

**¿Qué palabras y expresiones utilizan los docentes
en el aula y fuera de ella?
Análisis de los términos y expresiones
del lenguaje de la educación**

Rebeca SOLER COSTA

Datos de contacto

Rebeca Soler Costa

Facultad de Educación

C/ San Juan Bosco, 7

50009 Zaragoza

Profesor Ayudante Doctor

España

rsoler@unizar.es

Recibido: 26/12/12

Aceptado: 25/12/13

RESUMEN

Conocer el lenguaje de una disciplina científica permite entender mejor su epistemología. Los docentes adaptan constantemente su lenguaje a las situaciones comunicativas en las que participan con hablantes profesionales y no profesionales. Este artículo muestra un análisis del lenguaje de la pedagogía. Se realiza una revisión bibliográfica sobre el concepto de *lenguas especiales* para caracterizar este lenguaje. Ello permite conocer cómo esta disciplina construye su lenguaje, cómo el docente se comunica con el alumno en el nuevo escenario educativo, cómo sus hablantes transmiten los significados, cómo interaccionan y expresan el conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Epistemología, Lenguaje de la educación, Pedagogía, Agentes educativos.

**What words and expressions teachers use
in the classroom and out of it?
Analysis of the terms and expressions
of the language of education**

ABSTRACT

Knowing the language of a scientific discipline allows for a better understanding of its epistemology. Teachers constantly adapt their language to the communicative situations in which they participate, involving both professional and non-professional speakers. This article shows an analysis of the language of pedagogy. A state of the art about the concept of "special languages" is provided to characterize this language. This allows to know how this language builds its language, how the teacher communicates with the students in this new educative environment, how their speakers convey the meanings, how they interact and express the knowledge.

KEYWORDS: Epistemology, Language of education, Pedagogy, Education agents.

Introducción

El lenguaje de la educación no ha recibido una atención especial en su estudio a diferencia de otro tipo de lenguajes de especialidad. Si bien los lenguajes del ámbito médico, administrativo o judicial se consideran «lenguajes científico-técnicos» y cuentan con numerosas publicaciones a modo de diccionarios de especialidad para facilitar la comprensión de sus términos, el lenguaje de la educación no ha suscitado nunca ese interés. En cambio, es necesario conocer cómo los docentes se comunican con otros profesionales y con sus alumnos en el desarrollo de los procesos didácticos, si bien el lenguaje es el vehículo de comunicación que utilizan para resolver los problemas, explicar los contenidos, interactuar con los alumnos, fomentar su participación en el aula, etc.

El lenguaje de los docentes es intercomprensible por su comunidad de hablantes (profesores, padres, madres, alumnos, orientadores, asesores, etc.) porque permite la comunicación, posibilita que sus agentes expresen sus necesidades denominativas. Ello hace que se considere un «lenguaje sectorial», es decir, un lenguaje que, en la tipología que plantea Rodríguez (1981) sobre las «lenguas especiales», se sitúa en una zona intermedia de la escalar polar entre los «argots» (lenguas esotéricas con finalidad críptica: caló, por ejemplo) y los «lenguajes científico-técnicos» (nomenclaturas específicas de disciplinas científicas: lenguaje de los abogados, por ejemplo). Los «lenguajes sectoriales» son lenguajes de jergas profesionales que identifican un dominio social, un ámbito de actividad específico. El sistema lingüístico que utilizan es el de la lengua general, pero son los usos pragmáticos y extralingüísticos los que le confieren una especificidad propia.

El lenguaje de la educación, como «lenguaje sectorial», tiene unas características comunicativas, pragmáticas y unos códigos lingüísticos que solo conoce la comunidad epistemológica de la pedagogía. Dado que la lengua surge fruto del diálogo verbal y de la interlocución mediante las habilidades cognitivo-comunicativas de sus hablantes, los agentes que intervienen en los procesos educativos y las situaciones en las que estas tiene lugar lo sitúan en esa zona intermedia, en lo que se denomina un «nivel umbral». De forma que es el léxico el elemento que permite caracterizar este lenguaje, el elemento que ofrece el marco epistemológico en la delimitación de los objetos y relaciones que los miembros de la comunidad educativa comparten, aunque a ello hay que sumar los factores extralingüísticos que intervienen en las situaciones comunicativas (los criterios pragmáticos). En este sentido, es preciso partir del análisis del concepto de «lenguas especiales» para poder caracterizar el lenguaje de la educación y comprender qué elementos hacen posible que los profesionales que se dedican a la enseñanza se comuniquen eficazmente con hablantes especialistas y con no especialistas. Además, ello permitirá conocer los mecanismos lingüísticos que gobiernan sus enunciados, la construcción de sus discursos y los significados.

1. Revisión teórica del concepto de lenguas especiales

Desde una perspectiva diacrónica, las denominadas *lenguas especiales* han recibido diversas denominaciones. Lingüistas como Vendryes (1929) entienden que son «lenguas especiales» aquellas que se utilizan en circunstancias especiales por grupos específicos de hablantes. Otros como Casares (1969) consideran que este tipo de lenguas son «hablas particulares» o «particularismos» que pertenecen a la lengua general pero que tienen la peculiaridad de ser específicas por utilizarse en determinadas profesiones. Permanece pues un carácter connotativo que las convierte en crípticas y solo entendibles por la comunidad minoritaria que las habla.

