

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Facultad de Educación

El lenguaje de la Educación como “lenguaje sectorial”

Trabajo de fin de grado

Curso académico: 2013/2014

Autor: Ruth Bielsa Moreno

Director/ Tutor: Rebeca Soler Costa



Universidad
Zaragoza

Resumen:

Actualmente, podemos observar que cuando hablamos con un médico, éste se dirige a nosotros con un lenguaje totalmente distinto al que utiliza cuando habla con otro médico. Lo mismo sucede entre abogados, científicos y otros profesionales que participan en una interacción. Igualmente sucede en el ámbito educativo, sin embargo, cuando escuchamos a dos profesionales de este terreno durante una conversación, nos percatamos de que entendemos el lenguaje que éstos están empleando, a diferencia de si escuchamos una conversación entre médicos o abogados. Esto es debido a la variedad de lenguajes que nuestra lengua ofrece y, el lenguaje de la Pedagogía es uno de ellos. El hecho que nos permite comprender una conversación entre profesores no es otro que el que se trate de un “lenguaje sectorial”, lo que facilita una intercomprensión entre hablantes profesionales y no profesionales. Por ello, el vocabulario de este lenguaje, está constituido por palabras propias de la lengua común, para así facilitar la intercomprensión. Sin embargo, ¿se puede decir que el lenguaje de la Pedagogía es también un lenguaje especializado?, ¿Comparte rasgos con otros lenguajes de este mismo carácter? ¿Qué rasgos tiene el lenguaje de la Pedagogía y qué diferencias se destacan con los lenguajes más especializados?

Palabras clave: lenguaje, interacción didáctica, agentes educativos, léxico.

Abstract: Currently, when we talk with a doctor, we can notice when he talks he uses a completely different language from the language, from the one used in a conversation with other doctor. The same happens among lawyers, scientist and other professionals who participate in any interaction. Something similar occurs in the educational field, nevertheless, when we listen to a conversation between two professionals of this sphere, we realize we can understand the language used by these professionals, unlike when listening to a conversation

between doctors or lawyers. This is due to the variety of languages our language provides and, the language of Pedagogy is one of them. The fact that allows us to understand a conversation between teachers refers to the “sector language” it belongs to, which makes easier an intercomprehension between professionals and non-professional speakers. Therefore, the vocabulary of this language is made by words of the common language in order to facilitate the intercomprehension. However, can we argue the language of Pedagogy is a specialized language? Does it share common features with other languages? What issues does the language of Pedagogy have and what are the most remarkable differences compared to other specialized languages?

Keywords: language, didactic interaction, educative agents, lexis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	pág. 5
1. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN	pág. 6
2. LOS LENGUAJES DE ESPECIALIDAD	pág. 8
2.1. El concepto de “lenguas especiales”	pág. 8
2.2. El concepto de lenguajes de especialidad	pág. 12
2.3. El concepto de lenguas profesionales y académicas	pág. 28
3. LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA: ¿Qué lenguaje utiliza el docente?	pág. 41
CONCLUSIONES	pág.54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pág. 59

INTRODUCCIÓN

Dada la constante necesidad de estar actualmente formado en el ámbito de la educación y, entendiendo que, a través del lenguaje se configuran y transmiten, no sólo los conceptos que un docente debe introducir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también esa transmisión de valores, cultura, ciudadanía... a lo largo de este trabajo, he pretendido analizar cómo hablan los docentes, qué lenguaje utilizan cuando participan en situaciones comunicativas con otros profesionales y cuando lo hacen con hablantes no profesionales.

Por ello, he centrado mi atención en el estudio del lenguaje de la Educación. El objetivo fundamental ha sido conocer dicho lenguaje. Por esta razón, he analizado las diferentes concepciones que existen sobre la expresión “lenguajes de especialidad”. Como podrá observarse, dicho análisis lo he expuesto con una detallada revisión teórica del concepto de “lenguas de especialidad”, ya formulado por Rodríguez (1981), Lerat (1997) y Alcaraz (2007), autores que forman parte de la fundamentación teórica que he tratado de asumir en este trabajo.

De esta manera, los referentes teóricos, necesarios para alcanzar el objetivo propuesto en este trabajo, me han permitido afirmar, como ya propuso Soler (2012), que el lenguaje de la Educación, esto es, el lenguaje de la Pedagogía, pertenece al conjunto de las denominadas “lenguas de especialidad”, “lenguas especiales” o “lenguajes especializadas”. Este análisis me ha permitido continuar con un breve estudio de algunos de los términos que actualmente forman parte de la jerga del docente. Ello también me ha permitido detectar qué consecuencias tiene el uso de un determinado registro lingüístico en la formación del profesorado y en el desarrollo de los procesos de interacción didáctica.

La revisión teórica de dicho concepto me ha permitido contrastar diferentes tendencias lingüísticas, que cada comunidad epistemológica asume en el desarrollo de los procesos de comunicación, para, posteriormente, poder contribuir al estudio de este lenguaje en el ámbito de la interacción didáctica.

Por último, he seleccionado con criterios referentes al uso en el discurso especializado, algunos términos, expresiones y voces de este “lenguaje sectorial”, es decir, del lenguaje de la Pedagogía. Ello me ha permitido ilustrar, ejemplificar y contrastar el contenido que se describe y figura tanto en los referentes teóricos consultados a lo largo de este trabajo, así como en sus conclusiones.

He asumido el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado bajo la dirección de la Dra. Soler, dado que su línea de especialidad se centra en el estudio de este lenguaje, dentro de la formación del profesorado y, a su vez, dentro de la denominada educación formal, lo que me ha proporcionado la formación e instrucción necesaria para hacer frente a este trabajo y, por consiguiente, para su elaboración adecuada.

1. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

Sin lugar a dudas, las nuevas necesidades socio-educativas determinan, fuerzan y motivan el desarrollo de términos, conceptos y expresiones, necesarias en el ámbito de la Educación. Dado que se trata de un lenguaje, sumamente motivado por los términos que se legitiman en los diferentes textos legislativos y que condicionan el uso de dichos términos, el objetivo general que se ha pretendido alcanzar en este trabajo es analizar el lenguaje de los docentes. Este objetivo general lo he desglosado en tres objetivos básicos:

- a) Revisar la naturaleza del lenguaje del profesorado, entendido como lenguaje de especialidad.
- b) Identificar las características básicas de este lenguaje y sus implicaciones para la formación del profesorado.
- c) Contribuir al mejor conocimiento del lenguaje de los diferentes agentes educativos, asumiendo la inherente función comunicativa, así como los procesos de interacción didáctica.

Sin lugar a dudas, debo afirmar que el lenguaje del profesor es un tema que siempre ha despertado mi interés, porque considero que los usos lingüísticos que cualquier profesional toma dentro de su lenguaje de especialidad, permiten la transmisión de la información de una forma específica. De hecho, a lo largo de la titulación, también he podido constatar la enorme importancia que tiene el lenguaje en la formación del profesorado, *máxime* gracias a la experiencia de la que he podido disfrutar en mis Prácticas Escolares, periodo en el cual, he podido observar cómo se desarrollan los procesos de interacción didáctica *in situ*, es decir, en el aula, tanto entre hablantes profesionales (profesor-profesor; profesor-asesor, etc.), como en situaciones de interacción, en las que participan tanto alumnos como otros agentes educativos.

Por otro lado, considero que se trata de un contenido de gran necesidad para la formación del profesorado dado que, en mi opinión, a mayor dominio y formación en lenguaje de la Pedagogía, se consigue crear profesionales más competentes y, por consiguiente, contribuir a mejorar el sistema educativo de hoy en día. Por ello, he seleccionado este tema para la elaboración de mi Trabajo Fin de Grado, con la intención de seguir aprendiendo y desarrollando las aptitudes necesarias para afrontar con responsabilidad y propiedad mi futura profesión como docente.

2. LOS LENGUAJES DE ESPECIALIDAD

Considerando las diferentes perspectivas lingüísticas que han contribuido al estudio del lenguaje de la Educación, a lo largo de este apartado, voy a analizar qué son las “lenguas especiales”, para poder centrar mi atención en cómo estos lenguajes de especialidad contribuyen en los procesos de comunicación y permiten a los profesionales de una disciplina interactuar, tanto con hablantes profesionales como no profesionales.

Además, ello me permitirá analizar qué tipología se contempla en el concepto básico de “lenguas de especialidad”, para poder catalogar el lenguaje de la Pedagogía, mostrándolo como un tipo de los tres propuestos por Rodríguez (1981) bajo el concepto de “lenguas especiales”. A su vez, podré detallar las características de este lenguaje, valorando así cómo interactúa un alumno con un profesor, un profesor con otro profesor, un profesor con una madre o un padre de un alumno, etc.

Será fundamentalmente el léxico de uso más frecuente en este lenguaje el que condicionará su tipologización y, con ello, el análisis del mismo. Aunque el lenguaje de la Pedagogía hace uso del sistema lingüístico, posee palabras del lenguaje general y términos específicos que permiten que hablante y oyente mantengan una intercomprensión, motivada por las características contextuales del lenguaje verbal y no verbal.

2.1. El concepto de “lenguas especiales”.

Desde una perspectiva diacrónica, el lenguaje de determinados sectores profesionales ha recibido la atención de muchos estudiosos. Sin embargo, no ha sucedido así en el ámbito de la Educación. No obstante, es cierto que, dada la necesidad de comunicarse en el aula y en

otras situaciones, es necesario conocer cómo habla el docente, qué términos forman parte de su vocabulario y cómo esos términos facilitan la transmisión de la información.

En este sentido, ha sido fundamentalmente Reino Unido, el país anglosajón por excelencia que ha dedicado parte de sus contribuciones científicas al análisis de este lenguaje. De forma que, puedo afirmar, siguiendo los autores que a continuación expongo, que el interés por el estudio del lenguaje de la Educación y, por tanto, la interacción didáctica, se inicia a partir de la década de los años cuarenta aunque se centra en el estudio de aspectos comunicativos del lenguaje general en el contexto educativo.

Autores como Ryle (1949) o Bernat (1992) centran su estudio en los campos semánticos. Así, analizan cómo puede verse afectado el significado de un término frente a otro. La finalidad siempre va a estar dirigida a facilitar la intercomprensión entre los hablantes profesionales y no profesionales. Claman la precisión en el significado de las palabras que se utilizan en pedagogía con el fin de crear palabras con significados específicos.

Stricto sensu, el análisis del lenguaje emerge en países anglosajones durante la década de los años setenta de la mano de Scheffler (1960), Peters (1966), Kneller (1969), Smith y Ennis (1971) y Edel (1972). Por otro lado, en España, es importante destacar que su aparición es más tardía. Debo necesariamente mencionar las obras de Sánchez de Zavala (1965) y Esteve (1979), por el marcado interés pragmático que muestran. Focalizan el estudio de este lenguaje en un contexto concreto, es decir, a partir de la práctica e interacción del docente con los alumnos.

Sin embargo, es la obra de Rodríguez (1981), la que recoge un análisis del lenguaje exhaustivo, además de una tipologización de las denominadas “lenguas especiales”. Como se observará a lo largo de este trabajo, es esta concepción propuesta por dicho autor, la que asumo en relación a la caracterización del lenguaje de la Pedagogía.

Dado que el lenguaje de la Educación, a diferencia de otros lenguajes, no ha sido estudiado con la misma profundidad, ni atendiendo a los mismos parámetros, que en otros ámbitos profesionales, el punto de partida en este trabajo se centra en determinar qué tipo de lenguaje es el que utilizamos los docentes.

Por ello, en el ámbito español, la obra de Rodríguez (1981) es esencial, aunque, como se podrá apreciar a lo largo de este trabajo y, como se ha comentado anteriormente, es cierto que la corriente anglosajona ha despertado el interés por el estudio de este lenguaje con obras magníficas como son las de Scheffler (1960), Peters (1966), Edel (1972), etc.

Siguiendo al autor por excelencia en este terreno, debo necesariamente remitirme a la conceptualización que proporciona Rodríguez (1981). En su obra, plantea que existen tres lenguajes diferentes que enmarca bajo el concepto de “lenguas especiales”. Por un lado, los *argots*, por otro los “lenguajes científico-técnicos” y, por último, los “lenguajes sectoriales”.

Define los *argots* como “Lenguas esotéricas, con finalidad críptica” (Ibid.: 53); los “lenguajes sectoriales” como “las jergas de las profesiones y lenguajes afines, que identifican un determinado dominio social y de actividad. En los lenguajes sectoriales no existe finalidad críptica”. Por último, afirma que los “Lenguajes científico-técnicos” son “[...] las nomenclaturas específicas de cada una de las ciencias o disciplinas científicas en cuanto tales productos científicos” (Ibid.).

