



HAL
open science

Orientaciones metodológicas y programáticas de un curso de español para fines específicos

Marcelo Tano

► **To cite this version:**

Marcelo Tano. Orientaciones metodológicas y programáticas de un curso de español para fines específicos. Crisol, 2018, Nuevas perspectivas e investigaciones en la enseñanza del español para uso profesional, n° 1, pp.1-36. <hal-02970455v1>

HAL Id: hal-02970455

<https://hal.science/hal-02970455v1>

Submitted on 18 Oct 2020 (v1), last revised 12 Aug 2025 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROGRAMÁTICAS DE UN CURSO DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

Marcelo Tano¹

(marcelo.tano@enim.univ-lorraine.fr)

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz, L-INP, Universidad de Lorena (Francia)

Resumen:

Esta contribución propone orientaciones metodológicas útiles a la hora de programar un curso de Español como Lengua Extranjera. Lejos de cualquier imposición dogmática sobre consideraciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, este artículo se presenta como un análisis cualitativo de ciertos enfoques que se adaptan mejor para enseñar y aprender un idioma orientado a un uso profesional o académico. En una primera etapa, creemos necesario efectuar algunas aclaraciones terminológicas en torno a las nociones de Lengua Común, Lengua de Especialidad y Lengua para Fines Específicos para luego describir, con mayor claridad, la organización de los procesos didácticos en Español para Fines Específicos explicando qué actividades de aula convienen a este tipo de programa. Por último, con el fin de acercar la teoría a la práctica y a efectos de ilustrar el funcionamiento de los enfoques propuestos, recurriremos al análisis de algunos ejemplos de actividades llevadas al aula.

Palabras clave:

Didáctica del español para fines específicos, enfoque metodológico, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, español de especialidad, programación de actividades

Résumé :

Cette contribution propose des orientations méthodologiques utiles afin de programmer un cours d'Espagnol Langue Étrangère. Loin de toute imposition dogmatique sur des considérations didactiques pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, cet article se présente plutôt comme une analyse qualitative des approches les mieux adaptées pour enseigner et pour apprendre une langue à visée professionnelle ou académique. Dans une première étape, nous ferons quelques éclaircissements terminologiques autour des notions de Langue Générale, Langue de Spécialité et Langue sur Objectifs Spécifiques pour enfin décrire, le plus clairement possible, l'organisation des processus didactiques en Espagnol sur Objectifs Spécifiques tout en expliquant quelles sont les activités qui conviennent à ce type de programme. Finalement, dans le but d'ajuster la théorie à la pratique et pour illustrer le fonctionnement des approches proposées, nous analyserons quelques exemples d'activités pour la classe.

Mots-clés :

Approche méthodologique, didactique de l'espagnol sur objectifs spécifiques, enseignement-apprentissage des langues étrangères, espagnol de spécialité, programmation d'activités

¹ Paralelamente a su actividad docente, el autor de este artículo es además presidente del Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES) y doctorando en la Universidad de Paris Nanterre (ED 138 - EA 369 - CRIIA - REDESC) bajo la dirección de Mercè Pujol.

1. INTRODUCCIÓN

No escapa a los observadores avezados que el siglo XXI está atribuyendo al idioma español un rol de instrumento lingüístico para la comunicación especializada internacional. Este empleo de la lengua en contextos especializados da lugar a múltiples descripciones y, sobre todo, a reflexiones sobre su adquisición y su enseñanza como lengua de especialidad (LESP).

El interés por los diferentes aspectos que tocan las LESP se debe a la importancia adquirida por las especialidades en nuestras sociedades modernas donde la mundialización de los intercambios se traduce concretamente por la transferencia de conocimientos, de tecnologías, de productos y servicios que ponen en evidencia la necesidad de evolucionar hacia cierto grado de plurilingüismo.

Hasta un tiempo relativamente reciente, el idioma inglés dominaba la comunicación especializada internacional. En el campo de la investigación, no se hablaba sino de los avances realizados en una disciplina de amplia proyección: el Inglés para Fines Específicos² (IFE). Esta situación casi monopólica de la lengua inglesa obedecía a una realidad de dominación aplastante del mundo anglosajón, en particular norteamericano, en el campo de las ciencias y de los intercambios comerciales y económicos, desde la segunda guerra mundial hasta nuestros días. Al mismo tiempo, y sin contestar la supremacía del inglés, el uso de otros idiomas especializados se volvió necesario en la escena internacional.

En este contexto, el análisis del español como instrumento pragmático de internacionalización de intercambios de toda índole es instructivo por ciertas razones que justifican el uso de este idioma en la comunicación especializada internacional. Sintetizando las tendencias observadas por García Delgado (2012), citamos a continuación algunas de esas razones:

- La globalización de la economía y su corolario: el valor económico del español.
- El extendido uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- El desarrollo de las industrias culturales en español.
- El uso del español en las relaciones internacionales.
- La integración de los mercados americanos que hacen del español uno de los instrumentos más útiles para la negociación internacional.

² En inglés: *English for Specific Purposes*.

- La consolidación de la Unión Europea donde el idioma español adquiere el estatus de lengua oficial.
- Los fenómenos migratorios que conllevan la conservación y divulgación del idioma castellano.
- El lento pero seguro avance del español como lengua de comunicación científica.

2. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

Antes de abocarnos a tema central de esta contribución, que son las orientaciones metodológicas y programáticas de un curso de Español para Fines Específicos (EFE), creemos indispensable recurrir a algunas aclaraciones terminológicas que nos permitan abordar el objeto de nuestro análisis de manera más cognoscible. Cabe recordar que entramos en un campo en el que, más allá de algunos consensos necesarios para hacer avanzar la disciplina, se observa sobre todo una multiplicidad de conceptos que, aunque se refieran todos a la misma realidad, pueden interpretarse desde perspectivas muy dispares.

2.1. Dispersión terminológica

La dificultad de circunscribir lo que es una LESP ha provocado la aparición de un gran número de denominaciones alternativas para diferenciarla de la lengua común. Si analizamos el caso de las principales lenguas romances, en francés, por ejemplo, se utilizan los términos *français de spécialité*, *français instrumental*, o *français sur objectifs spécifiques*. En italiano, se habla de *linguaggi settoriale* y *microlingue*. En español, se recurre a los términos *español de especialidad*, *español especializado*, *español para/con fines/propósitos específicos*, *español profesional* y *español académico*.

Por lo tanto, el primer escollo que debemos superar al tratar el tema de la LESP es la dificultad de definirla o, mejor dicho, la dificultad que conlleva elegir una definición entre la multiplicidad de denominaciones existentes. Retomando el adjetivo propuesto por Cabré (2004), el problema reside en el carácter “poliédrico” del concepto. Un ejercicio estimulante para acercarnos a la comprensión de la LESP consiste en elaborar una lista cronológica de términos utilizados para referirse a este concepto. Para ello, nos basaremos en el estudio realizado al respecto por Rodríguez-Piñeiro y García Antuña (2009: 910) que proponen el siguiente listado:

Lenguaje de la ciencia y de la técnica (Gili Gaya, 1964)
Lenguaje sectorial (Baccaria, 1973)
Lengua técnica (Quemada, 1978)
Lengua de minoría (Hernán Ramírez, 1979)
Lenguas especiales (Rodríguez Díez, 1980)
Lenguajes especializados por temática (Sager, 1980)
Microlengua (Balboni, 1982)
Sublenguaje (Lehrberger, 1982)
Tecnolecto (Haensch, 1987)
Discurso científico (Grabarczyk, 1988)
Lenguajes con fines específicos (Beaugrande, 1987)
Lenguajes de especialidad (Cabré, 1993)
Lenguas especializadas (Lerat, 1995)
Textos especializados (Ciapuscio, 2002)
Discursos especializados (Cabré, 2004)
Lenguajes específicos (Gutiérrez Rodilla, 2005)
Lenguas para fines específicos (Gómez de Enterría, 2006)
Lenguas de especialidad (Gómez de Enterría, 2009)

Cabe preguntarse si todas estas denominaciones constituyen variantes de un mismo término o si designan nociones y realidades diferentes. Se observa, para empezar, el uso recurrente de los términos lengua y lenguaje. En los estudios de lingüística de lenguas romances, es habitual hacer dicha distinción. La lengua es concebida como una facultad humana de comunicar con un sistema de signos orales y escritos que conforman un código; se trata de un sistema particular de reglas exterior a los individuos que la hablan. El lenguaje, en cambio, es el producto de la actividad de uso del idioma.

