

Diccionario de términos clave de ELE.

Dirigido por Ernesto Martín Peris, con la colaboración de Encarna Atienza Cerezo, Maximiano Cortés Moreno, María Vicente González Argüello, Carmen López Ferrero y Sergi Torner Castells, con prólogo de Carmen Caffarel y nota histórica de Marta Higuera García. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL, 2008. 652 págs.

Paz Battaner

Institut Universitari de Lingüística Aplicada
Grupo Infolex
Universidad Pompeu Fabra

El *Diccionario* que analizamos se presenta en la vertiente de la enseñanza del español como lengua extranjera. La lengua española es hoy objeto de aprendizaje por el interés que ofrece el número de sus hablantes, por las economías de los países que la hablan, por la situación geográfica de uno de los países emergentes (Brasil), en donde el conocimiento de esta lengua se presenta como una de las entradas al primer mundo, por el *peso* de esta lengua entre las otras lenguas internacionales —como ha determinado precisamente el Instituto Cervantes—, todo ello sin olvidar las razones que tienen que ver con la cultura creada en español.

La enseñanza del español a extranjeros y la formación de profesorado para esta actividad pasó en España de ser un apéndice de la filología española tradicional, principalmente la cultivada en las universidades, a recibir atención propia, sustentada por la actividad de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ciertas academias que, por su especialización en la enseñanza del inglés, entraron en contacto con el amplio movimiento comercial, didáctico y de investigación, que se desarrollaba en el Reino Unido. Ocurrió en la década de los años 80. Fue el momento de la puesta en marcha del primer Máster de Formación de Profesores de ELE, allá por el año 1987, en la Universidad de Barcelona, concebido bajo modelos de enseñanza de la lengua inglesa y dirigido por Miquel Llovera.

El camino recorrido desde entonces en la formación del profesorado de ELE en España es largo. Interesó a varias universidades, cuya tradición histórica es también un reclamo para los extranjeros, y tiene desde 1991 una institución, el Instituto Cervantes, cuya misión es promover la cultura y la lengua española en

el mundo y en cuyo seno, el Centro Virtual Cervantes, ha nacido este diccionario y es consultable.¹

Este proceso se vio reforzado por el cambio político español, por las exigencias de la plurilingüe Unión Europea y por la difusión de nuevas teorías lingüísticas y enfoques psicolingüísticos que permitieron la renovación de la metodología didáctica. Todo ello ha ayudado al desarrollo de esta nueva especialidad.

La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa se alinea con el desarrollo que ha tenido la del inglés desde Gran Bretaña y la de otras lenguas europeas que la han seguido. De manera que más que la interpretación E de *español* en el título de este diccionario, *Diccionario de términos clave de ELE*, convendría E de *extranjera*. Pues los conceptos expuestos son los que se utilizan de manera generalizada hoy en la enseñanza de segundas lenguas. Hay que enfatizar, desde luego, el conocimiento real que sus autores tienen de la profesión en y desde España, así como el esfuerzo puesto en esta obra para presentar la bibliografía en español, lo que le distingue de antemano del diccionario de Jacks Richards (1997) y le acerca a las necesidades inmediatas de los profesores españoles. Es comprensible que ello también trasluzca las carencias que esta subdisciplina presenta hoy y lo que queda por hacer para descripciones pedagógicas que atiendan las dificultades específicas del español frente a hablantes de lenguas concretas, árabes, anglófonos, etcétera, con ejercicios y actividades que respondan a fundamentos teóricos y que sean adecuados para la especificidad de la lengua española, tanto en gramática como en análisis léxico del mundo y en usos pragmáticos propios, sin entrar por ahora en las variedades de esta lengua y sus zonas de influencia, es decir, lo que representaría llenar de contenidos lo anunciado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001).

La abundante reflexión que ha generado y genera la enseñanza de la lengua española a extranjeros, como en general toda la lingüística, principalmente en España como se ha dicho, sigue teorías, enfoques y modelos pensados para el inglés. Ello hace que en las comunicaciones a congresos, tesis y manuales colectivos, entre otros, que hoy son trabajos académicos habituales, haya mucha traducción de los términos y poca fijación en el significante de lo que se traslada, así como muchos anglicismos. El diccionario que comentamos se interesa por los concep-

¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

tos útiles para la enseñanza de ELE y también por la fijación de los términos en el ambiente en el que esta actividad se desarrolla.

