discursivo. Sin embargo, en el marco actual de la lingüística discursiva pensamos que los estudios referidos se encuentran todavía en una fase inicial.

Hemos aludido también al principio de este punto a los aspectos culturales. Nuestro propósito, en este momento concreto, no es el de desarrollar de forma pormenorizada este importante aspecto ya que pretendemos abordarlo más adelante, de modo independiente, dada su relevancia en los aprendizajes especializados. Para no incurrir en repeticiones sólo queremos, en la línea de los objetivos señalados en este apartado y de lo ya dicho al respecto en el capítulo anterior, hacer hincapié en él como una de las consecuencias más destacadas de la concepción discursiva, y más concretamente, del análisis del discurso.

El análisis del discurso, ya lo hemos reiterado en varias ocasiones, en su interpretación más amplia, esto es, en detrimento de su orientación formalista (en la tradición anglosajona) o ideológica (en la tradición francófona) de sus primeros momentos, permite ampliar las dimensiones tradicionales de análisis estructural y semántico de la actividad comunicativa a las realidades culturales, gracias al uso de nuevos instrumentos de estudio. Esta reflexión, por otro lado, implica observar unas consideraciones didácticas que no debemos tampoco pasar por alto. Esbozaremos simplemente dos pequeñas observaciones sobre las que raramente reparamos y que, en principio, no entrañan polémica alguna:

- Primero: la incorporación de las realidades culturales a los programas de lengua para fines específicos, o a los programas de lengua general, no está exenta de problemas. ¿Qué contenidos culturales, de civilización son verdaderamente determinantes en las enseñanzas especializadas?, sin desdeñar asimismo los problemas que se originan en relación con los contenidos propiamente lingüísticos, que han actuado y actúan todavía en muchos programas de modo sincrético.

- Y en segundo lugar, tampoco podemos obviar las características didácticas inherentes a los contenidos estrictamente culturales. ¿En qué documentos y en qué términos pedagógicos debe abordarse la cultura extranjera (objetivos, ejercicios, etc.)? ¿Cómo establecer la progresión en el aprendizaje de estos contenidos con arreglo al nivel lingüístico, al contexto mismo del aprendizaje o en función de la especialidad?<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Cf. G. ZARATE, *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette, 1986.

En consecuencia, el hecho cultural es un componente muy importante a considerar en la progresión de los programas de francés para usos comunicativos especializados. Lo dicho no significa que los contenidos lingüísticos pasen a un segundo plano -no olvidamos que las necesidades que promocionan a estos aprendizajes son fundamentalmente de orden lingüístico-, sino que existen, paralelamente a éstos, otras categorías de conocimientos que deben ser abordados pedagógicamente. La tendencia, aquí también, ha sido proclive a fomentar los antagonismos. En todo caso, no se puede seguir sosteniendo que toda la atención didáctica tenga que recaer únicamente sobre los contenidos lingüísticos, unos contenidos además inventariados *a priori*. Recordemos los comienzos metodológicos equivocados del francés especializado en los tiempos metodológicos de las lenguas de especialidad, cuyo propósito no era más que lingüístico, en gran medida como consecuencia de no establecer diferencias pedagógicas claras con respecto a la enseñanza del francés general. El asentamiento de nuevas bases teóricas, en lingüística y didáctica, nos permite trabajar en la actualidad respetando dos imperativos: la pertinencia de discriminar, de una parte, las enseñanzas, y de otra, las necesidades lingüístico-comunicativas de los estudiantes. En eso consisten sencillamente los aprendizajes especializados.

- Un tercer bloque de consecuencias didácticas, derivadas del uso del análisis del discurso, tiene que ver con la descripción formal del texto, con especial incidencia en la actividad lectora y sus distintos niveles de comprensión. Desde este punto de vista, utilizar el análisis del discurso en la clase de francés especializado es enormemente rentable, pues le permite al enseñante llamar la atención del estudiante sobre la configuración semiótica del texto, esto es, reparar en la existencia de los signos lingüísticos, pero también en los no lingüísticos.

Esta visión ofrece, en consecuencia, dos grandes utilidades. La primera tiene que ver con que el alumno no sólo fija su atención en los elementos verbales, sino que utiliza para extraer una mayor cantidad de significado otros componentes de naturaleza no verbal tales como los dibujos explicativos, las fotos, los esquemas, las estadísticas, los porcentajes matemáticos, las fórmulas, etc., insertos estratégicamen-

te en el área textual por el autor, no de forma gratuita, sino con una función explicativa manifiesta. Como lo muestran J.-C. Beacco y M. Darot:

"Un grand nombre de textes présentent des éléments qui ne relèvent pas du discours, tels que des photos, des cartes, des diagrammes, des tableaux, etc. Ces éléments de différente nature manifestent une activité symbolique (dessins, photos, cartes) et cognitive (diagrammes, tableaux), activité qui relève d'un niveau sémiologique et non pas linguistique, comme celle du discours." (*Analyses de discours, lecture et expression*, p. 141)<sup>35</sup>

Como argumentan los mismos autores, en algunos casos, estos componentes tendrán una función explicativa subliminal, es decir, servirán de complemento semántico a unos datos verbales, pero en otros, desde una posición central en el discurso tendrán plena identidad semántica, constituyéndose así en los núcleos del significado, a los que vendrían a completar los elementos verbales:

"Le texte peut s'appuyer sur ces éléments non discursifs, les intégrer dans le corps même de son déroulement. Aussi les relations qu'entretiennent le non-discursif et le discursif apparaissent-elles diverses: illustration de l'analyse, données pour l'analyse, analyse chiffrée, information parallèle, etc." (*Ibid.*)

Otra aportación a la que no podemos dejar de referirnos en lo tocante al uso pedagógico de la vertiente icónica de los discursos especializados corresponde a D. Jacobi. Desde este punto de vista, el referido trabajo, en el que ya nos hemos basado en bastantes ocasiones, contiene un cometido esencial que estriba, de una parte, en el estudio de la función del componente ilustrativo propiamente dicho, o no lingüístico, en el interior del texto científico o de vulgarización científica, y de otra, ver cuál es su funcionamiento en relación al componente lingüístico. Para Jacobi signos

---

<sup>35</sup> Beacco y Darot estudian en esta obra el uso pedagógico de los elementos no discursivos (no verbales) en las ciencias sociales y las relaciones que se establecen en el texto entre los elementos discursivos y no discursivos.

lingüísticos y signos visuales son compatibles entre sí, además de ser dos elementos de descripción insoslayables en cualquier tipo de discurso especializado:

"Le genre semble bien exiger la coordination de deux systèmes sémiotiques, celui du langage et celui de l'image. On est en présence d'un exemple parfait de la coopération des deux formes dont parlait Michel Foucault dans *L'archéologie du savoir*: celle de l'énonçable et celle du visible." (*Id.*, p. 11)

Otro dato importante que no debe pasar desapercibido es la escasa dedicación científica otorgada a los elementos icónicos en los discursos especializados. Por razones que ya hemos explicado, esta incongruencia encuentra su explicación en las descripciones excesivamente uniformadoras de dichos discursos, caracterizadas por desdeñar o marginar el componente ilustrativo.

La consecuencia en términos didácticos del uso de estos elementos textuales no lingüísticos es evidente: éstos ofrecen la posibilidad de acceder semánticamente al discurso por otra vía distinta a la verbal. Como ya hemos dicho, los datos ofrecidos por esta vía tienen encomendada la función de complementar el contenido informativo de algunas partes del documento, si bien es cierto que no proporciona una visión de conjunto del esquema organizativo del discurso. En este sentido, estos componentes no dan cuenta de la problemática central del discurso, ni del método seguido para llevar a término el estudio y, menos todavía, lógicamente, de las conclusiones finales, parámetros todos ellos que podrían ser objeto de análisis desde las coordenadas de las técnicas de "l'approche globale" al texto.

De cualquier manera, no está de más insistir sobre el hecho de que conseguir extraer información de las imágenes, que rompen la continuidad del discurso, beneficia considerablemente al lector, pues le permite adentrarse en el discurso manipulando todos los elementos productores de significado que se le ofrecen visualmente. En este contexto semántico-pragmático nos parece relevante mencionar la ampliación conceptual que de la noción de cotexto hace D. Jacobi en su descripción del paratexto, introduciendo en el llamado cotexto no sólo el análisis del entorno lingüístico, como se avala desde las líneas maestras que definen a la lingüística del discurso,

sino también el análisis de los componentes icónicos al que raramente se alude con este concepto; ambos, lógicamente, son entidades productoras de significado:

"Les mots et les phrases du texte laissent tout autour un espace libre: le cotexte. Dans cet espace disponible seront introduits des titres, des phrases en marge, des informations périphériques (notes, références...) et des illustrations, cet ensemble constituant le *paratexte*." (*Id.*, p. 113)

En definitiva, los elementos semiológicos son, unas veces, una simple traducción visual de los desarrollos discursivos, y otras, constituyen comentarios valiosos, paralelos pero convergentes en cuanto a los objetivos, que enriquecen y completan el discurso lingüístico. Por todo ello, es conveniente y rentable subrayar su importancia y estudiar su funcionamiento. Como apuntan Beacco y Darot la inclusión de esta nueva perspectiva comporta un enriquecimiento de los usos pedagógicos:

"Avec l'étude de tels supports pour la lecture, on passe d'une intertextualité homogène (résumés, analyses, textes) à une «intratextualité» hétérogène (relations paraphrastiques, tableaux-graphiques (...), textes)." (*Analyses de discours, lecture et expression*, p. 143)

La segunda utilidad, siguiendo el camino trazado por las técnicas de la aproximación global al texto<sup>36</sup>, también con la intención de aumentar los niveles de comprensión lectora, estriba en observar y analizar la disposición formal de ciertos elementos lingüísticos (conceptos clave, articuladores, componentes enunciativos, elementos interdiscursivos, anáforas intratextuales, etc.) a lo largo y ancho de la superficie del texto. Este modo selectivo y parcial de proceder sobre el texto responde fielmente a la idea a la que tantas veces hemos aludido, es decir, al imperativo de adaptar el método a las necesidades y conocimientos del usuario.

---

<sup>36</sup> Cf. S. MOIRAND, *Situations d'écrit. compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International, 1979.

Todo lo dicho nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

- Primera: el análisis del discurso, sin ser la panacea, es una herramienta de trabajo relevante para el aprendizaje de las lenguas en general, y más concretamente como hemos observado, para los discursos especializados en el contexto de las lenguas extranjeras. Su rentabilidad pedagógica es determinante tanto para el desarrollo de la expresión escrita y oral, como para el perfeccionamiento de las técnicas de lectura.

- Segunda: el análisis del discurso presenta tres características básicas, su heterogeneidad, versatilidad y elasticidad, que, aparentemente, lo connotan de modo negativo por presentar un perfil epistemológico irregular.

- Tercera: frente a la regla general tendente a desvalorizar todo lo que es conceptual y metodológicamente heterogéneo, esta propiedad deja de ser despectiva en lo concerniente al análisis del discurso, dentro del marco del aprendizaje lingüístico que nos ocupa. Este polimorfismo más que un defecto es aquí, a nuestro parecer, una propiedad extremadamente positiva debido a lo siguiente: el discurso, que es el objetivo de su aplicación, es también por encima de todo profundamente heterogéneo y multifacético.

- Cuarta: en contra de los procedimientos unívocos de las primeras metodologías o de la parcialidad de algunos métodos de trabajo actuales, el análisis del discurso ofrece unas pautas de trabajo, unos modos de acceder al documento escrito u oral atendiendo a todas las dimensiones que dicho documento permite, en virtud de sus características discursivas. Es lógico pensar, en consecuencia, que si no existe uniformidad en las formaciones discursivas, ni en los individuos (nivel de conocimientos de francés general y de la especialidad, intereses particulares, motivación, relación de afectividad con el francés, etc.) que hacen uso de las técnicas del análisis del discurso, tampoco puede haberla en las técnicas analíticas.

- Quinta: finalmente, no está de más añadir a lo ya escrito alguna crítica o advertencia a lo que puede constituir una consecuencia negativa que tendría su origen causal en un uso indiscriminado del análisis del discurso. Dicho con otras palabras: suscribimos, por todas las razones que hemos esgrimido, que el análisis del discurso es indiscutiblemente una estrategia para la enseñanza lingüística muy relevante, a la

que no podemos renunciar, pero que no debe erigirse en la única opción metodológica válida. Es necesario entreverar, en consecuencia, las caracterizaciones lingüístico-discursivas, en el sentido amplio de la expresión, con otros aspectos propiamente didácticos. En esta línea, D. Lehmann advierte del efecto negativo que puede producir sobre el aprendizaje la omnipresencia del análisis del discurso:

"(...) il n'en demeure pas moins qu'un tel refoulement de toute dimension didactique à toutes les chances de n'aboutir, au pire, qu'à faire de l'analyse de discours devant les étudiants, et, au mieux à leur en faire eux-mêmes." (*Objectifs spécifiques en langue étrangère*, p. 205)

Por lo tanto, no cuestionamos el procedimiento implicado por el análisis del discurso o los parámetros que lo constituyen, sino que, como argumenta positivamente D. Lehmann, no debemos caer en el error de reducir el aprendizaje a actividades derivadas exclusivamente del análisis del discurso, obviando parámetros pedagógicos tales como: ¿Qué necesitan y quieren aprender los estudiantes? ¿Qué objetivos les empujan a cursar estos estudios? ¿Cuál es su nivel de motivación y de afectividad en relación al francés? ¿Qué lugar ocupa el francés en el sistema de enseñanza? ¿Qué imagen se tiene del francés en el conjunto familiar? ¿Cuáles son las consecuencias lingüístico-didácticas más importantes derivadas de la proximidad lingüística y cultural entre España y Francia? etc.

