

Entrevista – *Enseñanza de Lenguas con Propósitos Específicos*

Conversaciones sobre lenguas: Entrevista a Pablo Carpintero

Pablo Carpintero

Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina

pablocarpintero@unc.edu.ar



Resumen: En esta entrevista, Pablo Carpintero explora una serie de temas clave en la enseñanza de lenguas, con un enfoque particular en la enseñanza de lenguas con fines específicos (LFE). Los principales puntos tratados incluyen las necesidades de los estudiantes, la Teoría del Género, las comunidades discursivas, el rol de las macro habilidades en la enseñanza, el conocimiento especializado del docente, el aprendizaje colaborativo, el uso de materiales auténticos, la adaptabilidad a diferentes niveles educativos, las herramientas tecnológicas y algunas metodologías, la Lingüística de Corpus y algunas áreas emergentes de investigación. En general, la conversación aboga por un enfoque más flexible y centrado en el estudiante para la enseñanza de LFE, con énfasis en adaptar los materiales a las necesidades de los estudiantes y en utilizar nuevas tecnologías y metodologías de investigación.

Palabras clave: *Lenguas con fines específicos (LFE) – géneros y la Teoría del Género – enfoque de aprendizaje colaborativo – necesidades de los estudiantes.*

Abstract: In this interview, Pablo Carpintero explores several key themes in language teaching, particularly focusing on the teaching of languages for specific purposes (LSP). The main points discussed include students' needs, Genre Theory, discourse communities, the role of the macro skills in the teaching of LSP, teacher's specialized knowledge, collaborative learning, the use of authentic materials, the adaptability for different education levels, technological tools and methodologies, Corpus Linguistics and emerging research areas. Overall, the conversation advocates for a more flexible, student-centered approach to LSP, with an emphasis on adapting materials to the needs of students and utilizing new technologies and research methodologies.

Key words: *Languages for specific purposes – genres and Genre Theory – collaborative learning approach – students' needs.*

Entrevista llevada a cabo el 17 de junio de 2020

Mariano Quinterno: Buenas noches, Pablo. Muchísimas gracias por aceptar la invitación para charlar sobre la enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos. Me parece que es un lindo tema que tenemos que instalar en la agenda de la enseñanza de lenguas. Lo primero que me gustaría preguntarte es: ¿qué es la enseñanza de idiomas con propósitos específicos y cómo se diferencia de la enseñanza de lenguas con propósitos más generales?

Pablo Carpintero: La enseñanza de lenguas con propósitos específicos involucra, principalmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen que ver con la lengua en situaciones precisas de uso. La lengua con propósitos específicos nace allá por finales de la década de los 60, principios de los 70, con el enfoque comunicativo, y hablamos desde ese momento de comunicación. Lo que pasa es que no es cualquier tipo de *comunicación*: hablamos, principalmente, de la comunicación de las disciplinas, las profesiones y las ocupaciones. Por eso es que hablamos de lenguas de especialidad, y por eso es que las asociamos con el aprendizaje de las lenguas profesionales, científicas y técnicas. Una de las grandes definiciones –o lo que comúnmente podemos encontrar en cualquier foro, blog, etc.– es esto de que la enseñanza de lenguas con propósitos específicos es la lengua de los profesionales y para los profesionales, profesionales en muchos ámbitos: médicos, abogados, contadores, ingenieros, etc. Por ese motivo, tenemos diferentes campos disciplinares. Son lenguas que son utilizadas en situaciones especializadas por sus condiciones comunicativas.

Mariano Quintero: **Me imagino, entonces, que el estudiante que participa en ese tipo de cursos es muy particular; difiere un poco del estudiante de inglés general.**