Berruto y Berretta (1977) utilizan la denominación de «lenguas especiales» para referirse a aquellas que tienen palabras que se especializan cuando se utilizan en determinadas situaciones profesionales. Por otro lado, Hoffmann (1979) afirma que se trata de lenguajes de especialidad que tienen elementos extralingüísticos y comunicativos específicos. De forma que estos lenguajes se utilizan en función de la temática y las intenciones comunicativas de sus hablantes. Cabré (2003) considera que se trata de lenguas de especialidad en las que es necesario analizar sus unidades lingüísticas y los elementos que participan en el proceso comunicativo. En sintonía con este planteamiento, Lerat (1997) estima que son lenguas especializadas por el carácter temático y por los usos que siempre se circunscriben a ámbitos profesionales.

Sager, Dungworth y McDonald (1980) afirman que son lenguajes de especialidad que tienen una marcada perspectiva pragmática con un componente conceptual y lingüístico. Consideran que son *language for special purposes* («lenguajes con propósitos específicos») y que su uso debe ser exclusivo de ese ámbito didáctico. Por ello, consideran que es más apropiado utilizar la expresión *special languages* («lenguajes especiales») o, incluso, de forma todavía más precisa, *special subject languages* («lenguajes especializados por la temática» o «lenguajes de especialidad determinados por la temática»).

Hay muchos otros autores que se han dedicado al análisis de este concepto, imprescindible en la comprensión del lenguaje de la educación. Es preciso partir de él para poder analizar el lenguaje que utilizan los docentes y caracterizarlo. De forma que cabe destacar en esta revisión del concepto de *lenguas especiales* que la mayor parte de los autores consultados consideran que las «lenguas especiales» o lenguajes de especialidad son aquellos que se utilizan por un grupo específico de hablantes que comparten una temática y unas situaciones comunicativas con finalidad expresiva en las que suelen prevalecer criterios diastráticos —motivados por los usos que hacen los distintos grupos sociales de la lengua— y diafásicos —por las características de la situación—. En este sentido, se encuentran las teorías

de Becerra (1992), Berruto y Berreta (1977), Casares (1969), Duarte (1986), Engel (1970), Gutiérrez (1998), Hoffmann (1979), Lerat (1997), Martín (1997), Martín, Ruiz, Santaella y Escánez (1996), Martínez (2006), Rodríguez (1981), Sager, Dungworth y McDonald (1980), Santamaría (2005), Schmitt (1992), Sevilla (2003), Trujillo (1974), Vendryes (1929), Wulf (1981).

Otros autores, como Kocourek (1982) y Rondeau (1983), prefieren las denominaciones de «lenguajes de especialidad», «lenguajes especializados» y «lenguajes con propósitos específicos». En sentido análogo, Calvi (2005) utiliza la denominación «lenguajes con fines específicos». Charlton y Andras (2005) y Alcaraz (2007) hacen uso de la expresión «lenguas profesionales y académicas».

2. Caracterización de las lenguas especiales

Los elementos que delimitan los usos específicos de las lenguas no están directamente relacionados con el sistema gramatical, sino que se refieren a la naturaleza de sus hablantes, a las situaciones comunicativas y al léxico que utilizan para designar sus realidades referenciales. Si bien los criterios más utilizados en la caracterización de las «lenguas especiales» responden a factores extralingüísticos, es importante conocer la existencia de un componente sociológico en tanto en cuanto «[...] la lengua es un hecho social y funciona dentro de los grupos sociales; cada grupo social crea y conforma su propia lengua» (Rodríguez y García, 1992, 2). Además de este componente sociológico existe un criterio temático que contribuye a caracterizar a los lenguajes que presentan una variedad en su léxico respecto a la lengua general, como es el lenguaje de la educación: «[...] la lengua transmite unos contenidos, designa unos determinados objetos y relaciones» (*ibid.*).

Los «argots» constituyen un *signum* social y tienen una función marcadamente expresiva que hace que sus hablantes se sientan identificados como grupo social. Por ello se consideran lenguas «en el margen de lo lingüístico» (*id.*, 1992, 2-3). En el extremo opuesto de la escala polar, los «lenguajes científico-técnicos» se caracterizan por un predominio de la precisión semántica. Son lenguajes que no tienen creatividad, etiquetajes. De forma que los «lenguajes sectoriales» tienden a definirse de forma negativa, se consideran lenguajes que no pertenecen a un grupo social determinado, que no tienen delimitaciones conceptuales, con un predominio de los factores sociológicos y temáticos importante. Constituyen el eslabón intermedio —el *tertium quid*— entre los dos extremos opuestos de la escala. Son lenguajes que forman parte del sistema general de la lengua histórica pero que tienen ciertas particularidades: son lenguajes de actividades y profesiones distintas. Por ejemplo, voces y expresiones del lenguaje de la educación son *adaptación curricular significativa*, *aprender haciendo*, *aprendizaje significativo*, *coevaluación*, *curriculum*, *curriculum abierto*, *didaxis*, *educación*

compensatoria, enseñanza individualizada, evaluación continua, evaluación criterial, heteroevaluación, mediador, objetivos mínimos, observación naturalista, paradigma mediacional centrado en el alumno, paradigma mediacional centrado en el profesor, proceso de enseñanza-aprendizaje, resiliencia, etc. Algunas de ellas son comprensibles por la comunidad de hablantes no especialistas, pero otras requieren de un previo conocimiento de su significado.