Los encargados de tales aprendizajes, en un ejercicio de sentido común, tienen que ser conscientes, en nuestra opinión, de que para cumplir con su cometido docente no pueden considerar estos aspectos como superfluos, porque en este caso estarían reproduciendo y perpetuando los mismos esquemas metodológicos anquilosados que ya comentamos suficientemente en relación con "les langues de spécialité"<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> H. Portine trata estos aspectos en un trabajo muy interesante, "Les «langues de spécialité» comme enjeux de représentations", *Publics spécifiques et communication spécialisée*, en el que ya nos hemos basado. En este artículo Portine aborda fundamentalmente los problemas suscitados por las lenguas de especialidad desde el punto de vista de la lingüística y la didáctica, y recuerda que no siempre la coordinación entre ambas es fácil, y que un buen número de profesores de lenguas extranjeras tienen

En cualquier caso, la importancia del componente lingüístico en el contexto del aprendizaje del francés para la comunicación especializada es indiscutible, tal y como lo hemos subrayado en el punto anterior. Aprender una lengua, sea materna o extranjera, descansa de modo prioritario sobre dos adquisiciones paralelas: la del sistema lingüístico y la de la realidad discursiva de la especialidad de que se trate. El enseñante, como dice Lehmann, no puede mostrarse ajeno a estos conocimientos:

"L'accomplissement de sa tâche implique, dans cette perspective, que l'enseignant possède non seulement une connaissance théorique des mécanismes de fonctionnement du discours (texte écrit aussi bien que conversation), mais aussi qu'il se donne les moyens d'analyser concrètement les types particuliers de discours appartenant aux situations de communication spécifiques en langue étrangère auxquelles les apprenants concernés sont supposés avoir à participer."  
(*Objectifs spécifiques en langue étrangère*, p. 208)

#### 4.2.2. Implicaciones pedagógicas derivadas de la concepción pragmática

Los distintos razonamientos esgrimidos acerca de la pragmática en el capítulo anterior y las constantes referencias hechas en distintos contextos lingüísticos en relación con la perspectiva pragmática, ligando conceptos y dimensiones que son afines y, en algunos casos, análogos a los que venimos manejando para la descripción de la enseñanza funcional del francés, indican que tanto la concepción

---

una formación básicamente lingüística. No obstante, concluye que en el caso de los discursos de especialidad, las dos disciplinas están de acuerdo en tres exigencias: "l'exigence désignatrice", es decir, son discursos que tienen que designar realidades, de ahí los estudios terminológicos importantes pero insuficientes; "l'exigence matricielle", esto es, todos los discursos de especialidad recurren a una matriz formal, que por convención determina la organización de las partes del texto en función de la especialidad y del objetivo comunicativo (informativo, narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.); y, finalmente, "l'exigence de mise en oeuvre ou de mise en discours", que tiene como propósito la competencia enunciativa.

Es importante saber conjugar estos tres elementos en el estudio de los discursos especializados: en primer lugar, para acceder a ellos desde los tres puntos de vista y, en segundo, para establecer las estrategias de aprendizaje pertinentes.

discursiva de la lingüística como la enseñanza de las lenguas no se comprenden sin el arbitrio de la pragmática.

En lo que se refiere a la vertiente didáctica del francés hay que señalar que es en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera, donde con más notoriedad se ha dejado sentir la influencia de la pragmática, especialmente a través de los actos de habla. En relación con los actos de habla, conviene recordar la enorme importancia de los "niveaux-seuils" en la expansión de éstos. Concretamente, el *Niveau-seuil* dedicado al francés<sup>38</sup> consagra la tercera parte a los actos de habla. De las cinco partes que componen este trabajo, la parte dedicada a éstos es, con diferencia, la más amplia (desde la página 83 hasta la 209). La utilización de los actos de habla es más evidente, aunque de forma implícita, en los programas y manuales de francés para la comunicación profesional (sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza del francés en los campos del comercio, turismo o secretariado).

En términos generales, la entrada de la perspectiva pragmática en la didáctica de las lenguas extranjeras ha comportado la toma en consideración de parámetros, valga la redundancia, de naturaleza pragmática, cuyo principal propósito consiste en aportar al estudiante los contenidos lingüístico-comunicativos pertinentes para que pueda desenvolverse, merced a estos conocimientos, en las circunstancias enunciativas en las que presumiblemente tendrá que intervenir.

Por lo tanto, la impronta de la pragmática es muy profunda en lo que respecta a la didáctica de las lenguas en general. Pero lo es de forma más aguda en la enseñanza de las lenguas para fines específicos por cuanto la perspectiva pragmática se acomoda mejor que ninguna otra a las características comunicativas de éstas. Los parámetros que describen a un aprendizaje funcional (objetivos, necesidades, contenidos lingüístico-discursivos, estrategias de aprendizaje, estudiantes y

---

<sup>38</sup> Como señalan J. PEYTARD y S. MOIRAND en *Discours et enseignement du français*, p. 47: "Mais c'est dans l'enseignement des langues étrangères que les travaux du Conseil de l'Europe ont contribué à diffuser, avec les niveaux-seuils et les syllabus notionnels les conceptions pragmatiques de la communication."

enseñantes, situaciones de enunciación, etc.) obedecen a los mismos cánones que rigen en el ámbito teórico de la pragmática.

Lo dicho anteriormente es probablemente una lectura un poco simple acerca de las relaciones entre los rasgos pragmáticos y las características de los aprendizajes funcionales, sin embargo, nos permite una vez más sostener que las necesidades de comunicación en estos aprendizajes vienen determinadas por el uso ulterior del francés como instrumento de comunicación, y que los objetivos y los contenidos deben ajustarse a las necesidades referidas. Esto, sin embargo, pese a ser una idea central del tema que nos ocupa, no debe hacernos pensar que todos los aspectos relativos al aprendizaje se reducen, sin más, a los tres elementos antes señalados (necesidades, objetivos y contenidos). No debemos olvidar que la característica fundamental -como ya apuntamos en el primer apartado de este capítulo- de los componentes estructurales de la enseñanza funcional del francés es la ambigüedad<sup>39</sup>.

Es interesante señalar, por otra parte, que como consecuencia de la influencia de la pragmática se han abierto distintas líneas de investigación, sobre todo del lado de la lingüística a las que ya nos hemos referido. En lo que toca a las implicaciones de la pragmática en la didáctica del francés para la comunicación especializada, la

---

<sup>39</sup> En este sentido, la realización de un inventario cerrado de las necesidades es imposible y contraria al normal funcionamiento de una metodología de aprendizaje coherente. Las necesidades lingüístico-comunicativas de un estudiante de francés especializado son de muy diversa índole, pudiéndose éstas derivar de la especialidad discursiva, de la lengua general, de las características personales del alumno, de su nivel de conocimientos anteriores de francés, del grado de motivación, etc., es decir: "En d'autres termes, on ne saurait simplifier à l'excès une analyse des besoins: il faudrait, en principe, pouvoir la conduire, synchroniquement et diachroniquement, à plusieurs niveaux, sans interprétations ni conclusions trop hâtives." (*Un niveau-seuil*, p. 16).

En cuanto a la definición de los objetivos y los contenidos se descarta el que puedan fijarse equivalencias entre éstos y las necesidades iniciales del estudiante. Tanto los objetivos como los contenidos deben fijarse en función de un aprendizaje final, lo que supera con creces las expectativas del estudiante.

El deseo pedagógico de ofrecerle al estudiante un catálogo de unidades didácticas en donde se recogen, con más o menos acierto, los contenidos lingüístico-comunicativos que le permitirán desenvolverse en determinadas situaciones de comunicación, responde sobre todo a la ilusión didáctica de sincronizar los contenidos y la metodología con las necesidades y objetivos. La realidad nos demuestra que esta adecuación es insuficiente y que el enseñante de lenguas para fines específicos no puede reducir su tarea a unos contenidos y objetivos encerrados en un manual. Los contenidos, los objetivos, incluso las necesidades se transforman con suma facilidad en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

principal característica se fundamenta en una mayor valoración de la perspectiva comunicativa, como anteriormente hemos señalado. Desde que la lingüística hace suyos los nuevos conceptos de pragmática y discurso, no existe enseñanza/aprendizaje lingüístico, que se precie, que no integre en su desarrollo metodológico el enfoque comunicativo. Como dice H. G. Widdowson, uno de los máximos defensores de la perspectiva comunicativa como objetivo pedagógico:

"Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication."<sup>40</sup>

En la misma línea, aunque del lado francófono, se expresa S. Moirand en su trabajo *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Más allá de las ideas esgrimidas en favor del parámetro comunicativo nos importa poner de relieve una de sus observaciones preliminares. En esta obra la autora subraya cuál fue la primera incidencia de la pragmática en la didáctica de las lenguas extranjeras, refiriéndose en los términos que siguen a los objetivos que se perseguían con la enseñanza de las lenguas extranjeras:

"Le postulat implicite du renouvellement méthodologique qui marqua l'enseignement des langues étrangères au lendemain de la deuxième guerre mondiale s'appuyait sur la fonction de communication du langage: il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes." (p. 8)

En este mismo trabajo, Moirand dedica gran parte de su esfuerzo a relacionar la función comunicativa con la enseñanza funcional de las lenguas extranjeras. Éste es un punto de vista que nos interesa destacar puesto que, de una parte, la perspectiva comunicativa es una derivación del componente pragmático en lingüística

---

<sup>40</sup> *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Les Éditions Didier, 1991, p. 11.

y didáctica, y de otra, porque el aprendizaje funcional constituye el centro neurálgico del presente trabajo:

"Lors de l'élaboration de cours de langue étrangère, l'approche communicative finit par se confondre, dans la pratique, avec ce qu'on appelle, dans le domaine français, l'approche fonctionnelle et, dans le domaine anglo-saxon, l'approche sur objectifs spécifiques." (p. 30)

Por otro lado, si bien es verdad, tal y como hemos venido sosteniendo, que el enfoque comunicativo-pragmático es una variable insoslayable en la selección y estructuración de los contenidos, así como para el establecimiento de los mecanismos pedagógicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y muy especialmente en la vertiente funcional de las mismas, esto no es óbice para cuestionar algunos de sus puntos más controvertidos. Las ideas anteriormente expuestas al respecto nos permiten dos puntualizaciones importantes:

- En primer lugar, es pertinente significar el mal uso o tergiversación que se hace de los actos de habla, dentro de lo que venimos llamando una metodología pragmático-comunicativa. La tónica en la manipulación de éstos ha estribado en convertirlos en unidades didácticas, cayendo nuevamente, a nuestro entender, en una disfunción pedagógica muy clara. Lo grave, en estos casos, es que el acto de habla deja de ser una unidad mínima de comunicación de gran utilidad en la definición de los contenidos de cualquier aprendizaje, para constituirse equivocadamente en unidades de aprendizaje cerradas, impidiendo considerar parámetros colaterales tan relevantes como la dimensión discursiva.

R. Richterich advierte también del peligro de malinterpretar los actos de habla desde el punto de vista didáctico, al incidir únicamente en el aprendizaje de los mismos sólo en relación a la realización de microfunciones comunicativas (saludar, despedirse, pedir información, contactar por teléfono, redactar una carta, comprar en una panadería, etc.), sin tomar en consideración los hipotéticos y heterogéneos contextos de enunciación en los que actúan los actos de habla. Es decir, si utilizamos metodológicamente los actos de habla en los términos antes descritos, estamos nuevamente omitiendo del aprendizaje la dimensión discursiva,

así como todas las variables socioculturales que intervienen en el acto conversacional:

"Les actes de langage, la pragmalinguistique, l'analyse du discours: l'utilisation réductrice d'une théorie linguistique comme les actes de langage est également décevante. (...) De plus, l'énumération taxonomique des énoncés réalisant divers types d'actes tend à présenter la langue comme un catalogue de phrases toutes faites à apprendre par coeur. (...) C'est la raison pour laquelle il est absolument nécessaire de dépasser, dans toute présentation didactique de la langue, le niveau de la phrase ou de l'énoncé pour arriver à celui du discours et de l'échange." (*Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, p. 15)

- En segundo lugar, como derivación de la observación anterior, es también importante señalar otra de las grandes controversias a las que ha dado lugar la perspectiva pragmática en la enseñanza funcional del francés. No se trata de querer escamotear o restar valor a los lazos transversales que unen a ambas entidades, que son numerosos y prolíficos, sino más bien de concretar en qué medida la función comunicativo-pragmática puede proyectar dudas metodológicas en los aprendizajes funcionales del francés.

Según S. Moirand, la perspectiva comunicativa en relación con dichos aprendizajes puede interpretarse de dos formas. De un lado, "l'approche minimaliste", consistente en enseñar básicamente las funciones mínimas de comunicación, esto es, los actos de habla, de acuerdo con unas necesidades y unos objetivos comunicativos muy específicos y delimitados, además de un compendio gramatical muy sistematizado en consonancia con la gramática estructural (Cf. *Un niveau-seuil*, pp. 1-37). De otro, "l'approche maximaliste" que estriba en la utilización de las unidades mínimas de comunicación o actos de habla, pero inmersos éstos en sus respectivos contextos enunciativos, es decir, no aislados de sus particularidades discursivas.