Pablo Carpintero: Es muy particular, justamente, porque tiene necesidades específicas, que es a donde quería llegar. Estos campos disciplinares que te mencionaba recién dan inicio a las diferentes lenguas con propósitos específicos: hablamos, por ejemplo, del “inglés para médicos”, el “español para viajeros”, el “portugués del turismo”, el “inglés jurídico”, etc. Ahora, se diferencia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas generales, principalmente, porque son diferentes contextos de enseñanza, son diferentes situaciones de enseñanza con propósitos comunicativos diferentes. Cuando hablamos de lenguas con propósitos específicos, hablamos de contextos institucionales y contextos no institucionales. Un contexto institucional sería, por ejemplo, los idiomas que se enseñan en las diferentes carreras en las universidades, donde tenemos los cursos de lecto-comprensión en lengua extranjera, portugués para medicina, inglés para los negocios, etc. Por otro lado, tenemos aquellas situaciones de aprendizaje y enseñanza que son no institucionalizadas, y que son variadas. Por ejemplo, hablamos de los cursos para viajeros, los cursos para el intercambio comunicativo entre paciente y médico o secretaria que necesita redactar un email. Ahora, esto tiene mucho que ver con las necesidades: estos estudiantes que tenemos en los cursos o en los programas de enseñanza de lenguas con propósitos específicos son estudiantes que no son parecidos a los de cualquier otro programa de enseñanza de idiomas más generales. Traen consigo ciertas expectativas, intenciones y necesidades que son diferentes a las de otros grupos. Estos estudiantes son, básicamente, personas que son o tienen intenciones de ser miembros funcionales de comunidades discursivas específicas.

Mariano Quintero: **Y un conocimiento muy importante de su disciplina, ¿no?**

Pablo Carpintero: Justamente, si pensamos, por ejemplo, en contextos de enseñanza de idiomas con fines académicos, podríamos tener estudiantes con un gran conocimiento disciplinar. Entre las características principales de cualquier estudiante de idiomas con fines específicos, podemos mencionar que son estudiantes que pueden llegar a tener conocimiento de la lengua como no. En el contexto de mi práctica pedagógica en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Nacional de Río Cuarto, nos hemos encontrado con estudiantes que han rendido exámenes internacionales y que piden equivalencias, pero

claramente estamos hablando de dos cosas muy diferentes: tener conocimiento de la lengua y llegar a niveles avanzados de conocimiento de la lengua no quiere decir que puedan llegar a ser exitosos en el aprendizaje de un idioma con fines específicos. ¿Por qué? Porque estamos hablando del idioma o la lengua que se usa, o que es funcional, en las diferentes comunidades discursivas. Esta lengua en uso que es típica o frecuente en diferentes comunidades disciplinares –comunidades que tienen que ver con las distintas profesiones o las diferentes ocupaciones. En consecuencia, tenemos estudiantes a los que les va muy bien –o les ha ido muy bien– a la hora de rendir exámenes de idioma general, pero que les cuesta mucho esto del idioma específico. ¿Por qué? Simplemente, por una cuestión de la lengua especializada: estas lenguas que son típicas o frecuentes en las diferentes comunidades discursivas traen consigo géneros discursivos diferentes a los de la lengua general, y que son típicos de variadas comunidades discursivas. Por ejemplo, el éxito que podemos llegar a tener en la escritura de un ensayo en una determinada comunidad discursiva, no necesariamente ocurre en otra comunidad discursiva. Estos géneros discursivos tienen fenómenos que son lingüísticos y que dan inicio a los tecnicismos, al lenguaje especializado, etc.

Mariano Quinterno: Justamente, en lo que estás diciendo, me surge la pregunta de qué perfil docente necesitamos para este tipo de cursos, o cómo un profesor que nunca enseñó una lengua con propósitos específicos se tiene que preparar para enseñar este tipo de cursos.

Pablo Carpintero: Ese es un tema de discusión desde hace varios años, con posturas bien diferentes. El área de idiomas con fines específicos es relativamente nueva y muy cambiante. Generalmente, está dentro de lo que es el área de la didáctica especial. En los programas de profesorado a nivel nacional, por ejemplo, en la mayoría de las universidades no hay asignaturas precisas o especializadas en la enseñanza de idiomas con fines específicos, que es algo que necesitamos. Por lo tanto, creo que no existe una formación desde el grado que le permita a los docentes que inician sus carreras tener un nivel de conocimiento suficiente sobre qué es enseñar lenguas con propósitos específicos, qué herramientas metodológicas puedo necesitar; entonces, es un poco aprender sobre la marcha. Existe actualmente toda una tendencia o un campo que se está iniciando en la investigación que promueve la necesidad de contar con docentes de idiomas que tengan conocimientos específicos suficientes sobre la disciplina que enseñan. En inglés se habla de *specialised knowledge base*, este conocimiento sobre la disciplina específica, las habilidades y estrategias que un docente “debe” tener al momento de enseñar idiomas con fines específicos. Pero claramente esto es algo bastante difícil de concretar si pensamos en los trayectos de grado de estudiantes en universidades o instituciones de nivel superior donde sería muy complejo proveer al estudiante de grado de saberes provenientes de diversas áreas disciplinares en unos pocos años. Sin embargo, algunos especialistas hablan de que existen diferentes alternativas. Digo todo esto porque es una de las grandes características de la mayoría de los docentes que estamos en la enseñanza de lenguas con propósitos específicos: en general, aprendemos una vez que lo hacemos. Entonces, muchas veces, nosotros no conocemos los contenidos disciplinares y eso es algo a tener en cuenta siempre. Por lo tanto, hay un cambio muy radical, muy fuerte, en lo que es la enseñanza de lenguas con propósitos específicos respecto de otras áreas de enseñanza. Puede ser un tanto incómodo para muchos, pero tenemos que posicionarnos en un lugar donde hay cosas que posiblemente no sabemos.