Sin embargo, detrás de este concepto de “lenguas especiales” y tipologización de este mismo autor, destaca especialmente un matiz. Se observa que, bajo la denominación de “lenguas especiales”, hay una graduación, un *continuum*, es decir, se pueden destacar tres niveles, en los cuales, dos de ellos son extremos entre sí y el restante se trata de un nivel intermedio, ubicado entre los otros dos niveles extremos (Soler, 2012).

Los *argots* constituirían un extremo y, en el extremo opuesto, se encontrarían los “lenguajes científico-técnicos”. En este sentido, el puesto intermedio en esta escala se atribuiría a la caracterización lingüística de los “lenguajes sectoriales” (Ibid.).

Esta tipologización encuentra su refugio en el marcado carácter social y cultural que tienen estas lenguas, así como quienes las usan. Además, también tienen un componente temático, dado que la lengua transmite contenidos e ideas determinadas (Rodríguez y García, 1992). Los “lenguajes científico-técnicos”, poseen una clara preponderancia del componente temático (Ibid.), debido a la especificidad de sus contenidos el cual se obtiene, según Rodríguez (1981), a través de dos procedimientos: “el principio de consustancialidad cuantitativa” de estos lenguajes es el procedimiento mediante el cual “a un significante sólo le corresponde un único significado y viceversa” (Soler, 2012: 91).

En segundo lugar, el otro procedimiento tiene que ver con el valor extralingüístico, es decir la temática, ya que, como indica la misma autora, “las nociones conceptuales de las ciencias están delimitadas antes de su utilización” (Ibid.: 91). Por ello, se puede afirmar que la creatividad lingüística en estos “lenguajes científico-técnicos”, no tiene ninguna acogida. No obstante, se puede asumir, que los lenguajes sectoriales están claramente sujetos a esa creatividad lingüística, con un factor sociológico adjunto (Soler, 2012).

El lenguaje de la Pedagogía se trata pues de un “lenguaje sectorial”, es decir, un lenguaje que alberga términos específicos usados en contextos determinados por los “grupos socio-profesionales” de este terreno (Soler, 2012). Sin embargo, también es importante destacar, que en determinadas situaciones, este lenguaje también se interrelaciona con los *argots* y con los lenguajes científico técnicos debido a su posición intermedia entre estos dos niveles según la escala de Rodríguez (1981). Cabe resaltar, que el lenguaje de la Pedagogía no puede tener características propias de los *argots* ya que, en primer lugar, el número de

participantes en el terreno educativo es cuantioso, en contraposición al rasgo de los *argots* usado por su displicencia social (Soler, 2012). Igualmente, estos dos lenguajes se diferencian en su medio de expresión, los *argots* presentan el rasgo de la oralidad, frente al lenguaje escrito que presentan los “lenguajes sectoriales”.

2.2. El concepto de lenguajes de especialidad

Partiendo de otra corriente lingüística, debo argumentar que los denominados “lenguas especiales” propuestos por Rodríguez (1981), también reciben el nombre de “lenguajes de especialidad” en la tipología establecida por Lerat (1997). Este último autor ha realizado un estudio de las “lenguas especializadas” de manera pluridimensional, además de un balance de las relaciones que la lingüística guarda con diferentes aspectos como la traducción, la redacción técnica, la documentación, etc.

En esta obra, Lerat (1997) realiza una magnífica caracterización de las “lenguas especializadas”. Expone que son lenguas se han estudiado de manera escasa, al menos en Francia, ya que el estudio se realiza sobre la lengua francesa y, es, desde la década de los años sesenta, cuando las “lenguas de especialidad” se investigan desde los ámbitos de la estadística, la didáctica y del análisis del discurso, pero no se realizan estudios de la lengua de la ciencia y de la técnica.

Se hace visible la necesidad de una redefinición de las “lenguas de especialidad” y asumir en esa denominación, por un lado, los aspectos lingüísticos del idioma y, por otro, las particularidades de las áreas de conocimiento, es decir, utilizar los aspectos lingüísticos para la expresión y recurrir a las profesiones, por lo que respecta a los diferentes saberes (Ibid.).

Lerat destaca diferentes aspectos de las “lenguas de especialidad” que se comentarán en este apartado del trabajo. Ello contribuirá a delimitar con mayor precisión el tipo de lengua a la que pertenece el lenguaje de la Pedagogía.

La primera característica de las “lenguas especializadas” que refleja este autor es que conciernen a lo escrito, es decir, a la lengua escrita. Según Saussure (1916), el avance de la sociedad y la civilización fomenta el desarrollo de algunas “lenguas de especialidad”. Por esto mismo, se puede recurrir a textos escritos antiguos para tener una idea cercana sobre cómo era la vida real y el devenir de la civilización de la historia antigua de la humanidad.

Los conocimientos sobre la práctica profesional están estrechamente relacionados con la escritura y, por ello las “lenguas de especialidad” se vinculan con el terreno escrito, aunque, se puede ver como las “lenguas de especialidad”, se relacionan con la oralidad dado que los profesionales tienen que comunicarse de manera oral en su práctica profesional (Lerat, 1997).

El mismo autor señala que la escuela checoslovaca de lingüística funcional ha subrayado y resaltado la relación que guardaban las “lenguas de especialidad” con los textos especializados; de hecho, Kokourec (1991) enumera los diferentes tipos de textos especializados que se dan y aparecen en nuestra sociedad.

Por otro lado, si se está hablando de la importancia de la escritura en relación al estudio de las “lenguas de especialidad” se debe precisar que, además de la representación de los fonemas, marcas morfológicas, etc., al escribir también se utilizan signos diacríticos lingüísticamente distintivos y símbolos (Lerat, 1997).

En cuanto a los signos diacríticos, aquellos que son más importantes e interesantes para los textos especializados, según la idea de este autor, son las mayúsculas, los espacios, los puntos y los guiones. Para aclarar mejor esta idea, podemos explicar el caso de las mayúsculas que son características de varios aspectos como el uso de nombres comunes o el

de las siglas. En la misma línea argumentativa, Lerat plantea que el empleo de medios informáticos influye en la costumbre para la diferenciación de los párrafos dependiendo del orden de las ideas y la tabulación. Por otro lado, los símbolos, además de las posibles fórmulas que se pueden dar, pertenecen completamente a las ciencias y a las técnicas que les incumben (Ibid.).

Una vez dicho esto, es importante resaltar que, tanto para comprender, como para analizar un texto especializado, se presentan problemas de competencia que no sólo pertenecen a lo lingüístico, como, por ejemplo: uno debe saber mientras lee o produce un texto especializado que las siglas se deletrean, mientras que los acrónimos se leen como palabras, lo que sugiere dificultades tanto de lectura como de comprensión (Ibid.).

Para resolver algunas de las dificultades, los intercambios científicos, es decir, palabras científicas de distintas lenguas, se han internacionalizado. Ello, significa la unión de la lengua de trabajo que se utiliza en las prácticas profesionales, para así reducir el número de lenguas empleadas (Ibid.).

Sin embargo, además de solucionar algunos problemas, también ha supuesto algunos inconvenientes orales, como es el caso de la pronunciación, lo que supone que, al ser nombres propios, se debe respetar la pronunciación de la lengua de origen.

Por último, las razones que Lerat (1997) otorga para argumentar que la escritura es una herramienta primordial para los conocimientos son:

1. La perpetuidad de lo escrito frente a la caducidad de lo oral.
2. La disponibilidad de los textos y la accesibilidad a ellos mediante la informática, lo que facilita el aprendizaje autónomo.
3. La omnipresencia de lo escrito en toda práctica profesional.

4. La relación que guardan con el progreso y la expansión de las “lenguas especializadas”.
5. La internacionalización de los intercambios fomenta un uso generalizado de las prácticas lingüísticas y de los textos especializados.
6. La necesidad de documentación multilingüe y la consiguiente necesidad de traducción que fomenta el uso del diccionario y guías de redacción.

El aspecto que más llama mi atención sobre el concepto de “lenguas de especialidad” es que, sobre la base del sistema lingüístico general, se generan una serie de códigos que representan el significado referencial de diversos conceptos. Es decir, las “lenguas de especialidad” tienen una terminología idiosincrásica que las diferencia y caracteriza.

Por ello, en relación al concepto base de escritura propuesto por Lerat (1997), puedo afirmar que es necesaria la conformación de un plano léxico en el lenguaje de la Pedagogía que permita que sus hablantes se identifiquen, que puedan expresar sus necesidades denominativas y ello es posible gracias a la terminología de este lenguaje de especialidad.

Entre otras razones, lo que Lerat manifiesta es la necesidad de una lingüística “de lo escrito”, de unos términos que recojan el significado específico y general que tiene un lenguaje específico. En definitiva, la “lengua especializada” es una lengua escrita, la terminología es la característica más preponderante de los textos especializados, la terminología profesional es terminografía y esta última soluciona los problemas y dificultades mencionados anteriormente sobre la escritura.

Por otro lado, la semántica constituye otra de las características más relevantes a la hora de analizar un lenguaje de una disciplina científica. En concreto, Lerat (1997) afirma que las “lenguas de especialidad” tienen el mismo funcionamiento semántico, es decir, los términos, las palabras tienen un significado y un significante que representa un concepto

dentro de un contexto específico. En el caso que nos ocupa el contexto lo constituye el ámbito de la Educación, de las Ciencias de la Educación, que posee, tal y como se observará a lo largo de este trabajo, palabras que se han banalizado y han pasado a formar parte del vocabulario general del sistema lingüístico, por ejemplo, “evaluación”, y, en cambio, otras que se han especializado, esto es, “adaptación curricular”. Ello se debe a las nuevas necesidades socio-educativas que requieren de significantes y significados nuevos para representar dicha realidad. No obstante, reflejaré esta asunción en el siguiente apartado de este trabajo con el referente teórico propuesto por Alcaraz (2007).

Lerat (1997) afirma que la semántica de las lenguas de especialidad es más simple, por ello, se explica el triunfo de los distintos sistemas de traducción y producción automática de textos especializados. Es necesaria una semántica pluridimensional en las lenguas de especialidad.

Asimismo, es de especial importancia en las “lenguas especializadas” el conocimiento del vocabulario básico¹ propio de dicha especialidad. Este funcionamiento de la semántica se basa en la interpretación de las relaciones con el entorno², las relaciones externas, dado que las “lenguas especializadas” se refieren a áreas de conocimientos (Ibid.). Lo externo, es decir, lo extralingüístico se incluye en lo lingüístico mediante la referencia.

Es sumamente relevante la función “identificadora” (Ricoeur, 1975) porque remite a lo no lingüístico, lo temático, se antepone al conocimiento y dominio de la lengua. En este sentido, es importante reseñar la obra de Guilbert (1973), ya que en ella se expone el concepto de “monorreferencialidad” como una de las características idiosincrásicas de los lenguajes de especialidad. Dado que el lenguaje de la Pedagogía forma parte de un lenguaje de

¹ Para mayor información, véase el concepto de microparadigmas derivacionales propios de un área de conocimiento determinada, tal y como expone Lerat (1997).

² El funcionamiento de la semántica también se basa en la interpretación de las relaciones gramaticales (Ibid.).

especialidad o de uno de los tipos de “lenguas especiales”, es preciso destacar su monorreferencialidad, necesaria, por otra parte, para regular la comunicación especializada por los mismos especialistas.

Las “lenguas de especialidad” se caracterizan porque sus términos tienen una monosemia, dado que los términos tienen que designar sólo una cosa, para así esquivar posibles ambigüedades y confusiones en la comunicación entre especialistas. Asimismo, los préstamos terminológicos, además de la lengua de origen, también indican el medio profesional (Lerat, 1997). Por esto mismo, el significado está relacionado con las “lenguas de especialidad”, ya que hace referencia a la realidad social dentro del ámbito de áreas de especialidad.

Por otro lado, este mismo autor destaca que los términos que caracterizan una lengua de especialidad son términos que se han legitimado, es decir, que se han difundido y publicitado en diferentes textos y, de una forma u otra, pasan a formar parte del vocabulario de esa comunidad epistemológica. En el siguiente apartado proporcionaré una visión sobre dicho concepto con la obra de Alcaraz (2007).

Además, Lerat (1997) afirma que la gramática es un núcleo indispensable de la lengua general ya que, mediante ésta, podemos buscar respuestas y describir otras lenguas con su conocimiento. Esta necesidad de legitimación se precisa en vista a la posesión de un conocimiento teórico de la lingüística, además de una experiencia significativa en la lengua especializada antes de estudiar una lengua de manera profesional.

Siguiendo en el terreno de la semántica, es importante comentar la definición que este autor resalta de terminología como disciplina según la ISO, un organismo que se ocupa de desarrollar normas de carácter internacional, tanto de fabricación, como de comunicación, cuya finalidad no es otra que la de generalizar las normas para empresas u organizaciones a

nivel internacional: “estudio científico de las nociones y de los términos usuales de las lenguas de especialidad” (1990, ISO 108:14).