Desde esta última óptica, por lo tanto, las dimensiones enunciativa, discursiva, conversacional y sociolingüística son imprescindibles. No se concibe -es una de nuestras premisas fundamentales- un estudio especializado del francés sin un conocimiento del funcionamiento discursivo, a nivel oral y escrito, de la disciplina científica o del campo profesional que ha desencadenado tal enseñanza. Como dice S. Moirand, no debe confundirse la coherencia de los contenidos respecto de las necesidades y objetivos con una reducción infundada e indiscriminada de los contenidos así como de las estrategias pedagógicas:

**"Il ne faudrait pas confondre une définition de contenus en fonction d'objectifs spécifiques avec une réduction de ces contenus en termes d'unités minimales de communication et de signification (actes de paroles, opérations discursives, marqueurs formels de cohésion, indices d'énonciation isolés de leurs contextes linguistique et sociolinguistique)."** (*Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p. 31)

En definitiva, frente a una tendencia pedagógica esbozada en términos pragmáticos minimalistas, es decir, centrada en unas funciones de comunicación muy concretas y derivada explícitamente de la especialidad, es aconsejable trabajar tomando en consideración tres parámetros pedagógicos complementarios: en primer término, la adquisición de las principales aptitudes comunicativas propias de la especialidad y estudio de la organización y funcionamiento del discurso en cuestión; en segundo término, es también imprescindible incluir unidades de aprendizaje cuyos contenidos se refieran a la realidad cultural y a las especificidades sociolingüísticas; y, en último término, compaginar las variables anteriores con la enseñanza del sistema lingüístico general del francés<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Cf. H. BESSE y R. GALISSON, *Polémique en didactique*. Besse y Galisson analizan, diacrónica y sincrónicamente, la metodología funcional en la enseñanza de las lenguas extranjeras, con la finalidad de poner en duda, en algunos de sus flancos, su validez metodológica. Lógicamente, un análisis que siembra dudas, que cuestiona el funcionalismo lingüístico, cuestiona a su vez la orientación comunicativo-pragmática. Es un ejemplo muy significativo de los que relativizan la importancia de esta perspectiva.

En conclusión, de todas estas premisas se deduce, de una parte, que las aportaciones de la pragmática al tema que nos ocupa se caracterizan, entre otras cosas, por ejercer de incentivo en la evolución y consolidación de la enseñanza especializada del francés, con arreglo a unos propósitos pedagógicos de comunicación. Insistimos en que los fines comunicativos son totalmente compatibles tanto con la enseñanza del sistema lingüístico como con las características discursivas de índole cultural y social -ambas menospreciadas en muchos programas de francés especializado por escasez horaria, desmotivación del estudiante o escasa preparación del enseñante en la enseñanza de los discursos especializados, así como en el conocimiento lingüístico de éstos-.

En segundo lugar, también es importante subrayar el auge que adquieren en el marco del aprendizaje funcional de las lenguas extranjeras, en general, ciertos conceptos tales como enunciación, competencia comunicativa, hecho discursivo oral y escrito -este último concepto menospreciado por la perspectiva comunicativa entendida en su dimensión más reducida-, argumentación, conversación, contexto sociocultural, sociolingüística, etc., que abogan por un aprendizaje pragmático en la línea descriptiva que hemos venido trazando en estas páginas.

Incluso la misma concepción de la pragmática ha evolucionado desde las posiciones iniciales filosófico-teóricas de Austin y Searle. Éstos estudiaron el acto de comunicación, los actos de habla, independientemente de su funcionamiento en el complejo sistema de la conversación. Por lo tanto, la orientación teórica de la pragmática deja paso a una utilización más empírica de la misma, y esto transcrito en términos pedagógicos equivale a poner en marcha estrategias de aprendizaje caracterizadas por desconfiar de las propuestas arbitrarias de los "niveaux-seuils" e incidir en el estudio del funcionamiento de los enunciados en las situaciones mismas de enunciación.

Esto último, la función comunicativa vista y analizada en su ubicación discursiva nos obliga a hacer alusión, finalmente, a las distintas corrientes de estudio, sobre todo de origen norteamericano, la antropología lingüística, la sociolingüística, y muy particularmente la etnografía de la comunicación que han puesto el acento en los aspectos conversacionales de la competencia comunicativa. Dichas

corrientes comparten un mismo común denominador: el estudio del lenguaje en relación al contexto social, además de un propósito final: la función comunicativo-pragmática del lenguaje. Estas palabras de Bachmann, Lindelfeld y Simonin fundamentan este ensanchamiento de la función pragmática del lenguaje:

"Il faut donc s'attendre, dans ce domaine de recherche, à une focalisation plus grande sur les fonctions du langage que sur sa structure. D'où l'importance qu'il y a à considérer le comportement **global** des êtres humains. Le point de départ ne sera donc pas le code linguistique, mais l'**activité de langage**. C'est dire que l'ethnographie de la communication a des rapports plus étroits avec la théorie des actes de parole qu'avec la linguistique structurale et surtout **généralive**." (*Langages et communications sociales*, p. 53)<sup>42</sup>

Lo dicho acerca de las nuevas líneas de investigación muestran el gran empuje anglosajón en los estudios del lenguaje en tanto que comunicación social. Recordamos que en el capítulo segundo ya nos referimos a los trabajos francófonos: sociolingüística, sociocrítica y discurso social. No existen grandes diferencias entre ambas perspectivas si no es que la anglosajona es más pragmática, es decir, más centrada en los aspectos extralingüísticos, mientras que la línea de investigación francófona se inclina con más claridad hacia los problemas relativos a la significación, siguiendo la tradición lingüística francesa.

---

<sup>42</sup> Este trabajo es una excelente síntesis de las distintas perspectivas de estudio estadounidenses del lenguaje como realización social. Además del enfoque propiamente lingüístico del lenguaje determinado socialmente, en el último capítulo se analiza la etnografía de la comunicación desde el punto de vista pedagógico, ofreciendo nuevas vías pedagógicas que apuntan hacia el desarrollo de la comunicación.

Por otra parte, su gran valor reside también en la aparición de los grandes nombres que han ido fraguando, lingüísticamente hablando, las relaciones entre lengua y sociedad: Hymes, Gumperz, Martinet, Jakobson, Malinowski, Goffman, etc.

### 4.2.3. Implicaciones pedagógicas derivadas de la integración de la dimensión cultural

La necesidad de integrar la dimensión cultural en el aprendizaje de las lenguas extranjeras quedó suficientemente fundamentada cuando tratamos esta cuestión en el bloque teórico-lingüístico en el segundo capítulo, al menos desde nuestra óptica; tanto desde una perspectiva lingüístico-discursiva, como desde nuestra práctica personal como enseñantes. Donde sí existe, por el contrario, una fuerte sensación de desorientación es en cómo se adapta dicha dimensión al plano pedagógico; es decir, de una parte, no disponemos hoy por hoy de criterios válidos que nos permitan cohesionar y agrupar temáticamente la información cultural, que es de naturaleza muy diversa e inestable; y en segundo término, una vez logrado configurar y reunir dichos contenidos en torno a unos ejes temáticos principales, se nos plantea un segundo interrogante que estriba en cómo articular pedagógicamente estos contenidos con los propiamente lingüísticos. No nos olvidamos por supuesto de otros destacados parámetros didácticos que son asimismo fundamentales, tales como la progresión<sup>43</sup>, esto es, el orden de prioridades en la adquisición de los conocimientos culturales, y la evaluación<sup>44</sup>.

A nuestro parecer -no insistiremos nunca demasiado en este punto-, el éxito pedagógico depende en buena medida del nivel de acierto que conlleve el engranaje metodológico. Con todo, pensamos que es materialmente imposible que pueda haber un único método: el carácter heterogéneo de los discursos especializados lo impide taxativamente. Como es obvio, pasar de unos métodos de enseñanza basados en la

---

<sup>43</sup> La progresión o el orden en que deben ser presentados y adquiridos los conocimientos culturales es un aspecto bastante desconocido. Es absolutamente necesario, en cambio, llenar este vacío metodológico, articulando un método elástico pero al mismo tiempo organizado y cohesionado. Los temas deben conjuntarse entre ellos, seguir un desarrollo lógico, y por otro lado, han de ajustarse a los medios pedagógicos, es decir, a los documentos de los que dispone el enseñante y lógicamente también a los objetivos de comunicación del estudiante.

<sup>44</sup> G. Zarate aborda el problema de la evaluación de la cultura en *Enseigner une culture étrangère*, pp. 147-150, con bastante precaución. Uno de los principales dilemas reside en si hay que evaluar la lengua y la cultura por separado o conjuntamente. Las conclusiones al respecto son demasiado generales: según la autora, la evaluación dependerá de los objetivos comunicativos y del tipo de institución que dispense la enseñanza.

adquisición de una única categoría de contenidos (lingüísticos), a otros en los que tienen cabida los aspectos extralingüísticos de la comunicación, entre los que se encuentra la cultura, comporta como es lógico modificaciones en los planteamientos pedagógicos.

En cualquier caso, no tenemos la solución definitiva a los problemas didácticos que hemos mencionado. Esto es algo que corresponde a los especialistas en didáctica. Nuestro propósito no es tan ambicioso; pretendemos hacer un análisis muy somero de lo que se ha realizado en estos últimos años en la materia, que nos permita introducir con ciertas garantías de éxito los aspectos culturales en el plano pedagógico del francés para la comunicación especializada, sin aspirar a grandes ideas categóricas. Cuáles son los objetivos a alcanzar, los medios pedagógicos pertinentes, las posibles líneas metodológicas a seguir y las formas más apropiadas de evaluar la adquisición de dichos conocimientos son, creemos nosotros, los principales interrogantes a los que hay que dar una rápida respuesta, en el caso de incluir el aprendizaje cultural en la enseñanza de los discursos especializados en francés. Otras lenguas extranjeras, dicho sea de paso, como el inglés o el alemán comparten este mismo estado de confusión.

Esta situación de perplejidad, parafraseando a L. Porcher, produce un doble efecto contradictorio o una doble respuesta; es decir, la tarea pedagógica puede interpretarse de dos modos simétricamente opuestos: puesto que el desorden en lo que se refiere a la cultura, didácticamente hablando, es casi absoluta, una primera lectura, ingenua y prematura, consistiría en que la citada tarea no reviste dificultades importantes. La otra lectura, que es la que nosotros creemos más consecuente, consiste en cambio, en sostener que el aprendizaje cultural es un cometido complejo, no porque sea un fenómeno que alcance en sí mismo -sus contenidos- unos niveles de intangibilidad desmesurados, sino más bien porque, como decíamos antes, predomina en él la ambigüedad, la indeterminación, en lo relativo a su tratamiento pedagógico. Y esto es así porque la didáctica no se ha esforzado nunca demasiado en describir la dimensión cultural; quizá por infravalorarla en exceso en provecho de los aspectos lingüísticos puros.

Nuestra propuesta pedagógica al respecto, sin pretender un análisis pormenorizado, apunta en dos direcciones concretas:

- En un primer término, creemos que es esencial acotar la temática que compondrá el aprendizaje cultural en los programas de enseñanza lingüística. Pero esto no es un tarea cómoda para el docente, puesto que los contenidos de orden cultural, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con los de naturaleza lingüística, son extremadamente difíciles de sistematizar; y a esto se une otro serio inconveniente que es el carácter perecedero de algunos de estos contenidos. Las nuevas modas, las influencias de otros sistemas culturales y la inmediatez en las relaciones comerciales y humanas a escala mundial, convierten muy pronto en obsoletas, determinadas características culturales que podían parecer *a priori* sustanciales e inalterables.

En consecuencia, esto nos lleva a pensar que un aprendizaje cultural debe sustentarse no en cualquier categoría de componentes temáticos, sino en aquellos componentes que sean esenciales, permanentes, es decir, no efímeros. Éstos son, por lo tanto, los que deben conformar la temática de la competencia cultural que debe ser enseñada/aprendida en tanto que elemento pragmático, conjuntamente a los aspectos lingüístico-normativos<sup>45</sup>.

Así pues, la traslación al plano pedagógico de los contenidos culturales requiere articular dos puntos de vista de análisis: por un lado, estudiar en tanto que sistema formal las prácticas culturales que sean permanentes, haciendo referencia al mismo tiempo, de otro, a cómo son éstas utilizadas pragmáticamente (hábitos

---

<sup>45</sup> L. Porcher, en el artículo que ya hemos citado, "Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère", advierte de dos frecuentes problemas, problemas que ya son por otro lado tradicionales en la enseñanza de los conocimientos de las reglas lingüísticas. De una parte, sería un error centrar exclusivamente el aprendizaje en el sistema cultural extranjero, porque conllevaría una desconexión de la realidad; y de otra, también sería otro error igual de grave, pero esta vez en dirección opuesta, si nos dedicáramos a enseñar las prácticas culturales, haciendo caso omiso del sistema en donde son recogidos los principios rectores que regulan las mencionadas prácticas. Como escribe Porcher:

"Le premier écueil serait donc d'enseigner l'ethnologie d'une communauté étrangère. (...) Le deuxième écueil serait, lui, de n'enseigner que l'anecdotique, le stéréotypé, l'événementiel, l'accidentel, le folklorique, ce qu'il y a d'étrange dans l'étranger." (*Id.*, p. 96)

colectivos, comportamientos regularizados, mentalidad, percepción de la realidad, etc.) en la práctica conversacional.