Mariano Quinterno: Y que el alumno sí te puede explicar muchas veces.

Pablo Carpintero: Esa es, justamente, una alternativa. Sin embargo, el docente, muchas veces, está un poco reacio a esa idea de entrar al curso con un espacio vacío y pedir ayuda. El enfoque colaborativo tiene que ver con eso, y es una de las grandes alternativas que existen: tenemos al docente especialista en la lengua, que lleva al curso lo que conoce sobre la lengua; tenemos al estudiante, que conoce mucho sobre la especialidad o el campo disciplinar; y, juntos, tenemos que hacer algo. Ese trabajo en conjunto es el que es necesario. Sin embargo, muchas veces, uno viene formado de otra manera. Muchas veces, uno entra al curso queriendo enseñar todo lo que sabe y nos encontramos con este espacio que tenemos que llenar y, por lo tanto, con la necesidad de pedir ayuda –a veces, tenemos estudiantes que no son tan colaborativos. Es un trabajo que requiere de mucho tiempo. Una de las grandes características que forma parte del perfil de los docentes de idiomas con fines específicos es esta amplitud a conocer sobre las diferentes disciplinas; eso es transmisible. No podemos pensar en un docente que no le guste el campo disciplinar porque, al ser esa parte la que debe aportarse a través de los estudiantes, nosotros tenemos que estar dispuestos a recibirlo. Otra alternativa que viene desarrollándose en las investigaciones es la colaboración que puede existir entre el docente de idiomas con los especialistas en el objeto de enseñanza, es decir, los especialistas ya formados en la disciplina. Hay autores, como González Ardeo y Bocanegra-Valle, que lo llaman a esto *colaboración interdisciplinaria*. Es algo muy interesante.

Mariano Quintero: Me interesa lo que estás diciendo, también, en el sentido de pensarlo más en general. En estas cuestiones dentro de la disciplina, a mí me gusta pensar en qué podemos aprender. Por ejemplo, qué podemos aprender de la educación no formal, qué podemos aprender de la enseñanza del inglés con propósitos específicos y, quizás, acá lo que siento es que tu punto central es aprender a escuchar qué necesita el alumno en particular, aprender también a tener la humildad de, cuando uno no sabe algo, decir: “Bueno, lo co-construimos”. Creo que eso, si bien en lo que vos estás contando es central, también es válido para la enseñanza de la lengua en cualquier contexto. Te quería preguntar ahora lo siguiente: vos hace un rato nombraste la lecto-comprensión y, tradicionalmente, en las universidades en la Argentina, la lecto-comprensión tuvo una dominancia fuerte durante mucho tiempo. Sin embargo, estoy escuchando últimamente que muchas universidades tienden a hacer cursos que no se limiten nada más que a la lecto-comprensión, hay un viraje en los últimos años hacia cursos que buscan cubrir todas las macro habilidades. ¿Qué pensás vos de esto? ¿Qué rol tienen las macro habilidades y la enseñanza de lo léxico-gramatical en un curso con fines específicos?

Pablo Carpintero: En principio, para poder llegar a la respuesta, es necesario pensar en los géneros discursivos como material central en el diseño de programas de enseñanza de lenguas con propósitos específicos. El material de entrada deben ser los géneros discursivos, estos géneros que son funcionales a estas comunidades discursivas que te comentaba anteriormente, que tienen –por supuesto– un propósito social, y que son funcionales dentro de esa comunidad específica. Estos géneros tienen características macro o globales, y micro o locales, que son prototípicas. Dentro de lo que es la descripción macro o global, tenemos la valoración del contexto de uso (de emisión, recepción, la relación que tienen los hablantes de la lengua específica y demás) y cuestiones más micro, que tienen que ver tanto con lo lingüístico como con cuestiones más léxico-gramaticales. ¿Qué peso tienen? Todo va a depender de las necesidades. Yo soy un creyente de que hay que dejar que los géneros –vamos a llamarles, para los propósitos de esta entrevista, de ahora en más, *textos*, y que pueden ser orales o escritos–