Según la ISO, las nociones o ideas no están relacionadas con lo lingüístico, dado que un término es aquel que designa una noción utilizando signos lingüísticos, pictogramas, números, etc.; además, la ISO también reconoce como “lengua de especialidad”, un “subsistema que utiliza una terminología y otros medios lingüísticos con objeto de suprimir toda ambigüedad en la comunicación propia de un área concreta” (1990, ISO 108:14). Lerat (1997) explica de manera clara que la asociación de una idea a un nombre es lo que constituye un término.

De este modo, se puede decir que la noción a la que se le atribuye un nombre, es propia del área de conocimiento, es decir, es extralingüístico. Debido al marcado carácter temático de las “lenguas de especialidad”, para que un término pertenezca a un sistema de nociones de una especialidad, tiene que ser de naturaleza extrínseca, en otras palabras, que nazca de los conocimientos propios de un área de especialidad determinada.

En el caso que nos ocupa, esto es, en una comunidad epistemológica extensa que tiene intereses en diferentes niveles del sistema educativo, es doblemente necesario esas referencias a lo extralingüístico, esto es, al contexto propio de la situación comunicativa en la que participarán hablantes especialistas y no especialistas. Por esto mismo, no se puede especificar la naturaleza epistemológica de una lengua de especialidad (Ibid.).

Al ser nombres de nociones, los términos deben de tener al menos dos importantes características: una de ellas es que deben ser unidades lingüísticas que se puedan integrar en los enunciados. Además, deben tener un contenido estable, que sean más independientes (contextualmente hablando) que las palabras corrientes (Ibid.).

En este sentido, para poder identificar un término, podemos considerar dos criterios lingüísticos básicos: que pertenezca a una morfología de palabras que tengan significado especializado dentro de una lengua y, por último, que guarden relación con elementos de los criterios previamente expuestos (Ibid.).

Sin embargo, a veces se pueden encontrar expresiones y palabras que no responden a los criterios citados anteriormente. A este tipo de palabras y expresiones, este autor las denomina “vocabulario de apoyo”, que se puede definir como expresiones que se dan en textos especializados pero que no llegan a ser términos propiamente específicos del vocabulario de una disciplina científica. Este tipo de vocabulario, se crea, para lograr el propósito primordial de las lenguas, la comunicación entre especialistas y, en el caso del lenguaje de la Pedagogía, también entre hablantes no profesionales en este terreno.

Para que un sistema de nociones fuese a la vez un subsistema lingüístico, se debe dar una relación perfecta entre nociones y designaciones (Ibid.). Debido a la necesidad de producir diccionarios especializados para diferentes labores, se resalta la urgencia de la producción de una teoría especialmente lingüística para las “lenguas de especialidad”.

Por otra parte, además de establecer el punto de partida para el análisis de las lenguas de especialidad y, con ello, el análisis del lenguaje de la Educación, considero importante reseñar, de igual modo, que la “denominación de conocimientos³” que acuña Lerat (1997) son interesantes porque, sobre la base de un sistema lingüístico general, se desarrollan enfoques específicos que contribuyen al análisis del léxico de un lenguaje determinado. En este sentido, el enfoque lingüístico de los conocimientos, este autor lo considera externo, ya que primero son las nociones, las ideas, para luego dar con las denominaciones, pasando por las

³ Las necesidades que debería de tener dicha teoría son: una fuerte concepción de la morfología que explique la gran diversidad de los formantes orales y escritos, una sintaxis que argumente la distribución, la posición y las transformaciones sintácticas, una sintaxis que explique aspectos de determinación y función y, por último, una sintaxis de la enunciación que explique aspectos referenciales y pragmáticos.

conceptualizaciones pero, por otro lado, no deja de ser lingüístico, ya que los términos se pueden describir.

Después de observar como distintas ideas de “lengua de especialidad” no se ajustan demasiado a la noción de éste término dado que, sugerían fragmentaciones y marginalidades con la lengua general y eran demasiado estrictas, lo que este autor considera, es que la noción de lengua especializada es ante todo pragmática: “es la lengua natural considerada como instrumento de transmisión de conocimientos especializados” (Lerat, 1997: 17).

Cabe considerar, que una “lengua de especialidad”, no sólo se trata de una terminología por el hecho de que use denominaciones especializadas. Se puede decir, que una “lengua de especialidad” se trata del uso de la lengua general para expresar, de manera técnica, conocimientos o ideas de naturaleza especializada (Ibid.), totalmente afín al rasgo más idiosincrásico del lenguaje de la Pedagogía.

Esta “definición”, Lerat (1997) la argumenta de la siguiente manera: en primer lugar, la “lengua especializada” es una lengua de uso profesional cuya función es transmitir conocimientos; en segundo lugar, la necesidad comunicativa afecta al grado en tecnicidad de la formulación, esto puede conllevar a la limitación en el uso de algunas lenguas, además de no reconocer la condición de lengua profesional o de trabajo; por último, en tercer lugar, los conocimientos especializados que tienen denominación lingüística son los términos que se enfrentan a otros términos en una misma lengua y a préstamos. Una vez se tiene consciencia de esta idea, es importante comprender que las “lenguas especializadas” no son subsistemas lingüísticos independientes, sino que son usos de diversos plurisistemas que están normalizados por la sociedad, es decir, son subsistemas pertenecientes al sistema de la lengua general y reconocidos por nuestra sociedad.

Sin embargo, no sólo encontramos palabras o expresiones procedentes de la lengua general en estas “lenguas especializadas”, también se puede observar cómo en los textos científicos aparecen de manera regular signos no lingüísticos o signos que provienen de otros alfabetos, como es el caso de la letra griega α . Por ello, es necesario elaborar una teoría general de sistemas de signos (Ibid.). Al mismo tiempo, la idea de la utilización de una diversidad de signos, necesita una determinación de las unidades terminológicas, es decir, en un enunciado en el que nos encontremos con un signo como α , este signo pueda tener una función sintáctica y una enunciación, sin necesidad de que sea un morfema de nuestra lengua (Ibid.).

Nótese como las “lenguas de especialidad otorgan especial importancia a lo escrito, al plurisistema gráfico, aunque, dicha afirmación, no significa que la oralización no tenga ninguna consideración en este ámbito, como se ha expuesto anteriormente. Siguiendo en la línea de lo escrito, la sintaxis aquí es la correspondiente a la lengua general, aunque, con distinciones en cuanto a la enunciación o fraseologías profesionales, como por ejemplo, el caso de las fórmulas (Ibid.).

En cuanto a la semántica, estos textos exigen una comprensión de los campos semánticos que no esté centrado en los parámetros culturales, debido al carácter universal de lo científico y lo técnico (Ibid.). En el ámbito educativo, un conocimiento profundo sobre los términos específicos que utilizan los docentes, facilita su comprensión y, por consiguiente, una buena formación, favorece la expresión y divulgación de conocimientos de manera adecuada, evitando así posibles ambigüedades y dificultades de comprensión.

Por esto mismo, se puede decir, que las “lenguas de especialidad” tienen una característica interesante, que es la “semiótica” (Lerat, 1997). La característica semiótica, es la particularidad que permite observar como en los textos especializados se dan signos no

lingüísticos, que pueden ser letras o secuencias de caracteres. A su vez, dichos signos tienen carácter internacional y translingüístico, por lo que redactar un texto especializado no sólo depende de una competencia lingüística como se ha mencionado anteriormente (Ibid.).

Por otro lado, en cuanto a la enunciación y sintaxis de estos textos especializados, se observa un uso de elementos que conciernen a la lengua culta y, a la vez, son característicos de los textos escritos (Ibid.). Además, se da un enunciador impersonal y los verbos están en un presente intemporal característico de estos textos especializados (Ibid.). Máxime, se debe considerar de igual modo que la morfología de las lenguas de especialidad implica utilizar una base léxica, a partir de la cual se crearán o no, expresiones y términos compuestos. Esto mismo, me permite asumir que en el lenguaje de la Pedagogía, se utilizan palabras procedentes de la lengua general y se especifican, es decir, se usan para denominar ideas específicas con el fin de alcanzar una comunicación entre hablantes.

Las “lenguas especializadas” también guardan relación con la documentación, es decir, la búsqueda de información, dado que las denominaciones que conforman la información, también preocupan a las “lenguas especializadas” (Ibid.). Para una documentación satisfactoria es necesario llevar a cabo dos actividades relacionadas entre sí: un análisis de las nociones y un análisis de las denominaciones (Ibid.).

Sin embargo, para poder acceder a la información determinada que se busca de manera rápida, hay que resolver según Lerat (1997) tres problemas lingüísticos: la polisemia, la identificación en las denominaciones largas y el acceso a la información en otros idiomas. Los problemas polisémicos se pueden resolver con criterios de análisis semántico y un buen entendimiento del área de conocimiento determinada. El problema de la identificación de las denominaciones largas, es difícil de solventar pero se puede lograr dado que, según este mismo autor (Ibid.: 121), “la terminología es cuestión de grados”. En cuanto al último

problema referido al acceso de la información en otras lenguas, demuestra la necesidad de la terminología multilingüe y universal aunque se necesita tiempo, pues está en sus inicios según este autor.

La normalización terminológica, es un asunto que preocupa a las lenguas de especialidad (Ibid.) y, según la ISO (1990), es la oficialización de los términos llevada a cabo por un organismo que tiene gran manejo sobre el área de conocimiento pertinente. La normalización de los términos comenzó en las ciencias naturales, para después pasar a la ingeniería, de hecho, la tesis de Wüster sobre la “normalización lingüística internacional en la técnica y en particular en la electrotecnia” (1931), se trata del referente más antiguo. Dicha normalización no sólo incumbe a las cosas, sino que también es necesario un acuerdo entre los profesionales sobre las cualidades que se requieren y, para ello, son necesarias las definiciones (Ibid.).

En este sentido, si hablamos de “lenguaje de especialidad”, estamos hablando de un lenguaje que se crea y se reorganiza a través de las necesidades denominativas, en este caso socio-educativas, que van surgiendo poco a poco. Así pues, es necesario que se normalicen algunos términos y por ello, el lenguaje de la Pedagogía se legitima mediante las distintas leyes que van apareciendo a lo largo de la historia.

Sin embargo, se denota que los términos son tan inestables como las normas. Por esto mismo, se requiere de una función referencial, una definición acordada, y una “formulación léxica sometida a juicio público” (Lerat, 1997: 131). Estas características según este autor, hace que tengan algo en común con los símbolos no lingüísticos, que ayudan a una mejor comunicación.

Estas actividades terminológicas aparecieron como consecuencia del desarrollo industrial ya que, con este desarrollo, se creaban nuevas necesidades denominativas. Por ello

la normalización industrial ejerce cambios y resultados sobre las “lenguas especializadas”, que están doblegadas ante los acuerdos de los especialistas o a otras formas de normalización terminológica (Ibid.).

Como conclusión, se dirá que se denota una cierta dependencia de los términos en relación a las lenguas pero, sin embargo, se demuestra que no sólo es necesario el uso de un mismo idioma entre especialistas distintos para impedir que nazcan malentendidos (Ibid.).

Con el paso del tiempo, observamos que las lenguas se transforman, es decir, surgen nuevos términos, esto es, una actualización de las lenguas debido a su rasgo sociológico. En cuanto a la reforma de las lenguas, se puede decir que “van de la oficialización a la intervención sobre la sustancia misma de la lengua” (Lerat, 1997: 141) aunque, también cabe destacar, que es una cuestión de autoridad y política, es decir, las lenguas son centro de polémicas y luchas políticas, es decir, en el ámbito educativo, la actualización y oficialización del lenguaje de la Pedagogía es a través de reformas educativas. Dicha intromisión de los gobiernos en las lenguas, es prácticamente universal, sin embargo, la última palabra y por consiguiente el poder de la mediación sobre el *corpus* de la lengua lo tienen las academias (Ibid.).

Como se ha podido comentar a lo largo de este trabajo, las “lenguas de especialidad” se caracterizan por tener un componente sociológico, es importante mencionar aquí a la sociolingüística, que es una parte de las ciencias del lenguaje cuya función es cuestionarse aspectos sociolingüísticos que ninguna parte referente a lo lingüístico puede plantearse (Ibid.). La sociolingüística surgió después de la Segunda Guerra Mundial con el nombre norteamericano de *language planning*, planificación lingüística, es decir, se trata del “estatuto de la lengua” que en realidad es, política lingüística (Ibid.).

Previamente, en este trabajo ya se ha expuesto que, con el paso del tiempo, las lenguas se transforman y actualizan. Incluso con la implantación de nuevas leyes, el lenguaje también experimenta cambios dado que, surgen nuevos términos o se banalizan otros ya existentes (Soler, 2012). En cambio, el lenguaje no se puede cambiar tan fácilmente. Para que el *corpus* de una lengua sea intervenido estatalmente, se tiene que presentar una ordenación de un grado superior, de gran alcance lingüístico (Lerat, 1997.). Todo esto importa a la lingüística, ya que, según este autor, “la vida de las lenguas depende simultáneamente de su estatuto y de su *corpus*” (Ibid.: 143).