Existen muchos «lenguajes sectoriales». El lenguaje deportivo tiene palabras conocidas por la comunidad de hablantes no especialistas, pero también, otras específicas del ámbito: *base, cadena, delantero, desmarque, escapada, larguero, tablero*. Sucede lo mismo en el lenguaje del cine: *acción alterna, profílmico, analepsias, catch, combo, contraplano, crominancia, DAT, dolby, drive-in, ecualizador*. El lenguaje económico-financiero también es un «lenguaje sectorial»: *BAI, bache inflacionista, bund, déficit de la balanza de pagos, demanda agregada, desaceleración, descuento de dividendos, desmonetización, obligacionista, paridad*. Al igual que lo son el periodístico (*banner, conferencia de prensa, entradilla, fotocomposición, infografía, lead, offset, segmentación de audiencias, sueltos*), el político (*bipartidismo, castrocomunismo, nepotismo, oligarquía, reelección, refundar, relegitimación*) o el publicitario (*anuncios flotantes, branding, clic-down, CPA, CPL, CPM, gif animado, visitantes únicos*).

Estos ejemplos del léxico de algunos «lenguajes sectoriales», debido al código que utilizan, están sometidos a la creatividad lingüística. Por esta razón, Rodríguez y García (19912, 3) aproximan ese concepto al de campo semántico o dominio de la experiencia, a la vez que le añaden el necesario componente sociológico —de nuevo, se retoma el «factor extralingüístico» para la caracterización de *lengua especial*—. En sentido análogo, Rodríguez (1981, 114) define los «lenguajes sectoriales» como «[...] aquellos ámbitos de una lengua histórica que, en virtud de las características extralingüísticas tanto de los objetos que se designan como del dominio social —«sujetos»— en que se los designa, quedan individualizados lingüísticamente, adoptando rasgos de los «argots» o de los 'lenguajes científico-técnicos' (*ibid.*).

Hay una amplia tradición entre los estudiosos de las lenguas especiales que tiende a diferenciar los «lenguajes sectoriales» de los «argots» y de los «lenguajes científico-técnicos». Según Rodríguez (1981), los lenguajes sectoriales son las «jergas de las profesiones y lenguajes afines, que identifican un determinado dominio social y de actividad» (*ibid.*, 53). Sin embargo, Rodríguez considera que en la categoría de las hablas sectoriales se deben incluir los «argots» vulgarizados —aquéllos que al ser transmitidos a través de los *mass-media* pierden su carácter secreto—, así como las lenguas tecnocientíficas —las que «pasan a tener un uso interdisciplinar o se integran en la lengua común» (*ibid.*, 115)—. La categoría de *lenguajes sectoriales* es un bloque indefinido, formado por todas aquellas

variaciones lingüísticas que no son ni «argots», ni «lenguajes científico-técnicos». En consecuencia, son lenguajes definidos de forma negativa, con un componente sociológico resultante de la singularidad social de sus hablantes, sin función críptica, sin alteraciones fonéticas y con usos interdisciplinarios que los aproximan a los «lenguajes científico-técnicos», a los argots o a la lengua general. En esta dirección se sitúan las obras de Bellón (1995), Gutiérrez (1991), Rodríguez (1981) y Rodríguez y García (1992). Los aspectos más distintivos de estos lenguajes es que están desplazados por las características de la situación comunicativa en que se utilizan y por el tipo de interlocutores que participan en ella. De ahí que sea una categoría notablemente difusa.

3. El lenguaje de la educación como lenguaje sectorial: análisis de sus términos y expresiones

El lenguaje de la educación es un registro, una variedad funcional, dentro del sistema general de la lengua caracterizado por una temática específica y utilizado en situaciones comunicativas concretas. En este sentido, el tema y las características pragmáticas del contexto en el que se produce la comunicación son elementos importantes a considerar. El conjunto al que pertenece el lenguaje sectorial de la educación es el de la lengua de especialidad o *lenguas especiales*, que constituyen a su vez un subsistema lingüístico que utiliza términos especializados y recursos lingüísticos para dotar de exactitud y erradicar la ambigüedad de la comunicación en un ámbito determinado (Lerat, 1997). Los aspectos más significativos que muestran la evolución de esta sociedad del conocimiento y que caracterizan y diferencian al lenguaje sectorial del resto de lenguajes, remiten a rasgos léxicos y sintácticos.

Dado que este lenguaje forma parte de un subsistema, pertenece tanto al sistema lingüístico general como a una «comunidad epistemológica» que comparte conocimientos afines. Establecer la frontera entre la lengua común y la de especialidad es, cuando menos, complicado, por la sencilla razón de que las lenguas de especialidad —dentro de las cuales se sitúa el lenguaje de la educación— emanan de la lengua común. El único aspecto que cambia en una sublengua, en un lenguaje de especialidad, en el lenguaje sectorial, son las denominaciones, es decir, los términos, las unidades léxicas (Benveniste, 1977, 94) y no el sistema lingüístico general. De hecho, para que las unidades léxicas se puedan considerar términos, estas deben formar parte de un campo de especialidad. Por esta razón, en el lenguaje de los docentes hay palabras que pertenecen a la lengua general y que sufren especializaciones (terminologización: *adaptación*, *acomodación*), y también existen términos que pertenecen al lenguaje común, tienen rasgos específicos en el lenguaje sectorial de la educación y los pierden al ser usados por los hablantes (banalización).