Sin entrar en especulaciones teóricas poco propicias para elucidar este tema dentro del presente trabajo, retendremos la denominación de lenguajes especializados o de especialidad, adoptada por Cabré y Gómez de Enterría (2006: 11) quienes explican que estos lenguajes son un “conjunto de recursos de una lengua, complementados con los procedentes de otros sistemas, utilizados en una situación específica”.

La ventaja de adoptar esta definición es que estas autoras entienden el uso de lenguaje y lengua como sinónimos, sin dudas bajo el influjo de autores anglófonos para quienes la diferencia entre lenguaje y lengua que se hace en las lenguas romances no existe en inglés (la palabra *language* incluye esos dos conceptos).

2.2. Posiciones con respecto a la lengua de especialidad y la lengua común

Algunos lingüistas niegan la existencia de lenguas especializadas. Este es el punto de vista defendido por Lerat (1995: 11) cuando considera que lo que existe son usos particulares de una lengua común. Mirando nuestro objeto de estudio más de cerca, observamos que en los textos especializados siempre hay una mezcla de elementos lingüísticos generales y especiales, lo que pone en evidencia que la LESP, así vista, no tiene una identidad propia. Prueba de ello la encontramos en los textos sin ningún elemento especializado mientras que los textos especializados siempre contienen elementos de lengua común. Siguiendo este razonamiento, podríamos decir que las unidades propias de la LESP no crean otra lengua, sino que constituyen fragmentos de la lengua común.

Para entender lo que es una LESP es útil comenzar por comprender lo que es la lengua común. El sistema lingüístico español es una especie de columna vertebral que reúne a los usuarios de esta lengua en lo que podríamos denominar la lengua común. A partir de ese sistema usual, que podríamos calificar como “invariable”, trataremos de explicitar la noción de LESP asociada a usos “variables” condicionados por las situaciones de comunicación. Estas últimas responden a aspectos situacionales que condicionan la utilización del idioma y que implican tomar en consideración cierto número de factores relacionados con el contexto, entre los cuales podemos citar fundamentalmente tres:

- Factores relacionados con el origen territorial del locutor que se apoyan en variaciones diatópicas³ o dialectales: por ejemplo, un locutor español (de variante septentrional o meridional), un locutor hispanoamericano (de variante caribeña, andina o rioplatense).
- Factores relacionados con los niveles socioculturales del locutor (uso de una norma culta o popular) que se apoyan en variaciones diastráticas⁴ o de registro.

³ Referidas a una variedad espacial caracterizada por un conjunto de rasgos lingüísticos usados por una determinada comunidad de hablantes vinculados entre sí por relaciones geográficas.

⁴ Cambios del lenguaje producidos por el ambiente en que se desenvuelve el hablante condicionado por factores como la procedencia étnica, la clase social, la educación, la profesión, etc.

- Factores profesionales relacionados con el uso de un lenguaje adaptado a una comunicación profesional identificada que se apoyan en variaciones diafásicas⁵ o estilísticas.

Todos estos factores, y en particular los profesionales, nos llevan a considerar la existencia de las LESP. Según Aguirre Beltrán (2012: 37), esta denominación se adopta para designar

[...] Las variedades funcionales, caracterizadas por una conceptualización temática, que se producen en la comunicación especializada en contextos académicos y profesionales, esto es, el uso de la lengua por parte de las comunidades epistemológicas (científicos, economistas, juristas, ingenieros, filólogos, etc.) o de los profesionales de las distintas ramas de la actividad económica (negocios, comunicación, sanidad, hostelería, turismo, publicidad, márketing, etc.) en su comunicación diaria, en eventos académicos y profesionales, documentos, libros de texto o publicaciones especializadas, etc.

Siguiendo el razonamiento de esta autora a este respecto (Aguirre Beltrán, 2012: 38), podemos adoptar tres posiciones. Por un lado, la LESP es una lengua única y dispone de códigos diferentes de la lengua común (Rey, 1976; Quemada, 1978; Hoffman, 1987). Por otro lado, la LESP forma parte de la lengua común, pero dispone de un léxico propio (Rondeau, 1983). Finalmente, la LESP es un subconjunto de la lengua común utilizado en circunstancias pragmáticas de una situación de comunicación específica (académica o profesional) dentro de una superestructura global denominada lenguaje (Sager, 1980, Pitch y Draskau, 1985; Varantola, 1986).

Recurrir a la noción de lengua común explicitada por Cabré (1998: 115) puede ayudarnos a ver más claramente la interrelación entre estos dos tipos de lenguas:

La lengua general [...] puede ser considerada como un conjunto de conjuntos, imbricados y relacionados entre sí según numerosos puntos de vista. El lazo entre todos esos conjuntos es la lengua común. Cada uno de esos subconjuntos puede ser una lengua de especialidad.

Esta definición puede visualizarse mejor en el esquema presentado en el anexo nº 1. Cabré explicita este esquema aclarando que la LESP es un subconjunto de la lengua general caracterizado pragmáticamente por tres variables: el tema, los usuarios y las situaciones de comunicación.

⁵ Cambios en el lenguaje a partir de la situación en que se encuentra el hablante. El grado de formalidad de las circunstancias provoca el cambio pues no hablamos igual durante una reunión empresarial de negociación que durante una fiesta entre amigos.

2.3. Hacia una definición de la lengua de especialidad basada en consideraciones propias de la comunicación especializada

La manera más sencilla de entender lo que es una LESP tal vez sea el hecho de saber primero lo que no es. Según Delagneau (2008: 68), la LESP no es “un léxico especializado o terminología de un sector compartimentado” y tampoco es “un referente léxico o gramatical abstracto”. Este autor retoma la definición ya dada por Hoffmann en 1987 para definir lo que es, en su entender, la LESP: “La totalidad de los medios lingüísticos utilizados en el campo de la comunicación, en el cual se puede delimitar la especialización, para permitir la comprensión entre actores de ese campo”⁶.

La profesión ejercida por un locutor determina la variación lingüística y tiene una influencia sobre las diferentes situaciones de comunicación en las cuales ese locutor se mueve. Esta variación puede tomar el nombre de LESP, es decir, una lengua influenciada por un uso sectorial perteneciente a un conjunto identificado que podemos llamar una especialidad. Schifko (2001: 23) denomina “tecnolectos” esas variedades correspondientes a una situación profesional determinada. Las LESP se desarrollan con el progreso científico y tecnológico (con el objetivo de transmitir conocimientos especializados) pero, sobre todo, gracias a las actividades profesionales (con el objetivo de poder realizar las tareas propias de cada profesión).

Definir las LESP supone poder indicar sus rasgos comunes. El primer problema que se nos presenta cuando intentamos elaborar una definición es el de identificar la especialidad pues, a su vez, esta va a determinar la temática, o sea, la base semántica y pragmática de los textos prototípicos de la especialidad de que se trate. En este sentido, nadie se encuentra capacitado para calcular el número de LESP pues los límites de esas lenguas son aproximativos existiendo entre ellas numerosas intersecciones. Según Schifko (2001: 23)

[...] Hay que tomar en consideración que existen lazos interdisciplinarios entre las especialidades. Si encontramos en un texto económico fórmulas o cálculos matemáticos, se debe admitir que ciertas partes del lenguaje matemático pertenecen también al lenguaje económico.

Nos consta que entre la lengua común y la LESP existen numerosas interrelaciones, pero también nutridas diferencias. La lengua natural es un instrumento utilizado para la comunicación general para los asuntos corrientes entre usuarios de una misma comunidad lingüística mientras que la

⁶ Nuestra traducción.