Siguiendo en el terreno de la aparición de nuevos términos mediante diferentes implantaciones legislativas, se puede decir, que dichas aportaciones nacen fruto de las necesidades de la comunicación. Si se habla de ordenación lingüística, es importante que se hable también de neología. En el ámbito lexicográfico, la neología es la mera aportación de palabras nuevas nacidas por las necesidades de comunicación (Ibid.). Asimismo, la neología importa a los poderes públicos que necesitan una equivalencia en su lengua de cualquier novedad surgida en las lenguas dominantes (Ibid.). El autor se atreve a decir que la neología científica y técnica está vinculada con la innovación y el desarrollo. En el terreno educativo, se puede decir, que la neología, tiene como objetivo favorecer la interacción y la intercomprensión entre hablantes especialistas y no especialistas así como evitar ambigüedades y dificultades de comprensión en la comunicación.

En cuanto a la función comunicativa de las “lenguas de especialidad”, es necesario resaltar que todas las lenguas son capaces para la comunicación especializada pero, el cambio de nociones y conocimientos, está en manos del conocimiento y normalización de las denominaciones en la lengua materna y, por ello, cualquier Estado debería fomentar los vocabularios especializados y actualizarlos en la lengua correspondiente (Ibid.). Por lo tanto,

hay que ser conscientes de la variación terminológica debido al desarrollo cultural y lingüístico, esto es, su rasgo socio-lingüístico (Ibid.).

La ordenación lingüística, ha tratado también de erradicar las “jergas” en cuanto al préstamo (Ibid.). En el ámbito de los préstamos, es importante recalcar que la monosemia es muy cómoda pero, está claro que, es aconsejable que las palabras permitan paradigmas derivacionales, es decir, se creen nuevas palabras mediante la derivación de otras ya existentes. Aunque, en realidad, el conocimiento que se tenga sobre el campo nocional o la competencia para comprender y producir enunciados en éste ámbito, son de mayor importancia (Ibid.). Dicho esto, el préstamo, no causa problemas mayores si éste se introduce en el área de conocimientos adecuada (Ibid.) porque, aunque los préstamos no sean de gran agrado, no causan un daño superior a la lengua (Adamczewski, 1991).

Después de haber comentado algunos aspectos considerados importantes de las “lenguas especializadas” y la relación que guardan con diversos aspectos, Lerat (1997), realiza una serie de conclusiones que merecen la pena comentar en este trabajo. Dichas conclusiones están ambientadas en cuanto a la enseñanza de las “lenguas especializadas”.

En primer lugar, las “lenguas especializadas” son lenguas en sus usos científicos y técnicos de los cuales podemos encontrar una gran cantidad de textos. El análisis de estos textos, debería ser un asunto que preocupase a la enseñanza tradicional (Ibid.). En segundo lugar, el conocimiento de las “lenguas de especialidad” se consolida cuando se comparan distintos sistemas de signos legibles (Ibid.). En tercer lugar, se ha dejado claro que, hay una gran variedad de expresiones las cuales pueden tener una definición precisa, que son aquellas que determinan conocimientos (Ibid.), algunas de estas expresiones especializadas y sus correspondientes definiciones pertenecientes al lenguaje de la Pedagogía, se podrán encontrar más adelante con el fin de ilustrar las ideas expuestas en este trabajo.

El significado de las palabras, en términos de “lenguas de especialidad” es crucial dado que permite construir redes de nociones (Ibid.) y, en cambio, la polisemia se limita en una lengua especializada, en el ámbito de la comunicación oral, dado que se puede observar una especificidad resultado de la aparición de equivalentes según las relaciones nocionales, el medio profesional, etc. (Ibid.). Ello se debe al interés por alcanzar una intercomprensión, el fin preeminente de las “lenguas de especialidad”.

En la sociedad de hoy día, debido al constante avance de las tecnologías, está claro que se tiene una mayor facilidad al acceso de información. Además, debido a ello, Alcaraz (2007), afirma que actualmente nos encontramos en la sociedad de la información y del conocimiento, como se podrá ver en el siguiente apartado del trabajo. Por esto mismo, la documentación debe formar parte de la cultura general de nuestra sociedad (Lerat, 1997).

En cuanto a la escritura, escribir un texto especializado supone un previo conocimiento sobre el área a tratar, es importante concienciar al público sobre la importancia que supone la práctica y se proponga una formación específica (Ibid.) con el fin de mejorar la capacidad comunicativa.

Otra conclusión a resaltar, es la importancia de una enseñanza que promueva y fomente la aptitud para que el alumno tenga la competencia suficiente y sea capaz de utilizar cada tipo de diccionario dependiendo de su función, así como, conocer los recursos útiles para facilitar tanto su vida personal, como su vida profesional (Ibid.). Para que esto sea posible, se deben de formar profesionales que tengan un grado mayor de conocimiento en materias que se tengan que enseñar (Ibid.). No se trata de realizar una didáctica de las “lenguas especializadas” dado que, además de que se requieren una pluralidad de competencias, las prácticas profesionales no conforman un cuerpo de nociones (Ibid.).

Por último, Lerat (1997) considera que las lenguas de especialidad son sólo lenguas en “especialidad”, lo que significa que su estudio lo deban de realizar los propios lingüistas o bajo la orientación de uno de ellos.

La investigación en la enseñanza de las lenguas de especialidad en concreto en inglés, se ha focalizado en dos aspectos muy necesarios en el ámbito de la didáctica de las lenguas, por un lado, la visión del lenguaje y su concreción en forma de objetivos y, por otro, la manera en la que se puede aprender dicho lenguaje (Alcón, 2007). El desarrollo de la competencia comunicativa, se considera un objetivo o mejor dicho, un fin clave en la enseñanza de las lenguas de especialidad, debido a que la finalidad de las “lenguas de especialidad” es lograr una comunicación entre dos hablantes. Por lo tanto, es necesaria la incorporación de contenidos discursivos tanto estratégicos, como procedimentales, en el programa docente de las lenguas especiales (Ibid.).

2.3. Las lenguas académicas y profesionales

Tal y como he afirmado al comienzo de este trabajo, los lenguajes de determinados sectores profesionales presentan unas características que, según los autores consultados, permiten categorizarlos y, con ello, contribuir a su estudio. Como el instrumento de comunicación de los docentes es el lenguaje y, es en el aula donde se desarrollan los procesos de interacción didáctica, la caracterización que realiza Alcaraz (2007) bajo el concepto de lenguas académicas y profesionales merece una especial atención. Es doblemente interesante su teoría porque analiza cómo ha evolucionado la sociedad, cuáles son las tendencias, las modas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es decir, el gran espectro de la sociedad en todos sus niveles. Evidentemente, ello conlleva unos cambios que encuentran su aposento en el lenguaje y, en consecuencia, en el uso de un léxico específico

que estereotipa, caracteriza, a las diferentes comunidades epistemológicas, en el ámbito del conocimiento.

Además, Alcaraz (2007) ofrece una perspectiva de análisis que muy sutilmente se complementa con las propuestas de categorización sobre las “lenguas especiales” ya reflejadas en las dos secciones anteriores en este mismo apartado (Rodríguez, 1981; Lerat, 1997). Por ello, constituye uno de los referentes teóricos básicos en la consecución del objetivo de este trabajo.

Grosso modo, Alcaraz (2007) nos remite a la edad de la información y del conocimiento, como aspectos que han contribuido a banalizar y especializar determinados lenguajes. En este sentido, este autor expone el concepto de “lenguas académicas y profesionales”. Afirma que los constantes cambios de nuestra sociedad y el avance de las tecnologías, han conllevado a que algunos autores aleguen que hoy día vivimos en una sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento, es el “título” que reciben los primeros años del siglo XXI, en esta etapa es donde podemos observar el desarrollo de las “lenguas profesionales y académicas” debido a los avances e inventos en los ámbitos de la electrónica, ciencias de la salud, etc. se crean nuevas necesidades denominativas (Ibid.). Por ello, se ha observado un aumento en el interés por el estudio de las “lenguas profesionales y académicas”, además, este autor argumenta tres razones importantes para explicar este aumento de interés.

En primer lugar, se ha replanteado la división tradicional del conocimiento, fruto de dicha reflexión, nace una interdisciplinariedad (epistemológica) entre las diferentes comunidades científicas y, por último, el interés por definir unos rasgos característicos de estas lenguas, así como las estrategias cognitivo-comunicativas que usan los especialistas en distintas situaciones comunicativas referidas al ámbito profesional o académico (Ibid.).

De la mano de la sociedad del conocimiento, es decir, la época en la cual vivimos actualmente, han surgido las comunidades epistemológicas, las cuales son culpables de la creación de nuevos términos además de expresarse de una manera determinada (Ibid.). Un aspecto básico de dichas comunidades, es “la custodia de la ortodoxia reinante” (Ibid.: 5), es decir, la conservación de la pureza de dicha comunidad, estrechamente unida a la normalización del lenguaje. Además, la información y las nuevas tecnologías han creado también comunidades virtuales que, a su vez, han añadido nuevas palabras a nuestra lengua como por ejemplo: internautas, red, ciberespacio, etc. (Ibid.).

Muchos de los estudios de las “lenguas profesionales y académicas” (Alcaraz, 2007), se basan en la interdisciplinariedad, un hecho muy habitual en la actualidad. La interdisciplinariedad, favorece la reflexión teórica ante las “lenguas profesionales y académicas”, ya que, si se observa una serie de rasgos comunes entre dichas lenguas, se hace más favorable su estudio y reflexión teórica de las lenguas de las comunidades epistemológicas, de los expertos, etc. (Ibid.). En el terreno del lenguaje de la Pedagogía, nótese la aparición de términos específicos procedentes de otras disciplinas debido a la interdisciplinariedad entre las diferentes comunidades científicas, es decir, se destaca una interrelación entre la pedagogía y otras áreas de conocimiento como por ejemplo, la Sociología o la Psicología debido a la cantidad de términos específicos de estas disciplinas que aparecen también en el lenguaje que utilizan los docentes para comunicarse.

Debido a esto, se dice que las lenguas profesionales también son académicas dado que, en primer lugar, deben ser enseñadas y aprendidas en la universidad antes de utilizarlas en cualquier situación profesional (Ibid.). De esta manera, la universidad otorga a las “lenguas profesionales y académicas”, saberes e información pero, a su vez, recibe información de la sociedad debido al contacto con ella, lo que hace que la universidad tenga que renovarse y perfeccionarse continuamente (Ibid.).

Se pueden ver multitud de trabajos acerca de la definición y aspectos característicos de las “lenguas profesionales y académicas”, sobre todo en el siglo XX, sin embargo, se observan una gran variedad de opiniones dispares. Hay autores que opinan que las lenguas de especialidad son lenguas independientes a la lengua general mientras que, otros afirman que descienden de la lengua común (Ibid.), como se ha visto con los referentes teóricos anteriores. Por último, la opinión más aceptada, es aquella que admite que las “lenguas profesionales y académicas”, son una variedad o registro funcional dentro de la lengua común, es decir, un subsistema dentro del sistema de la lengua general, el cual, se utiliza en contextos concretos con unos aspectos pragmáticos específicos (Marimón y Santamaría, 2007).

Según Alcaraz (2007), las lenguas especiales tienen seis rasgos que las definen además de conformar también seis guías de investigación de estas “lenguas profesionales y académicas”:

1. El léxico. Cada “lengua profesional y académica” tiene su propio y singular vocabulario que constituye el corazón de este lenguaje de especialidad.
2. La morfosintaxis. Los sintagmas nominales extensos, el uso abusivo de la oración subordinada (hipotaxis), entre otros, son algunas predisposiciones sintácticas y estilísticas que emplean las “lenguas profesionales y académicas”. Cabe considerar la compleja morfosintaxis de estas lenguas ya que, es difícil de considerar como un rasgo “fijo” o “general” (Martínez, 2007).
3. El discurso. En estas lenguas se pueden dar distintos tipos de discursos, aunque se pueden observar algunas particularidades discursivas en estas lenguas.
4. La comunicación. Dentro de cada destreza comunicativa, se distinguen unas técnicas y estrategias comunicativas muy típicas en las “lenguas profesionales y académicas”.
5. Los textos. Se observan géneros propios de carácter profesional. Además, según Cabré (2002), se observan tres estructuras en estos textos: una estructura formal vinculada al

género del texto de especialidad, una estructura de carácter informativo (cognitiva) que se trata del conocimiento a transmitir por el texto; y una estructura gramatical.

6. Marco cultural. Aspectos culturales muy peculiares delimitados por la comunidad epistemológica y el fondo cultural del que proviene.

En cuanto a la metodología de estudio de estas lenguas, se distinguen dos tipos: la metodología oracional es aquella que estudia las partes que constituyen la oración mientras que, la supraoracional, estudia las “lenguas profesionales y académicas” desde el punto de vista comunicativo (Alcaraz, 2007). Esto es así, porque el conocimiento no sería conocimiento si no tuviera relación con la comunicación.