Pero además una cosa es la reflexión, la investigación, la teorización de esta actividad, y otra muy distinta es la práctica diaria de los miles de profesores, en España y fuera de ella, que enseñan esta lengua. Es a estos profesores a los que se dirige el diccionario. Y estos profesores se sirven de foros, revistas, referencias, diccionarios y manuales que les ayudan en la práctica diaria, en la programación de cursos, en la metodología didáctica adecuada, entre otros instrumentos. A estos profesores les llegan materiales, revistas divulgativas, manuales que les tienen informados, que les sugieren actividades, que les proponen unidades didácticas; asisten a cursos de especialización. A ellos también se les pide que recojan datos en sus clases, que los procesen, que los transmitan a equipos de investigación, dado el interés por lo que ocurre en la enseñanza formal dentro del aula, y necesitan tener puntos de referencia comunes, conceptos delimitados de lo que quieren decir ciertos términos que son usados en estos documentos y que, bien asimilados, les facilitan su actividad diaria. Mucha de esta información va formulada en términos técnicos de esta didáctica específica, que se traducen del inglés.

Las traducciones precipitadas pueden favorecer fijaciones poco afortunadas como, por ejemplo, *mezcolanza de códigos* frente a la popularizada *alternancia de códigos* (*code switching*). Este diccionario es un paso adelante para fijar esta terminología especializada.

Las unidades léxicas conocidas explícitamente como *términos* responden a concepciones muy trabajadas, muy delimitadas, bien por la práctica (términos de alfarería popular), bien por una teoría (términos de la filosofía) o bien por varias teorías mezcladas con prácticas y viceversa (términos de la bioquímica). Cuando hay varias teorías para explicar el mismo fenómeno, la polisemia terminológica aparece aparentemente y, en el uso terminológico de los no iniciados en la disciplina, se bordea su posible confusión. En gramática tenemos muchos ejemplos, empezando por el mismo término *gramática*. La historia inmediata de los términos utilizados en la enseñanza de segundas lenguas —dado que no se remontan a muchos años—, su posible sinonimia, la aceptación de la forma significativa (anglicismo, calco semántico, derivación, entre otras) es un primer objetivo de este diccionario.

Su segundo objetivo es situar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro de las varias teorías que la informan, explicar los conceptos y el conocimiento en el que se sustenta cada término, lo que logra suficientemente.

En los artículos, después de la definición enciclopédica, viene la vinculación del término con la rama lingüística o psicológica en la que aparece y con la perspectiva teórica desde la que se formuló, el éxito que ha tenido en la disciplina, su utilidad como concepto de un arte, de una *tecné*. Los recogidos son términos técnicos, concebidos para su utilización en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Este interés se manifiesta a lo largo del volumen de muchas maneras. Me detendré ahora en el *árbol de campo*, que sus autores han creído adecuado incluir. El árbol de campo, o estructuración conceptual del campo del área temática considerada, como se denomina en el manual de Terminología de María Teresa Cabré (1993: 299-301), representa un primer momento en el trabajo de fijación de una terminología, requiere la distinción de niveles jerárquicos en los conceptos, de manera que se dé forma estructurada conceptualmente a una determinada visión de la teoría. En este caso es un dato ilustrativo y evidente de lo que el diccionario encierra, de la visión de la disciplina que aporta.

El árbol de campo es necesario para el trabajo, y representa un estadio de trabajo previo a la selección de términos que se hará, pues toda selección y descripción implica una concepción del área. Muchos diccionarios temáticos o terminológicos no los adjuntan porque su presentación formal es un riesgo, dado que muestran patentemente la visión general y la particular que del área tienen los terminólogos; en él se confiesan, se desvela desde donde parten. Es un riesgo para los autores, pero es una seguridad para los usuarios del diccionario porque cualquiera puede ver la estructura interna del conocimiento expuesto más tarde de forma alfabética y descontextualizada, como en todo trabajo en formato de libro que se llame *diccionario* y opte por el orden alfabético de exposición. Y, como este diccionario ha aparecido antes en forma virtual, en hipertexto, el árbol de campo era aún más necesario que en el formato tradicional de libro, es decir, en la dimensión lineal con la que ahora se presenta.

El tronco del árbol ofrece otras tres grandes ramas, dichas también troncales: conceptos de lengua (objeto de la enseñanza-aprendizaje), conceptos de aprendizaje (razón de las capacidades para la actividad de aprender y de enseñar) y conceptos curriculares (instrumentos de la metodología de enseñanza).