En cambio, existen otras palabras que se utilizan en el lenguaje de la educación con el mismo significado que en la lengua general: *autonomía, calificar, conducta, creatividad, cultura, diagnóstico, diversidad, exclusión, innovación, integración, motivación, orientación, técnica*, etc. En todos estos casos se puede observar la coincidencia entre las definiciones de los diccionarios generales de la lengua española y los diccionarios especializados en ciencias de la educación. Véase la palabra *acta*: mantiene su significado general en cualquier texto de especialidad didáctica. Se entiende como un documento que refleja un hecho, bien sean calificaciones de alumnos, bien sea un testamento. El significado en el diccionario general de la lengua española es el de certificar, registrar las calificaciones finales de los alumnos. Bien es cierto que cuando se emplea la voz *acta* en un contexto especializado, como puede ser una sesión de evaluación de un instituto de educación secundaria, su significado remite a la exposición escrita de las calificaciones obtenidas por un alumno. En cambio, cuando la voz *acta* va acompañada del sintagma preposicional *de evaluación*, restringe su contenido semántico a un ámbito específico, pero mantiene su sentido original sin modificar sus semas o rasgos semánticos. Aún en textos publicados en el *Boletín Oficial del Estado*, la terminología y referencias semánticas propias de este lenguaje administrativo otorgan a esta palabra la misma extensión semántica, con la puntualización de que restringe el ámbito de aplicación a la *evaluación escolar*.

La era tecnológica ha contribuido al desarrollo de teorías de aprendizaje. Los docentes han recibido más formación especializada y ello ha generado consecuencias positivas en la práctica educativa: aplicación de medios tecnológicos, métodos conductuales y procedimentales y estrategias de enseñanza y principios pedagógicos más acordes con el contexto actual. Esta alfabetización pedagógica ha creado términos nuevos en sintonía con los avances que ha experimentado la educación (*multiculturalidad, interculturalidad, educación inclusiva, educación compensatoria, competencias básicas*, etc.). Por ejemplo, la expresión *enfoque conductista* se ha sustituido por otra que se adecúa más al actual contexto educativo y social del escenario docente. Posteriormente, surge el *enfoque cognitivo* o *constructivista*. Sus autores, no conformes con los postulados teórico-prácticos del modelo anterior, defendían que el aprendizaje no se produce por la inferencia de estímulos externos en el alumno, y que la observación de la conducta del alumno no proporciona datos suficientes para estudiar y mejorar los procesos didácticos. Más bien entienden que, aunque la conducta de un alumno es indicadora de su comportamiento, del aprendizaje logrado por el alumno y de su actuación, y que es necesario un refuerzo educativo y un análisis de tareas (bases teóricas del *conductismo*), la interacción del alumno con el ambiente en los procesos de adquisición del aprendizaje es determinante. El *constructivismo* interpreta el aprendizaje como una construcción motivada por los conocimientos previos del alumno. La enseñanza se concibe como un proceso de planificación de contenidos que

debe activar el aprendizaje del alumno, pero será él mismo el único responsable de su propio aprendizaje. Adquieren relevancia los conocimientos previos en la activación del aprendizaje.

Tal es la influencia del contexto en que este término es utilizado que su significado original nada tiene que ver con el uso actual en el ámbito educativo. El *enfoque cognitivo*, creado a partir del *constructivismo*, muestra cambios semánticos en su significado fruto de una adaptación a los nuevos escenarios educativos y sociales. Su origen artístico e industrial no es comparable con la acepción actual que representa esta unidad léxica. Este nuevo enfoque aparece en la década de los sesenta pero encuentra su aposento unos años después, cuando se aplica en casos concretos en el ámbito educativo (en psicología y en pedagogía). Parte de una concepción del aprendizaje basada en las teorías del procesamiento de la información. Recoge algunas ideas del *conductismo* en cuanto *refuerzo educativo* y *análisis de tareas*, pero su novedad reside en el énfasis en el aprendizaje significativo. Su objetivo es que el alumno adquiera aprendizaje a través de las interacciones que realiza en el medio que le rodea (entorno familiar, social, educativo, etc.) a partir de sus conocimientos previos y que, además, ese aprendizaje que construye sea significativo. El diccionario de las ciencias de la educación, de Sánchez (1991), considera este término perteneciente a una corriente conceptual de la disciplina de la psicología que establece un modo de analizar la adquisición del aprendizaje: «Conjunto de teorías psicológicas que conciben los procesos cognitivos [...] como construcciones eminentemente activas, resultado de la interacción del sujeto con el ambiente [...]» (*ibid.*, 1991).