Las prácticas pedagógicas actuales más comunes en materia de enseñanza cultural (o de civilización) se manifiestan, sin embargo, en unidades temáticas organizadas de forma independiente las unas de las otras, haciendo casi totalmente abstracción de los principios explicativos de los comportamientos sociológicos. Muy difícilmente podremos hablar en estos términos de adquisición de la competencia cultural. El estudiante estará más bien en posesión de determinados conocimientos teóricos, diacrónicos y sincrónicos, como quién fue Carlomagno, qué es el Ródano o cómo es el sistema de enseñanza francés, pero no podrá adquirir, siguiendo este método concreto, una efectiva competencia cultural que le permita operar con agilidad en cualquier escena comunicativa, esquivando posibles choques culturales, que es en definitiva uno de los principales cometidos de la misma. Suscribimos por supuesto estas palabras de L. Porcher:

"Ce que l'on cherche en effet, dans un tel enseignement, c'est à apprendre comment les natifs de cette culture incarnent ce système, le mettent en oeuvre, l'ont incorporé, l'ont intériorisé comme un habitus." ("Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère", p. 96))

Y estas otras ideas al respecto de G. Zarate que esgrimen lo mismo, si bien desde el punto de vista discursivo:

"La définition de la compétence culturelle à acquérir dans une culture étrangère se trouve ainsi déplacée de la thésaurisation de savoirs «essentiels» sur des sujets «importants» à une **capacité à repérer et à déchiffrer les mécanismes allusifs du discours.**" (*Enseigner une culture étrangère*, p. 119)

Ambas opiniones coinciden en lo mismo: la fuerte implicación del carácter implícito en la naturaleza de los sistemas culturales.

Tampoco debe pretenderse que la competencia cultural a adquirir en lengua extranjera alcance niveles de perfección, es decir, análogos a los que posee un locutor nativo, como también indica G. Zarate. Es un postulado tan utópico como imaginar que el estudiante en lengua extranjera obtendrá una competencia lingüístico-comunicativa equivalente a la de un locutor de esa lengua.

Para ver las cosas con una perspectiva más acertada, debemos partir de un postulado incuestionable: el aprendizaje de las culturas materna y extranjera es de naturaleza muy distinta. El primero se sustenta sobre la adquisición de conocimientos implícitos y explícitos, mientras que el segundo únicamente sobre una adquisición de conocimientos explícitos. Por lo tanto, la asimilación, o mejor dicho la pseudoasimilación de una cultura extranjera obedece a un proceso complejo en el que no faltan las implicaciones psicológicas<sup>46</sup>. Nuestra filiación a un determinado círculo cultural nos impone todo un conjunto de premisas de diversa índole que mediatizan todos y cada uno de nuestros actos y razonamientos. En consecuencia, la asimilación de conocimientos culturales será tanto más efectiva cuanto más se relativicen las premisas culturales propias. El choque cultural es en cualquier caso inevitable<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Una buena competencia comunicativa depende en una parte importante del grado de proclividad psicológico-afectiva del que aprende en relación con la lengua y cultura enseñadas. Una disposición psicológica proclive significa precisamente, como señala M. Byram, apartarse de la semántica de la lengua y la cultura propias con el fin de adoptar las correspondientes en la lengua extranjera. A esto lo llama "saut par l'imagination":

"Toutefois on peut fournir un substitut à la compétence culturelle et linguistique inconsciente, grâce à l'apprentissage conscient, en particulier quand, usant de son imagination, on veut bien accepter d'abandonner le sémantisme de sa propre langue et de sa propre culture. La substitution n'est pas totale; la dimension personnelle, individuelle, est absente." (*Culture et éducation en langue étrangère*, p. 124)

<sup>47</sup> Por lo general, cuando un estudiante aprende una lengua extranjera no manifiesta un rechazo inicial respecto de los conocimientos lingüísticos, si no es el que pudiera derivarse del esfuerzo mismo que comporta estudiarlos o del nivel de complejidad gramatical que entraña esa lengua, lo que dificulta aún más dicha tarea -habría que distinguir además entre dos actitudes: los que aprenden una lengua extranjera por motivaciones personales y aquellos otros que cursan este tipo de materias por motivos institucionales o académicos-; sin embargo, la posesión personal de esquemas culturales, que el estudiante interpreta como naturales, lo puede predisponer -de hecho nos predispone a todos- al rechazo parcial o total de algunos segmentos de la cultura extranjera.

G. Zarate señala cuáles son las posibles consecuencias negativas del aprendizaje de una lengua extranjera, derivadas precisamente de la no homologación cultural:

La inclusión de la dimensión cultural, además de ser un componente fundamental en la mejora de la competencia comunicativa, cumple como se deduce de esta primera reflexión, con una función formativa indiscutible<sup>48</sup> al sensibilizar y fomentar tanto en enseñantes como en estudiantes una mayor relatividad de la cultura tanto propia como ajena: aceptar rasgos y comportamientos foráneos pasa inexorablemente por relativizar rasgos y comportamientos propios. Este apartamiento parcial del sistema cultural propio es en la mayoría de las veces momentáneo y transitorio. Es necesario hacer un esfuerzo lingüístico-psicológico que nos traslade desde un ámbito monocultural a otro intercultural.

- En un segundo orden de cosas, no podemos dejar de referirnos siquiera someramente, a cómo combinar pedagógicamente los contenidos lingüísticos y los contenidos culturales. Partimos del hecho de que son dos tipos de realidades intrínsecamente complementarias, por cuanto la competencia comunicativa, como ya se ha visto, depende de la simbiosis cuanto más perfecta mejor de ambos aprendizajes.

En este binomio la mayor fuente de problemas se origina del lado de la cultura, habida cuenta de la falta de propuestas pedagógicas sistematizadas. La temática lingüística dispone de su propia estructuración didáctica, sustentada fundamentalmente en la lingüística y en disciplinas adyacentes como la pragmática o la sociolingüística. La dimensión cultural, en cambio, está inmersa didácticamente en la incertidumbre. Esta ambigüedad, insistimos nuevamente, se debe a que desde

---

"Dans ce contexte, la rencontre avec d'autres systèmes culturels, d'autres visions du monde, constitue des points de friction, des lieux de dysfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes. **Dans la confrontation avec l'altérité, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde.** Toute perception de la différence tend à s'inscrire dans un discours conservateur, dans une quête narcissique de l'identité maternelle, dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne la renverrait pas à sa propre image." (*Enseigner une culture étrangère*, pp. 24 y 27)

<sup>48</sup> M. Byran hace una defensa inusitada de la cultura en general y aboga por un desarrollo pleno del valor formativo de la misma, restando importancia a la función instrumental de la enseñanza de las lenguas. En nuestra opinión, esta idea es totalmente compatible, incluso es conveniente tenerla en consideración en relación con la enseñanza de las lenguas para fines profesionales. Cf. *Culture et éducation en langue étrangère*, y más concretamente el primer capítulo, pp. 25-43.

la didáctica no se han emitido propuestas de trabajo regularizadas relativas a qué enseñar, cómo enseñarlo, qué material utilizar y qué objetivos alcanzar. Además, el carácter implícito que acompaña a una parte mayoritaria de los aspectos culturales complica considerablemente las cosas. No cabe tampoco la posibilidad, dada la naturaleza de los conocimientos culturales que son cambiantes, multiformes y heterogéneos, de trasladarlos miméticamente a una especie de gramática cultural cerrada, en el sentido que le otorgamos al concepto gramática.

Desde el punto de vista epistemológico cabe preguntarnos asimismo acerca de cómo se traduce pedagógicamente la interdependencia entre la lengua y la cultura; es un hecho evidente que la cultura existe gracias a la lengua y que ésta a su vez es un elemento fundamental de la cultura. De esto podemos deducir que la enseñanza de ambas debe hacerse de un modo sincrónico. Pudiera parecer incluso que cualquier otro procedimiento es inviable. Esta yuxtaposición, sin embargo, no tiene por qué ser, creemos nosotros, la única opción metodológica posible.

En lo que respecta concretamente a la enseñanza del francés para la comunicación especializada, la introducción de la temática cultural en la realidad pedagógica en combinación con la lingüística puede llevarse a cabo, a nuestro entender, de dos maneras complementarias; el uso de una u otra estaría en función del tipo de discurso, de la propia temática o de los objetivos a alcanzar. Por un lado, siguiendo el procedimiento clásico, la enseñanza del componente cultural estaría supeditada a la enseñanza de los aspectos lingüísticos; esto es, los mismos temas que sirven de plataforma de trabajo para el aprendizaje de la lengua encierran también características discursivas de origen cultural que merecen ser analizadas y comentadas. Este modo de actuar puede aplicarse globalmente en cualquier tipo de documento, aunque con más razón de ser en aquellos discursos especializados que disponen de una mayor autonomía respecto de la vertiente sociocultural, como por ejemplo los discursos científico-técnicos. La mayor relevancia de los problemas lingüístico-discursivos y enunciativos pone de manifiesto en este tipo concreto de discursos el carácter secundario de las implicaciones culturales.

El segundo método, más renovador, consiste en separar ambos aprendizajes para facilitar la tarea pedagógica; y no sólo, como ha venido ocurriendo la mayoría

de las veces, disociando los dos ámbitos para posteriormente enseñar de manera exclusiva el sistema de la lengua. Con este procedimiento se consigue que el estudiante tome conciencia no sólo de las diferencias lingüísticas que comporta el aprendizaje, lo que es absolutamente evidente para él, sino también las diferencias culturales que van insertas implícitamente en la lengua. Esta segunda toma de conciencia no viene persiguiéndose pedagógicamente con regularidad; los programas y el material pedagógico son una prueba irrefutable de ello.

La enseñanza de la competencia comunicativa en los discursos profesionales, extremadamente dependientes del contexto sociocomunicativo, como hemos podido comprobar concretamente en la esfera de las relaciones internacionales, requiere en bastantes ocasiones de un estudio cultural autónomo. En consecuencia, en discursos con una fuerte dependencia sociológica separar metodológicamente sendas dimensiones significa reconocer la incidencia de otras disciplinas en la enseñanza de las lenguas como la antropología. Si en el caso de la enseñanza de la lengua intervienen básicamente la lingüística y la pragmática, en el caso de la cultura será incuestionable la ayuda de la antropología o de la etnolingüística, entre otras.

Interpretar el apoyo conceptual, temático y epistemológico de ciencias humanas como la antropología o la etnolingüística, como frecuentemente se ha venido haciendo, en términos de injerencia, es obstaculizar el desarrollo de unos principios generales que actúen de catalizadores para el confeccionamiento posterior de estrategias de aprendizaje y pautas metodológicas flexibles para la enseñanza de la dimensión cultural en las lenguas extranjeras en general y en las lenguas para usos especializados en particular.

Queremos incidir brevemente una vez más antes de cerrar este capítulo y a modo de conclusión, en la relación entre los componentes lingüístico-culturales y la enseñanza del francés para fines comunicativos especializados. Lo aseverado comporta asociar dos puntos de vista no siempre bien avenidos: de una parte el lingüístico-discursivo, y de otra el didáctico. Superadas las concepciones teóricas y metodológicas de las lenguas de especialidad, basadas en exclusividad en los aspectos lingüísticos puros, no nos cabe duda de que tales enseñanzas deben estructurarse sobre contenidos lingüísticos y extralingüísticos, coincidentes en esto

con los implicados por el francés general, pero diferenciándose de este último en los procedimientos pedagógicos. No es la primera vez que lo decimos: la enseñanza del francés para la comunicación especializada difiere del francés general no en la lengua, que es la misma aunque con una mayor especialización lexicológica, unas preferencias enunciativas y sintácticas y una predilección por unos determinados tipos de organización discursiva, sino precisamente en los procedimientos de enseñanza. Parámetros determinantes como el tipo de público, la cuestión de los objetivos, el uso práctico posterior, la menor dedicación horaria, entre otros, obligan a edificar propuestas pedagógicas más ajustadas al perfil de los parámetros que acabamos de enunciar.

En consonancia con lo dicho parece evidente y digno de subrayar otra vez, dada la diversidad de los discursos de especialidad, la utilidad instrumental del análisis del discurso y su compatibilidad absoluta con la enseñanza de la dimensión cultural. El análisis del discurso, que no lingüístico, como ya hemos constatado en otro capítulo de nuestro trabajo, permite una libertad de acceso a dichos discursos desde diferentes puntos de vista, y uno de éstos es lógicamente el cultural. Podemos, en función de cuáles sean nuestros intereses, analizar los aspectos estrictamente lingüísticos, o como ocurre desde las necesidades propias de la perspectiva pedagógica compaginar distintos enfoques, que abarcarían desde el lingüístico o el enunciativo hasta el social, pasando lógicamente por la dimensión cultural. La sintonía entre el análisis del discurso y la dimensión cultural es total. Podemos decir incluso más. En consonancia con nuestra concepción discursiva, el análisis del discurso debe sustentarse en disciplinas como la antropología o la etnolingüística, en tanto en cuanto una parte nada despreciable de los interrogantes semántico-discursivos con los que se topa el análisis del discurso, encuentra precisamente su explicación en los planteamientos teóricos de las mencionadas disciplinas, y no en otras.

Por último, el que los enseñantes de francés para fines específicos tengan un conocimiento teórico de cómo funcionan y se organizan los discursos especializados, y ejemplos prácticos de aplicación del análisis discursivo sobre éstos, refuerza su debilitada posición pedagógica; no debemos pasar por alto ni menospreciar el hecho

de que su nivel de conocimientos inherentes a la especialidad es bastante precario, por lo general, en comparación con los que poseen en teoría los estudiantes de dicha especialidad.