LESP es una herramienta para la comunicación entre expertos sobre asuntos especiales que forman parte de un sector científico o profesional determinado. A partir de esta constatación, ¿hay que deducir que esos instrumentos deben ser perfectamente diferenciados? Schifko (2001: 24) nos recuerda que

La realidad de la comunicación especializada y de los textos especiales muestra que los signos y las construcciones utilizadas en ambos casos son en gran parte idénticos, aún en los textos de las ciencias exactas y de la técnica. Efectivamente, la intersección entre lengua común y lenguas de especialidad es considerable, dado que se trata de toda la gramática (morfología y sintaxis) y gran parte del vocabulario, aunque se utilicen con frecuencias e intensidades divergentes.

Definir las LESP significa tal vez encontrar sus límites. Se trata de un ejercicio eminentemente teórico porque, desde el inicio, observamos que existen más vínculos que delimitaciones entre la lengua común y lo que se podría calificar como LESP. Es un hecho que esta última está dotada de todas las potencialidades de la lengua estándar en lo que respecta al léxico, a la sintaxis, a la fonética, a la retórica, etc. Para ilustrar esta realidad, hace ya varios años Gaudin (1993: 82) escribía:

El perfeccionamiento de las especializaciones, el acrecentamiento de la interdisciplinariedad y la rapidez de la divulgación facilitan los cambios de significación y hacen que los límites entre vocabulario general y lenguas de especialidad sean más indecisos⁷.

¿Cómo podemos entonces definir la LESP? Para lograrlo, convendría centrar nuestro análisis poniendo énfasis en las condiciones en las cuales la LESP es utilizada; dicho de otro modo, en el mismo proceso de comunicación ya que el código de la comunicación especializada es la LESP. El interés de reflexionar sobre la comunicación especializada proviene del hecho de que, hoy más que nunca, la transmisión de conocimientos y la multiplicación de intercambios entre países conciernen, en mayor o menor extensión, a la mayoría de las profesiones cuando no a todas. Esto hace necesario que se llegue a un tipo de ordenación lingüística destinada a facilitar la comunicación internacional pues, en los sectores profesionales, la lengua es antes que nada una herramienta de comunicación. Delagneau (2005: 63) aclara:

⁷ Nuestra traducción.

La lengua de especialidad es antes que nada una lengua claramente identificada que corresponde a una necesidad profesional, científica en el sentido lato del término o universitaria. Se trata de una lengua natural y no de una lengua artificial como la polisemia del término podría dejarlo suponer⁸.

Por su parte, Schifko (2001: 27) distingue tres principales aspectos en la comunicación especializada. Según este autor, al analizar este tipo de comunicación, hay que tener muy en cuenta: en primer lugar, el mundo de los objetos, de las propiedades, de las relaciones, de los eventos, de las acciones propias a una especialidad científica o a una práctica profesional; en segundo lugar, los interlocutores expertos de la especialidad que tienen conocimientos de su sector de actividad (instrumentos, condiciones sociales e instituciones de la comunicación) y, en tercer lugar, la finalidad de la comunicación especializada que consiste en expresarse con precisión y rentabilidad.

Estos aspectos nos permiten tomar dos vías distintas para tratar de definir esta lengua especializada que no por eso deja de ser una lengua viva:

- Considerar que todos los elementos lingüísticos que aparecen en una comunicación especializada forman parte de la lengua común. De ser así, la intersección $LESP \cap$ lengua común es consecuente y no podemos hablar de una LESP autónoma sino de una lengua con diferentes grados de especialización.
- Concentrarse sólo en los elementos y reglas de uso exclusivo de la LESP, pero, en ese caso, no se trataría ya de una lengua propiamente dicha sino de fragmentos de lenguas que necesitan del lazo con la lengua común para poder funcionar.

Schifko (2001: 28) toma la primera vía para darnos su definición de la LESP:

Las lenguas de especialidad son variantes específicas de la lengua común cuyas características especiales en el léxico, en la morfosintaxis y en las estructuras textuales son el resultado de factores específicos de la comunicación especializada: un mundo de referencia especial, interlocutores especiales, que conocen este mundo y (normalmente) trabajan en el mismo y que comunican sobre este mundo con precisión y economía; todo esto en circunstancias especiales que caracterizan la vida de estos especialistas.

De manera más contemporánea, los recientes enfoques de la lingüística aplicada se refieren más que nada a “lenguas especializadas”. Lerat (1995: 18) prefiere este término advirtiendo que se trata “del uso de una lengua natural para exponer técnicamente conocimientos especializados”⁹.

⁸ Nuestra traducción.

La LESP es, antes que nada, una lengua en situación. Ninguna teoría lingüística ha aislado completamente el funcionamiento de las LESP de las lenguas naturales. Lerat (1997: 2) advierte que las opiniones convergen en dos puntos esenciales: “por una parte, la lengua especializada no es una simple nomenclatura y, por otra parte, la producción de textos científicos y técnicos supone la movilización de competencias lingüísticas más amplias”¹⁰.

Por su lado, Cabré y Gómez de Enterría (2006: 18) han observado que existe una base común de nociones compartidas sobre las cuales es posible elaborar una definición consensuada ya que la LESP:

- está hecha a partir de conjuntos especializados (por razones de temática, de experiencia de uso o simplemente por el mismo tipo de usuario);
- no es un fenómeno aislado, sino que constituye un conjunto de características interdependientes;
- otorga un rol predominante a la función informativo-comunicativa.

Atendiendo a estas nociones, estas investigadoras (*ibid.*: 18) definen las LESP como “subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas”.

Esta es la definición a la que deseábamos llegar para poder, a continuación, entrar más de lleno en la temática que nos ocupa no sin antes abordar brevemente otros aspectos clave que han dejado huella en la reflexión científica de los últimos cincuenta años.

2.4. El contraste entre lengua de especialidad y lengua para fines específicos

Salvado el obstáculo de saber lo que es una LESP, y debido a la dispersión terminológica a la que hacíamos referencia en el punto 2.1., nos parece pertinente diferenciar la LESP de la lengua para fines específicos. A este respecto, las aportaciones de Martín Peris y Sabater (2011: 16) nos permiten hacer una primera diferenciación:

⁹ Nuestra traducción.

¹⁰ Nuestra traducción.

Las lenguas de especialidad ponen en el centro de su atención el tema (aquello sobre lo que tratan los textos o discursos de la especialidad, y los recursos gramaticales y léxicos que en ellos resultan ser predominantes), en tanto que las lenguas para fines específicos ponen en el centro de su atención la acción y el comportamiento (aquello que hacen quienes las usan, las prácticas que llevan a cabo).

Para ilustrarlo con un ejemplo, podemos recurrir al español de la ingeniería que sería un típico caso de LESP con la subdivisión que cabría efectuar respecto a las especializaciones de la ingeniería: civil, mecánica, eléctrica, química, etc. Trasladadas al campo de las lenguas para fines específicos, las lenguas aplicadas a la ingeniería nos harían distinguir, por ejemplo, el ejercicio de la profesión en lo relativo a la gestión de proyectos, a la investigación y desarrollo, a la atención a clientes, a la transferencia de tecnología, a la venta y comercialización de productos y servicios, etc. En este ejemplo se puede entender que la lista de fines específicos para una misma LESP, en este caso el Español de Especialidad (ESP), puede ser muy extensa.

Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12) consideran las LESP como subsistemas de recursos específicos (lingüísticos o no) utilizados en contextos especializados por sus condiciones de comunicación. Se trata de un conjunto de conocimientos morfológicos, léxicos, sintácticos y textuales que, según el tema, conforman el conjunto de recursos expresivos y comunicativos necesarios para desenvolverse adecuadamente en el contexto profesional de dicha especialidad.

Al referirse a la LESP, estas autoras centran su atención en el conocimiento de las particularidades de los recursos que componen esos subsistemas y reservan la apelación “lengua para fines específicos” para aludir al uso efectivo de dichos recursos. Esto significa que, si hablamos de lengua para fines específicos, debemos prestar atención a la adquisición de habilidades para el manejo del idioma porque estas constituyen el mismo conjunto de recursos de las LESP, usados en campos temáticos precisos, pero desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje. Vale decir que la etiqueta “lengua para fines específicos” se reserva para el campo de la docencia.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2017):

La enseñanza de la lengua para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.