Es relevante el cambio de concepción en el ámbito de la didáctica general. Se concede más importancia a la consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del papel del alumno, de sus conocimientos previos, de potenciar un aprendizaje significativo y por descubrimiento sobre los conocimientos ya adquiridos. Estos dos enfoques han tenido y tienen —el *cognitivismo* o *constructivismo*— gran trascendencia en el ámbito educativo. Si bien se han permitido observar la conducta del alumno y detectar patrones de aprendizaje, mejorar conductas, contribuir a que el alumno logre un aprendizaje significativo. No hay que olvidar que en la labor educativa intervienen los contenidos y técnicas de otras áreas científicas aparte de la psicología, como la didáctica general, la organización escolar, la sociología, la orientación educativa, la labor de los profesores especialistas, etc. Pero estos dos modelos contribuyen, si bien con perspectivas teóricas diferentes, a mejorar la adquisición del aprendizaje en el alumno.

En este escenario de transformaciones educativas por la influencia de nuevos escenarios y roles educativos, así como nuevas variables que interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las características asociadas a la figura del profesor también se han modificado. En el ámbito pedagógico adquirió

relevancia durante un tiempo la expresión *características de la personalidad del profesor* como variable independiente del proceso didáctico. En los diferentes paradigmas de la didáctica general se observan rasgos inherentes diferentes según el marco conceptual de cada modelo. Por tanto, no es solo el contexto el que confiere rasgos inherentes de especificidad semántica, sino también los supuestos teóricos de cada modelo. En el caso de esta expresión, *características de la personalidad del profesor*, no se puede afirmar que se creara una expresión anterior y posteriormente se modificara por otra más actual que se adecuara mejor al ámbito pedagógico, ni que un paradigma desapareciera y, en su lugar, se creara otra expresión que respondiera mejor a las demandas didácticas actuales, como sucedía en el ejemplo anterior. Es el posicionamiento teórico el que proporciona rasgos semánticos diferentes. Considérese que, en el paradigma proceso-producto, en su tercera fase, las *características de la personalidad del profesor* se concretan en magnetismo, empatía, autocontrol, etc. La personalidad del profesor tenía estas características, pero el problema era ¿cómo enseñamos al profesor que tenga esas características con el alumno? Las líneas de investigación supusieron consultar bien a expertos, bien a alumnos, bien estableciendo correlaciones entre *características de la personalidad del profesor* y el rendimiento del alumno. Se consideró que aquél que tenía estas características era un buen profesor.

No obstante, el contenido semántico que transmite esta expresión ha sido muy cuestionado en la didáctica por muchas razones. Se puede afirmar que fue una expresión efímera, no tuvo gran transcendencia en los estudios didácticos, aunque disfrutó de una gran popularidad en la década de los cuarenta, muy pronto relativizada por los especialistas, que consideraban que las *características de la personalidad del profesor* no eran unas variables que pudieran operativizarse en la formación del profesorado. Además, el aprendizaje de los alumnos no podía depender exclusivamente, como variable independiente, de determinadas *características de la personalidad del profesor*, dado que la implicación del alumno en su propio aprendizaje también debería considerarse.

El lenguaje de especialidad necesariamente implica asumir una temática, unos usuarios y unas situaciones de comunicación especializadas. Pues bien, en ese contexto científico-técnico, en las ciencias exactas, experimentales, económicas, jurídicas, en ingeniería, en el deporte o en el comercio, el lenguaje escrito, fundamentalmente —concebido como sistema de comunicación y transmisión de información— y, en concreto, el léxico, difiere del utilizado por el resto de nativos. Esta distinción se debe a una especialización temática que establece que un lenguaje es especializado. Bien es cierto que, cada vez con más frecuencia, introducimos en nuestra vida cotidiana temas especializados. Este fenómeno recibe el nombre de *banalización*.

Sin embargo, el lenguaje utilizado en el campo de la educación, en la escuela, en la universidad, en pedagogía, presenta términos especializados temáticamente acompañados de expresiones y de léxico perteneciente a la lengua común: *aprendizaje cooperativo*, por ejemplo. Cuando un docente hace uso de una expresión, la combinación de dichas unidades léxicas resuelve una necesidad conceptual que tiene este lenguaje de especialidad. En esa combinación que se crea sí existen ciertas restricciones: *aprendizaje cooperativo* es una expresión de combinación preferente que presenta restricciones que se aplican exclusivamente a un proceso, por las características de su definición. *Aprendizaje cooperativo* no admite otro sujeto que *el alumno*; persona que aprende a partir de las relaciones que establece con sus compañeros para adquirir determinados conceptos y profundizar en ellos, además de atender a las explicaciones del profesor. Por tanto, *el alumno* forma parte de la definición de *aprendizaje cooperativo*. Este tipo de restricción es habitual en este lenguaje de especialidad por la realidad referencial del mismo y por las propias definiciones de las unidades léxicas que forman la combinación.

Es comprensible que el lenguaje de la educación haga uso de estas combinaciones en sus expresiones, puesto que, cuando se intercambia información con los/las padres/madres de un alumno, el lenguaje debe transmitir datos precisos de comportamiento, actitudes, rendimiento académico, niveles perceptivo-motrices, grado de atención, etc., de forma clara para que estos (hablantes no especialistas) puedan comprenderlo, sin olvidarnos de los aspectos claves de la didáctica, la organización escolar, la pedagogía y la psicología, que, de igual modo, se deben transmitir con transparencia. Por tanto, es necesario dominar una serie de términos especializados y ser capaz de proporcionar explicaciones sencillas haciendo uso de la lengua común, como sistema de comunicación y como instrumento lingüístico de transmisión de información.