**5. CONCLUSIONES**

## 5. CONCLUSIONES

Es hora ya de poner el punto final a nuestro trabajo de investigación. Intentaremos en estas últimas páginas destacar las conclusiones de mayor relieve a las que nos ha conducido este estudio. Es preciso recordar que la mayoría de los aspectos analizados -al menos los de mayor importancia- van acompañados de sus propias conclusiones. Ya decíamos en la introducción que los distintos capítulos iban a tener la suficiente entidad propia como para poder ser leídos autónomamente, manteniendo al mismo tiempo una estrecha dependencia los unos de los otros.

No cabe duda de que el francés para la comunicación especializada, tanto en su dimensión lingüística como pedagógica, suscita interpretaciones diversas y es susceptible de ser estudiado desde múltiples puntos de vista. Teniendo en cuenta esto, nuestro análisis ha intentado pasar revista a los principales componentes a tener en cuenta en el conocimiento lingüístico del francés especializado así como en sus aspectos pedagógicos. En unos casos, modificando leve o sustancialmente las concepciones clásicas, y en otros, asumiendo de una vez por todas y sin ambages dimensiones poco o nada reconocidas.

Fundamentalmente, pretendíamos demostrar, de una parte, desde el punto de vista lingüístico que los discursos especializados han de ser descritos desde una concepción menos ortodoxa. La lingüística del discurso, el ideal comunicativo que impera en la enseñanza y en la esencia misma de los discursos de especialidad, su pertenencia al discurso social en las mismas condiciones que los llamados discursos normales (o no especializados), nos conduce inexorablemente a una descripción bastante más heterodoxa de éstos, desmitificada o más terrenal como diría V. de Nuchèze, aunque respetuosa en líneas generales con las características tradicionales y más recurrentes que han venido reconociéndose como válidas. La diferencia radica básicamente en que todo discurso especializado no tiene por qué cumplir con todos y cada uno de los caracteres que, según las descripciones tradicionales, supuestamente deben presentar, y máxime cuando son los discursos científico-técnicos los que señalan monódicamente las particularidades descriptivas. Sería equivocado no suscribir que la tendencia de los discursos especializados, especialmente los

científicos aunque también los profesionales -debido básicamente a la inmediatez en las comunicaciones humanas en general y a la globalización de las relaciones comerciales y financieras-, se dirige hacia una cada vez mayor estandarización textual a escala universal; no obstante, esta homogeneización formal no tiene por qué implicar un proceso semejante en la vertiente enunciativa y pragmática. Esta importante disociación, recordamos, ha sido puesta en evidencia por numerosos autores<sup>1</sup>.

De otra parte, desde el punto de vista pedagógico, era nuestra intención mostrar que los parámetros constitutivos de un sistema de enseñanza/aprendizaje funcional del francés no tienen por qué ser idénticos en todo ni funcionar de la misma manera que los pertinentes en una enseñanza del francés general. También era nuestro propósito poner de manifiesto de qué modo inciden la nueva concepción lingüística y la aplicación del análisis del discurso en estos sistemas de enseñanza funcionales. Ni que decir tiene que la premisa fundamental para que una enseñanza de un registro especializado surta los efectos deseados es que ésta debe partir de una concepción lingüística del mismo lo más acertada posible. Después, obviamente, requerirá una especial conformación de los componentes pedagógicos, más acorde con las especificidades implicadas en el sistema de enseñanza.

En primer lugar, en la línea de lo observado en la retrospectiva metodológica del capítulo preliminar, es preciso subrayar cuál fue una de las mayores insuficiencias que dominó durante largo tiempo en las enseñanzas especializadas del francés; nos estamos refiriendo a la concepción lexicológica que, a nuestro entender, ha empobrecido considerablemente estos aprendizajes desde sus primeros tiempos. Es discutible por la razón que sigue. Es legítimo sostener que desde una perspectiva esencialmente lingüística los estudios centrados en los aspectos estrictamente lexicológicos son absolutamente necesarios y fructíferos; no obstante, objetamos que esta perspectiva pueda ser utilizada como estrategia única para el aprendizaje funcional de las lenguas extranjeras, o como principal y casi único factor diferenciador de un discurso especializado respecto de la lengua normal, como de hecho se

---

<sup>1</sup> Cf. por ejemplo, M. DAROT, "Discours mathématique et discours didactique".

estableció. No nos cabe la menor duda de que este enfoque es determinante para el análisis y comprensión de un discurso de especialidad; en cambio, sí albergamos importantes reservas en cuanto a que dicho enfoque sea el que suministre las pautas pedagógicas a seguir para su aprendizaje. El que el enfoque lexicológico fuera tan importante en décadas anteriores en los modos de enseñar es una consecuencia directa de las premisas lingüísticas en vigor en aquellos tiempos, y por ende de las tradicionales descripciones lingüísticas realizadas sobre los discursos tecno-científicos -aún no se hablaba de discursos profesionales-. En todo caso, la perspectiva lexicológica sigue siendo en la actualidad, pese a todo lo que hemos sostenido, la principal puerta de acceso a los discursos especializados.

Si tenemos en cuenta la perspectiva lexicológica y discursiva, los aprendizajes funcionales presentan, desde el punto de vista pedagógico, tres grandes fases. Una primera en la que éstos se basan en los contenidos lingüísticos y en la perspectiva lexicológica; unos contenidos casi siempre gramaticales acompañados de listados terminológicos. A ésta le sucede una etapa metodológica bastante más acertada en la medida en que adquieren gran relevancia los objetivos lingüísticos especializados del aprendizaje. Bajo nuestro punto de vista, este predominio de los objetivos sólo es bueno a medias: por un lado, se menosprecia en exceso todo lo relativo a los modos de enseñar, y de otro, se procede a una asimilación demasiado drástica de dichos objetivos lingüísticos a la adquisición de los actos de habla con mayores probabilidades de utilización. Este procedimiento estimula el almacenaje por parte de los alumnos de una gran cantidad de léxico, estructuras sintácticas, actos de habla recurrentes en la especialidad de que se trate, pero no garantiza en ningún caso la capacidad comunicativa, es decir, comportamientos lingüístico-comunicativos eficaces en determinadas situaciones de comunicación. En consecuencia, desde esta etapa metodológica se promueve una adquisición lingüística incompleta, estática, independientemente de los mecanismos de transición pertinentes que transforman la lengua en discurso, así como una metodología rígida y estructuralista, lo que la retrotrae a sus comienzos. Finalmente, en la última etapa, la actual, existe un predominio de la concepción lingüístico-comunicativa y un afán por mejorar los procedimientos pedagógicos. Se da un equilibrio complejo pero necesario entre

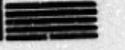
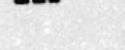
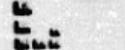
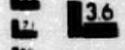
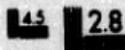
distintos factores, de naturaleza lingüística y pedagógica, como son los contenidos lingüístico-discursivos, las necesidades lingüísticas de los alumnos, los objetivos del aprendizaje. Asimismo se concede gran importancia -al menos en la teoría- a lo extralingüístico, a la relación entre la lengua y lo social. En lo que nos concierne, estamos plenamente convencidos de que hay que fomentar el conocimiento no sólo de las reglas del sistema lingüístico sino también las que permiten su utilización en la práctica de la enunciación discursiva.

Otra de las inconveniencias que la enseñanza especializada del francés ha venido arrastrando es el olvido del componente cultural. El pragmatismo imperante en este campo, motivado por un interés en adaptar todo el sistema de enseñanza a las necesidades comunicativas de la especialidad de los alumnos, comporta privilegiar los contenidos lingüístico-comunicativos en detrimento de los contenidos culturales. Incluso ahora, en 1997, muy pocos enseñantes de francés instrumental en nuestro país integran realmente esta dimensión en sus programas de enseñanza. Indecisión y, sobre todo, la existencia de importantes dudas sobre su pertinencia pedagógica mantienen esta segregación. En cambio, en nuestro estudio epistemológico tal dimensión ocupa un lugar predominante.

En su momento no escatimamos referencias a estudios que apuntaban en la dirección referida anteriormente. Estudios que reclaman la necesidad de introducir los elementos culturales como los de M. Byram, de darle un giro etnolingüístico a la lingüística como los de D. Maingueneau, en particular el ya citado artículo "Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours", o trabajos esencialmente etnológicos como los de E. Hall y P. d'Iribarne. Asimismo, otros autores como V. de Nuchèze ponen de manifiesto este sesgo pragmático con el que conviene afrontar los análisis lingüísticos. En nuestra opinión, este marcado carácter sociolingüístico de la lingüística y la enseñanza es absolutamente pertinente en la descripción de los discursos especializados, en la medida en que sólo a través del mismo integraremos realmente la perspectiva comunicativa. Hoy por hoy, pese a las numerosas críticas que se vierten sobre el enfoque comunicativo (tanto en lingüística como en didáctica, todos coinciden en afirmar que la perspectiva comunicativa no debe ser entendida como una metodología, en el sentido estricto que le otorgamos a tal noción, sino

como un enfoque complementario) en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras, nuestra opinión al respecto es claramente favorable a que ésta mantenga su función predominante en el esquema pedagógico, tanto más en las enseñanzas especializadas.

También hemos mostrado la incompatibilidad entre las metodologías rígidas y cerradas, de posible aplicación en todos los tipos de enseñanza de las lenguas -concepción vigente hasta no hace mucho en el francés especializado-, y los aprendizajes funcionales. Frente al poder absoluto concedido a los contenidos, sobre todo en las fases iniciales aunque también hasta no hace mucho e incluso ahora, a la insuficiente discriminación de los objetivos de aprendizaje, a la escasa atención prestada a las necesidades lingüísticas, identificadas al principio y sin una verdadera adecuación a los distintos tipos de estudiantes, entran en vigor metodologías mucho más elásticas en las que los contenidos están abiertos no sólo a las especificidades lingüístico-comunicativas de las especialidades científica o profesional, sino también a los fundamentos del francés y a su utilización discursiva, a las propiedades pragmáticas y sociológicas, así como a los contenidos procedentes de la esfera cultural. Asimismo, las necesidades de comunicación de los estudiantes son identificadas con criterios más solventes, diferenciando claramente entre necesidades objetivas y subjetivas, éstas últimas en general muy desdeñadas. La identificación de las necesidades en tanto que noción ha sufrido una importante devaluación, o desde una perspectiva más benévola un cambio semántico: en los trabajos pioneros del Consejo de Europa tenía una función determinante tanto para la organización de los programas lingüísticos como para la selección de los contenidos. R. Richterich asumía entonces este modo de entender el análisis de las necesidades. Más tarde, en *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, se adscribe a las tendencias más renovadoras de la enseñanza, al defender las ventajas de la llamada negociación entre profesores y alumnos. En cualquier caso, un análisis previo de las necesidades de comunicación es totalmente necesario en los aprendizajes funcionales, siempre y cuando no conduzca a un inventario exhaustivo y cerrado. Algo muy similar ocurre con los objetivos del aprendizaje que deben asumir una función constante de renova-



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART  
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS  
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a  
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

como un enfoque complementario) en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras, nuestra opinión al respecto es claramente favorable a que ésta mantenga su función predominante en el esquema pedagógico, tanto más en las enseñanzas especializadas.

También hemos mostrado la incompatibilidad entre las metodologías rígidas y cerradas, de posible aplicación en todos los tipos de enseñanza de las lenguas -concepción vigente hasta no hace mucho en el francés especializado-, y los aprendizajes funcionales. Frente al poder absoluto concedido a los contenidos, sobre todo en las fases iniciales aunque también hasta no hace mucho e incluso ahora, a la insuficiente discriminación de los objetivos de aprendizaje, a la escasa atención prestada a las necesidades lingüísticas, identificadas al principio y sin una verdadera adecuación a los distintos tipos de estudiantes, entran en vigor metodologías mucho más elásticas en las que los contenidos están abiertos no sólo a las especificidades lingüístico-comunicativas de las especialidades científica o profesional, sino también a los fundamentos del francés y a su utilización discursiva, a las propiedades pragmáticas y sociológicas, así como a los contenidos procedentes de la esfera cultural. Asimismo, las necesidades de comunicación de los estudiantes son identificadas con criterios más solventes, diferenciando claramente entre necesidades objetivas y subjetivas, éstas últimas en general muy desdeñadas. La identificación de las necesidades en tanto que noción ha sufrido una importante devaluación, o desde una perspectiva más benévola un cambio semántico: en los trabajos pioneros del Consejo de Europa tenía una función determinante tanto para la organización de los programas lingüísticos como para la selección de los contenidos. R. Richterich asumía entonces este modo de entender el análisis de las necesidades. Más tarde, en *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, se adscribe a las tendencias más renovadoras de la enseñanza, al defender las ventajas de la llamada negociación entre profesores y alumnos. En cualquier caso, un análisis previo de las necesidades de comunicación es totalmente necesario en los aprendizajes funcionales, siempre y cuando no conduzca a un inventario exhaustivo y cerrado. Algo muy similar ocurre con los objetivos del aprendizaje que deben asumir una función constante de renova-

ción y estímulo del mismo, y no ceñirse a un mero papel de identificación preliminar sin posibilidades de ser modificados en el transcurso del aprendizaje.