Al igual que Lerat (1997), cuando se habla de lengua profesional y sus rasgos más distintivos, se piensa siempre, en primer lugar, en terminología dado que es el elemento más diferenciador de las “lenguas profesionales y académicas” (Alcaraz, 2007). Asimismo, también han sido de gran interés para los autores que han llevado a cabo estudios e investigaciones sobre las lenguas de especialidad, los diferentes usos lingüísticos del lenguaje general que, debido a su gran uso y su frecuente aparición en textos especializados, se han considerado distintivos de la sintaxis de estas lenguas profesionales (Martínez, 2007).

Aunque este trabajo se centra en el punto de vista comunicativo de estas “lenguas profesionales y académicas”, también es importante destacar algunos aspectos lingüísticos básicos de estos lenguajes para entender sus aspectos básicos y poder analizar el lenguaje de la Pedagogía en el siguiente apartado de este trabajo.

Siguiendo a este mismo autor, se pueden destacar unas “pautas constructivas” características de las “lenguas profesionales y académicas” como son: el frecuente uso de verbos impersonales, y formas verbales no personales (infinitivos, gerundios y participios), tendencia de empleo de enunciados reflejos, pasivos e impersonales, preponderancia de la

modalidad afirmativa, el modo expositivo-argumentativo dominante en algunas oraciones, entre otros (Ibid.). Además, en el ámbito de las singularidades sintácticas de los textos profesionales y académicos, se destaca un gran número de sustantivos (Soto y Zenteno, 2004).

En este sentido, se consideran de un grado mayor de complejidad sintáctica aquellos textos escritos especializados. Sin embargo, aparecen diferencias entre textos formales de las ciencias naturales y los textos de las ciencias sociales o humanidades (Martínez, 2007). Los textos de las ciencias naturales tienen tendencia a la sencillez, a la frase simple, al párrafo corto, etc. mientras que, los textos de las ciencias sociales, cuentan con oraciones más largas y complejas (Ibid.). Por ello, no podemos afirmar con seguridad que las lenguas de especialidad constituyan frases simples o un grado especial de complejidad sintáctica (Ibid.).

En cuanto al léxico, podemos distinguir distintos tipos de vocabulario, como por ejemplo, el vocabulario técnico, es decir, el término es totalmente específico, unívoco y se utiliza en un área de conocimiento determinada, además, su significado no se altera o modifica según la situación comunicativa o discursiva (Gómez, 2007). En el ámbito educativo, este tipo de términos podrían ser aquellos propios de otras disciplinas científicas que se utilizan también en el lenguaje de la Pedagogía. Por otro lado, otro tipo de vocabulario, es el vocabulario semiespecializado al que corresponden los términos no específicos, procedentes de la lengua general, que son aquellos términos cuyo empleo no pertenece sólo a un dominio en especial, a un área de conocimiento determinado (Ibid.). Los términos que forman este último grupo, son a la vez una gran porción del lenguaje especializado, además, no sólo se emplean dentro de las lenguas profesionales, debido a que proceden de la lengua general, aunque definen ideas distintas al usarse en un contexto determinado. A estos términos se les puede denominar “vocabulario interdisciplinario” (Hoffman, 1998).

Además, también podemos encontrar, en un lenguaje profesional, el vocabulario general de uso frecuente (Gómez, 2007). Lo constituyen unidades léxicas procedentes de la lengua general que también se utilizan en las lenguas de especialidad pero, a diferencia del grupo anterior, estas no pierden su significado propio y designan las mismas ideas en cualquier contexto (Alcaraz, 2000). A su vez, el vocabulario general de uso frecuente en una especialidad, se puede subdividir en dos grupos: el referencial y el relacional (Gómez, 2007). El vocabulario referencial fomenta una mejor comprensión del concepto y lo forman unidades hacen referencia a lo real, a la realidad, y se pueden encontrar con frecuencia en los textos de “lenguas profesionales y académicas” (Ibid.). El otro subgrupo, el vocabulario relacional, lo forman palabras que pertenecen a la lengua general, es decir, no son especializadas y no se refieren a la realidad aunque son imprescindibles dado que son aquellas palabras que establecen relaciones entre las ideas y el léxico, como por ejemplo: los conectores (Ibid.).

Por último, en relación con el vocabulario, hay que señalar, que así como el vocabulario técnico no tiene polisemia, la polisemia viene dada, en consecuencia, por el aumento o extensión del significado a través del proceso de analogía proceso mediante el cual se crean nuevas palabras y expresiones, aunque también por transformación de palabras ya existentes con la intención de adaptarse a un modelo (Ibid.).

Por otro lado, es importante comentar, que la fraseología, es decir, aquellas expresiones fijas o frases hechas, guardan una vinculación con la terminología, ya que los dos tienen carácter denominativo y los cambios que la terminología ha experimentado debido al cambio de nuestra realidad, también se han dado en la fraseología (Aguado, 2007). El estudio de la fraseología se debió a aspectos pragmáticos, por resolver las cuestiones léxico-semánticas que dan los términos al combinarse con otras palabras en ámbitos de traducción y redacción (Ibid.). Dicho estudio se llevó a cabo generalmente por la escuela rusa y el contextualismo británico, aunque se destaca en la fraseología española al autor Corpas (1997).

Caben distintas opiniones en cuanto a definir lo que es una unidad fraseológica especializada. Se podrían incluir expresiones formulaicas específicas de un ámbito aunque esta opinión es muy restringida y limitada (Aguado, 2007). En segundo lugar, hay quienes incluirían dentro de las unidades fraseológicas especializadas las combinaciones léxicas que contienen: un término, un verbo, nombre o adjetivo (Ibid.).

En definitiva, se puede afirmar que las unidades fraseológicas especializadas “muestran las influencias que un dominio de conocimiento tiene de la lengua general o de otros dominios relacionados” (Ibid.: 62). Las unidades fraseológicas especializadas también pueden ayudar a reconocer conceptos especializados dentro de un dominio además de resolver problemas de polisemia (Ibid.), lo que facilita la intercomprensión entre hablantes, un objetivo primordial de las lenguas profesionales y académicas y, por tanto, el objetivo fundamental del lenguaje de la Pedagogía.

En cuanto al estudio de las lenguas profesionales y académicas, la investigación de dichas lenguas, no se podría comprender sin las grandes corrientes. Se puede destacar cinco grandes corrientes que han ido surgiendo desde el siglo anterior hasta nuestros días (Alcaraz, 2007): el historicismo, cuya diacronía era la única realidad; el estructuralismo, que como su nombre indica defendía la sistematización del lenguaje en forma de estructuras; el generativismo, que aseguraba que el lenguaje se trataba de una realidad mental; la pragmática, cuya finalidad era la comunicación y delimitó el lenguaje como discurso y como texto; y, por último, el cognitivismo, el característico de la actualidad, de la sociedad del conocimiento (Ibid.).

En todos estos paradigmas se pueden hallar teorías y modelos (Ibid.). Las teorías describen y explican los hechos además de poder predecir hechos o situaciones desconocidas (Ibid.). Los modelos, por otro lado, son esquemas que pretenden describir de manera

coherente fenómenos reales (Ibid.). En definitiva, se observa un gran respaldo teórico en la investigación y estudio de las lenguas de especialidad (Ibid.).

Asimismo, en cuanto a la estilística de las lenguas de especialidad, diversos arquetipos han tenido gran influencia directa en la estilística lo que ha ocasionado un cambio de sus principios fundamentales así como la reorientación de la investigación (Samaniego, 2007). Algunos de estos paradigmas son: la lingüística sistémico funcional y la pragmática cuya atención es la función y no el lenguaje; la lingüística cognitiva que se sostiene en que el estudio del lenguaje no puede alejarse de la función comunicativa y cognitiva además de pensar que la conceptualización influye en la estructura lingüística y depende ésta última de la primera; los estudios de traducción y la lingüística del texto; y el análisis del discurso entre otros, son los paradigmas que han ejercido una influencia en la estilística de las lenguas profesionales (Ibid.).

Poco a poco, y con la ayuda de estos paradigmas se hicieron notables grandes avances como por ejemplo la división delimitada entre “inglés profesional” e “inglés académico”, surge la importancia de la idea de “género”, la atención en los rasgos supraoracionales, así como la ampliación de las competencias para la enseñanza y la atención en las necesidades del destinatario y en el objetivo comunicativo (Ibid.), es decir, el interés pragmático sobre lo lingüístico. Como consecuencia de estos avances comentados anteriormente, se resalta lo siguiente: Se pueden encontrar polisemia y sinonimia en los lenguajes de especialidad que no escapan de la ambigüedad, además, el lenguaje figurado se da en este tipo de lenguas y existen rasgos del lenguaje coloquial relacionados con las lenguas de especialidad; la sintaxis, ya no es tan sencilla como antes se afirmaba, se introduce el estudio del lenguaje no verbal, se analizan aspectos supraoracionales y se estudia la función comunicativa de otros sistemas semióticos (Ibid.). Esta nueva concepción de la estilística, ha repercutido sobre la docencia

estudiando así las necesidades de aprendizaje de los alumnos en su contexto, teniendo en cuenta el objetivo de aprendizaje que se conseguirá.

La misión básica de las “lenguas profesionales y académicas” y por tanto, del lenguaje de la Pedagogía, es la comunicación entre especialistas. Por lo tanto, se trata de un subsistema de la lengua general que se caracteriza por condiciones pragmáticas, condiciones cognitivas y condiciones lingüísticas, es decir, una lengua de especialidad se utiliza en situaciones específicas y es un sistema semiótico complejo fundamentado en la lengua general (Ibid.).

Siguiendo en el ámbito de la función comunicativa que las “lenguas profesionales y académicas” presentan, Alcaraz (2007), diferencia tres tipos de comunicación: la comunicación entre especialistas, la divulgación y la comunicación en el aula. La divulgación, se lleva a cabo mediante los trabajos de divulgación y poseen un lenguaje muy concreto (Ibid.). Los textos, por otra parte, se determinan por sus elementos extratextuales, es decir, dependiendo de la relación emisor-receptor, si se trata de dos especialistas, si se dirige a un hablante no profesional, etc. podemos definir varios tipos de discurso, aunque, también tenemos que observar la situación comunicativa, la función lingüística, etc.

Además, siguiendo en el terreno comunicativo, el autor Yus (2007), defiende la idea de que algunos aspectos como estrategias, previsiones de conocimientos, los actos de habla, entre otros, influyen en el éxito de utilización de la terminología en contextos determinados ya que, estos aspectos ayudan a una expresión más adecuada, es decir, más exacta que favorece la comunicación.

En primer lugar, cuando se piensa en comunicación, es inevitable que primero se piense en comunicación oral, en la cual podemos diferenciar entre comunicación unidireccional, que es aquella en la que no se observa una interacción propiamente dicha entre emisor y receptor, como por ejemplo, las conferencias; por otro lado, la comunicación

recíproca, en la cual se observa un intercambio de ideas, de conocimientos, como por ejemplo, una negociación comercial (Yus, 2007). Sin embargo, también se observan en la comunicación escrita estrategias interpretativas e intenciones comunicativas (Ibid.).

Además, no sólo es la palabra la que beneficia o limita la comunicación sino que una gran variedad de elementos no lingüísticos tienen lugar en situaciones de interacción y, cuando se trata de interacciones entre un especialista y un no especialista, como suele pasar en la escuela, es imprescindible hablar de la comunicación no verbal como elemento favorecedor de la comunicación. Indispensable para el estudio de la comunicación oral, en el terreno de las “lenguas profesionales y académicas” (Ibid.). Algunos aspectos no verbales, como la entonación o el ritmo, y también aspectos visuales como la apariencia, la gesticulación, etc., han sido rechazados por paradigmas lingüísticos anteriores aunque, en la actualidad, se ha recalcado la importancia de estos rasgos para un logro o malogro en la utilización de las lenguas “profesionales y académicas” (Ibid.). Se debe considerar, que dichos aspectos no verbales son más necesarios y frecuentes en la comunicación recíproca anteriormente mencionada (Ibid.).

Igualmente, Mansilla (2001), ha analizado algunos rasgos de la comunicación no verbal que pueden provocar confusiones dentro de un contexto de interacción, especialmente en las siguientes áreas: la kinésica, es decir, el lenguaje corporal, el paralenguaje (el timbre, entonación, etc.), la complexión física, es decir, el aspecto, la percepción del tiempo (cronémica) o el uso del espacio y el contacto físico (proxémica). Es de gran importancia, que los aspectos mencionados anteriormente, deben estar presentes en la enseñanza de estas lenguas de especialidad, debido a que si no se utilizan correctamente, pueden culminar en ambigüedades, malentendidos, incluso en el fracaso de los objetivos que se esconden tras las lenguas de especialidad, se destaca el más importante, lograr una comunicación entre los

hablantes de estas lenguas (Fernández, 2004, y en el caso del lenguaje de la Pedagogía entre hablantes especialistas y hablantes no especialistas.