El lenguaje de la educación, pues, presenta palabras de la lengua general con significado original, palabras del lenguaje general que adquieren en contextos especializados un sentido diferente (*coevaluación, ejemplificación, paradigma*), y algunos términos técnicos que lo aproximan a los lenguajes científico-técnicos (*discalculia, resiliencia*). Que este lenguaje tenga este tipo de léxico se debe a que pertenece a un ámbito profesional especializado (el campo de la pedagogía, la organización escolar, la psicología, etc.) que utiliza términos ligados a un subconjunto profesional con el sistema lingüístico de la lengua general.

En una posible situación profesional en la que, como docentes, estamos trabajando con un texto que versa sobre evaluación y aprendizaje a lo largo de la vida observaremos que algunos de los términos serán palabras que inicialmente formaban parte de la lengua general y, en consecuencia, son conocidas por todos los hablantes. Se encontrarán sustantivos como *evaluación, capacidad, formación*, y verbos como *aprender, interiorizar*. Estos términos, con el paso del tiempo y

los avances en el campo de las ciencias de la educación, han adquirido diferentes significados. El término *evaluación* no solo significa «Acción y efecto de evaluar», como recoge el *DRAE*, 2001. Actualmente, en el ámbito de la Educación ha adquirido la acepción de: «[...] proceso constante y sistemático a través del cual se puede apreciar el grado de desarrollo del alumno y de las modificaciones que se producen en éste como consecuencia del proceso educativo y de la interacción del mismo con su medio natural y social. Evaluar es emitir juicios válidos sobre el aprendizaje y las competencias que va logrando el alumno en el proceso, con el fin de redefinir propósitos y estrategias de la evaluación» (Equipo Multidisciplinario de Profesionales del Sector de Educación, 2009).

Este cambio semántico que ha sufrido el término *evaluación*, a través de un proceso de analogía de la lengua general, muestra un significado específico en el paradigma de las ciencias de la educación que, con total seguridad, no es compartido de igual modo por los especialistas en educación —profesores— que por los hablantes de la lengua general —por ejemplo, los padres de los alumnos que asisten a un centro educativo—. El problema es que la acepción original en la lengua general de este término puede transferirse al léxico de las ciencias de la educación y prevalecer entre los especialistas inconscientemente con el significado original de «acción y efecto de evaluar». Evidentemente, esta acepción primitiva de *evaluación* debe adquirir un uso restringido, ser utilizada en situaciones comunicativas formales y formar parte del paradigma compartido por la comunidad epistemológica educativa para ser considerada término de la especialidad de las ciencias de la educación.

Los términos de este lenguaje se caracterizan por tener rasgos léxicos comunes con las palabras de la lengua general, a los que se añade una terminología idiosincrásica del ámbito profesional de la comunidad epistemológica de la pedagogía. En cierto modo, es natural que se encuentren términos especializados y palabras y expresiones sintácticas de la lengua común, porque el conocimiento científico se crea a partir del genérico y, en consecuencia, el «lenguaje sectorial» de la educación encuentra su aposento lingüístico en la lengua general. Por ello, utiliza palabras de su vocabulario general que progresivamente se especializarán, concretándose en expresiones con diversos grados de lexicalización: *adaptación curricular no significativa, aprendizaje cooperativo, centros de interés, educación intercultural, plan de acción tutorial*.

Por otra parte, el lenguaje de la educación tiene términos que, aunque inicialmente formen parte del vocabulario de la lengua general, han sufrido modificaciones en su extensión semántica. Algunos amplían sus rasgos (especialización semántica: *área, autoaprendizaje*). Otros reducirán su extensión semántica (restricciones semánticas: *ambiente, anécdota, contenido, triangulación*). Y, finalmente, otras unidades léxicas han sufrido una transferencia de significado

(cambio semántico: *acomodación, desvanecimiento*). Estos recursos presentes en la formación y usos de las unidades que conforman el lenguaje de la educación muestran encrucijadas culturales y lingüísticas (anglicismos: *biofeedback, borderline, hipermedia, overlearning, performance*).

Los términos que conforman este lenguaje tienen un uso especializado y restringido, pero debido a la interacción que se produce entre la vida cotidiana y los descubrimientos de la ciencia. Este aspecto hace que el léxico del lenguaje sectorial de la educación se considere «subtécnico» o «semitécnico». Los interlocutores, en una situación comunicativa en cualquier ámbito de la educación, son profesores, padres, madres, alumnos, orientadores, investigadores, etc. En consecuencia, es necesario utilizar un lenguaje que sea comprensible para ellos. Estas situaciones de intercambio comunicativo entre hablantes profesionales y no profesionales son constantes en el periodo de escolaridad obligatoria (educación infantil, primaria y secundaria) porque la transmisión de valores educativos y sociales no solo debe proporcionarse desde los centros, también mediante una constante actuación con los padres, de modo que participen en el proceso educativo. Expresiones del tipo *dislexia diseidética, incoordinación vasomotora, inmadurez articularia* o *síndrome de asperger* aparecen con frecuencia en el lenguaje de los docentes y deben ser transmitidas con eficacia a los padres para que sean conscientes de los problemas de su hijo y colaboren en la resolución de problemas.

