



Modelo integrador para el análisis de necesidades lingüísticas en el aula de español de especialidad

Marcelo Tano

► To cite this version:

Marcelo Tano. Modelo integrador para el análisis de necesidades lingüísticas en el aula de español de especialidad. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 2023, 14. hal-04018250

HAL Id: hal-04018250

<https://hal.science/hal-04018250>

Submitted on 10 Jul 2023

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 Attribution 4.0 International License

Modelo integrador para el análisis de necesidades lingüísticas en el aula de español de especialidad***Modèle intégratif pour l'analyse des besoins langagiers dans un cours d'espagnol de spécialité******Integrative model for the analysis of linguistic needs in the Spanish-for-specific-purposes classroom***

Marcelo TANO

Université de Lorraine, France

Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad

mtano@lairdil.fr

IdHAL : marcelo-tano

ORCID : 0000-0003-3164-3175

Resumen. En la didáctica de lenguas de especialidad, el respeto de la individualidad de los aprendientes constituye el eje prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el análisis de necesidades lingüísticas se erige como punto de partida o fase obligada del currículo centrado en el alumno. Este artículo tiene como meta presentar una síntesis de los diferentes modelos que pueden utilizarse en un curso de español especializado destinado a un público universitario que necesita este idioma para actuar en ámbitos académicos y profesionales. A partir del análisis pormenorizado de varias propuestas que se han venido recogiendo en la literatura científica durante los últimos cincuenta años, llegaremos a la conclusión de que un modelo integrador de ANL adaptado para un curso de ESP es aquel que integra datos precisos sobre: la identificación del estado inicial del usuario; la determinación de las situaciones laborales de uso del idioma; y la toma en consideración de aspectos que determinan su aprendizaje.

Palabras clave: análisis de necesidades lingüísticas, didáctica de lenguas extranjeras, español de especialidad, metodología para la enseñanza, pedagogía universitaria

Résumé. Dans la didactique des langues de spécialité, le respect de l'individualité des apprenants constitue l'axe prioritaire du processus d'enseignement-apprentissage dans lequel l'analyse des besoins langagiers est le point de départ ou la phase obligatoire du programme centré sur l'élève. Cet article vise à présenter un résumé des différents modèles qui peuvent être utilisés dans un cours d'espagnol spécialisé à destination d'un public universitaire qui a besoin de cette langue pour agir dans des contextes académiques et professionnels. Sur la base de l'analyse détaillée des différentes propositions qui ont été recueillies dans la littérature scientifique au cours des cinquante dernières années, nous concluons qu'un modèle intégratif d'ABL adapté pour un cours d'ESP est celui qui intègre des données précises sur : l'identification de l'état initial de l'utilisateur ; la détermination des situations professionnelles d'usage de la langue et la prise en compte des aspects qui déterminent son apprentissage.

Mots-clés : analyse des besoins langagiers, didactique des langues étrangères, espagnol de spécialité, méthodologie pour l'enseignement, pédagogie universitaire

Abstract. In the didactics of specialized languages, respect for the individuality of the learner constitutes the priority axis of the teaching-learning process in which the analysis of linguistic needs (ALN) stands as the starting point or obligatory phase of a student-centered curriculum. This article presents a synthesis of the different models that can be used in a specialized Spanish course aimed at a university public that needs this language to work in academic and professional fields. From the detailed analysis of several proposals that have been collected in the scientific literature over the last fifty years, we conclude that an integrating model of ALN adapted for a course in Spanish for specific purposes is one that integrates precise data on the initial state of the user; the determination of employment situations of language use; and the consideration of aspects that determine their learning.

Keywords: analysis of linguistic needs, foreign languages didactics, specialized Spanish, teaching methodology, university pedagogy

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

No escapa a nuestra observación el hecho de que, en los diferentes sistemas de enseñanza superior, la mayoría de los estudiantes que por múltiples razones se abocan al estudio del español como lengua extranjera integran vastos segmentos de lo que podríamos denominar el sector universitario de especialistas de otras disciplinas científicas, es decir, son estudiantes que se preparan para ejercer una profesión en la que eventualmente deberán utilizar el idioma español aunque este no sea su especialidad.