Cada rama troncal se bifurca en otras específicas y éstas, a su vez, en otras que van concretando aspectos de ellas. En el árbol que presenta el diccionario hay hasta siete niveles jerárquicos. Por ejemplo, el rango iii lo recibe *Lectura graduada* (nivel 7), que está bajo el b3) *Lectura* (nivel 6) y éste, bajo el b) *Actividades y*

estrategias de comprensión (nivel 5). A su vez, éste se subordina a 2.2. *Tipología de actividades según las habilidades* practicadas (nivel 4), que se encuentra bajo el 2. *Tipología de actividades* (nivel 3). Éste, por su parte, se subordina a D. *El aula* (nivel 2) y, éste, a III *Conceptos curriculares* (nivel 1). Es decir:

III *Conceptos curriculares* (nivel 1).

D. *El aula* (nivel 2)

2. *Tipología de actividades* (nivel 3)

2.2. [*Tipología de actividades según*] *las habilidades* (nivel 4)

b) *Actividades y estrategias de comprensión* (nivel 5)

b3) *Lectura* (nivel 6)

iii *Lectura graduada* (nivel 7)

Esta información da claridad y precisión en cuanto a la disciplina expuesta, y la precisión es siempre indicio de calidad en un diccionario.

El ejemplo que hemos elegido permite entrever las disciplinas lingüísticas consideradas en el diccionario, cuestiones englobadas mayoritariamente hoy en la pragmática, en la etnografía y en la psicología de la comunicación, en la didáctica. Permite ver qué teorías del aprendizaje están consideradas. Figuran principalmente las teorías sobre el aprendizaje de contenidos. Las más desarrolladas son el cognitivismo, para los aspectos de procesamiento de la información, cuya ascendencia está en la teoría de la información y en la inteligencia artificial y, después, la psicología educativa constructivista de ascendencia vygotskiana. Finalmente permite conocer las metodologías y los enfoques de la actividad docente, atendidos dentro de la teoría del currículo, la cual se centra naturalmente en la actividad en el aula, en cuanto al mismo currículo, al alumno y al profesor. La *adquisición de lenguas segundas* sólo es aclarada como concepto (no son considerados ni los temas, ni los análisis de esta línea de investigación básica).

Quizá hubiera sido conveniente, en cuanto a la teorización de la práctica que toda enseñanza-aprendizaje comporta, distinguir más firmemente entre conocimientos y habilidades, lo que sería beneficioso en la enseñanza de lenguas; se pone frecuentemente el acento en los *conocimientos*, fácilmente identificables con los *contenidos*, y podría ser provechoso distinguir el grado de competencia que en el uso de las lenguas muestran las habilidades sobre los conocimientos. Se echa en falta una teoría sobre la adquisición de las habilidades o destrezas (Novak,

1980); quizá se encuentra en la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental bajo el concepto de *metacognición*, aunque más tarde no queda suficientemente aplicado en el momento en el que se abordan cuestiones de habilidades lingüísticas; en otros artículos, por ejemplo bajo *andamiaje*, se habla a veces de “conocimientos” de lengua. Esta apreciación sería una exigencia difícil de cumplir por los autores del diccionario, pues toda la Didáctica se orienta hoy hacia los conocimientos y no hacía las habilidades, por más que éstas figuren en las formulaciones voluntariosas de todos los currículos.

Finalmente, el trabajo que presentamos toma estructura de diccionario, del que analizaremos los elementos fundamentales. En cuanto a macroestructura, abarca cerca de 400 términos explicados y otros 1 000 aclarados en remisiones (de equivalencia y remisiones a información relacionada). Las remisiones son muy adecuadas porque evitan repeticiones, fijan la terminología y permiten explicaciones más parsimoniosas en las voces determinadas como fundamentales. El planteamiento del diccionario es obviamente semasiológico (enciclopédico) y alfabético.

Las unidades se lematizan como univerbales y como pluriverbales: *cortesía* y *currículo centrado en el alumno*, por ejemplo. De las fuentes para estas entradas, desarrolladas y no desarrolladas, nos ha dado pistas el análisis del árbol de campo. En la *Introducción*, Ernesto Martín Peris acude a dos criterios: la novedad en la disciplina (que justifica el que se atienda a la Pragmática, general para todas las lenguas, y no a la Gramática en concreto del español), y su relevancia para la enseñanza (que significa su operatividad para dar razón de las actividades docentes). Dice honestamente que la selección de términos es subjetiva. Más que subjetiva, responde a la reflexión que él ha ido haciendo en su larga actividad docente.² Se hubiera podido completar de alguna manera con el vaciado de la bibliografía en castellano, que el mismo diccionario da como referencia y que es muy detallada, pero no se hubiera ampliado mucho más. En la versión electrónica ello puede irse incrementando, si se considera necesario.