Dentro de la pragmática lingüística, podemos encontrar con distintas necesidades como por ejemplo, la necesidad de estudiar los actos de habla y los conflictos interculturales que pueden aparecer en las interacciones cuando dos interlocutores provienen de culturas distintas, dado que, es evidente, que hay diferencias culturales en el empleo de las estrategias comunicativas (Yus, 2007). Por ello, es importante que los especialistas aprendan los propósitos comunicativos del ámbito profesional al que pertenecen, además de estar familiarizados con la estructura y los aspectos de los géneros textuales que emplean habitualmente (Marimón y Santamaría, 2007).

El último aspecto a destacar, dentro del estudio de la comunicación oral, es la utilización de la cortesía tanto en la comunicación unidireccional, como en la comunicación recíproca. El conocimiento de la cortesía verbal, es especialmente necesario para una comunicación eficaz. Para conocer la cortesía verbal, conviene saber las estrategias comunicativas de cada situación determinada, además de saber los objetivos que tiene dicha comunicación y de tener en cuenta los medios y los recursos para alcanzar los fines conversacionales que se pretenden (Samaniego, 2007).

En el estudio de la comunicación oral, en el campo de las “lenguas profesionales y académicas”, no se hace especial hincapié en los aspectos orales de las interacciones, dado que la comunicación, también se lleva a cabo mediante los textos escritos (Yus, 2007). Los trabajos más relevantes, son aquellos que se centran en “las intencionalidades del emisor y su presencia” (Ibid.: 84), los estudios que subrayan “las estrategias interpretativas del destinatario y los retos que las “lenguas especializadas” pueden suponer para éste” (Ibid.: 84) y, por último, los trabajos que enfatizan la interactividad (Ibid.).

Por contraposición, dentro del ámbito de pragmática léxica, la comunicación renuncia a la estabilidad de los modelos lingüísticos iniciales, y se requieren una serie de aptitudes para lograr la intercomprensión (Ibid.). El que habla tiene que saber si el receptor es capaz de comprender la información de los diversos términos existentes en un enunciado especializado, además de la información que otorga el contexto de la situación (Ibid.). Por esto mismo el lenguaje de la Pedagogía, se trata de un lenguaje fundamentado en la lengua y perfectamente preparado para lograr una intercomprensión incluso entre personas que no son especialistas.

Sin embargo, dentro del campo de la pragmática léxica, y hablando en términos de comunicación especializada, existen “vacíos” de información que se tienen que superar de manera deductiva. Es importante destacar, que cualquier término de especialidad requiere un ajuste contextual para proporcionar al término la estabilidad necesaria dentro de un contexto concreto⁴.

El estudio del discurso profesional y académico en español, es un trabajo que alberga gran complejidad. Sin embargo, se trata de un campo bastante interesante para la investigación, no sólo por la variedad de aspectos que es necesario estudiar, sino también por la importancia que supone y la urgente necesidad que se ha creado, debido a la sociedad globalizada en la que vivimos (Alcón, 2007).

Tal y como se podrá observar en el siguiente apartado, la concepción de Alcaraz (2007) sobre las “lenguas profesionales y académicas”, ofrece un marco conceptual para poder analizar ese lenguaje en el ámbito educativo que constantemente se ve influenciado por

⁴ No obstante, debo mencionar la teoría de la relevancia (Sperber, 1986; y Wilson, 1995) dado que permite de una forma más eficaz, afirmar si se trata de un término técnico, porque el receptor realiza un ajuste conceptual para poder descifrar el concepto más específico. Cuando utilizamos metáforas, éstas requieren de un ajuste conceptual. Por último, en las lenguas “profesionales y académicas”, se tiende a la lexicalización o a la convencionalización (Yus, 2007) lo que significa que llega un momento en el cual “no existe ningún ajuste conceptual en su interpretación” (Ibid.: 92).

los enormes avances que experimenta la sociedad. Por ello, este autor insiste en el concepto de la sociedad de la información y el conocimiento, para así poder entender las aportaciones nuevas a este lenguaje, surgidas de nuevos cambios en la sociedad debido al marcado rasgo socio-lingüístico de estas lenguas, defendido por los tres autores que han imperado este trabajo Rodríguez (1981), Lerat (1997) y Alcaraz (2007). Además, Alcaraz (2007), junto con otros autores, se interesan por el aspecto pragmático de estas “lenguas profesionales y académicas” preocupándose por la finalidad de estas lenguas, la comunicación, tanto entre hablantes profesionales, como entre un hablante profesional y otro que no lo es.

3. LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA: ¿Qué lenguaje utiliza el docente?

Los referentes teóricos expuestos en relación al concepto de “lenguas especiales” para poder analizar el lenguaje de la Educación, muestran prevalencias lingüísticas que condicionan el tipo de lengua por cuestiones relacionadas fundamentalmente con el vocabulario, con el léxico que utilizan los hablantes de una lengua.

Las lenguas de especialidad han recibido diferentes denominaciones según la tradición lingüística con la que se identifican sus autores. Por ello, Rodríguez (1981) habla de “lenguas especiales”, Lerat (1997) de “lenguajes de especialidad” y Alcaraz (2007) de “comunidades epistemológicas”.

De las tres perspectivas de análisis que he recogido en este trabajo, considero que la mejor se adecua a las características y necesidades referenciales del lenguaje del ámbito de la Educación es la denominación propuesta por Rodríguez (1981) de “lenguas especiales”. Como afirma Soler (2012), el lenguaje de la Educación constituye un “lenguaje sectorial”, es decir, un lenguaje que utiliza el sistema lingüístico de la lengua general y hace uso de un léxico que, en ocasiones, se ha banalizado y, en otras, se ha especializado. Eso hace posible

que cuando un hablante profesional y un hablante no profesional participan en una situación comunicativa, ésta puede desarrollarse con éxito gracias a una intercomprensión que se genera por el uso de vocabulario específico y general.

Dado que los procesos de interacción didáctica que se generan en el aula permiten la comunicación entre profesor y alumno, a lo largo de este apartado analizaré algunos términos. Nótese, a título de ejemplo, la definición que proporcionan Salvador, Rodríguez y Bolívar (2004) sobre la expresión “adaptación curricular”:

[...] una estrategia de actuación y de planificación docente, cuyo objetivo fundamental es ofrecer respuestas individualizadas a las necesidades educativas que presentan los alumnos. Se trata de acomodar o ajustar la oferta educativa común a la diversidad de situaciones que presenta el alumnado. Son modificaciones curriculares más o menos extensas, que buscan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos alumnos con necesidades educativas especiales o específicas. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual, independientemente del origen de esas diferencias [...] (Soler, 2012: 67).

Esta expresión de “adaptación curricular” permite reforzar la caracterización de este lenguaje como “lenguaje sectorial”. Es sumamente necesario asumir la función comunicativa que tiene este lenguaje, cuáles son sus necesidades denominativas y las de sus hablantes (Soler, 2012). El uso de expresiones sintácticas lexicalizadas en distinto grado, favorece que sus hablantes se puedan comunicar (Ibid.).

De esta manera, las expresiones en este lenguaje son de significado preciso y técnico ya que, mediante su uso, se puede lograr la comunicación no sólo entre especialistas, sino también entre un especialista y un no especialista, como por ejemplo, un profesor y el padre de un alumno (Ibid.).

Por esto mismo, en el lenguaje de la Pedagogía podemos encontrar palabras especializadas y otras que se han banalizado, es decir, que han perdido su significado de especialidad y han pasado a la lengua general, lo que nos permite ratificar, que el lenguaje de la Pedagogía se trata de un “lenguaje sectorial”. Asimismo, gracias a la naturaleza de “lenguaje sectorial” que tiene este lenguaje de la Pedagogía, es decir, la función comunicativa, el factor sociológico y, el factor temático, en una comunicación tanto entre dos especialistas, como entre un especialista y un no especialista se logra una intercomprensión entre ellos (Ibid.).

Podemos decir que la Educación, se ha extendido y por consecuencia el lenguaje se ha usado en este ámbito se ha universalizado (Ibid.). Por ello, debido a los grandes avances que se han experimentado con el transcurso del tiempo, se hace notable la necesidad de que la escuela también cambie dado que, como esta autora indica, con las múltiples reformas educativas vividas, el lenguaje se estandariza y además, se introduce terminología específica lo que provoca la creación de nuevos términos o la desviación del significado de palabras ya existentes en nuestra lengua.

Además, Bernat (1992) considera que el lenguaje de la reforma educativa es un lenguaje vacío. Al igual que Soler (2005), Bernat (1992) considera que las reformas y las leyes educativas, introducen un lenguaje tomado de otros ámbitos (psicología constructivista, teorías del currículo, etc.) por lo que, hace que se cree una mezcla entre palabras de la lengua común y de términos específicos procedentes del ámbito educativo o de campos relacionados con éste, pero siendo siempre un medio de comunicación.

La implantación de estos nuevos términos, cambian el discurso pedagógico y, por lo tanto, justifica al sistema educativo a través del uso de estos términos implantados por las legislaciones educativas (Soler, 2005). La carencia de “significados propios” genera

polisemia, y, esto hace, que cada docente comprenda los objetivos que deben desempeñar pero, a la vez, se observe una diferencia en el ámbito pragmático (Esteve, 1979) y (Soler, 2012). Como se ha dicho anteriormente, se puede observar un claro crecimiento del lenguaje de la Pedagogía en función de las distintas leyes y normativas que se han ido sucediendo, así como por la globalización y crecimiento de esta sociedad, y por la necesidad de adaptar términos a este lenguaje procedentes de otras disciplinas (Ibid.). Por todo ello, observamos que el lenguaje de la Pedagogía se trata de una “lengua especial” y de una “lengua sectorial”.

A tenor de lo expuesto hasta el momento, considero que analizar un lenguaje específico necesariamente remite a considerar el contexto académico en el que se utiliza y, con ello, a los agentes que intervienen. Así, Muñoz (2005) considera el espacio educativo como componente dentro de la interacción didáctica, debido a que dichas interacciones se desarrollan dentro de un espacio y, a su vez, no es la misma interacción la que se desarrolla dentro de un espacio determinado que aquella que tiene lugar en otro espacio distinto.

Todo discurso en educación, ha estado centrado en elementos comunicacionales y en el uso de la palabra, observando en algunos casos otro tipo de lenguajes pero refiriéndose a la persona siempre (Ibid.). Siempre y cuando le otorguemos mayor importancia a los espacios como referentes territoriales, el proceso educativo se llevará a cabo con éxito y en una mejor condición (Ibid.).

Por ello, la importancia y necesidad de regenerar y reordenar los espacios supone por consiguiente, crear un lenguaje educativo distinto al tradicional. Estamos acostumbrados a ver el ámbito de la docencia como un conjunto de procesos mediados por la palabra pero, si consideramos que el desarrollo de la sociedad actual y el avance de nuevas tecnologías han cambiado nuestra rutina y la de la escuela, habrá que considerar también, que no sólo es la palabra quién preside este elenco de procesos educativos. Además, la Pedagogía no ha

mostrado preocupación por el espacio en cuanto a objeto de investigación y de análisis, (Ibid.).

La investigación sobre este tema comenzó en la década de los años ochenta con los autores Colom (1981) y Sureda (1981), aunque fue durante los años noventa, cuando el espacio alcanzó una mayor preocupación más allá de un aspecto organizativo con la intencionalidad de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, dicha novedad vino de la mano de García (1992), Castillejo y otros (1994), Romaña (1994) y, por último, Carrasco y García (2001). Los autores mencionados anteriormente, consideraban que una mejor investigación y conocimiento del espacio nos otorgaría una optimización de los procesos que ahí tienen lugar, es decir, el espacio no se trata de un escenario físico solamente, sino que también se trata de un agente importante y necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, esta visión del espacio ofrece una reorientación de la acción educativa a nivel pragmático dado que los espacios proveen y fomentan situaciones y contextos para la actuación (Muñoz, 2005), resultando así, una educación propia de los días en los que vivimos actualmente. El mismo autor, ha querido resaltar, que los espacios también conforman un significado simbólico, afectivo y comunicativo por lo que hay que aprovecharlo.

Desde que el docente es consciente de las ventajas que pueden llegar a tener para los procesos de enseñanza-aprendizaje los espacios como “agentes educativos” se hace clara una necesidad inmediata de la presencia de un lenguaje distinto. Tampoco hay que olvidarse que los espacios necesitan de interacciones sociales para crear procesos por ello es importante estudiar también la interacción en el aula.