Obviamente, la prioridad de este estudiantado no es estudiar filología hispánica sino más bien adquirir distintos niveles de competencia comunicativa utilizando una lengua española aplicada a campos muy diversos, entre los cuales destacan, mayormente y en este orden, los negocios, la medicina, el derecho, la ingeniería, la economía, las relaciones internacionales y el turismo (Tano, 2021b: 10). La lengua a la que nos referimos es, por consiguiente, el Español de Especialidad, comúnmente designado bajo el acrónimo ESP y entendido como “[...] rama de la hispanística que trata de la lengua, del discurso y de la cultura de las comunidades profesionales y de los grupos sociales hispanófonos especializados, así como también de la enseñanza de dicho objeto” (Tano, 2021a: §43).

Al estudiar el español de su especialidad, el perfil de estos estudiantes los lleva a focalizarse en dos nociones que nos parecen clave en el marco de nuestro presente estudio: la utilidad y la inmediatez. Es decir que a este estudiantado le interesa aprender un idioma desde un enfoque práctico y obtener resultados inmediatos. Desde esta perspectiva, sus necesidades reales se transforman en el punto de partida de la programación. Esto significa, claramente, que el análisis de necesidades lingüísticas (ANL) es una verdadera herramienta de articulación del programa de ESP.

Dos principales razones justifican la exigencia de recurrir al ANL: i) la insatisfacción que ocasionan los programas existentes (siempre mejorables), y ii) el lugar que ocupa el estudiante (centro del proceso). A partir del momento en que el docente decide que la enseñanza no se centra en la materia sino en el aprendiente, conocer las debilidades y fortalezas de sus alumnos es un paso natural de su quehacer pedagógico. Los estudios de Berwick (1989: 82-114) y de Brindley (1989: 63-78) demostraron la utilidad de la evaluación previa de las necesidades en un curso de lenguas extranjeras. Por su parte, Long (2005) pone de realce el hecho de que, actualmente, hay una demanda cada vez mayor del estudiantado que exige que los cursos de idiomas permitan el desarrollo de habilidades comunicativas, sobre todo aquellas que faciliten una comunicación fluida en el futuro contexto laboral de los estudiantes. Por consiguiente, las ventajas de un examen *ad hoc* de las necesidades lingüísticas (NL) son múltiples ya que un docente bien informado estará mejor capacitado para elaborar programas acordes con las expectativas de formación de sus estudiantes. Averiguar sin falsas presuposiciones lo que los estudiantes necesitan permite acceder a cuatro tipos generales de datos:

- Datos sobre la sociedad en la que tiene lugar la enseñanza: las prácticas de enseñanza-aprendizaje obedecen a una cierta idiosincrasia y tradiciones pedagógicas de cada país.
- Datos sobre el sistema educativo en el que opera la institución de enseñanza: existen institutos, escuelas, centros, facultades, etc., que no operan de la misma manera.
- Datos sobre las condiciones en las que se enseña: puede tratarse de un curso presencial, a distancia o híbrido; si es a distancia, puede ser sincrónico o asincrónico; la periodicidad puede ser semanal, quincenal o mensual; se pueden contabilizar tantos semestres o años de la carrera en cursos de español.
- Datos sobre las características del estudiantado: su perfil académico y la especialidad que estudian.

Todos estos datos determinan la programación de un curso de idioma. Según Moreno de los Ríos (2009: 176), los tres primeros tipos de datos pueden ser interpretados como “variables externas”, es decir, extrínsecas al aprendiente, mientras que los últimos datos corresponden a “variables del alumno” propiamente dichas.

Como las NL son por naturaleza cambiantes, no podemos entender la programación en ESP como un producto terminado, ya que, en realidad, “se trata de un proceso dinámico compatible con una negociación constante” (Llorián *et al.*, 1997: 533). Esta realidad lleva a considerar el ANL como una herramienta de uso ineludible en el ámbito de la didáctica del ESP, tal vez mucho más que en el campo de la enseñanza de la lengua general.