hablen. Hay que dejar que hablen y que nos digan qué es relevante. Eso, sumado a las necesidades de nuestros estudiantes, nos dan la respuesta a tu pregunta. ¿Qué función cumplen? Tienen muchísima función, dependiendo de las necesidades específicas. Pensemos ahora en un ejemplo común: ¿de qué serviría hacer hincapié en promover la comprensión auditiva en estudiantes que rara vez pueden llegar a escuchar algo en lengua extranjera dentro de su profesión o ámbito de estudio o trabajo? ¿Qué función cumpliría en aquellos profesionales que necesitan, por ejemplo, leer y comprender textos científicos porque ellos mismos necesitan publicar en lengua extranjera y tienen que estar actualizados en la bibliografía, en la literatura actual y demás? Las macro habilidades van a ir surgiendo a medida de que nosotros hagamos un diagnóstico de las necesidades.

Mariano Quinterno: Por lo que estoy viendo, el docente tiene que callarse y escuchar al alumno y a los textos.

Pablo Carpintero: Es un enfoque muy diferente a cómo nosotros hemos sido preparados –una enseñanza más tradicional en la que el docente explica, trae el conocimiento, y los estudiantes, en este rol un tanto más pasivo, deben nutrirse. Todo eso se rompe con toda esta nueva tendencia y con todo este nuevo enfoque. En realidad, no es un cambio de instrucción, sino que es un cambio de enfoque. Yendo al corazón de la enseñanza de idiomas con fines específicos, sabemos que es indispensable poder traer el contenido al aula porque nosotros no enseñamos directamente el contenido, enseñamos la lengua a través de la información, a través del contenido. Esta propuesta del trabajo colaborativo, que viene desde los años 90 con Dudley-Evans –un especialista muy reconocido en el ámbito de la enseñanza de las lenguas–, quien desarrolla esta idea del aprendizaje colaborativo junto con la instrucción basada en contenidos. El docente es el que trae los materiales, el que provee el contexto necesario para que esto suceda, y el estudiante o aprendiz, el que es experto en el área –o tiene algún conocimiento en el área– es el que va y colabora. Esta combinación de trabajo en equipo es necesaria para que pueda ser exitoso.

Mariano Quinterno: Hablaste de los docentes, de los estudiantes y acabás de mencionar el material. ¿Qué tipo de material se utiliza? Me imagino que estará el debate de cuán auténtico debe ser el material. Contanos un poco lo que vos pensás en torno al material en este tipo de cursos.

Pablo Carpintero: Se me vienen tres conceptos a la mente que no podemos perder de vista: uno es lo que mencionabas recién, la autenticidad; el otro concepto es el de la especificidad; y el tercero es la representatividad. Nosotros debemos pensar en trabajar como material de entrada los géneros discursivos. Para eso, es necesario, en primera instancia, hacer un diagnóstico de necesidades para conocer qué géneros son prototípicos o funcionales dentro de esas comunidades discursivas. Una vez que logramos familiarizarnos un poco con eso, debemos pensar en que ese material debe ser auténtico, real y representativo de la lengua en uso, la cual, por supuesto, tiene ese carácter de lengua especializada. Ahora bien, ¿qué hacemos con esos materiales? Hay una idea que anda dando vueltas desde hace un par de años –muchas personas están a favor; otras, no tanto–, que es que ningún material es auténtico si se lo saca de su contexto natural de uso. Una vez que extraemos el material de su contexto natural –por ejemplo, en este caso, con propósitos didácticos–, ya deja de ser totalmente auténtico. ¿Qué hacemos con eso? Una de las propuestas podría ser pensar en actividades que puedan compensar, por ejemplo, en actividades que simulen situaciones reales de uso. Ahí es donde empezamos a hablar sobre la concientización genérica, es decir, hacer

hincapié en las características macro y micro de los diferentes géneros para poder llegar lo más cercano posible a la situación natural de uso. Como también la enseñanza de lenguas con propósitos específicos tiene en sí una alta carga de lo que es el aprendizaje basado en tareas, no podemos dejar de lado esto de plantear actividades que tengan que ver con la resolución de problemas, o que simulen situaciones reales de uso. Hay un alto riesgo en lo que mencionaba recién con respecto a este docente franco, honesto, que dice: “Yo de esto no conozco. Por lo tanto, por favor, ayúdenme” y es que, en algunos casos, esto desmotiva a los estudiantes porque el estudiante de idiomas con fines específicos en situaciones, por ejemplo, institucionalizadas como las de las carreras en las diferentes universidades, generalmente está más motivado en entender o conocer sobre el tema o la disciplina que sobre la lengua; se focalizan mucho en la disciplina y quieren conocer sobre eso. Entonces, ¿qué podemos hacer para compensar? Una alternativa es poder pensar en actividades que sean motivadoras. Por ese motivo, los cursos son de carácter muy práctico, con actividades de resolución de problemas, de búsqueda bibliográfica, etc.