Los diferentes fines específicos engloban así dos campos: el laboral (relacionado con las profesiones) y el académico (relacionado con los estudios). En didáctica del ELE se hablará

entonces de Español para Fines Profesionales et de Español para Fines Académicos. En consecuencia, los fines específicos incluyen todas las especialidades del mundo profesional y académico. Ahora bien, en lo que respecta a la lengua española, las tendencias observadas en las últimas décadas confirman el particular interés que este idioma suscita en especialidades como los negocios, la economía, las finanzas, el derecho, el turismo, la diplomacia, la salud y el medio ambiente. En todo caso, estos temas son los más recurrentes en los catálogos de las editoriales especializadas¹¹ pero no por ello debemos dejar de incluir otras ramas que, aunque menos solicitadas, también tienen cabida en el amplio listado de especialidades como, por ejemplo, las relacionadas con la tecnología y las ingenierías¹².

No está demás precisar que los objetivos de la enseñanza de EFE consisten en hacer adquirir las destrezas comunicativas necesarias para desenvolverse en contextos profesionales o académicos que exigen el uso del español como lengua extranjera. ¿Para qué? ¿Por qué? Simplemente porque los profesionales participan constantemente en situaciones de comunicación especializada, complejas (orales, escritas o mixtas) y diversas (relaciones en grupo, cara a cara, por teléfono, por correo, por teleconferencias) donde deben probar que disponen de fluidez y eficacia en el dominio del idioma.

Después de estas aclaraciones terminológicas, a nuestro entender necesarias, y en función de las bases conceptuales desarrolladas hasta aquí, pasaremos a analizar los procesos didácticos propios de las LESP.

3. ORGANIZACIÓN GENERAL DE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Recordemos primeramente que, cuando la enseñanza de lenguas se realiza en un ámbito profesional o académico determinado, la finalidad es la noción clave que determina la organización de todo el proceso didáctico. Es decir que, una vez que se ha establecido con precisión para qué se necesita la

¹¹ Un simple vistazo de la oferta de las principales editoriales españolas en ELE nos permite verificar estas tendencias. El apartado “español para fines específicos” aparece en los catálogos comerciales desde hace ya varios años. Esta es una lista no exhaustiva de manuales de EFE propuestos en el mercado:

Español de los negocios: *Al día, Comunicación eficaz para los negocios, Cultura y negocios, Empresa siglo XXI, En equipo.es, Entorno Empresarial, Negocio a la vista, Técnicas de conversación telefónica, Técnicas de correo comercial, Temas de Empresa.*

Español del turismo: *Cinco estrellas, Hotel.es, Temas de Turismo.*

Español del derecho: *De ley, Temas de Derecho.*

Español de la medicina: *Temas de Salud.*

Español orientado al mundo laboral sin especificación de especialidades: *Bienvenidos, Entorno laboral, Expertos, Profesionales, Socios.*

¹² El español de la ingeniería es una especie de “asignatura pendiente” en la didáctica del ELE que será colmada tarde o temprano por razones obvias de acrecentamiento de la transferencia tecnológica entre países. A nuestro entender, la ciencia y la tecnología constituyen ámbitos determinantes para el desarrollo futuro del español como lengua especializada internacional.

lengua, se procede al diseño de un curso a medida. Si en un curso de lengua general la finalidad es el uso no restringido del idioma, en un curso de lengua para fines específicos los propósitos son más concretos. Siguiendo el razonamiento de Aguirre Beltrán (2012:95), diremos:

[...] en la enseñanza de lenguas para la comunicación profesional se persigue desarrollar una competencia restringida para desenvolverse en determinados contextos y realizar unas tareas claramente definidas e identificadas. Las tareas constituyen los fines específicos y el fundamento del diseño del curso.

Tres elementos contribuyen a que los procesos didácticos de las LESP se realicen de manera organizada: el uso de marcos conceptuales de apoyo, la realización de un análisis de necesidades y el procedimiento de elaboración de un programa por etapas.

3.1. El uso de referenciales para la elaboración de un programa de lengua para fines específicos

Hoy en día, la elaboración de programas, tanto de lengua común como de lengua para fines específicos, no se puede llevar a cabo sin recurrir a ciertos marcos de apoyo que, sin afán prescriptivo alguno, facilitan la tarea de elaborar un programa adaptado a las exigencias actuales de la enseñanza de idiomas extranjeros. El referencial más útil a este respecto es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) que, entre muchas funciones, sirve para (Consejo de Europa, 2002: 1):

- Proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, manuales, etc. y para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología.
- Describir de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizarlas para comunicarse, así como los conocimientos que tienen que adquirir y las destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.
- Definir los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje.

El MCER nos brinda una estructura de análisis muy útil a la hora de reflexionar sobre la concepción de un programa de lengua refiriéndose a (Consejo de Europa, 2002: 13-15):

- Las competencias generales del individuo (conocimientos, destrezas y habilidades).
- La competencia comunicativa (con sus tres componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático).
- Las actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación).
- Los ámbitos que contextualizan dichas actividades (público, personal, profesional, educativo).
- Las tareas (con sus respectivas estrategias y textos orales y escritos).

Para el caso concreto de la lengua española, el otro referencial ineludible es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)¹³ que desarrolla y fija los niveles de referencia (de A1 hasta C2) para el español según las recomendaciones del MCER. La utilidad del PCIC se ve plasmada en los inventarios de lengua presentados, fundamentalmente de gramática, pronunciación, ortografía, funciones, estrategias pragmáticas, géneros discursivos, nociones generales y específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales, sin olvidar los procedimientos de aprendizaje. Dichos inventarios, bastante completos, disponen igualmente de ejemplos de aplicación que pueden facilitar la tarea docente de producción de programas de estudio.

El MCER y el PCIC son referencia obligada para cualquier proyecto relacionado con la enseñanza de EFE. Como bien lo explican Martín Peris y Sabater (2011: 18):

[...] El lenguaje como una forma de acción social, el uso del lenguaje como objetivo de cualquier programa de enseñanza, el análisis de los géneros de discurso y de los textos como formas en que ese uso del lenguaje se hace efectivo, son los ejes en torno a los cuales se estructuran ambos documentos, ineludibles en cualquier programa actual que aspire al rigor científico y a la eficacia en la práctica.

3.2. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es el punto de partida para la organización de cualquier proceso didáctico relacionado con la enseñanza de la lengua común o de la LESP. Para esta última, el análisis de necesidades cobra una particular importancia porque la enseñanza de la lengua no obedece solamente a consideraciones de índole comunicativa sino también a atenciones de uso en contextos profesionales y académicos que van a determinar el enfoque que se dará a dicha enseñanza. El *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2017), lo define de la siguiente manera:

¹³ Consultable en esta dirección: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

El análisis de necesidades es una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo.

Cualquier análisis de necesidades debe recoger información sobre, al menos, los siguientes aspectos: i) la situación en la cual se usará la lengua; ii) los propósitos para los que se necesitará la lengua; iii) los tipos de comunicación que se utilizarán (escrita, hablada, formal, informal, etc.) y iv) el nivel de competencia que se requerirá.

Siguiendo las recomendaciones de Velázquez-Bellot (2004: 3), el análisis de necesidades ha de ser:

- Selectivo: conviene determinar el lugar exacto donde se encuentran las informaciones necesarias (departamento, servicio, sector laboral, proyecto, etc.).
- Situacional: identificar las situaciones cotidianas de comunicación del propio ambiente de trabajo.
- Cualitativo: las informaciones recogidas deben ser representativas del sector.
- Cuantitativo: los datos recogidos deben ser suficientes para ser representativos.
- Didactizable: el corpus lingüístico obtenido debe facilitar la elaboración de material didáctico.

Se trata de efectuar una operación prospectiva que podemos realizar gracias a instrumentos, unos más accesibles que otros, pero todos muy útiles a la hora de recabar información fidedigna sobre lo que necesitan nuestros alumnos. Los instrumentos más utilizados son los siguientes:

- Sondeo del grupo-clase: puede tomar la forma de un cuestionario para reunir información sobre tendencias observables o de prueba si se persigue obtener datos.
- Entrevista personalizada: los alumnos suelen apreciar este tipo de entrevista que da cuenta de necesidades personales en el aprendizaje del idioma.
- Entrevista con otros docentes: los colegas experimentados pueden dar consejos sobre lo que conviene o no enseñar y por qué.
- Entrevista con profesionales: los expertos del sector meta pueden suministrarnos información valiosa sobre las necesidades concretas de los profesionales a la hora de comunicar en lengua extranjera.