El léxico creado por la comunidad epistemológica de la pedagogía utiliza en contextos comunicativos especializados formas de contenido que tienen significantes distintos de signo. Ello parece suponer que sea un léxico exclusivo de la educación y diferente al de la lengua general y al de otras disciplinas científicas, pero es una vinculación secundaria del rasgo «técnico» (Rodríguez, 1981), donde se produce un engendramiento de un léxico nuevo y una consecuencia de los préstamos intralingüísticos, además de los criterios pragmáticos y comunicativos de la esfera profesional que conforman lingüísticamente el dominio de la experiencia de la pedagogía.

Esto no implica que no sea necesario un análisis semántico de los términos del lenguaje sectorial de la educación. El léxico que constituye esta disciplina es ontológico; antes de que un término creado se utilice en una comunidad científica, se atribuye a esa unidad léxica una asignación de un nombre a un concepto, a una noción. Evidentemente, esto no justifica un análisis conceptual en cuanto a campos semánticos, pero sí evidencia que este lenguaje, como sucede con el resto de lenguajes de especialidad o «lenguajes científico-técnicos», presenta dominios no solo léxicos, sino también conceptuales. Esos dominios contienen valores lingüísticos especializados y conforman esferas semánticas que solo comparten los miembros de una disciplina científica.

El empleo del léxico general, léxico específico, siglas y determinadas expresiones lexicalizadas caracterizan al lenguaje de la educación. No es un lenguaje técnico —los términos no presentan univocidad semántica y las situaciones comunicativas tienen lugar entre especialistas y no especialistas, por lo que el lenguaje es común—, pero hace uso de determinadas unidades terminológicas que lo diferencian del lenguaje general. Por ello, forma un «nivel umbral», intermedio entre el «lenguaje científico-técnico» —con sus terminologías— y la lengua común. Para algunos autores (Alcaraz, 2007), el detonante del empleo de términos técnicos es la llamada sociedad del conocimiento, creada en la primera década del siglo XXI. Constituye el marco de desarrollo de las «lenguas profesionales y académicas» o lenguas de especialidad. Las razones que conducen a los especialistas a analizar estas lenguas pueden ser diversas: «replanteamiento de la división tradicional del conocimiento; interdisciplinariedad epistemológica; deseo de conocer las estrategias cognitivo-comunicativas que emplean sus actores en las diversas situaciones» (*ibid.*, 3-4).

En primer lugar, dentro de la denominada sociedad del conocimiento se encuentra información que, en muchas ocasiones, se acumula pero no crea conocimiento. Si se considera que el principal objetivo de la ciencia es construir conocimiento, se debe seleccionar y utilizar adecuadamente la ingente cantidad de información para así filtrarla y construir, en las diferentes disciplinas, conocimiento científico. Esta sociedad del conocimiento ha creado las comunidades epistemológicas (*knowledge communities*) a través de las cuales las áreas de conocimiento encuentran su difusión, muestran su historia, forman congresos e intercambios profesionales y publican sus experimentaciones científicas, logrando su extensión a nivel mundial.

Estas comunidades epistemológicas son las receptoras de los conocimientos de una especialidad y también son las responsables de dos cuestiones básicas: consolidar su forma de expresión —registro, recursos lingüísticos, procedimientos terminológicos, características pragmático-discursivas, orden oracional— y creación de nuevas unidades léxicas: neologismos, anglicismos, tecnicismos, etc. La proliferación de términos que acontece debido a la información que tenemos a nuestro alcance ha propiciado la creación de las llamadas «comunidades virtuales», que ponen a nuestra disposición un sinnúmero de términos considerados palabras clave. La ciencia y la tecnología, en general, son los ámbitos científicos que mayor difusión y desarrollo encuentran en la denominada sociedad del conocimiento. La razón es lógica: son disciplinas que evolucionan a una velocidad de vértigo y que requieren de términos nuevos para designar nuevas realidades.

En segundo lugar, en la sociedad del conocimiento cobra especial importancia la interdisciplinariedad. En las comunidades epistemológicas, creadas en función del ámbito profesional de desarrollo, intervienen determinados saberes que perte-

necen indistintamente a campos profesionales diferentes. Todo ello propicia una reflexión teórica y una aplicación práctica de las «lenguas académicas y profesionales», de las lenguas de las comunidades epistemológicas de los médicos, docentes, juristas, científicos, poetas, etc. (Alcaraz, 2007, 7). Si bien estas lenguas se han convertido en códigos lingüísticos y comunicativos complejos, muestran en su léxico un vocabulario singular e idiosincrásico de una comunidad epistemológica, de un ámbito profesional. No obstante, existen otros componentes que contribuyen en la caracterización de las lenguas de especialidad o «lenguas profesionales y académicas», como son su morfosintaxis, su estructuración discursiva, sus elementos pragmáticos, sus géneros profesionales recogidos en textos escritos que alcanzan gran difusión en el público receptor y su anisomorfismo cultural. En tercer lugar, resulta inevitable que, para los estudiosos del lenguaje, la caracterización y tipologización de las «lenguas profesionales y académicas» o «lenguas especiales» sea un menester atractivo y se le dedique un estudio lingüístico en profundidad.