Mariano Quinterno: Te quería preguntar también con respecto a la cuestión del contexto. Hablamos de la universidad, de que hay contextos no tan institucionalizados y a mí me llamó la atención que, en un intercambio que nosotros tuvimos, vos me dijiste que habría que plantearse si la enseñanza de idiomas con fines específicos es exclusivo del nivel superior porque, quizás, también se puede trabajar en otros niveles. Me gustaría que charlemos un poco de eso. ¿Cómo se puede trabajar la enseñanza de lenguas con propósitos específicos, por ejemplo, en el nivel medio?

Pablo Carpintero: Hay mucha controversia con respecto a eso. Sin duda que –y esto es una discusión entre docentes y especialistas en el área– la mayoría de las investigaciones, la mayoría de los materiales o la gran cantidad de discusiones que hay en relación al tema se da en contextos universitarios y otros de nivel superior. Es muy raro encontrar que esta discusión forme parte del nivel medio. Yo creo que hay que distinguir entre lo que se hace y lo que se podría hacer. Si la pregunta es si ocurre o vemos que se enseña idiomas con fines específicos en nivel medio, diría que, generalmente, no. La discusión va en que una cosa es lo que se hace y otra cosa es lo que se podría hacer. ¿Se podría hacer? Sí, absolutamente sí. Se podría hacer siempre y cuando tengamos una adaptación, una adecuación de los materiales, de las actividades. Lo que hacemos en contexto universitario, muchas veces no lo podemos aplicar al nivel medio porque también son otras las necesidades, motivaciones e intereses por parte de nuestros estudiantes. Ahora bien, ¿podríamos estar pensando en trabajar géneros discursivos dentro del nivel medio? Sí, por supuesto, especialmente, en los últimos años, que son el ciclo de la especialidad, donde tenemos una riqueza en el contenido disciplinar que está ahí, y que muchos de los docentes de lenguas extranjeras no lo usamos. Sí, se puede hacer una adecuación con respecto a eso. ¿Existen géneros que podríamos usar en nivel medio? Sí, por ejemplo, el género manual. Como borra las argumentaciones, que es lo que generalmente causa mucha complicación en la comprensión lectora –esto de tener diferentes voces en los géneros–, el género manual podría ser un género de entrada hacia las diferentes disciplinas. Yo creo que ahí podríamos hacer un puente entre lo que es el nivel medio (ciclo de especialización) y el nivel superior (terciario o universitario) que puede llegar a abrir la puerta a la disciplina. Podríamos trabajar –¿por qué no?–, por ejemplo, cuestiones de vocabulario especializado, el contexto de uso del género manual y demás. Ahora, ¿qué es lo que yo veo generalmente en nivel medio? Una mezcla: no llega a ser exactamente enseñanza de idiomas con fines específicos, sino que

es una mezcla entre CLIL –está esto de la instrucción basada en contenido porque integro el contenido–, pero nos falta una parte, que es lo de las necesidades y las motivaciones de los estudiantes. No podemos perder de vista que muchos de los estudiantes de nivel medio no van a seguir exactamente la misma carrera. Ahí tenemos una diferencia. Por otro lado, no sabemos exactamente si está dentro de las motivaciones de nuestros estudiantes de nivel medio ser miembros funcionales de algunas comunidades discursivas.