Cuando nos referimos a la interacción didáctica, también nos estamos refiriendo al lenguaje de la Pedagogía. Esto es, por que la interacción didáctica es lo que se trata de lograr, es decir, lograr la interacción es llegar a la comunicación, y su medio para conseguirla, en este

ámbito es el lenguaje de la Pedagogía. Por lo tanto, a continuación, se relaciona e identifica al lenguaje de la Pedagogía, como “lenguaje sectorial” dado que asumo la tipología de Rodríguez (1981) para una exhaustiva caracterización de este lenguaje.

Este tipo de lenguaje, el lenguaje de la Pedagogía, es un lenguaje especializado, que comparte características con los otros dos lenguajes planteados por este autor, porque utiliza términos propios de la disciplina científica, esto es, del ámbito pedagógico en el que, evidentemente, se encuentran implícitos conceptos relacionados con la Psicología, Antropología, etc. ya que, cuando formamos a los alumnos, estamos trabajando diferentes esferas del individuo. En cierto modo, se trata de un grado de “cercanía” que comparten los profesionales del ámbito educativo. No obstante, tenemos que considerar que, dado que se trata de un “lenguaje de especialidad”, la base lingüística se asienta sobre el propio lenguaje pero se expande con la creación *ex novo* de términos nuevos, así como expresiones, que surgen fruto de, como he comentado anteriormente, las nuevas necesidades socio-educativas, las políticas europeas, nacionales y autonómicas, los textos legislativos, etc. debido a lo expuesto anteriormente se puede asumir que dos de los aspectos básicos de este lenguaje es el factor sociológico y el factor temático, los cuales determinan la aparición de nuevos términos en este lenguaje .

Por ello, siguiendo a Rodríguez (1981) y Soler (2012), un docente debe poder comunicarse con otros docentes pero, del mismo modo, deberá interactuar con personas que no manejen este tipo de lenguaje; por ello hablamos de hablantes profesionales y no profesionales, es decir, los padres y los docentes, por ejemplo, deben hacer uso de los términos necesarios para que esa intercomprensión se alcance desde los dos agentes implicados en el proceso de formación. Ello, supone tener en cuenta la función comunicativa del lenguaje de la Pedagogía. Debido a dicha función, las expresiones que podemos encontrar en este lenguaje tienen un significado técnico y concreto, para así posibilitar la comunicación

tanto entre especialistas, como entre un especialista y un no especialista, es decir que se logre una intercomprensión entre ellos.

Se trata de un lenguaje creativo y con un marcado carácter sociológico, es decir, en este lenguaje, se crean nuevos términos o se desvían significados de palabras con la finalidad de satisfacer las necesidades que surgen en la comunicación (Soler, 2012). Además, es importante destacar su rasgo connotativo, el más importante y definitorio (Ibid.). Por otro lado, se aprecia que, la metáfora, se trata de un instrumento de gran importancia en la situación de interacción, muestra el rasgo creativo del lenguaje y, por ello, nos podemos encontrar con un gran número de dichas metáforas en el discurso educativo (Ibid.).

Nótese, a título ilustrativo, el siguiente ejemplo sobre la expresión “aprendizaje activo” proporcionado por esta misma autora:

[...] el significado no es totalmente composicional y muestra cierto grado de creatividad [...] se trataría de una construcción nominal de sustantivo + adjetivo que cumple los parámetros sociológicos similares a los sociolectos o tecnolectos y que se utiliza en situaciones comunicativas específicas (parámetro pragmático). Se ha difundido porque, no sólo representa una noción conceptual técnica, sino que, además, se adapta a la forma que concebir el aprendizaje (parámetro cognitivo) y, finalmente, porque responde a una necesidad denominativa, sólo alcanzable a través de la enunciación de esta expresión. Esta expresión fijada, convencionalizada y lexicalizada, facilita la comunicación entre su comunidad de hablantes. Se consolida en el léxico de este lenguaje de especialidad y se convencionaliza, difundiéndose entre sus hablantes (Soler, 2012: 97).

A continuación voy a ofrecer la definición de una serie de términos que muestran esas banalizaciones o especializaciones en el lenguaje de la Pedagogía. Esta recogida de términos nos permitirá afirmar que se trata *de facto* de un “lenguaje sectorial”. Dichos ejemplos se han

obtenido del ejemplar de Soler (2012) en cuya obra desarrolla un magnífico análisis sobre el lenguaje de la Pedagogía.

Acción docente: La acción docente viene motivada por el profesorado por medio de la orientación y de la inducción, tiene como objetivo dar al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez atiende sus dudas y sus necesidades. Ha de procurar el desarrollo de las capacidades a) Trabajo autónomo del estudiante; b) Planificación del aprendizaje; c) Relación conceptual / redes conceptuales. (Soler, 2012: 329 AVIZORA, 2009).

Acting out: Expresión inglesa empleada en psicopatología para referirse al paso brusco de una representación mental a un acto, con expresión manifiesta de emociones. Se utiliza este término para designar la actuación, de forma no verbal, de los impulsos contenidos de una persona. Es un comportamiento compulsivo, generalmente violento, pudiendo derivar hacia la auto o heteroagresión. (Soler, 2012: 275 cf. Sánchez, 1989).

Agentes de la educación: En la literatura pedagógica tradicional, esta expresión se vincula a presupuestos y términos filosóficos clásicos e incluía al educando, a padres, profesores, educadores, etc. y a las instituciones (escuela, familia, Estado, iglesia, etc.). En sentido restringido, se circunscribía al educador personal y a las instituciones específicamente educativas (familia y escuela). Actualmente no se emplea esta terminología ni tipología. Prevalecen los estudios que tratan de dimensionar las funciones específicas de los elementos que intervienen en el proceso educativo. (Soler, 2012: 335 cf. Sánchez, 1991).

Asamblea: [...] Reunión de las personas pertenecientes a una asociación o a una clase determinada, para deliberar sobre asuntos propios de ellas [...] (Soler, 2012: 84 cf. VV.AA. 2001).

Display: [...] l. m. “despliegue (|| exhibición)”. Despliegue: l. m. “Acción y efecto de desplegar”. (Soler, 2012: 288 cf. RAE, 2001).

Drill: Anglicismo. Ejercicio sistemático de aprendizaje basado en la repetición en el que se ponen en práctica determinadas estructuras o patrones de respuestas específicas con el objetivo de crear automatismos (obtener respuestas rápidas y correctas). Su utilización didáctica es frecuente, e imprescindible, para el aprendizaje de determinadas nociones o destrezas lingüísticas y matemáticas. Los programas de “drill and practice” son ampliamente empleados en la enseñanza o aprendizaje asistido por ordenador. Sin.: ejercicio de automatización; ejercicio estructural; ejercicio de patrones. (Soler, 2012: 289 *cf.* Sánchez, 1991).

E- Aprendizaje: [...] Aprendizaje ayudado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la “e” está por basado en la “electrónica”. Supone una cultura digital que capacite para utilizarlas con provecho, participando activamente en la sociedad informacional [...] (Soler, 2012: 106 *cf.* Salvador, Rodríguez y Bolívar, 2004).

Flash cards: Anglicismo utilizado para designar una colección de tarjetas de tamaño variable y forma rectangular, cada una de las cuales tiene una imagen en un lado y una palabra o texto explicativo en el otro. El término *flash* hace referencia a la rapidez en la presentación visual de las tarjetas (ya sea manual por parte del profesor o mediante un aparato) y a la inmediatez de la respuesta de los alumnos. Se utilizan fundamentalmente en la enseñanza de idiomas y en educación preescolar, en técnicas de prelectura y preescritura. (Soler, 2012: 295-296 *cf.* Sánchez, 1991).

Participación educativa: [...] Grado en que los distintos elementos que configuran el sistema educativo participan en su planeamiento, desarrollo, gestión y evaluación (Soler, 2012: 448 *cf.* VV.AA., 2002).

Pedagogía terapéutica: Término que es utilizado con diferentes acepciones [...] Una definición ampliamente aceptada considera la pedagogía terapéutica como el ámbito de la pedagogía diferencial que se ocupa de los sujetos que experimentan dificultades particulares en los estudios o en su desarrollo psíquico o motor. Trata de recoger e integrar las aportaciones de diversas ciencias [...] (Soler, 2012: 452 *cf.* Sánchez, 1989).

Pizarra electrónica: Sistema electrónico que permite escribir o dibujar sobre una superficie, registrándose esta información junto con los comentarios orales asociados en una casete. El material puede ser reproducido después en un monitor o receptor ordinario de televisión al que se acopla un equipo especial (Soler, 2012: 453 *cf.* Sánchez, 1991).

Plan de estudios: Parte del programa y de las programaciones que reflejan sintéticamente qué áreas formativos y/o disciplinas se van a abordar durante un determinado periodo. Ese periodo puede corresponderse con un nivel educativo (la educación infantil, la enseñanza primaria, secundaria obligatoria, etc.) o con una carrera profesional o parte de ella (plan de estudios de medicina, de pedagogía, del primer ciclo de veterinaria, etc.). Los planes de estudios suelen centrarse en la identificación de las dimensiones o disciplinas, sin entrar en mayores consideraciones de tipo doctrinal o metodológico sobre lo que se piensa hace en cada una de ellas [...] (Soler, 2012: 455 *cf.* Sánchez, 1991).

Proceso de enseñanza-aprendizaje: Enfoque o perspectiva que considera la enseñanza y el aprendizaje, más que como resultado o producto, como un conjunto de fases sucesivas, tendientes a desarrollar y perfeccionar hábitos, actitudes, aptitudes y conocimientos de las personas (Soler, 2012: 461 *cf.* Equipo Multidisciplinario de profesionales del sector de Educación, 2009).

Proyecto curricular: Se entiende por proyecto curricular la materialización en propuestas educativas concretas de diferentes principios psicopedagógicos y de conocimiento científicos relacionados con una(s) área(s) del saber. La finalidad de la elaboración es la de ser instrumento útil al profesor en el desempeño de su tarea docente en el aula. Los proyectos curriculares incluyen recursos materiales, actividades de aprendizaje y evaluación y ordenaciones sobre cómo llevarlos a cabo. (Soler, 2012: 465 *cf.* Sánchez, 1991).

Pruebas de aptitud: Un examen sobre los conocimientos profesionales del solicitante, en el que se evaluará su aptitud para ejercer la profesión en España. Se referirá a materias cuyo conocimiento sea esencial para el ejercicio de la profesión en España y que no estén cubiertas

por la titulación que aporte el solicitante. Se podrá incluir en dicha prueba el conocimiento de la deontología aplicable en España a la profesión respectiva. (Soler, 2012: 465 *cf.* IQPIB, 2002).

Psicología pedagógica: También denominada Psicología de la Educación. Se define a dos niveles, uno general y otro específico. A nivel general, la psicología de la educación es aquella disciplina que trata del sujeto que aprende, del proceso del aprendizaje, de las estrategias instruccionales necesarias para que se cumpla el proceso instruccional preciso y el educacional general; a nivel específico, la psicología de la educación es aquella rama de la psicología y de la Pedagogía que trata científicamente de los procesos de enseñar y aprender así como de los problemas que pueden darse en el contexto de los mismos (Soler, 2012: 467-468 *cf.* Sánchez, 1989).

Refuerzo educativo: Tipo de reforzamiento en el cual la observación de la conducta de alguien que es premiado o castigado por la ejecución de un comportamiento dado, puede dar como resultado la inclinación a ejecutar la conducta que ha sido objeto de premio o castigo (Soler, 2012: 470 *cf.* VV.AA., 2003).

Registro anecdótico: Técnica de observación que consiste en la recogida de información acerca de acontecimiento o hechos significativos de la conducta de un alumno [...] (Soler, 2012: 471 *cf.* Sánchez, 1991).

Rendimiento escolar: [...] Nivel de conocimientos de un estudiante. Intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos, de estudio, la autoestima o la relación profesor-estudiante. Cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno, se habla de “rendimiento discrepante”. Un rendimiento académico insatisfactorio es aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado. En ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos. (Soler, 2012: 472 *cf.* VV.AA., 2002).

Retraso escolar: En la concepción conductista, déficit conductual que se establece en comparación con la norma, considerando no como falta de maduración por la acción de variables biológicas y el transcurso del tiempo, sino como producto de la interacción de los cuatro factores básicos (datos biológicos pasados y actuales; historia previa de interacción con el medio; y condiciones ambientales momentáneas o acontecimientos discriminativos, reforzadores y disposicionales) (Soler, 2012: 473 *cf.* VV.AA., 2003).

Técnicas de estudio: Conjunto de destrezas, estrategias y hábitos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto para una más fácil, rápida y profunda asimilación, transformación y creación de valores culturales (Soler, 2012: 480 *cf.* Sánchez, 1989).

Como puede observarse, la caracterización de este tipo de lenguaje, propuesta por Rodríguez (1981), Lerat (1997) y Alcaraz (2007), permite analizar la connotación de los términos que actualmente forman parte de la jerga del docente. Por ejemplo, en el mismo sentido que he hecho referencia al ejemplo proporcionado por Soler (2012), puedo afirmar que existen muchos otros términos y expresiones que se adecúan las nuevas necesidades socio-educativas.