La microestructura del diccionario es muy regular, viene muy bien explicada en la presentación del diccionario y se cumple en todos los artículos:

² “...no podemos proceder sino de forma subjetiva, basados en nuestra propia percepción de la realidad y considerando no sólo cuáles sean los planes de estudios de los actuales programas de formación, sino también de forma especial, los que siguieron los que ahora se hallan ya en la actividad profesional”. *Diccionario de términos clave de ELE*, pág. XIII.

Entrada o lema en castellano, lo que a veces podría hacer complicada la búsqueda de ciertos términos, muy popularizados en inglés. Esta dificultad se salva con remisiones, pues los términos en inglés son, a veces, más conocidos que sus equivalencias en español. Éste es el caso, por ejemplo, de *Procesamiento (de la información) desde arriba*, por *bottom up*. Puede parecer que la traducción presenta una falta de claridad, pues no es exactamente “desde arriba”, sino *en composición*; quizá hubiera sido más adecuado *hacia arriba*. Su inversa, *Procesamiento (de la información) desde abajo*, por *top down*, podría ser *hacia abajo*. De todas maneras, las direcciones que toma el procesamiento de la información son conocidas en inglés.

Definición temática, que inicia el artículo siempre. Muy acertada, sitúa el término en las ramas ascendentes del árbol de campo, especificando las características propias, lo que tiene el concepto de común con otros y las diferencias específicas que pueden encontrarse.

Ascendencia teórica o metodológica del concepto. Se aclara siempre en qué teoría, metodología o enfoque el término tiene valor. Por ejemplo, *actividad comunicativa* es propia del enfoque comunicativo y por tareas, es una actividad orientada hacia el significado y prioriza la fluidez.

Descripción del concepto, que viene a continuación. En ella se exponen la clasificación, las características, los principios que cada término incorpora. Por ejemplo, el *Diario de aprendizaje* se abre a observaciones sobre etnografía de la comunicación.

Operatividad del concepto en la práctica de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, *Investigación en la acción* se concibe acompañado de dos “herramientas” como la observación y el diario de clase del profesor, instrumentos para la mejora de la actividad docente y el análisis de la actuación del propio profesor.

Otros términos relacionados acaban de situar el concepto que encierra el término en una red que lo limita. Por ejemplo, la actividad conocida como *Dictado* está relacionada con *Atención a la forma*, *Comprensión auditiva* y *Resolución cerrada*.

Bibliografía se ofrece en dos niveles: *Bibliografía básica*, fundamentalmente generada ya en español o traducida, asequible a los profesores españoles, aunque quizá no lo sea tanto para los profesores de español de otros países por las dificultades de distribución de este material; y *Bibliografía especializada*, en la que se dan referencias publicadas en el extranjero, generalmente en inglés, y que

son las fuentes primarias de la disciplina. La bibliografía final es uno de los valores de la obra. Se recogen en ella, alfabéticamente, todas las referencias aparecidas en cada artículo, la básica y la especializada.

Ésta es, en resumen, la macroestructura y la microestructura de un diccionario terminológico, especializado y temático, concebido fundamentalmente desde la teoría comunicativa funcional, inspirada originalmente en Halliday y en lo que de él ha seguido en enseñanza del inglés desde Gran Bretaña y su área de influencia.

Este diccionario explicita los fundamentos de la disciplina al día de hoy, permite que los profesores (sus destinatarios potenciales), sepan en cada momento qué concepto están utilizando, a qué orientación y concepción metodológica pertenece, cuál es su finalidad y su capacidad operativa, qué requisitos plantea para lograr esta capacidad, dónde pueden ampliar la información. Un rasgo general del diccionario es la claridad expositiva, la redacción ordenada y la síntesis que cada artículo logra, lo que asegura su utilidad. Es un buen material de ayuda para el profesorado en cuanto a didáctica, por lo que puede convertirse en un referente de gran eficacia para cohesionar esta actividad profesional.

Bibliografía

- CABRÉ, M. T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártica.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001).
[Versión electrónica http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf]
- NOVAK, J. D. (1980). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- RICHARDS, J. C., J. PLATT & H. PLATT (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.