En consecuencia, a una configuración pedagógica excesivamente simplista, es decir, sustentada sobre un inventario de contenidos establecidos previamente, deben precederle sistemas pedagógicos mucho más fornidos a la vez que flexibles, en los que todas las instancias implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje (humanas y conceptuales) sean verdaderamente tenidas en cuenta. No podrá existir un único recorrido pedagógico, una única metodología posible, sino procesos pedagógicos plurales, basados en distintos factores que van desde el tipo de discurso especializado concernido, sus características cognitivas y comunicativas, hasta la idea que de la lengua extranjera en su globalidad y su cultura tiene el alumno, pasando por el concepto que del mismo aprendizaje posee el enseñante, el estilo pedagógico al que se adscribe, así como los conocimientos que presenta en relación tanto con la faceta lingüística del discurso como con los rasgos culturales que pueda conllevar.

En segundo término, es también pertinente volver al gran punto de partida de nuestro proyecto de investigación que es la relación establecida entre la lingüística del discurso (el discurso y el análisis del discurso) y la enseñanza del francés para la comunicación especializada. La lingüística del discurso se origina a partir de la concepción discursiva y del análisis del discurso. Esta imbricación a la que antes nos referíamos entre discurso y enseñanza pone de manifiesto la necesidad de manejar variables pedagógicas distintas a las utilizadas tradicionalmente en la enseñanza de las lenguas (heterogeneidad enunciativa, interdiscursividad, contexto de producción, etc.). La teoría del discurso presenta además una característica insólita, en la que reside una gran parte de su valía conceptual, que se resume en que incorpora en lingüística todo lo relativo a lo extralingüístico. Lo hemos dicho en repetidas ocasiones, el análisis del discurso analiza los elementos lingüísticos teniendo en cuenta su pertenencia al sistema de la lengua pero también -ahí reside su originalidad- en relación con el contexto de producción, el proceso comunicativo y los interlocutores. La aceptación de la complementariedad entre los aspectos estrictamente verbales y los extraverbales es decisiva. La apertura de la lingüística a lo

extralingüístico, ya lo vimos en su momento, hizo de la pragmática una rama fundamental de la lingüística, en la misma medida que la semántica y la sintaxis.

En esto jugó un papel extraordinariamente importante el descubrimiento de la enunciación. Dicho concepto es el que hace posible que la lingüística de la lengua se convierta en lingüística del discurso, y en consecuencia toma cuerpo una nueva forma de aprehender los textos. El análisis textual, basado en la distinción entre enunciado y enunciación, ofrece en consecuencia dos modos de estudiar el funcionamiento de la lengua: considerando, por un lado, las formas lingüísticas en tanto que componentes de un sistema, y de otro, su transformación en discurso por la apropiación de la misma por un individuo. A partir de ahí el material textual es indesligable de la situación de comunicación en la que tiene lugar y del sujeto que lo confecciona. No olvidaremos en relación con esto el importante concepto de Austin, valor ilocucionario, que mejora ostensiblemente el esquema comunicativo tradicional de Jakobson.

Por otra parte, es en la enseñanza especializada donde la lingüística del discurso ha tenido una implantación más importante. Esto es así porque la didáctica carecía de asideros teóricos para describir la comunicación y los discursos especializados. El marcado carácter utilitarista de estos aprendizajes, la necesidad de enfocar las metodologías en la perspectiva de la capacidad comunicativa y de considerar obligatoriamente las habilidades lingüísticas más habituales en sus especialidades, además de las situaciones de comunicación, entra en contradicción con los restringidos principios gramaticales que pocas veces van más allá de la frase. Es necesario abordar segmentos textuales más amplios, desde los principios de una gramática textual, que den cumplida cuenta de lo que M. Charolles denomina "macro-syntaxe"<sup>2</sup>. Por lo tanto, la aceptación de los principios constitutivos del

---

<sup>2</sup> La lingüística del discurso, la gramática textual, etc., como sostiene M. Charolles, no deben entenderse a la postre como entes conceptuales contrarios a los conceptos de la lingüística tradicional y a las unidades de análisis microsintácticas. El que la palabra o la frase no sean aptas para dar cuenta de todos los fenómenos lingüísticos no debe significar que dejen de ser totalmente operativos:

"Contrairement à ce qu'explique É. Benveniste, la Frontière entre la phrase, unité configurée syntaxiquement, et le discours qui, lui, ne l'est pas, n'est cependant pas aussi tranchée qu'il le dit. Le système de solidarité qui constitue la phrase mord en effet sur le discours. (...) Le champ des *connexions structurales* (Tesnière 1959) qui

análisis del discurso viene a refrendar la necesidad de abandonar los cánones pedagógicos de aplicación universal.

Las innumerables incursiones en lingüística realizadas en el capítulo segundo, se explican precisamente por la necesidad de sentar las bases teóricas de los conceptos determinantes ya anunciados, como el de lingüística del discurso, análisis del discurso o el de comunicación. Tres esferas conceptuales que, como hemos visto, tienen una especial significación en el tema de esta tesis. Respecto a la dependencia conceptual de la enseñanza funcional del francés de la lingüística del discurso, es justo señalar cómo la nueva orientación comunicativa dada a dichas enseñanzas especializadas depende en gran medida del giro antichomskyano experimentado por la lingüística. Lingüistas como Jakobson, Martinet, Benveniste, Pêcheux, Harris, y etnolingüistas como Hymes trabajan cada uno desde su punto de vista para insertar el estudio de la lengua en el marco social de realización.

Por otro lado, el análisis del discurso produce, como no podía ser de otro modo, innumerables interrogantes. Sus abundantes concomitancias con otras disciplinas y sobre todo los muchos usos a los que es destinado, en función muchas veces de las preferencias o posibilidades de los enseñantes, hacen que el fuerte color formativo del que goza en la actualidad no siempre se aproveche como debiera. Cuando hablamos de lingüística del discurso, de análisis del discurso, la percepción que prevalece es que existe un sustrato teórico desarrollado y convincente; sin embargo, las múltiples dimensiones que comporta, así como la insuficiente sistematización de éstas en su proyección y aplicación pedagógicas mantienen bastantes zonas de opacidad en los enseñantes<sup>3</sup>.

---

définissent la phrase ne se limite donc pas strictement au domaine phrastique de sorte qu'il y a place pour ce que l'on peut appeler une *macro-syntaxe* du discours." ("Les plans d'organisation du discours et leurs interactions", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, p. 301)

<sup>3</sup> Respecto a las nuevas tendencias del análisis del discurso, en particular en Francia, nos remitimos al número 117 de la revista *Langages*, 1995. Se trata de una puesta al día acerca de la concepción plural y aplicaciones prácticas del análisis del discurso. Como dice D. Maingueneau en la presentación de este número, el análisis del discurso constituye un campo de investigación pluridimensional, extremadamente fragmentado y con objetivos muy dispares. Lo interesante en relación con nuestro trabajo es no hacer un uso introspectivo del análisis del discurso, es decir, utilizado para la observación del material formal de los textos o conversaciones, puesto que de este modo sólo tendría

Desde nuestro punto de vista, sin embargo, el impacto de la concepción discursiva en las enseñanzas especializadas es mucho menor del que debiera (en las enseñanzas normales la incidencia de la lingüística del discurso es todavía menos relevante). Estamos totalmente de acuerdo en que hay que integrar en el aprendizaje los aspectos enunciativos, conversacionales, pragmáticos, sociológicos, etc., no obstante, no disponemos ni de los elementos ni de los cauces pedagógicos suficientes para esto.

Esta endeblez pedagógica aumenta todavía más si tenemos en cuenta, finalmente, la inexistencia de trabajos recopilatorios que puedan servirnos de referencia y a los que poder remitirnos. Por el contrario, no podemos negar la existencia de investigaciones muy interesantes pero independientes las unas de las otras, relativas fundamentalmente a cómo se organizan y funcionan los discursos económico y comercial, periodístico, científico-técnico, político e histórico.

En tercer lugar, no podemos cerrar el presente trabajo sin hacer nuevamente referencia a la verdadera función pedagógica del francés para la comunicación especializada. No debemos perder de vista, como sostiene D. Lehmann, la razón de ser pedagógica de éste: la enseñanza del francés en tanto que objetivo de enseñanza, aunque nos cueste aceptarlo, es aquí secundario. Su aprendizaje responde a otros intereses sociales; en el caso de nuestros alumnos, dicha adquisición puede estar relacionada con los siguientes fines: imposiciones curriculares, intenciones de formación personal, ampliación de estudios en países de habla francesa, mayores posibilidades de acceso laboral (el francés sigue siendo, después del inglés y por delante del alemán, la lengua extranjera más estudiada en España), mayores perspectivas de promoción laboral, necesidades laborales (generalmente en el mundo de la gestión empresarial y del comercio), etc. Por lo tanto, la lengua en este contexto no constituye tanto el objetivo explícito y primero del aprendizaje como el

---

una utilidad estrictamente lingüística; nuestro interés radica en darle un uso pedagógico activo, en el sentido que utilizamos el análisis del discurso para mejorar la adquisición lingüística, y más concretamente la capacidad comunicativa en el campo de la ciencia y la técnica así como en las disciplinas profesionales.

servir de instrumento de comunicación para el desempeño de determinadas tareas profesionales.

Los discursos especializados, en sus distintos registros, son un material lingüístico que responde ciertamente a unas características formales recurrentes, lo cual no impide sin embargo, que, dada la condición antropomórfica de los mismos, presenten un funcionamiento enunciativo más heterogéneo que homogéneo. El ideal de verdad que subyace en el trabajo científico comporta un enmascaramiento -o deshumanización- más aparente que real del autor en su discurso. En cualquier caso, podemos constatar que no existen patrones únicos de realización discursiva, que hay notables diferencias en los modos de actualización enunciativa tanto en discursos pertenecientes a un mismo género discursivo como en discursos -lo que es más lógico-, pertenecientes a áreas discursivas distintas. Todo discurso está indefectiblemente socializado.

Teniendo en cuenta todo lo dicho con anterioridad, podemos casi afirmar que, habida cuenta de la disparidad de los discursos, los estudiantes, las situaciones de comunicación implicadas, los objetivos de aprendizaje a alcanzar, las necesidades comunicativas más urgentes, etc., no puede existir una opción metodológica única. En este sentido, es importante poner de manifiesto una de las palabras que más se utiliza en los trabajos francófonos sobre enseñanza de las lenguas extranjeras y que extrapolamos sin ningún género de dudas a nuestra reflexión; la palabra a la que nos referimos es autonomía. Autonomía del enseñante a la hora de configurar su programa de enseñanza y llevarlo a la práctica. Una independencia que no equivale en todo caso a decir que todo vale, sino que el enseñante ha de forjar su propio método de trabajo, su programa, identificar -de modo parcial pero nunca definitivamente- los contenidos lingüísticos y extralingüísticos así como los objetivos. En definitiva, esta flexibilidad (eclecticismo diría C. Puren) consiste en adecuar las variables pedagógicas implicadas en una enseñanza instrumental del francés, por un lado, a la realidad discursiva concernida (no todos los discursos especializados ofrecen unas mismas características discursivas, enunciativas, pragmáticas o culturales, por lo que es necesario articular modos de acceso textuales diversifica-

dos), y de otro, a las necesidades, expectativas, ritmos y modos de adquisición lingüística de los estudiantes.

Asimismo, autonomía para el estudiante que habrá de implicarse mucho más en la realidad pedagógica. En la medida en que no es pertinente inventariar *a priori* todos los contenidos, todas las necesidades ni todos los objetivos, y a tenor, primero, de la importancia lógica otorgada al alumno que se convierte, junto a la especialidad discursiva implicada, en centro neurálgico de la actividad formativa, así como, en segundo lugar, de la particular realidad que nos viene impuesta por los planes de estudio (reducción de horas de clase presenciales), es preceptivo que el alumno desarrolle técnicas de trabajo autónomas. Esto es fácil de decir pero, como ya apuntábamos en el bloque pedagógico, difícil de llevar a la práctica, por cuanto prepararse para la autonomía comporta cambios estructurales de primer orden en la mentalidad pedagógica, tanto en lo que concierne al enseñante como al estudiante.

En los próximos años la investigación lingüística y pedagógica en materia de lenguas aplicadas a la comunicación especializada tendrá como objetivo más importante, a nuestro parecer, sistematizar todo lo relativo a la amplia y variada dimensión discursiva. Desde el ángulo lingüístico, no nos cabe la menor duda de que la propia evolución de la lingüística seguirá modificando las descripciones que puedan llevarse a cabo sobre los discursos de especialidad. En este sentido, queda aún mucho por concretar en relación con los análisis conversacionales, la pragmática o el componente cultural, etc. Del lado pedagógico, los pronósticos señalan también cambios significativos. A los cambios lógicos que pueda generar la evolución lingüística antes aludida, añadiremos los propios que conlleven los estudios pedagógicos. Desde esta perspectiva se abren paso dos líneas principales de actuación: una ya más tradicional y a la que ya hemos hecho referencia, que consiste en otorgar mayor relevancia a los procedimientos de enseñanza en detrimento básicamente de los contenidos pero también de los estudiantes, y otra más reciente, muy ambigua aunque en plena expansión, que estriba en promover el autoaprendizaje.