- Anuncios de trabajo: los anuncios clasificados son una fuente de gran utilidad para definir el perfil de competencias buscadas en el mercado de trabajo y a partir de las cuales podremos delinear un plan de formación que incluya la adquisición de destrezas propias de una especialidad.
- Documentos auténticos: la documentación para el ejercicio de la profesión es otra de las fuentes sin las cuales no se puede concebir ningún programa de EFE.
- Manuales: los métodos de enseñanza de la lengua aplicada al sector laboral pueden proporcionar una base sobre la cual podemos reflexionar sobre las necesidades concretas del estudiantado.
- Las publicaciones existentes sobre la profesión: de aquí se pueden sacar ideas, datos, terminología, muestras de lengua de gran utilidad para entender sobre qué se sustenta la LESP que queremos enseñar.
- Análisis del discurso en situación real de trabajo: sin dudas, es este uno de los instrumentos más rentables pero el más difícil de aplicar pues, en general y por razones de confidencialidad, las empresas no dejan que personas ajenas observen la manera de trabajar de sus empleados.

En realidad, el análisis de necesidades forma parte de la primera etapa del proceso de elaboración del currículo ¹⁴ que analizaremos a continuación.

3.2. Etapas en el proceso didáctico de elaboración de un programa de lengua para fines específicos

Para emprender el proceso didáctico es conveniente organizarlo por fases. De manera simplificada, la elaboración del currículo puede efectuarse respetando tres etapas: la concepción, la producción y la aplicación.

3.2.1. Etapa de concepción

Una vez realizado el análisis de necesidades a través de los instrumentos mencionados más arriba, el docente dispondrá de un corpus donde habrá suficiente información sobre el perfil de sus estudiantes, sus motivaciones y sus estilos de aprendizaje. Estos datos permitirán construir un programa por niveles delimitando situaciones de comunicación y destrezas a desarrollar. Asimismo, el docente sabrá qué textos y qué géneros discursivos serán los más propicios para proponer un programa adaptado a las necesidades reales de sus estudiantes.

¹⁴ Interpretado este como el marco general de planificación, actuación y evaluación.

En este programa provisional, el docente indicará los objetivos generales, los contenidos temáticos y el orden en que se van a presentar. En la elaboración de dicho corpus, el docente se valdrá además de datos, de textos u otros materiales representativos del campo profesional que pueden servir de base para la confección de un programa suficientemente flexible que pueda adaptarse a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

3.2.2. Etapa de producción

Esta etapa consiste en diseñar concretamente un plan por unidad suministrando indicaciones precisas para que el alumno sepa exactamente lo que se espera de él durante la posterior aplicación del programa. Es necesario que aquí figuren:

- los objetivos específicos;
- los contenidos y tipos de actividades;
- los recursos léxicos, gramaticales, funcionales y culturales puestos a disposición para la realización de actividades; y
- las formas e instrumentos de evaluación.

Se trata del diseño del material que llevaremos al aula. Antes de que esto ocurra, es fundamental proceder a un control de calidad de la producción realizada definiendo previamente los parámetros que se tendrán en cuenta para evaluarla (lengua actual y representativa de la especialidad meta, vocabulario más frecuente, situaciones de comunicación basadas en acciones reales del ámbito de trabajo, documentos auténticos representativos del sector, etc.).

3.2.3. Etapa de aplicación

La etapa de aplicación se realiza en clase en base a los enfoques metodológicos que el docente haya adoptado siguiendo el análisis de necesidades previamente efectuado. Esta etapa es la puesta en aplicación de nociones metodológicas apropiadas para este tipo de enseñanza y que desarrollaremos en el apartado número 4. Tengamos presente que esta fase aplicativa es el momento durante el cual se evalúan conocimientos, destrezas y habilidades. Éstas últimas deben formar parte de la evaluación de los alumnos. En la práctica, dicha valoración puede tomar varias formas y es muy aconsejable que así sea. De esta manera, la evaluación puede ser:

- una validación por parte del profesor;
- una autoevaluación por parte del alumno;
- una interevaluación entre los mismos alumnos; y
- una certificación externa ¹⁵.

4. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

De todas las metodologías utilizadas para enseñar y aprender lenguas para fines específicos, las más recurrentes son el “enfoque comunicativo” y el “enfoque accional”, este último más conocido como “perspectiva orientada a la acción”. Se trata de metodologías activas que no solamente han dado prueba de su eficacia, sino que han mostrado su total adaptación para las actividades comúnmente propuestas en este tipo de curso por basarse en enfoques que desarrollan destrezas útiles para el mundo del trabajo. Estas metodologías, que dan prioridad a la producción oral y escrita, pueden concebirse a la vez de manera opuesta y complementaria.

Nos basaremos a continuación en un análisis propuesto por Puren (2013: 4-12) quien, al describir los elementos constitutivos de cada enfoque, nos entrega una especie de ADN o examen “genético” de su funcionamiento.

4.1. Principales rasgos de los enfoques comunicativo y accional

El enfoque comunicativo nació como un proyecto político, al iniciarse la década de los años 1970, cuya meta era facilitar los desplazamientos de los europeos de un país a otro. El principal objetivo de la formación en idiomas era prepararse para encontrarse puntualmente con extranjeros y lograr comunicar con ellos. El público meta de los cursos estaba formado principalmente por aprendientes unilingües que compartían una misma lengua materna. Esta última no desempeñaba un papel preponderante y en muchos casos se excluía del grupo clase. El campo social abordado era el viaje turístico haciendo hincapié en situaciones de comunicación de la vida cotidiana. Las acciones de referencia, que eran puntuales y duraban poco tiempo, estaban basadas en una interacción lingüística descrita por una gramática nocional-funcional basada en actos de habla, pero limitada al

¹⁵ En forma de test o de diploma, esta certificación la realiza una entidad completamente ajena a la institución educativa donde se forma el alumno.

estricto espacio de la clase. El intercambio era de tipo interindividual, es decir, en grupos de dos alumnos y bajo forma dialogada. La forma de trabajo era individual o por binomios.

Atendiendo a estas exigencias, la metodología recomendada se basaba en “juegos de rol” y en “simulaciones”, o sea, en actividades basadas en acciones ficticias. Desde el punto de vista del tratamiento de los aspectos culturales, el enfoque era netamente intercultural, es decir que preconizaba el contacto entre dos culturas. Lo que estaba en juego era la autonomía individual para poder comunicar con los demás. Concebido ya hace varias décadas, este enfoque, con algunas modificaciones, sigue siendo muy útil a la hora de programar un curso de lengua para fines específicos.

El enfoque accional nació como otro proyecto político hacia el año 2000 y se ha extendido hasta nuestros días. Su propósito es preparar a los usuarios de la lengua para que puedan vivir e interactuar con los demás durante un lapso de tiempo relativamente largo. El objetivo principal del aprendizaje de idiomas es vivir y trabajar con personas parcialmente o totalmente de lenguas y culturas diferentes. El público meta de los cursos está formado mayormente por aprendientes plurilingües. En este caso, la lengua materna debe integrarse en el seno del grupo-clase tal como sucede en la vida exterior. El campo social abordado es personal pero orientado a interacciones públicas, educativas y laborales relacionadas con situaciones de la vida cotidiana, universitaria y profesional. Las acciones de referencia se basan en lo que podríamos denominar una “co-acción”, es decir, una actividad comunicativa puesta al servicio de una acción social abierta hacia la sociedad y sobrepasando ya el espacio de la clase. El intercambio se realiza colectivamente y en función de los demás. La forma de trabajo puede ser individual, en pequeños grupos o en grandes grupos y las acciones pueden ser retomadas o prolongadas.