Mariano Quintero: **A mí lo que me parece importante rescatar de todo lo que fuiste contando tan claramente es que nosotros lo que sí podemos hacer desde el nivel medio es un análisis profundo de los géneros que nosotros creamos que les pueden servir a futuro. Por ejemplo, el género presentación, que es un tipo textual que muchos de nosotros trabajamos en el aula de secundaria cómo hacer una presentación, pero, en vez de decirle al alumno: “Bueno, andá y presentá”, poder primero hacer un trabajo en donde analicemos ese género discursivo: en qué contextos se da, qué estructuras típicas aparecen, cómo se lo estructura internamente. Me parece que de eso sí podemos aprender más porque, muchas veces, en el inglés con propósitos generales esto termina siendo simplemente actividades, y no lo vemos como un género discursivo a desarrollar.**

Pablo Carpintero: : Estoy totalmente de acuerdo. Yo creo que una aproximación a los géneros podemos hacer, y podemos trabajar el análisis del género desde el nivel medio tranquilamente, pero sin perder de vista, por supuesto, las necesidades y los intereses de los estudiantes. La experiencia de algunos docentes en nivel medio es esta: comienzan con un enfoque orientado a la enseñanza de idiomas con fines específicos, pero después terminan yendo al idioma general porque no todos los estudiantes se enganchan en esto, a no todos les interesa; entonces, aparecen géneros de diferentes temáticas que parecen tener poca relación entre sí, y se hace una mezcla. Esto no quiere decir que no se haga. Hay escuelas de nivel medio técnicas, por ejemplo, que sí hacen un buen trabajo en lo que es lenguas extranjeras con fines específicos, y hay docentes muy bien preparados, pero, bueno, hacen un poco y un poco porque creen que eso les sirve más. Así podemos plantear un programa que integre ambos enfoques, en diferentes momentos de la práctica, o bien adaptar el enfoque de la lengua general con algunas intervenciones de enseñanza de lenguas con propósitos específicos en momento clave, por ejemplo.

Mariano Quintero: **Y si tuvieses que pensar en herramientas metodológicas que vos fuiste descubriendo a lo largo de los años –yo creo que ya compartiste algunas a lo largo de lo que fuiste hablando–, ¿se te ocurren algunas otras herramientas que te parecen importantes que los docentes vayan recolectando en su “caja de herramientas”?**

Pablo Carpintero: Sin duda, esta instrucción orientada a la tarea no la podemos perder de vista. Creo que tampoco podemos dejar de hablar de las herramientas digitales: el uso de tecnologías de la información y la comunicación con propósitos académicos o propósitos de aprendizaje es una muy buena forma de poder solventar ciertas dificultades. Los estudiantes se motivan mucho más cuando usan tecnologías y hay, además, muchas herramientas digitales que están muy bien diseñadas para poder hacer un trabajo con propósitos específicos.

Mariano Quintero: Yo sé que vos estás investigando en este campo específico, por lo que me imagino que debés participar de ciertos debates. ¿Qué debates se están dando en los últimos tiempos en este campo? ¿Qué tensiones notás?

Pablo Carpintero: Esto de la autenticidad de los materiales es un tema. Lo de la especificidad también, esto de si es necesario conocer el campo disciplinar, si hay que prepararse. Si me quiero dedicar a la enseñanza de inglés jurídico, por ejemplo, ¿tengo que saber sobre eso? ¿Cómo entro al aula sin conocer sobre el campo? Ese debate de la especificidad ha estado por algún tiempo ya y sigue estando; es un tema de discusión si los docentes de idiomas con fines específicos deben o no conocer sobre el contenido disciplinar. Yo creo que ayuda estar familiarizado, y me parece que el aprendizaje colaborativo ayuda mucho a poder entrar al aula sin tener esos conocimientos. Creo que hay que mostrarse interesado en el campo disciplinar y poder recibir, por supuesto, la ayuda de los estudiantes o aprendices y de otros especialistas en la materia. Algunas de las primeras tendencias en lo que es la investigación se han focalizado bastante en las cuestiones léxico-gramaticales, por ejemplo, cuestiones de registro o cuestiones de los fenómenos discursivos y léxico-gramaticales de los textos o géneros empleados. La investigación basada en el análisis del género se nutre cada vez más de diferentes áreas, entonces, ahora podemos estar hablando, por ejemplo, de un análisis con un enfoque de la gramática sistémico-funcional. Algunos temas actuales de investigación incluyen aún los tradicionales, por ejemplo, los estudios sobre vocabulario disciplinar frecuente, hoy con una necesidad sustancial de incluir la fraseología de ese vocabulario, o los estudios de las macro y micro movidas de los géneros. Pero podemos ver actualmente ya otros campos de investigación que se están abriendo, como los que tienen que ver con estudios socio-culturales de las comunidades discursivas que te mencioné antes y cómo eso da forma a las publicaciones de los textos que nuestros estudiantes leen, y otros estudios como los que involucran las emociones y las creencias de los estudiantes de idiomas con fines específicos, como para mencionar algunos.