**6. BIBLIOGRAFÍA**

## 6. BIBLIOGRAFÍA<sup>1</sup>

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., "Compétence culturelle, compétence interculturelle", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1995, pp. 28-38.
- ADAM, J.-M., "Quels types de textes?", *Le français dans le monde*, n° 182, 1985, pp. 39-43.
- Éléments de linguistique textuelle*, Liège, Pierre Mardaga, 1990.
- "Cadre théorique d'une typologie séquentielle", *Études de linguistique appliquée*, n° 83, 1991, pp. 7-17.
- ALVAREZ, G., "Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère", *Le français dans le monde*, n° 141, 1978, pp. 46-51.
- "Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français", *Le français dans le monde*, n° 162, 1981, pp. 58-62.
- AMOSSY, R., "Sociocritique et argumentation", *La politique du texte*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, pp. 29-50.
- ANGENOT, M., "Pour une théorie du discours social: problématique d'une recherche en cours", *Littérature*, n° 70, 1988, pp. 82-97.
- "Rhétorique du discours social", *Langue française*, n° 79, 1988, pp. 24-36.
1989. *Un état du discours social*, Québec, Éditions du Préambule, 1989.
- "Frontières des études littéraires: science de la littérature, science des discours", *Horizons philosophiques, Sémiotiques*, n° 1, 1990, pp. 23-34.
- "Que peut la littérature? Sociocritique littéraire et critique du discours social", *La politique du texte*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, pp. 9-27.
- ANGENOT, M., ROBIN, R., "L'inscription du discours social dans le texte littéraire", *Sociocriticism*, n° 1, 1985, pp. 53-82.

---

<sup>1</sup> Todas las referencias bibliográficas contenidas en esta bibliografía general han sido consultadas por el doctorando y citadas en algún punto de este trabajo de investigación.

Teniendo en cuenta la enorme interdependencia de los aspectos abordados, no hemos considerado pertinente una clasificación temática de la misma, decantándonos finalmente por una ordenación alfabética de los documentos bibliográficos.

- ANSCOMBRE, J.-C., DUCROT, O., "L'argumentation dans la langue", *Langages*, n° 42, 1976, pp. 5-27.
- L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1988.
- ASTOLFI, J.-P., "Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique", *Le français aujourd'hui*, n° 74, 1986, pp. 51-57.
- AUSTIN, J.-L., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil, 1970.
- AUTHIER, J., "La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique", *Langue française*, n° 53, 1982, pp. 34-47.
- "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive", *DRLAV*, n° 26, 1982, pp. 91-151.
- "Les plans de l'énonciation", *Langages*, n° 73, 1984, pp. 98-111.
- BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique, 1989.
- BACHMANN, C., "Le langage dans les communications sociales quotidiennes. Quelques perspectives actuelles", *Études de linguistique appliquée*, n° 37, 1980, pp. 22-33.
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J., *Langage et communication sociales*, Paris, Les Éditions Didier, LAL, 1991.
- BAGGIONI, D., GARDIN, B., GUESPIN, L., *Pratiques linguistiques, pratiques sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
- BALTZER, F., "A propos de quelques expériences de français fonctionnel en milieu hispanophone", *Le français dans le monde*, n° 139, 1978, pp. 46-51.
- BANGE, P., *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Les Éditions Didier, 1992.
- BASDEVANT, J., "La langue française et la diffusion des techniques et des sciences", *Le français langue des sciences et des techniques, Le français dans le monde*, n° 61, 1968, pp. 5-6.
- BEACCO, J.-C., "Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe", n° 153, 1980, pp. 35-40.
- La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*, Berne, Peter Lang, 1988.

"L'explication d'orientation encyclopédique: remarques sur un régime discursif", *Les carnets du Cediscor 1*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1992, pp. 33-54.

"Linguistique de discours et enseignement des langues", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1996.

BEACCO, J.-C., DAROT, M., *Analyses de discours, lecture et expression*, Paris, Hachette, 1984.

BEACCO, J.-C., LEHMANN, D., *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette, 1990.

BEACCO, J.-C., MOIRAND, S., "Autour des discours de transmission de connaissances", *Langages*, n° 117, 1995, pp. 32-53.

BENADAVA, S., "La civilisation dans la communication", *Le français dans le monde*, n° 184, 1984, pp. 79-86.

BENVENISTE, É., *Problèmes de linguistique générale, 1*, Paris, Éditions Gallimard, 1966.

"L'appareil formel de l'énonciation", *Langages*, n° 17, 1970, pp. 12-18.

*Problèmes de linguistique générale, 2*, Paris, Éditions Gallimard, 1974.

BERRENDONNER, A., *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1981.

"Discours mormatif vs discours didactique", *Études de linguistique appliquée*, n° 61, 1986, pp. 9-17.

"La phrase et les articulations du discours", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1993, pp. 20-26.

BESSE, H., "Enseigner la compétence de communication", *Le français dans le monde*, n° 153, 1980, pp. 41-47.

"Cultiver une identité plurielle", *Le français dans le monde*, n° 254, 1993, pp. 42-48.

"Éduquer la perception interculturelle", *Le français dans le monde*, n° 188, 1984, pp. 46-50.

- BESSE, H., GALISSON, R., *Polémique en didactique*, Paris, Clé International, 1980.
- BESSE, H., PORQUIER, R., *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Les Éditions Didier, LAL, 1991.
- BOGAARDS, P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Les Éditions Didier, LAL, 1991.
- BOURDIEU, P., "L'économie des échanges linguistiques", *Langue française*, n° 34, 1977, pp. 17-33.
- BOUTON, C., "Une expérience d'enseignement du français, langue scientifique", *Le français langue des sciences et des techniques, Le français dans le monde*, n° 61, 1968, pp. 27-30.
- La linguistique appliquée*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
- La signification, contribution à une linguistique de la parole*, Paris, Éditions Klincksieck, 1979.
- BOYER, H., "De la compétence ethnosocioculturelle", *Le français dans le monde*, n° 272, 1995, pp. 41-44.
- Éléments de sociolinguistique*, Paris, DUNOD, 1991.
- BRONCKART, J.-P., *Le fonctionnement des discours*, Lausanne, Delachaux - Niestlé, 1985.
- BYRAM, M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Les Éditions Didier, LAL, 1992.
- CALBRIS, G., PORCHER, L., *Geste et communication*, Paris, Hatier, 1989.
- CALVET, L.-J., *La guerre des langues*, Paris, Payot, 1987.
- CANTERA ORTIZ de URBINA, J., "Las lenguas modernas y el desarrollo técnico", *Lenguas para fines específicos, investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares, 1993, pp. 69-78.
- CARRÉ, P., *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1991.
- CASSEN, B., *Quelles langues pour la science*, Paris, Éditions la Découverte, 1990.
- CICUREL, F., *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris, Hachette, 1991.

- COLOMBIER, P., POILROUX, J., "Pour un enseignement fonctionnel aux migrants", *Le français dans le monde*, n° 133, 1977, pp. 21-28.
- COQUET, J.-C., "L'implicite de l'énonciation", *Langages*, n° 70, 1983, pp. 9-14.
- CORTÈS, J., "Français, langue étrangère et objet technique", *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, pp. 29-46.
- COSTE, D., "Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques", *Études de linguistique appliquée*, n° 27, 1977, pp. 51-77.
- "A propos de thèmes", *Langue française*, n° 36, 1977, pp. 73-82.
- "Un niveau-seuil", *Le français dans le monde*, n° 126, 1977, pp. 17-22.
- "Lecture et compétence de communication", *Le français dans le monde*, n° 141, 1978, pp. 25-34.
- "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", *Le français dans le monde*, n° 153, 1980, pp. 25-34.
- "Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues", *Études de linguistique appliquée*, n° 83, 1991, pp. 75-88.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, É., ROULET, É., *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier, 1976.
- COUILLEROT, J., FARIOL, H., "Français sur objectif spécifique", *Le français dans le monde*, n° 235, 1990, pp. 30-31.
- COURTILLON, J., "Français sur objectif spécifique", *Le français dans le monde*, n° 235, 1990, pp. 29-33.
- "La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation", *Le français dans le monde*, n° 188, 1984, pp. 51-56.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation* (tome 1), Ophrys, 1990.
- CUSIN-BERCHE, F., PERRET, M., "Les français professionnels, présentation", *Linx*, n° 27, 1992, pp. 7-9.
- CHANCEREL, J.-L., RICHTERICH, R., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Hatier/Didier, 1977.

- CHAROLLES, M., "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", *Langue française*, n° 38, 1978, pp. 7-41.
- "Les plans d'organisation du discours et leurs interactions", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 1995, pp. 301-314.
- CHOMSKY, N., *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Editorial Ariel, 1979.
- DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., WEISS, F., *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, Clé International, 1981.
- DANY, M., NOÉ, C., "L'enseignement du français commercial au niveau élémentaire", *Le français dans le monde*, n° 190, 1985, pp. 50-57.
- DAROT, M., "Discours mathématique et discours didactique", *Études de linguistique appliquée*, n° 21, 1976, pp. 68-99.
- "A quoi sert l'analyse de discours", *REFLET*, n° 31, 1989, pp. 23-27.
- DELAGNEAU, J.-M., "L'illusion de la langue unique dans les échanges à finalité professionnelle", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1994, pp. 89-92.
- DESCAMPS, J.-L., *Sémantique et concordances; suivi du dictionnaire contextuel du français politique*, Paris, Klincksieck, 1992.
- DESCAMPS, J.-L., PHAL, A., "La recherche linguistique au service de l'enseignement des langues de spécialité", *Le français langue des sciences et des techniques*, *Le français dans le monde*, n° 61, 1968, pp. 12-19.
- DOLZ, J., BRONCKART, J.-P., "L'acquisition des discours", *Études de linguistique appliquée*, n° 92, 1993, pp. 23-37.
- DUBOIS, J., "Les problèmes du vocabulaire technique", *Cahiers de lexicologie*, volume IX - 2, 1966, pp. 103-112.
- DUBOIS, J., SUMPFF, J., "Problèmes de l'analyse du discours", *Langages*, n° 13, 1969, pp. 2-7.
- DUCROT, O., *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1991.
- Le dire et le dit*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984.
- DUCHET, C., *Sociocritique*, Paris, Nathan, 1979.

- ENCREVÉ, P., "Présentation: linguistique et sociolinguistique", *Langue française*, n° 34, 1977, pp. 3-16.
- EURIN, S., HENAO DE LEGGE, M., *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette, 1992.
- FARIA CORACINI, M.-J., "L'hétérogénéité dans le discours scientifique français et brésilien: un effet persuasif", *Langages*, n° 105, 1992, pp. 76-86.
- FAURE, S., GAULTIER, M.-T., VIDOT, F., "Les disciplines économiques et l'enseignement du français", *Le français langue des sciences et des techniques, Le français dans le monde*, n° 61, 1968, pp. 31-34.
- FÈVRE, J.-M., "Expérience d'enseignement de français économique et commercial", *Le français dans le monde*, n° 147, 1979, pp. 51-57.
- FILIPPI, P.-M., *Initiation à la linguistique et aux sciences du langage*, Paris, Édition Marketing, 1995.
- FUCHS, C., "Variations discursives", *Langages*, n° 70, 1983, pp. 15-33.
- GALISSON, R., "... S.O.S. ... Didactique des langues étrangères en danger ... Intendance ne suit plus ... S.O.S.", *Études de linguistique appliquée*, n° 27, 1977, pp. 79-98.
- Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, hachette, 1979.
- "Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire", *Le français dans le monde*, n° 188, 1984, pp. 57-63.
- "Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels", *Études de linguistique appliquée*, n° 69, 1988, pp. 74-89.
- "A enseignant nouveau, outils nouveaux", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1995, pp. 70-78.
- GALLAIS-HAMONO, J., *Langage, langue et discours économiques*, Paris, Klincksieck, 1982.
- GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF, 1987.
- GARDIN, J.-C., *Les analyses de discours*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1974.
- GAUCHOLA, R., LE BESNERAIS, M., LEVAILLANT, M., MURILLO, J., "Ruptures discursives et poliphonie dans un discours sur les langues en

- Europe", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 1995, 113-132.
- GAULTIER, M.-T., "Quand le professeur de français doit jouer à l'apprenti sorcier...", *Le français langue des sciences et des techniques, Le français dans le monde*, n° 61, 1968, pp. 20-26.
- "L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers", *Langue française*, n° 17, 1973, pp. 112-123.
- GENTILHOMME, Y., "Les faces cachées du discours scientifique", *Langue française*, n° 64, 1984, pp. 29-37.
- "Enseignements marginaux du F.L.E.", *BULAG*, n° 16, 1990, pp. 83-106.
- GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993.
- GILBERT, P., "Remarques sur la diffusion des mots scientifiques et techniques dans le lexique commun", *Langue française*, n° 17, 1973, pp. 31-43.
- GREIMAS, A.-J., "Des accidents dans les sciences dites humaines", *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette, 1979.
- GRIZE, J.-B., "Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien", *Langue française*, n° 50, 1981, pp. 7-20.
- Logique et langage*, Ophrys, 1990.
- GRUNIG, B.-N., "Différences et ajustements", *Langue française*, n° 53, 1982.
- GSCHWIND-HOLTZER, G., *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris, Hatier, LAL, 1981.
- GUESPIN, L., "Problématique des travaux sur le discours politique", *Langages*, n° 23, 1971, pp. 3-24.
- GUILBERT, L., "La spécificité du terme scientifique et technique", *Langue française*, n° 17, 1973, pp. 5-18.
- GUNNARSSON, B.-L., "Une analyse de la structure cognitive de textes de spécialité", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 1995, pp. 171-185.
- HAGÈGE, C., *Le souffle de la langue*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1992.