Observando estos requerimientos, la metodología recomendada se basa en “proyectos”, o sea, en actividades basadas en acciones reales a partir de “tareas” que desarrollan las destrezas necesarias para la realización del proyecto. En lo relativo a los aspectos culturales, el enfoque es claramente integrador, de tipo co-cultural, pues preconiza la integración de culturas, incluyendo la cultura empresarial y profesional. Lo que está en juego es la autonomía colectiva que conlleva comunicar y trabajar con los demás.

Veremos a continuación qué tipo de actividades concretas se pueden realizar en clase si queremos aplicar los dos enfoques que acabamos de esbozar.

4.2. Las actividades que más se adaptan a un curso de español para fines específicos

A partir del análisis de necesidades, queda claro que no se trata de adoptar un enfoque metodológico de manera dogmática (o porque esté de moda en la didáctica de lenguas extranjeras) sino, más bien, porque satisface ciertas exigencias de formación profesional. En este sentido y para un curso de EFE, nos parece apropiado proponer las siguientes actividades: juegos de rol, tareas, proyectos, presentaciones, simulaciones y casos.

4.2.1. Los juegos de rol

El *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2017), define el juego de rol de la siguiente manera:

[...] Breve representación teatral basada en una situación de la vida real [...] o bien en una situación ficticia [...]. Cada alumno prepara, ensaya y representa un papel, en el que expresa opiniones, negocia con su interlocutor, intenta convencerlo, etc.

Los juegos de rol permiten realizar actividades comunicativas con contenidos lingüísticos y funcionales en una extensión reducida en el tiempo y en el espacio. Por esa misma razón son breves, simples, flexibles.

Para ejemplificar el juego de rol en clase de EFE, proponemos una actividad durante la cual los estudiantes deberán (Sánchez Peralta, 2010: 51):

- Leer el resumen de un plan de empresa que unos futuros empresarios van a presentar a un banco.
- Elaborar una lista de los puntos débiles y fuertes del proyecto.
- Imaginar las posibles preguntas que se les podrían formular a los empresarios antes de concederles el préstamo.
- Iniciar un juego de rol en el que una pareja representa la entidad bancaria (haciendo hincapié en las debilidades del proyecto) y otra representa a los emprendedores (utilizando como principal argumento el hecho de contar con un producto inexistente en el mercado).

4.2.2. Las tareas

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2014), las tareas son:

Actividades de utilización del idioma (y no de estructuras sintácticas o de nociones y funciones). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula [...]; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación para aprender la lengua usándola.

En nuestra jerga didáctica acostumbramos a distinguir entre:

- Tareas pre-comunicativas: pasos previos, preparatorios, posibilitadores, que se revelan como ineludibles, en vistas de que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final.
- Tarea comunicativa: la actividad integradora, final, de uso que consiste en la realización de una tarea global.

Algunos ejemplos de tareas pre-comunicativas para una clase de EFE aparecen referenciados en TANO (2009:52). Con el objetivo de entrenar al alumno para que pueda redactar eficazmente un informe, en estas actividades se proponen micro tareas para: explicar el significado de ciertos marcadores del discurso, fijarse en el tipo de construcciones en las que aparecen esos marcadores para, al final, completar de manera lógica frases en las que habrá que reutilizar dichos nexos. Cabe aclarar que este tipo de tareas no son ejercicios, estos últimos trabajan la repetición y el afianzamiento de la lengua mientras las tareas pre-comunicativas, como su nombre lo indica, preparan para el uso de la lengua.

En Tano (2009: 57) damos un ejemplo de tarea comunicativa propiamente dicha para un curso de español de nivel B2 orientado al mundo del trabajo (sin especificación de especialidades). A partir de un modelo suministrado, se trata de elaborar un informe sobre la actividad vitivinícola en España. Para ello, el alumno cuenta con una grabación (lengua oral) de una entrevista realizada a una experta y de datos estadísticos del sector (lengua escrita) proporcionados por el ICEX¹⁶. Esta producción escrita, realizada en grupos, se podrá luego compartir con el resto de la clase.

¹⁶ Instituto español de Comercio Exterior.

4.2.3. Los proyectos

Apoyándonos en la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2017), diremos que un proyecto es un “conjunto de actividades organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado”.

Se trata de algo con lo cual los estudiantes están muy familiarizados pues en la formación de futuros profesionales se recurre a menudo a este tipo de actividad en las demás materias. Los proyectos proponen actividades muy parecidas a las de las tareas, pero el alumno interviene desde su propia identidad, sin asumir una identidad imaginaria, utilizando comunicativamente la lengua. Se establece una tarea final muy amplia sobre un tema de interés y todas las actividades estarán orientadas a la preparación, desarrollo y presentación del proyecto.

Como lo explica Aguirre Beltrán (2012: 117), cada proyecto es el resultado de un trabajo cooperativo y

[...] da la oportunidad de aprender a aprender mediante la búsqueda de información, diseño de cuestionarios o encuestas, negociación de los aspectos que hay que incluir en el mismo, elección de ilustraciones y forma de presentar el producto final.

Un ejemplo preciso de proyecto para una clase de EFE viene suministrado en el anexo nº 2. El objetivo es crear una empresa. Para ello se propone al alumno reflexionar primero sobre las necesidades que se podrían cubrir con una empresa de nueva creación, luego debatir en clase abierta sobre las ideas que parecen más viables y, finalmente, en pequeños grupos, elaborar un plan de empresa basándose en un modelo propuesto. Como de costumbre, en este tipo de proyectos grupales, el resultado final se comparte y se discute en clase abierta.

4.2.4. Las presentaciones orales

La *presentación oral* es una comunicación de expresión continua que consiste en presentar actividades, instituciones, empresas, productos, servicios, proyectos, innovaciones, etc. y que implica la integración de todas las destrezas en el transcurso de su preparación. Según Aguirre Beltrán (2012: 118), la presentación oral

[...] Permite poner en marcha las competencias generales y comunicativas, así como todos los recursos retóricos, los mecanismos argumentativos y de persuasión [...] y la utilización de recursos específicos de la comunicación audiovisual.

Se trata de una actividad que responde a una estructura o formato que hay que conocer y aplicar siguiendo un orden preestablecido:

- Saludar/presentarse
- Iniciar la presentación
- Exponer características/resultados
- Aludir a gráficos, tablas, esquemas, imágenes
- Ampliar detalles/ventajas/inconvenientes
- Resumir lo expuesto
- Agradecer la atención prestada
- Abrir turno de intervenciones
- Finalizar y despedirse

A título de ejemplo, suministramos en el anexo nº 3 una parrilla de evaluación de presentaciones orales que reúne los principales parámetros que se pueden o deben evaluar. En nuestra opinión, esos parámetros son fundamentalmente cuatro:

- El tema: la temática de la presentación oral debe estar bien delimitada y las informaciones deben ser pertinentes.
- La estructuración: la presentación oral debe constar de una introducción, un desarrollo y un cierre.
- La comunicación: en toda presentación oral hay que controlar la voz, expresarse sin leer, administrar bien su tiempo, atender a aspectos no verbales, ser reactivo y utilizar apoyos visuales.
- El idioma: tratándose de una actividad eminentemente oral, los aspectos fonológicos (pronunciación, acentuación, entonación, ritmo y tono) deben tomarse muy en serio sin olvidar otros aspectos como la fluidez, el vocabulario general, la terminología especializada y la gramática.

4.2.5. Las simulaciones globales

El *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2014) define la *simulación global* como una

[...] Técnica de aprendizaje elaborada por un grupo de investigadores en los años 80 del siglo XX en París. En ella, se mezclan los juegos de rol y las técnicas de búsqueda de ideas con la creatividad colectiva. Se articula como un grupo de tareas en torno a un centro de interés; puede entenderse pues como una propuesta creativa dentro del llamado trabajo por proyectos.

Se trata de simular el conjunto de realidades en que se encontrará el futuro profesional para enseñarle al alumno a desenvolverse lingüísticamente en ellas de forma adecuada. Se reconstruyen en el aula los elementos que configuran un determinado marco laboral. El alumno no interviene desde su propia identidad, sino que asume una identidad imaginaria. A diferencia de los juegos de roles, las simulaciones globales son extensas, complejas y pautadas.