La expresión “Enseñanza por grupos” se define como “método que consiste en organizar el trabajo por grupos de alumnos bajo la dirección del maestro” (VV.AA., 2002: 400). Es un término composicionalmente creativo porque en situaciones de interacción didáctica se consigue una intercomprensión por parte de los agentes que tienen lugar en la comunicación, ya sea entre dos especialistas o entre un especialista y un no especialista.

Estos ejemplos, han permitido mostrar que el lenguaje de la Pedagogía se trata de un “lenguaje sectorial” dado que, según Rodríguez (1981), tiene términos que forman parte del lenguaje general y otros que son de especialidad para satisfacer las necesidades comunicativas de los hablantes profesionales y no profesionales.

Según Lerat (1997), las expresiones mostradas anteriormente serían propias de los “lenguajes de especialidad” dado que aquellas que están en inglés son reconocidas internacionalmente, y por profesionales de otras culturas e idiomas lo que es un importante rasgo característico de una “lengua de especialidad”.

Por otra parte, este mismo autor, afirma que la lengua especializada, es aquella que usa la lengua general para expresar de manera técnica nociones de naturaleza especializada y, las expresiones mostradas anteriormente, son unidades léxicas propias de la lengua general que se han usado en este lenguaje de la Pedagogía para definir conceptos técnicos.

Sin embargo, es necesario explicar que se utilizan palabras propias de la lengua general, con la finalidad de que tanto agentes especializados como agentes no especializados en este terreno, puedan comunicarse sin ninguna dificultad, es decir, las expresiones se crean teniendo muy en cuenta el componente comunicativo propio de este lenguaje.

Con respecto a la semántica, observamos que las expresiones citadas anteriormente sostienen una semántica simple que favorece la traducción de dichos términos en otras lenguas, lo que conlleva a que se pueda afirmar que el lenguaje de la Pedagogía se trate de una “lengua de especialidad” tal y como se observa en los aspectos básicos que este autor recoge y que se ha podido distinguir a lo largo de este trabajo.

Igualmente sucede con la monosemia de los términos, dichas expresiones, atienden a una monosemia para poder evitar posibles ambigüedades y, su connotación hace referencia a la realidad social de este ámbito lo que sugiere, una vez más, poder catalogar al lenguaje de la Pedagogía como un “lenguaje de especialidad” (Ibid.). Por último, el autor sostiene que aquellas expresiones que tienen un significado preciso, son aquellas que determinan conocimientos, lo que se asume que, dichas expresiones citadas precedentemente son expresiones propias de un “lenguaje de especialidad”.

En cuanto a la caracterización propuesta por Alcaraz (2007) cabe considerar que el lenguaje de la Pedagogía se trata de un lenguaje con un carácter sociológico y un marco cultural delimitado por esta comunidad epistemológica. Por otro lado, la función comunicativa que este lenguaje encaja perfectamente con las características que este autor propone y que se han enumerado previamente en este trabajo.

En cuanto al léxico, y siguiendo la propuesta a este mismo autor, se destaca en estas expresiones un léxico de naturaleza semiespecializada, es decir, vocabulario que procede de la lengua general pero definen ideas distintas al usarse en un contexto determinado, dicho vocabulario Hoffman (1998) lo denomina “vocabulario de apoyo”. Además, nótese la presencia de un vocabulario general de uso frecuente en estas expresiones, el cual unidades léxicas de la lengua general se han utilizado en esta lengua de especialidad pero no han perdido su significado propio (Alcaraz, 2007).

Por último, las lenguas especializadas y, por tanto, el lenguaje de la Pedagogía, el lenguaje de la Educación, tienen como finalidad la comunicación entre especialistas, así como la comunicación entre especialistas y no especialistas, pero se utiliza en un contexto determinado aunque fundamentado en la lengua general. Por todo ello, me atrevo a afirmar que, como se ha podido observar, el lenguaje de la Pedagogía cumple con los requisitos que Alcaraz (2007) propone para poderle llamar “lengua de especialidad”.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo de fin de grado se articulan siguiendo, como pauta, los objetivos planteados en el mismo. Realizada la revisión bibliográfica y las aportaciones de este ámbito de conocimiento a la formación del profesorado, podemos establecer las siguientes conclusiones:

a) Revisar la naturaleza del lenguaje del profesorado, entendido como lenguaje de especialidad.

Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, las “lenguas especiales” han adoptado distintas denominaciones, dependiendo de la corriente lingüística que asuma el autor. Asimismo, podemos observar como Rodríguez (1981) habla de “lenguas especiales” mientras que, por otro lado, Lerat (1997) denomina estas lenguas “lenguas de especialidad” y, por último, Alcaraz (2007) se decanta por la denominación de “lenguas profesionales y académicas” propias de distintas “comunidades epistemológicas”.

Sin embargo, la definición que más fielmente refleja cómo el lenguaje del docente refleja las nuevas necesidades socio-educativas en un lenguaje formado por términos que conocen los hablantes profesionales (profesor) y los hablantes no profesionales (madre, padre de un alumno), es la propuesta por Rodríguez (1981), esto es, un “lenguaje sectorial”.

Como tal, permite la intercomprensión entre sus hablantes. Los procesos de interacción didáctica se generan en el aula a través del uso de lenguaje, de la comunicación verbal y no verbal. Por ello, la comunicación a través de su léxico en el ámbito de la Educación refleja esa idiosincrasia que caracteriza a este lenguaje y que permite que forme parte de un “nivel umbral”, de una escala polar.

Rodríguez (1981) afirma que el rasgo socio-cultural es el factor que más caracteriza estas lenguas, ya que, tanto las lenguas como la comunicación, tienen lugar en comunidades sociales. De este modo, teniendo en cuenta el factor socio-cultural, se definen tres tipos distintos de “lenguas especiales” dispuestas en “niveles” con distinta connotación. En el primer nivel nos encontramos con los *argots*; lenguas de reducido número de hablantes y con naturaleza críptica debido a su inteligibilidad por parte del

resto de la sociedad (Ibid.). En oposición a los argots, se presentan los “lenguajes científico-técnicos”, cuyo rasgo definitorio es el rasgo temático, predominante ante otros aspectos, ya que lo que realmente importa a estos lenguajes, es transmitir sus conocimientos evitando confusiones y ambigüedades. Por esto mismo, los “lenguajes científico-técnicos”, poseen un gran número de términos unívocos, en los cuales prima más noción que la designación (Ibid.).

Los lenguajes citados anteriormente suponen dos niveles opuestos entre sí, sin embargo, entre estos dos niveles, se define un nivel intermedio en el que se sitúan los “lenguajes sectoriales”, entre ellos, el lenguaje de la Pedagogía.

Como he afirmado, estos lenguajes poseen términos específicos, como en el caso de los “lenguajes científico-técnicos”, usados por los hablantes profesionales de un ámbito profesional determinado. Además de compartir rasgos con los “lenguajes científico-técnicos”, los “lenguajes sectoriales”, en determinadas situaciones, también se interrelaciona con características propias de los *argots* (Ibid.). Por ello, los “lenguajes sectoriales” constituyen el escalón intermedio entre los *argots* y los “lenguajes científico-técnicos”.

Por esto mismo, podemos decir que el lenguaje de la Pedagogía, es un “lenguaje sectorial” debido a que no se puede considerar un “lenguaje científico-técnico” porque utiliza palabras propias de la lengua común para designar nociones específicas, sin embargo, también posee términos específicos. Este hecho, favorece la intercomprensión entre hablantes profesionales y hablantes no profesionales en el ámbito de la Educación, por ello, el lenguaje de la Pedagogía es un “lenguaje sectorial”.

b) Identificar las características básicas de este lenguaje y sus implicaciones para la formación del profesorado.

Como se ha expuesto anteriormente, según la conceptualización de Rodríguez (1981) sobre las lenguas especiales, el lenguaje de la Pedagogía es un “lenguaje sectorial”. Como tal, el lenguaje de la Pedagogía tiene características propias de los “lenguajes sectoriales”, es decir, tiene un marcado rasgo social, cultural dado que, es la sociedad la que mediante sus necesidades, surgen nuevos términos en este lenguaje además de la finalidad comunicativa, es decir, el objetivo de poder comunicarse incluso con hablantes no profesionales y, por otro lado, transmitir conocimientos, lo que es particular del factor temático de esta lengua (Soler, 2012).

Además, se observa una singularidad en este lenguaje, y es que en el ámbito educativo, son muchos los agentes que intervienen en él, algunos pueden ser especialistas en otras áreas de conocimiento como por ejemplo, psicólogos y, por otro lado, también personas no profesionales intervienen en este entorno como por ejemplo, los propios padres de los alumnos. Por lo tanto, este lenguaje debe adaptarse a cada situación comunicativa y debe facilitar la comprensión entre ellos, tanto si son especialistas como si no lo son.

Asimismo, para lograr la comprensión por parte de hablantes no profesionales, el lenguaje de la Pedagogía utiliza la lengua común para denominar diferentes nociones además de poseer términos específicos que se utilizan en determinados contextos. Debido al uso de la lengua común para designar nociones, se asume que el lenguaje de la Pedagogía tiene una gran creatividad lingüística y, en función de su utilización, su valor lingüístico puede variar (Ibid.). Por ello, las expresiones en este lenguaje adquieren un gran valor connotativo, es decir, según el contexto en el que estas expresiones se empleen, tienen un matiz u otro. Fruto de esta creatividad, se crea

una polisemia que, en algunas ocasiones, podemos encontrar términos que, pese a la situación en la que se dan, no tienen valor específico (Ibid.).

c) Contribuir al mejor conocimiento del lenguaje de los diferentes agentes educativos, asumiendo la inherente función comunicativa, así como los procesos de interacción didáctica.

En cuanto a la conclusión referente a este objetivo, se asume la función comunicativa como elemento primordial en este lenguaje. Debido al gran número de agentes que intervienen en el ámbito educativo, nótese que no todos ellos son especialistas en la materia, además, también intervienen profesionales en otras áreas de conocimiento como por ejemplo psicólogos.

Ello, requiere de un lenguaje que tanto especialistas como hablantes no especialistas, puedan interactuar y llegar a una intercomprensión entre ellos, es decir, utilizar palabras de la lengua común para denominar conceptos específicos con la intención de que todo agente que intervenga en el ámbito educativo, pueda comprender dichas expresiones, por ello, el lenguaje de la Pedagogía es necesario en la escuela.

Por otro lado, véase que el lenguaje de la Pedagogía también ha tomado términos específicos de otras disciplinas, debido a su proximidad con otras áreas de conocimiento. Ello, favorece los procesos de comunicación con otros especialistas lo que, a su vez fomenta la finalidad comunicativa de este lenguaje.

Sin embargo, no sólo es la palabra lo que favorece los procesos de interacción en la escuela. Aquí nace la importancia de los espacios como herramienta para desarrollar la interacción (Muñoz, 2005). Como se puede observar, las interacciones se

desarrollan dentro de un espacio y, por otro lado, es imposible desarrollar la misma interacción en espacios distintos.

La finalidad comunicativa siempre ha estado centrada en la persona y en los elementos de comunicación, aunque cabe considerar, la necesidad de tener muy presente a los espacios educativos para así favorecer la condición del proceso educativo.

Para ello, es necesario una reorganización y reordenación de los espacios para así, instaurar un lenguaje educativo distinto al tradicional, que sea permeable al tejido social, que responda a las nuevas necesidades socio-educativas y que muestre esa evolución de la disciplina, fruto de la expansión de la sociedad de la información y el conocimiento. Bien es cierto que ello supone, además, considerar el desarrollo de nuestra sociedad y de las nuevas tecnologías y, evidentemente, la palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (2007). La fraseología en las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 53-65). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Alcaraz, E. (2007). La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. . En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 3-12). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Alcaraz, E., Mateo, J. y Yus, F. (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

- Alcón, E. (2007). La difusión didáctica de las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 259-269). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- García, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (I). En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 119-124). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Gómez, A. (2007). Léxico especializado y traducción. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 27-40). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Lerat, P. (1997). *Las "lenguas especializadas"*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Marimón, C. y Santamaría, I. Los géneros y las lenguas de especialidad (II): El contexto científico-técnico. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 127-140). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Martínez, M.A. (2007). Sobre la (morfo) sintaxis de las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 13-24). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Samaniego, E. (2007). La estilística en las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 67-76). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Soler, R. (2012). ¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 89-104.

Soler, R. (2012). *El lenguaje de la Pedagogía en la vida de los centros escolares*. Madrid, España: Editorial Académica Española.

Vargas, C. (2007). El léxico especializado y las ontologías. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 41-52). Barcelona, España: Editorial Ariel.

Vera, A. (2007) El español profesional y académico. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 271-281). Barcelona, España: Editorial Ariel.

Yus, F. (2007). La comunicación en las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz, J. Mateo, F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 81-86). Barcelona, España: Editorial Ariel.