Mariano Quintero: En ese sentido, me gustaría que nos cuentes brevemente –porque creo saber que es tu especialidad, que te estás enfocando en esto– qué es la *lingüística de corpus*. Me parece que hay muchos docentes que, quizás, es la primera vez que lo escuchan y me gustaría que nos cuentes cómo trabajás con esa herramienta.

Pablo Carpintero: La lingüística de corpus es un área relativamente nueva. ¿Por qué relativamente nueva? Porque nace en consecuencia del uso de las tecnologías. Si nosotros quisiéramos, por ejemplo, evaluar o hacer un estudio de los géneros discursivos y poder complacer cuestiones que tienen que ver con la representatividad, ¿cómo nos damos cuenta que un texto es representativo del género? Es una pregunta muy difícil de responder si solo vemos ese texto. ¿Cómo podemos generalizar diciendo que un fenómeno prototípico o un fenómeno lingüístico de ese género es, por ejemplo, la voz pasiva? Que aparezca en ese texto no quiere decir que aparezca siempre o de manera frecuente. La lingüística de corpus vino a dar respuesta a eso. Un corpus es, justamente, una compilación de textos bajo criterios de selección muy cuidados, que tienen que ver con balance, representatividad, estilo. Hay que estudiar varios aspectos con respecto a eso para poder analizarlo adecuadamente. En definitiva, la lingüística de corpus, hoy considerada una disciplina, pero como metodología, es un análisis de grandes compilaciones de textos cuyos resultados podrían dar respuesta a esto de la representatividad. ¿Por qué? Porque funciona, principalmente, bajo el concepto de la *frecuencia*. Esto nos lleva a otro sector que me parece que también es un

poco controversial, esto de si algo es “correcto” o “no correcto”. ¿Por qué no pensarlo desde si es “frecuente” o “no frecuente?” No podemos estar pensando en si algo es correcto o no correcto porque podría ser frecuente para ciertas comunidades discursivas, y no ser frecuente para otras, y esto no quiere decir que no sea correcto, sino que, en todo caso, no es frecuente y, por lo tanto, no es funcional. Sin embargo, para poder analizar la frecuencia, hay que analizar grandes cantidades de textos. La lingüística de corpus usa, en su aspecto metodológico, recursos que hacen que podamos leer grandes cantidades de texto en segundos o en minutos –hay programas especializados que nos permiten eso–, y también que podamos analizar diferentes fenómenos como la frecuencia, la cantidad de palabras, el nivel de repetición, la variabilidad discursiva, fenómenos de colocaciones, fraseología, terminología, etc.

Mariano Quinterno: ¡Me encanta la pasión con la que hablás de este tema!

Pablo Carpintero: Sí, es algo que vengo haciendo desde hace un par de años, y la verdad es que me interesa mucho y me preparo mucho con respecto a esto. Mi tesis de maestría, por ejemplo, está orientada a un análisis de estructuras fraseológicos de un género en particular de las ciencias médicas, que es el caso clínico.

*Mariano Quinterno: Me parece muy importante compartir esto. Yo te invité, justamente, para que vos compartas no solo tu conocimiento de la enseñanza de idiomas con propósitos específicos, sino también para visibilizar este tipo de estudios. Yo siento que a veces, en ciertos ámbitos de debate o académicos como congresos, conferencias, etc., hay más lugar para lo didáctico, más relacionado al cómo (cómo enseñar *listening*, *speaking* u otra habilidad) y, quizás, hay ciertas áreas muy interesantes del estudio de la lengua –y que tienen un impacto directo en la didáctica–, para las cuales cuesta más conseguir un público. Por eso, me parece muy bueno lo que estás contando, y que le llegue a mucha gente que diga: “Me voy a poner a buscar a ver qué es la lingüística de corpus”.*

Pablo Carpintero: Sí, es un término que cada vez que yo lo menciono mucha gente dice: “¿Y eso qué es?”. Empezó como una cuestión metodológica, pero hoy ya es una ciencia en sí misma. Es un área con gran crecimiento dentro de la lingüística aplicada y, si bien en Argentina no está del todo explorada –por lo menos, en algunas partes de la Argentina–, sí tenemos grandes trabajos realizados en lingüística de corpus que han sido publicados en las revistas internacionales más prestigiosas y conocidas.

Mariano Quinterno: Para ir finalizando, ¿con qué conceptos te gustaría que la gente se quede de la charla de hoy?