En el anexo nº 4 proponemos un ejemplo de simulación global para un curso de EFE. El objetivo es contratar a alguien. Para ello, los alumnos deberán precisar la situación creando primero un corpus documental sobre el tema de la contratación basado en textos reales (anuncios de ofertas de empleo, currículum vitae, carta de solicitud, entrevistas, modelos de contratos de trabajo, certificados varios, declaraciones juradas, estatuto de trabajadores, etc.). Luego deberán definir la secuencia de actividades profesionales propias de esta situación (analizar las necesidades de contratación, proponer puestos de trabajo, solicitar un puesto, asistir a una entrevista de empleo, contratar personal, etc.) para establecer luego las identidades de los participantes (director de la empresa, gerente de recursos humanos, jefes de departamento, secretarias, entrevistadores, candidatos al puesto, etc.). Deberán además repartirse las actividades para cada uno de los papeles; para ello será preciso analizar necesidades de contratación, sugerir perfiles, redactar anuncios, entablar contacto con los postulantes, preparar entrevistas, participar en una prueba de selección, seleccionar candidatos, aceptar o rechazar una oferta de empleo, etc. Las actividades no han de terminarse sin valorar la tarea final, a partir de situaciones interactivas, considerando que la evaluación por parte de los alumnos es un componente más de la simulación global.

4.2.6. Los estudios de casos

El estudio de casos es un perfecto acercamiento al mundo empresarial. Saber cómo analizar problemas empresariales, reconciliar varias perspectivas, decidir una solución y convencer a los demás son las capacidades más importantes que debe adquirir un profesional para ejercer con éxito

su profesión. Desde nuestra perspectiva lingüística, el telón de fondo de todas estas capacidades es el buen manejo del idioma. Aguirre Beltrán (2012: 119) nos aclara

El método del caso se basa en plantear una situación que aborde problemas cotidianos y reales que deben ser resueltos [...] teniendo muy en cuenta su entorno inmediato y evaluando las posibilidades de éxito. Es pues un sistema de análisis, decisión, solución y evaluación.

El estudio de casos funciona a través de tres tipos de actividades:

- La preparación individual: se identifica el problema, se encuentran las causas, se analiza el léxico necesario para tratar el caso, se efectúa un resumen de la situación para luego elaborar un plan de acción.
- La discusión en grupos pequeños: se interpretan los datos, se clarifican las perspectivas y se intercambian conocimientos.
- La discusión en clase abierta: se proponen soluciones, se toman decisiones y se llega a conclusiones.

Gutiérrez y Pujol (2015: 137) exponen las razones por las cuales la explotación de los casos en clase en EFE es interesante: i) la lengua se enseña contextualizada a partir de una situación de comunicación profesional; ii) se logra conocer mejor un sector de actividad con su respectivo acercamiento a la realidad social; iii) se lleva a cabo un trabajo inductivo de generación de hipótesis ampliamente utilizado en las empresas; y iv) se integran todas las destrezas a partir del intercambio transaccional entre personas y del trabajo cooperativo.

En la actividad propuesta en Tano (2009: 104), brindamos un ejemplo para mostrar cómo puede funcionar en la práctica este tipo de actividad. Primero se les presenta a los alumnos un caso de una empresa de muebles, concebido a partir de elementos y situaciones reales, donde un cliente disgustado amenaza con no aceptar la entrega de mercadería porque el pedido no fue entregado a tiempo. Luego se les hace escuchar una grabación en la cual el director de la compañía da una opinión muy crítica sobre las causas del conflicto actual. Al final se pide a los alumnos que realicen una serie de actividades por pasos:

- Preparar individualmente el análisis de este caso identificando las personas que intervienen, el problema principal y las causas múltiples que lo han ocasionado.
- Hacer un debate en equipo cerrado para intercambiar los datos de interpretación de la situación.

- Discutir el caso en clase abierta para encontrar la mejor posible solución.
- Llegar a conclusiones que saquen a luz las lecciones aprendidas a partir del análisis del caso.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

De todo lo expuesto en los anteriores apartados se desprenden algunas conclusiones que deseamos plasmar de manera sintética, recapitulativa y orientativa.

En el marco de la enseñanza-aprendizaje del español para estudiantes especialistas de otras disciplinas, nos interesa la lengua en sus dos vertientes: como objeto de análisis y como objeto de uso. Recordemos que no existe un buen manejo de la LESP sin el debido anclaje de ésta dentro del vasto conjunto de recursos de la lengua común.

El proceso didáctico de lenguas para fines específicos se realiza en etapas que, una vez validadas, permiten concebir, producir y aplicar un programa. Los contenidos programáticos deben ser formalizados a partir de un análisis de necesidades pormenorizado que recoja información sobre las necesidades reales del público-meta en cuanto a recursos léxicos, gramaticales, funcionales, culturales de la lengua-meta sin olvidar los aspectos situacionales y los géneros discursivos propios del campo profesional objeto de estudio.

El enfoque comunicativo y el enfoque accional son las metodologías que mejor se adaptan al público de EFE ya que, sin menospreciar las actividades de recepción (comprensión oral y escrita), ponen el acento en las actividades de producción (expresión oral y escrita) y de mediación, dando prioridad al uso del idioma.

Estas orientaciones metodológicas nos llevan a presentar actividades que desarrollan verdaderas habilidades de comunicación en EFE: los juegos de rol, las tareas, los proyectos, las presentaciones orales, las simulaciones y los estudios de casos. Se trata de las actividades más recomendadas por los expertos en didáctica de LESP porque acrecientan el nivel de motivación de los alumnos, condición indispensable para lograr aprendizajes significativos.

Estos aprendizajes centrados en el estudiante incentivan su propia movilización volitiva, siendo esta última acrecentada por actividades interaccionales que lo incitan a participar activamente responsabilizándolo en la adquisición y el perfeccionamiento de destrezas útiles para el ejercicio de

su futura profesión. De esta forma el estudiante se prepara para desarrollar las competencias que necesitará profesionalmente.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, Blanca, *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid, SGEL, 2012.

Cabré Castellví, Maria Teresa, *Terminologie : théorie, méthode et applications*, Ottawa/Paris, Les Presses de l'Université d'Ottawa/Armand Colin, 1998.

Cabré Castellví, María Teresa, Gómez de Enterría, Josefa. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Gredos, 2006.

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE* [En línea], Madrid, CVC, 2017. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm (consultado el 29 de mayo de 2017)

Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [En línea], Madrid, Secretaría General Técnica del MEC-Grupo Anaya-Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf > (consultado el 29 de mayo de 2017)

J.-M. Delagneau, « Langues de spécialité, langues spécialisées : avancées et perspectives de la recherche », *Les langues modernes* [En línea], 2005, 1, p. 63-72. Disponible en: < http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2005-1_delagneau.pdf > (consultado el 29 de mayo de 2017)

García Delgado, José Luis, Alonso, José Antonio, Jiménez, Juan Carlos, *Valor económico del español*, Barcelona/Madrid, Ariel/Fundación Telefónica, 2012.

Gaudin, François, *Pour une socioterminologie. Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 1993.

Gutiérrez, Patricia, Pujol Berché, Mercè, “El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico”. En: *El español: lengua de la comunicación profesional* (textos reunidos por Van Hooft), V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE), Nimega, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 2015, p. 135-146.

Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [En línea], Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. Disponible en: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm > (consultado el 29 de mayo de 2017)

P. Lerat, « Approches linguistiques des langues spécialisées », *ASp* [En línea], 1997, p. 19. Disponible en: < <http://asp.revues.org/2926> > (consultado el 29 de mayo de 2017)

Lerat, Pierre, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF, 1995.

Martín Peris, Ernesto, Sabater, Maria Lluïsa, *Plan curricular de español de los negocios de la Fundación Comillas*, Cantabria, Fundación Comillas, 2011.