Diversos son los ámbitos que complementan el «nivel umbral» al que pertenece el lenguaje sectorial de la educación. Por ello, únicamente a través de una complementación paradigmática es viable el estudio de este lenguaje sectorial, que va mucho más allá que el estudio de un determinado lenguaje. Las «lenguas especiales» conllevan un grado de civilización, de especialización que, entre todos, hemos alcanzado en la sociedad del conocimiento de este siglo XXI. Es imprescindible que el docente y aquel que se dedique al mundo de la enseñanza, de la pedagogía, de la formación del profesorado, de la educación, en definitiva, conozca sus términos y expresiones para comprender mejor su epistemología.

Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, Emilio (2007). *El inglés jurídico norteamericano*. Barcelona: Ariel.
- BECERRA, José M.^º (1992). *Lenguas especiales de Andalucía. Repertorios léxicos*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- BELLÓN, Juan Alfredo (1995). «Creaciones léxicas en el lenguaje popular». *Actas de las II Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, 33-48.
- BENVENISTE, Émile (1977). *Problemas de lingüística general II*. Madrid: Siglo XXI.
- BERRUTO, Gaetano y BERRETA, Mónica (1977). *Lezioni di sociolingüística e lingüística applicata*. Nápoles.
- CABRÉ, M.^º Teresa (2003). «Theories of terminology: their description, prescription and explanation». *Terminology*, 9 (2), 163-200.
- CALVI, M.^º Victoria (2005). *El español del turismo: problemas didácticos*. Consultado el 22 de febrero de 2012 en <<http://ideas-heilbronn.org/artic.htm>>.

- CASARES, Julio (1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- CHARLTON, B. M. D. y ANDRAS, Peter (2005). «Modernizing UK health services: “short-sharp-shock” reform, the NHS subsistence economy, and the spectre of health care famine». *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 11 (2), 111-119.
- DUARTE, Carles (1986). *Llengua y Administració*. Barcelona: Eds. de la Magrana.
- ENGEL, Vert (1970). «Langues de Spécialité et Langue Scientifique: Recherches en République Fédérale Allemande». *Actes du Stage de Saint-Cloud*, 23-30, 31-49.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* (2001, 22.ª edic.); *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 5 de febrero de 2012 en <<http://www.rae.es/rae.html>>.
- EQUIPO MULTIDISPLINARIO DE PROFESIONALES DEL SECTOR DE EDUCACIÓN (2009). Ciberdocencia (DESP). Consultado el 5 de febrero de 2012 en <http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/GLOSARIO_Guia_Practica_parte_3.pdf>.
- GUTIÉRREZ, Beatriz (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península.
- GUTIÉRREZ, Domingo (1991). *Estructura y lenguaje de la crónica de fútbol*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HOFFMANN, Louis (1979). «Seven Roads to LSP». *Fachsprache*, 1-2, 28-38.
- KOCOUREK, ROTISLAV (1982). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Brandstetter.
- LERAT, Pierre (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN, M.ª Antonia (1997). «Formación de palabras y lenguaje técnico». *Revista Española de Lingüística*, 27 (2), 317-339.
- MARTÍN, Jacinto, RUIZ, Reyes, SANTAELLA, Juan y ESCÁNEZ, José (1996). *Los lenguajes especiales. (Lenguaje jurídico-administrativo – Lenguaje científico-técnico – Lenguaje humanístico – Lenguaje periodístico y publicitario – Lenguaje literario)*. Granada: Comares.
- MARTÍNEZ, Juan Antonio (2006). «Lenguas de especialidad y léxico: algunas dificultades en la traducción de términos». *Romansk Forum*, 21 (2), 41-50.
- RODRÍGUEZ, Bonifacio (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León: Colegio Universitario de León.
- y GARCÍA, Pilar (1992). «Lenguajes científico-técnicos y diccionario». *III Simposio de RITerm*. Consultado el 3 de abril de 2012 en <<http://www.riterm.net/actes/3simposio/rodrig.htm>>.
- RONDEAU, Guy (1983). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi Québec: Gaëtan Morin.
- SAGER, Juan Carlos, DUNGWORTH, David y McDONALD, Peter (1980). *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. Brandstetter: Wiesbaden.

- SÁNCHEZ, Sergio (1991). *Léxicos. Ciencias de la educación. Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.
- SANTAMARÍA, ISABEL (2005). *El léxico de la ciencia y de la técnica*. Barcelona: Graó.
- SCHMITT, Christian (1992). «Spanish: Fachsprachen Tecnolectos». En Günter Holtus, Michael Metzeltin y Christian Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (pp. 295-327). Tübinga: Niemeyer.
- SEVILLA, Manuel (2003). «Una clasificación del texto científico-técnico desde un enfoque multidireccional». *Language Design, Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 5, 93-98.
- TRUJILLO, Ramón (1974). «El lenguaje de la técnica». *Doce ensayos sobre el lenguaje*, 195-211.
- VENDRYES, Joseph (1929). *Le Langage. Introduction linguistique à l'Histoire*. París: La Renaissance.
- WULFF, Enrique (1981). *Lenguaje y lenguas*. Barcelona: Salvat.