Pablo Carpintero: En primer lugar, la honestidad, la franqueza, respecto de enfrentarnos a una situación de enseñanza para la cual, muchas veces, no estamos preparados. Vamos a luchar para que haya más espacios de formación que se dediquen a esto. Saber también que hay alternativas para abordar esta cuestión me parece muy necesario. En segundo lugar, el diseño de materiales. Eso también es clave, y creo que el material es lo que tiene que estar en el centro de cualquier programa de enseñanza de lenguas con fines específicos. Y en tercer lugar, me gustaría también incluir esta instrucción con foco en el estudiante, y no en el docente. Ahí encontramos muchas respuestas a cómo encarar esto, siempre pensando en el estudiante, en sus necesidades, motivaciones e intereses.

Mariano Quinterno: Te agradezco muchísimo por esta charla. Ha sido muy claro todo lo que presentaste y, en algún otro momento, seguiremos conversando. Creo que hay muchos temas que se abren de la charla de hoy y que podríamos discutir a futuro.

Pablo Carpintero: Gracias a vos por el espacio, por la invitación y por dar la posibilidad de ponerle voz a esto de la enseñanza de idiomas con fines específicos.

Para ver la entrevista en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=ZIDukZW1b_M

Referencias bibliográficas

- Bocanegra-Valle, A., & Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Ibérica*, 38, 127–150.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- González Ardeo, J. (2008). Cursos de IFE y colaboración interdisciplinar: rol de los especialistas. *Odisea*, 9, 93–103.

PREGUNTAS FUERA DE LA CAJA

- ¿Para qué sirve conocer las necesidades específicas de nuestros estudiantes?
- ¿Qué beneficios y riesgos conlleva posicionarse sobre “lo que no sabemos” frente a nuestros estudiantes? ¿De qué manera podemos motivarlos a que colaboren con nosotros, los docentes, en una co-construcción del aprendizaje?
- ¿De qué manera influyen los materiales auténticos en el diseño de los cursos de enseñanza de lenguas con propósitos específicos? ¿Cómo saber si un material es auténtico y qué herramientas tengo para abordarlo?
- ¿Cómo podríamos llevar a cabo una concientización de algunos géneros discursivos?
- ¿Existen espacios en la formación inicial de los profesores de idiomas sobre la enseñanza de lenguas con propósitos específicos?
- ¿Cómo podemos avanzar hacia un mejor reconocimiento de una didáctica propia sobre las lenguas con fines específicos?

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA SEGUIR LEYENDO

- Belcher, D. (2009). What is ESP and what it can be: An introduction. En: D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 1-20). Michigan ELT.
- Bhatia, V. (2017). *Critical genre analysis. Investigating interdiscursive performance in professional practice*. Routledge.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Longman.
- Bhatia, V., Anthony, L. & Noguchi, J. (2011). ESP in the 21st Century: ESP theory and application today. *JACET*, 143-150.
- Bruce, I. (2011). *Theory and concepts of English for Academic Purposes*. Macmillan.
- Cabré, T. (1999). *Terminology. Theory, methods and applications*. John Benjamins.
- Campion, G. (2016). “The learning never ends”: Exploring teachers’ views on the transition from general English to EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 59–70.
- Carpintero, P. (2011). Lectura estratégica en inglés: Taxonomía de estrategias para el ciclo de especialización de la escuela media. En Serie digital (CD-Rom) de las II Jornadas de Investigación, III Jornadas de Producción del Departamento de Lenguas, UNRC. Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Carpintero, P., Emma y Gottero, M. & Soliz, M. (2019). Evaluación de materiales para la lectocomprensión del inglés en Medicina en la Universidad Nacional de Córdoba: un estudio de corpus. *Actas del "II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura"*, Mar del Plata.
- Ferguson, G. (1997). Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge. En; R. Howard, & G. Brown (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes*. (pp. 80–88). Multilingual Matters.
- Hyland, K. & Shaw, P. (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Routledge.
- Hyland, K. (2017). English in the disciplines: Arguments for specificity. *ESP Today*, 1, 5-23.
- Moyetta, D., Carpintero, P., Galfioni, G., & Bracamonte, F. (2024). What do ESP practitioners need to know? A reflective article on ESP practitioners' knowledge base. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 12, (2), pp. 65-73.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (2013). *The handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley and Sons, Inc.
- Parodi, G. (2009). University genres in disciplinary domains: Social sciences and humanities and basic sciences and engineering. *D.E.L.T.A.*, 401-426.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press