- HALL, E.-T., *La dimension cachée*, Paris, Les Éditions du Seuil, 1971.
- HALL, E.-T., HALL, M.-R., *Guide du comportement dans les affaires internationales*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.
- HARRIS, Z.-S., "Analyse du discours", *Langages*, n° 13, 1969, pp. 8-45.
- HEDDESHEIMER, C., LAGARDE, J.-P., *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, Clé International, 1978.
- "A propos d'un niveau-seuil", *Études de linguistique appliquée*, n° 35, 1979, pp. 110-114.
- HENAO, M., "Publics spécialisés", *REFLET*, n° 31, 1989, pp. 18-23.
- HOLEC, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Hatier, 1979.
- "L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment?", *Études de linguistique appliquée*, n° 69, 1988, pp. 101-110.
- HYMES, D., *Vers la compétence de communication*, Paris, Les Éditions Didier, LAL, 1991.
- IRIBARNE, P., *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.
- IRIGARAY, L., "L'énoncé en analyse", *Langages*, n° 13, 1969, pp. 111-122.
- JACOBI, D., *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Berne, Éditions Peter Lang, 1987.
- "Les séries superordonnées dans les discours de vulgarisation scientifique", *Langages*, n° 98, 1990, pp. 103-114.
- "Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science", pp. 38-49.
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1963.
- KAHN, G., "Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes", *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette, 1990, pp. 97-103.
- "Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1995, pp. 144-152.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales II*, Paris, Armand Colin Éditeurs, 1992.
- Les interactions verbales III*, Paris, Armand Colin Éditeurs, 1994.
- "L'analyse des conversations", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1996, p. 30-38.
- KOCOUREK, R., *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Brandstetter Verlag, 1991.
- KRAMSCH, C., "La composante culturelle de la didactique des langues", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1995, pp. 53-69.
- LATRAVERSE, F., *La pragmatique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1987.
- LEHMANN, D., "De l'analyse de contextes à la pédagogie des textes", *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, pp. 64-86.
- "Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français", *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, 1980, pp. 117-143.
- Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1993.
- "Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue", *Études de linguistique appliquée*, n° 98, 1995, pp. 8-22.
- LEHMANN, D., MARIET, F., MARIET, J., MOIRAND, S., *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, CREDIF, 1980.
- LEHMANN, D., MOIRAND, S., MARIET, F., CATALAN, R., *Lire en français les sciences économiques et sociales*, Paris, Crédif/Didier, 1980.
- LÉON, M., "Culture, didactique et discours oral", *Le français dans le monde*, n° 145, 1979, pp. 46-60.
- LYONS, J., *Sémantique linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 1980.
- MAINGUENEAU, D., *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, 1981.
- Genèses du discours*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1984.
- Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1986.
- L'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1991.

- "Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours", *Langages*, n° 105, 1992, pp. 114-125.
- "Présentation", *Langages*, n° 117, 1995, pp. 5-11.
- "Analyse du discours en France aujourd'hui", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1996, pp. 8-15.
- MAISONNEUVE, H., "La rédaction scientifique: le résumé", *Cahiers Santé*, n° 2, 1992, pp. 55-58.
- MALDIDIER, D., *L'inquiétude du discours, textes de Michel Pêcheux*, Cahors, Éditions des Cendres, 1990.
- MALDIDIER, D., NORMAND, C., ROBIN, R., "Discours et idéologie: quelques bases pour une recherche", *Langue française*, n° 15, 1972, pp. 116-142.
- MALMBERG, B., *Histoire de la linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.
- MARCELLESI, C., "Le langage des techniciens de l'informatique: quelques aspects de leur vocabulaire écrit et oral", *Langue française*, n° 17, 1973, pp. 59-71.
- MARIET, F., "Épistémologie et apprentissage du langage scientifique", *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, pp. 18-28.
- "Le langage des manuels d'économie", *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, pp. 47-63.
- "A propos d'une typologie des objectifs possibles d'un enseignement «du» français aux adultes en formation", *Langue française*, n° 36, 1977, pp. 4-13.
- MARTINET, A., *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1970.
- MARTINEZ, C., ROUX, P.-Y., "Enseignement du français à usage mathématique à des non-francophones", *Le français dans le monde*, n° 147, 1979, pp. 60-64.
- MASSELIN, J., "Un manuel pour l'enseignement du français scientifique", *Le français dans le monde*, n° 83, 1971, pp. 13-18.
- MERK, V., "Négociateur: une affaire de culture", *Le français dans le monde*, n° 227, 1989, pp. 56-60.
- MOIRAND, S., "Approche globale de textes écrits", *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, pp. 88-104.

*Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International, 1979.

"Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues", *Études de linguistique appliquée*, n° 61, 1986, pp. 27-37.

*Une histoire de discours...*, Paris, Hachette, 1988.

*Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

*Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, 1990.

"Une linguistique de discours au service de l'histoire récente?", *Études de linguistique appliquée*, n° 78, 1990, pp. 53-64.

"Décrire des discours produits dans des situations professionnelles", *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette, 1990, pp. 52-62.

"Autour de la notion de didacticité", *Les carnets du Cediscor 1*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1992, pp. 9-20,

"Décrire les discours de spécialité", *Lenguas para fines específicos III, investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 1994, pp. 79-91.

MORTUREUX, M.-F., "A propos du vocabulaire scientifique dans la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle", *Langue française*, n° 17, 1973, pp. 72-80.

"Enseignement des langues et vulgarisation", *Études de linguistique appliquée*, n° 61, 1986, pp. 67-77.

"Hypo-/hyperonymie et stratégies discursives", *Langages*, n° 98, 1990, pp. 115-121.

"Didacticité et discours ordinaire", *Les carnets du Cediscor 1*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1992, pp. 21-32.

"Comment peut-on définir la propriété d'un mot?", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 1995, pp. 3-9.

MOUNIN, G., "Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues", *Le français dans le monde*, n° 188, 1984, pp. 34-36.

NARCY, J.-P., *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1990.

- NEEFS, J., ROPARS, M.-C., *La politique du texte. Enjeux sociocritiques*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992.
- NUCHÈZE, V., "Réflexions sur la variation scripto-culturelle", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 1995, pp. 205-217.
- OLIVA, M., TOST, M., "Ruptures discursives et polyphonie", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 1995, pp. 113-132.
- OLIVIÉRI, C., "La culture cultivée et ses métamorphoses", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1996, pp. 8-18.
- PARPETTE, Ch., VILLAIN, M.-C., "Publics spécialisés. Préparation à l'exposé oral", *REFLET*, n° 31, 1989, pp. 37-39.
- PARRET, H., "Les stratégies pragmatiques", *Communications*, n° 32, 1980, pp. 250-273.
- PÊCHEUX, M., *Analyse automatique du discours*, in D. Mالدیدیر, *L'inquiétude du discours*, Cahors, Éditions des Cendres, 1990.
- Les vérités de la palice*, in D. Mالدیدیر, *L'inquiétude du discours*, Cahors, Éditions des Cendres, 1990.
- PELFRENE, A., "Analyses de besoins langagiers", *Langue française*, n° 36, 1977, pp. 40-50.
- PESTRE, D., "La science, du texte au contexte", *Publics spécifiques et communication spécialisée*, *Le français dans le monde*, n° spécial, 1990, pp. 30-34.
- PETIOT, G., "Hétérogénéités sémiotique et discursive", *Les carnets du Cediscor 1*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1992, pp. 79-93.
- PÉTROFF, A.-J., "Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique", *Langue française*, n° 64, 1984, pp. 53-67.
- PEYTARD, J., "Pour un enseignement du non-littéraire", *Langue française*, n° 28, 1975, pp. 3-5.
- "Problématique de l'altération des discours: reformulation et transcodage", *Langue française*, n° 64, 1984, pp. 17-27.
- "De l'altération et de l'évaluation des discours", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 1995, pp. 69-80.

- PEYTARD, J., MOIRAND, S., *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992.
- PHAL, A., "De la langue quotidienne à la langue des sciences et des techniques", *Le français langue des sciences et des techniques, Le français dans le monde*, n° 61, 1968, pp. 7-11.
- Vocabulaire général d'orientation scientifique*, Paris, CRÉDIF, 1971.
- "L'obstacle de la langue dans la préparation des étrangers aux études scientifiques françaises", *Études de linguistique appliquée*, n° 7, 1972, pp. 77-90.
- PORCHER, L., "Un langage de la publicité", *Langue française*, n° 28, 1975, pp. 6-28.
- "Questions sur les objectifs", *Le français dans le monde*, n° 113, 1975, pp. 9-12.
- "Monsieur Thibaut et le bec Bunsen", *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, pp. 6-17.
- "Interrogations sur le public, la langue, la formation", *Études de linguistique appliquée*, n° 30, 1978, pp. 5-17.
- "L'enseignement de la civilisation en questions?", *Études de linguistique appliquée*, n° 47, 1982, pp. 39-49.
- La civilisation*, Paris, Clé International, 1986.
- "Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère", *Études de linguistique appliquée*, n° 69, 1988, pp. 91-100.
- "Quelques états de la culture", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1996, pp. 6-7.
- PORTINE, B., "Les langues de spécialité", *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le français dans le monde*, Paris, Hachette, 1990, pp. 63-71.
- POTTIER, B., *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette, 1992.
- PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Les Éditions Didier, 1993.

- "Des méthodologies constituées et de leur mise en question", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1995.
- RÉCANATI, F., *Les énoncés performatifs*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1981.
- RÉGENT, O., "Pratiques de communication en médecine", *Langages*, n° 105, 1992, pp. 66-75.
- RENOUVIN, P., "L'utilité économique et commerciale de la langue française", *Problèmes économiques*, n° 2.124, 1989, pp. 3-9.
- RICHTERICH, R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.
- RICHTERICH, R., WIDDOWSON, H.-G., *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Les Éditions Didier, LAL, 1991.
- ROBIN, R., "De la sociologie de la littérature à la sociologie de l'écriture ou le projet sociocritique", *Littérature*, n° 70, 1988, pp. 99-109.
- "Pour une socio-poétique de l'imaginaire social", *La politique du texte*, Lille, Presses Universitaire de Lille, 1992, pp. 95-121.
- RONDEAU, G., "Les langues de spécialité", *Le français dans le monde*, n° 145, 1979, pp. 75-78.
- ROULET, E., "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques visées", *Études de linguistique appliquée*, n° 21, 1976, pp. 43-80.
- "Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive", *Études de linguistique appliquée*, n° 83, 1991, pp. 117-130.
- RÜCK, H., *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Les Éditions Didier, LAL, 1991.
- SACHTLEBER, S., "Les styles pragmatiques d'un genre de texte", *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 1995, pp. 241-248.
- SALINS, G.-D., *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier, 1992.
- "Rôle de l'ethnographie de la communication", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1995, pp. 183-192.

- SAUSSURE, F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1984.
- SEARLE, J., *Sens et expression*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1982.
- SPELLMANN, B., "Pour une analyse syntaxique et stylistique des langues françaises de spécialité", *Les langues modernes*, n° 1, 1982, pp. 19-28.  
 "Textes médicaux français et allemands", *Langages*, n° 105, 1992, pp. 42-63.
- SUMPF, J., "A quoi peut servir l'analyse de discours", *Langages*, n° 55, 1979, pp. 5-16.
- TARDY, M., "La fonction sémantique des images", *Études de linguistique appliquée*, n° 17, 1975, pp. 29-43.
- TESNIÈRE, L., *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Éditions Klincksieck, 1988.
- TIMBAL-DUCLAUX, L., *Savoir écrire dans l'entreprise*, Paris, Éditions Retz, 1992.
- TODOROV, T., "Problèmes de l'énonciation", *Langages*, n° 17, 1970, pp. 3-11.
- TOURTEL, Y., "L'anthropologie au quotidien", *Le français dans le monde*, n° spécial, 1995, pp. 64-70.
- TUKIA, M., "Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciateur et sur la construction dans le discours scientifique", *Études de linguistique appliquée*, n° ?, 1983, pp. 34-44.
- ULIJN, J.-M., "Comment enseigner le français à des étudiants non littéraires en Hollande", *Le français dans le monde*, n° 132, 1977, pp. 14-17.
- VERSCHUEREN, J., "A la recherche d'une pragmatique unifiée", *Communications*, n° 32, 1980, pp. 274-283.
- VIGNAUX, G., "Énoncer, argumenter: opérations du discours, logiques du discours", *Langue française*, n° 50, 1981, pp. 91-108.
- VIGNER, G., "L'initiation à l'expression écrite dans les langues de spécialité. L'objectivation", *Le français dans le monde*, n° 122, 1976, pp. 26-32.  
 "L'intégration des formes du discours scientifique dans la classe de français", *Le français dans le monde*, n° 140, 1978, pp. 14-24.  
*Lire: du texte au sens*, Paris, Clé International, 1979.

*Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette, 1980.

"Apprentissage des savoirs scientifiques", *Diagonales*, n° 13, 1990, pp. 26-27.

"Publics et méthodes", *Diagonales*, n° 13, 1990, pp. 28-29.

VIGNER, G., MARTIN, A., *Le français technique*, Collection *Le français dans le monde*, Paris, Librairies Hachette et Larousse, 1976.

WIDDOWSON, H.-G., "Description du langage scientifique", *Le français dans le monde*, n° 129, 1977, pp. 15-21.

"Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques", *Études de linguistique appliquée*, n° 43, 1981, pp. 8-21.

*Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Les Éditions Didier, LAL, 1991.

WILCZYNSKA, W., "Communication et représentations de type culturel", *Le français dans le monde*, n° 276, 1995, pp. 37-40.

ZARATE, G., "Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle", *Le français dans le monde*, n° 170, 1982, pp. 28-32.

*Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.