Puren, Christian, *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires* [En línea], 2013. Disponible en: < <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/> > (consultado el 29 de mayo de 2017)

Rodríguez-Piñeiro Alcalá A. I., García Antuña M., “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas”, En: *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (textos reunidos por Vera Luján y Martínez Martínez) [En línea], *XX Congreso Internacional*

de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Comillas, Fundación Comillas/ASELE, 2009, p. 907-932. Disponible en:
< http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf > (consulta del 29 de mayo de 2017)

Sánchez Peralta, Daniel, *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo* (Libro del Profesor) [En línea]. Barcelona: Difusión, 2010. 113 p. Disponible en:
< <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/profesional/expertos/referencia/expertos-libro-del-profesor/> > (consultado el 29 de mayo de 2017)

Schifko P., “¿Existen lenguas de especialidad?”, En: Actas del Simposio Hispano-Austríaco (2000, Viena) [En línea], *Las lenguas de especialidad y su didáctica*, Tarragona, Universitat Rovira y Virgili, 2001, p. 21-29. Disponible en: < <http://dfe.uab.cat/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/Schifko.pdf> > (consultado el 29 de mayo de 2017)

Tano, Marcelo, *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo* (Libro del alumno), Barcelona, Difusión, 2009.

Velázquez-Bellot A., “Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos”, RedELE [En línea], 2004, 2, p. 1-17. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_16Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67> (consultado el 29 de mayo de 2017)

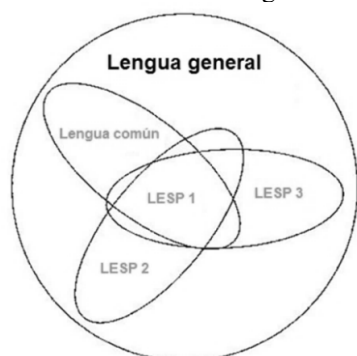
Citar este artículo:

TANO M. « Orientaciones metodológicas y programáticas de un curso de español para fines específicos ». *Nuevas perspectivas e investigaciones en la enseñanza del español para uso profesional*. 2017, nº1, p. 36 pages. URL : < <http://crisol.parisnanterre.fr/index.php/crisol/article/view/36/30> >

ANEXOS:

Anexo n° 1

Interrelación entre la lengua común y la/s LESP



Fuente: adaptado de Cabré (1998: 115)

Anexo nº 2

Ejemplo de proyecto para un curso de español de nivel B2 orientado al mundo del trabajo (sin especificación de especialidades)

9. ¿UNA EMPRESA O UNA ONG?

A. ¿Has pensado alguna vez en crear una empresa? ¿Y una ONG? Haz una lista de necesidades que se podrían cubrir con una empresa o con una ONG de nueva creación; puedes incluir las ideas que os han surgido en la actividad anterior:

B. Ahora comenta tus lista con tus compañeros, que te pueden hacer preguntas. El profesor anotará todas las ideas en la pizarra.

- En mi universidad hace falta un buen servicio de idiomas que ofrezca clases buenas y baratas de lenguas extranjeras.
- ¿No hay servicio de lenguas?
- Sí, pero no funciona nada bien...
- ¿Y crees que se podría montar una empresa para ofrecer ese servicio?

C. ¿Qué ideas os parecen más interesantes y más viables? Formad pequeños grupos para crear una empresa o una ONG que ofrezca ese producto o servicio. Elaborad un plan de empresa o un proyecto de ONG. Para ello, podéis basaros en el siguiente esquema y en texto de la actividad 1.

PLAN DE EMPRESA

1. Descripción del proyecto empresarial/de la ONG

- Identificación de la oportunidad del negocio/de la necesidad social
- Antecedentes y desarrollo de la idea
- Descripción del producto o servicio

2. Estudio de mercado/del entorno social y análisis de viabilidad

- Situación actual del sector/del entorno
- Exploración de clientes/usuarios
- Estudio de la competencia

3. Plan de marketing

- Objetivos y estrategia comercial
- Distribución y promoción

4. Organización y gestión

- Nombre
- Localización, instalaciones e infraestructuras
- Recursos humanos

5. Plan económico – financiero

- Inversiones y financiación
- Previsión de ingresos y gastos



D. Cada grupo va a colgar su plan en las paredes de la clase o, si lo preferís, lo va a colgar en un *blog*. ¿Cuál es el proyecto más innovador? ¿Y el que tiene mayores probabilidades de llevarse a cabo?

Fuente: Expertos, Libro del Alumno (Tano, 2009: 69)

Anexo n° 3

Ejemplo de parrilla para evaluar una presentación oral.

| Español Lengua Extranjera © | | EXPOSICIÓN ORAL | | Cursos del Prof. Marcelo TANO | |
|--|--------|-----------------|--------|---|------------|
| Alumno: | Nivel: | Grupo: | Fecha: | Nota / 20 puntos (Σ de subtotales "A" + "B" + "C" + "D"): | |
| Tema | | | | | |
| Parámetros evaluados | | | | | Nota / 1 |
| Delimitación del tema (<i>aclaración y justificación de los contenidos</i>) | | | | | / 0.5 |
| Pertinencia de las informaciones (<i>congruencia y precisión de datos</i>) | | | | | / 0.5 |
| Subtotal "A" | | | | | |
| Estructuración | | | | | |
| Parámetros evaluados | | | | | Nota / 1.5 |
| Introducción (<i>saludo, anuncio de las partes de la exposición</i>) | | | | | / 0.5 |
| Desarrollo (<i>organización de ideas, secuencia lógicas, transiciones</i>) | | | | | / 0.5 |
| Cierre (<i>resumen y conclusión, apertura hacia otras perspectivas</i>) | | | | | / 0.5 |
| Subtotal "B" | | | | | |
| Comunicación | | | | | |
| Parámetros evaluados | | | | | Nota / 5.5 |
| Voz (<i>alta, clara, comprensible</i>) | | | | | / 1 |
| Exposición sin lectura (<i>autonomía del lenguaje</i>) | | | | | / 2.5 |
| Administración del tiempo (<i>minutos de exposición</i>) y del espacio (<i>dominio corporal</i>) | | | | | / 0.5 |
| Comunicación no verbal (<i>mirada, silencios, ademanes</i>) | | | | | / 0.5 |
| Reactividad (<i>reacción ante posibles preguntas</i>) | | | | | / 0.5 |
| Utilización de apoyos visuales (<i>pizarra, ordenador, video proyector, mapas, fotos, gráficos, secuencias de videos o películas, presentación de objetos, etc.</i>) | | | | | / 0.5 |
| Subtotal "C" | | | | | |
| Idioma | | | | | |
| Parámetros evaluados | | | | | Nota / 12 |
| Fonología (<i>pronunciación, acentuación, entonación, ritmo, tono</i>) | | | | | / 4 |
| Fluidez (<i>manejo normal de la lengua con respecto al nivel estudiado</i>) | | | | | / 3 |
| Vocabulario (<i>riqueza y adecuación</i>) | | | | | / 2 |
| Gramática (<i>corrección en la construcción de oraciones</i>) | | | | | / 3 |
| Subtotal "D" | | | | | |

Fuente: elaboración personal (Tano, 2017).

Anexo n° 4

Ejemplo de simulación global para un curso de EFE de nivel B2

Elección del tema: la contratación de empleados.

Objetivo de la tarea final: contratar a alguien.

Creación de un corpus documental (textos necesarios): anuncios de ofertas de empleo, currículum vitae, carta de solicitud, entrevistas, modelos de contratos de trabajo, certificados, declaraciones juradas, estatuto de trabajadores, etc.).

Definición de la secuencia de actividades profesionales: analizar las necesidades de contratación, proponer puestos de trabajo, solicitar un puesto, asistir a una entrevista de empleo, contratar personal.

Determinación de la duración: variable según las condiciones de enseñanza (por ejemplo, un mínimo de 15 horas).

Establecimiento de las identidades y perfiles de los participantes: director de la empresa, gerente de recursos humanos, jefes de departamento, secretarías, entrevistadores, candidatos al puesto, etc.

Repartición de las actividades para cada uno de los papeles: pedir que se analice sobre necesidades de contratación, sugerir perfiles, redactar anuncios, entablar contacto con candidatos, preparar entrevistas, participar en una prueba de selección, seleccionar candidatos, aceptar o rechazar una oferta de empleo, etc.

Valoración de la tarea final (situaciones interactivas): interacciones que van a tener lugar entre los alumnos considerando la evaluación (continuada y compartida) como parte integrante de la simulación.

Fuente: elaboración personal (Tano, 2017).