Se trata entonces de realizar una operación prospectiva de recogida de datos que puede lograrse basándose en la intuición, en el sentido común, en la reflexión, en la experiencia de quien la realiza. Sin embargo, si lo que buscamos es lograr objetividad en la identificación de datos y que estos sean, en la medida de lo posible, cuantificables, debemos hacer uso de ciertos instrumentos metodológicos. Así, para obtener información de los propios alumnos, entendemos que existen básicamente tres medios: i) el sondeo del grupo clase (cuestionario); ii) la entrevista personalizada (con el alumno); y iii) las pruebas (de nivel). En realidad, son varios los instrumentos que se pueden utilizar para obtener información a través de varias fuentes. Además de los tres que acaban de mencionarse, Tano (2017a: 300-302) propone apoyarse en las siguientes herramientas: análisis del discurso en situación real de trabajo, anuncios de trabajo, documentos auténticos para el ejercicio de la profesión de los alumnos, entrevistas con otros docentes, entrevistas con profesionales del sector meta, fichas de observación de clases, manuales de enseñanza de la lengua aplicada al sector laboral y publicaciones existentes sobre la profesión para la cual se preparan los alumnos.

Como se puede imaginar, algunos de estos instrumentos son de difícil aplicación; raras son, por ejemplo, las empresas que autorizan la realización de encuestas en el propio lugar de trabajo. Por experiencia propia y de años, creemos que el sondeo del grupo clase es el instrumento más idóneo para realizar un ANL, siempre y cuando en su elaboración se respeten ciertos criterios como la viabilidad, la fiabilidad, la flexibilidad y la posibilidad de readaptación.

2. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES LINGÜÍSTICAS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las tendencias observadas en la didáctica de lenguas extranjeras de los últimos años (Tano, 2017a: 128) nos muestran que no existe un público universal sino diferentes tipos de públicos y que, consecuentemente, los objetivos de aprendizaje solo se pueden determinar a través de un examen *ad hoc* de las NL del público meta a través de los instrumentos que se crean convenientes. Esta realidad ubica al ANL en el centro de toda reflexión pedagógica.

Destaquemos, primeramente, que se trata de un concepto evolutivo y adaptativo. Desde hace más de cincuenta años, los primeros investigadores en interesarse por el ANL advertían que las NL son cambiantes y multiformes (Richterich y Chancerel, 1977: 12). Hoy sabemos fehacientemente que las NL de los estudiantes están en constante evolución y que los ANL deben continuarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad regular y no puntual (Tano, 2017a: 131). Además, la falta generalizada de tiempo (horas de clase) para el aprendizaje de idiomas en los sistemas universitarios puede compensarse con un análisis más fino de NL que permita conseguir un programa más preciso y adecuado (Mangiante y Parpette, 2004: 21).

Por muchas razones, se considera hoy que el ANL es la etapa inicial en la concepción de un programa. Según Coste *et al.* (1976: 27), el ANL es la “primera entrada” en los sistemas de enseñanza-aprendizaje de idiomas para adultos, el elemento central a partir del cual se construye dicho sistema, hasta el punto de que García Santa-Cecilia (2000: 23) lo califica de “piedra angular” del proceso.

Esto es así porque la existencia de NL particulares hace necesaria la realización de un ANL previo (Sabater, 2000: 190). Para Huhta (2002: 30), un programa se elaborará en mejores condiciones si las NL del grupo de aprendientes se aclararon previamente. Queda claro que, al ayudar a adaptar la formación a ciertos objetivos específicos, el ANL es una fase obligatoria del currículo centrado en el alumno. Hutchinson y Waters (1987: 53) recuerdan que lo que distingue un curso de lengua de especialidad de un curso de lengua general no es la existencia de una NL determinada, sino la toma de consciencia de esa necesidad, lo que significa que, además de elaborar y administrar el ANL, tenemos que implicar a los estudiantes en este análisis mediante el sondeo del grupo-clase.

Tras un largo estudio sobre el tema, Catalá Hall (2017: 409) concluye que el ANL “[...] es un procedimiento por el cual se establece con precisión para qué necesita la lengua el alumno” y que, gracias a este análisis, “[...] el profesor dispone de un corpus de información sobre sus estudiantes” cuyo análisis le permitirá construir un programa adaptado a las necesidades reales observadas. La centralización de los programas basados en las NL supone que el docente esté permanentemente abierto para aceptar y analizar las necesidades cambiantes de sus estudiantes (Tano, 2017a: 144), lo que implica la orientación de sus prácticas pedagógicas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la interacción dinámica que se establece entre los cinco componentes del currículo: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación. Esta postura pedagógica es una consecuencia de un tipo de enfoque centrado en el “proceso” (la adquisición del idioma) y no únicamente en el “producto” (la producción oral o escrita), por cuanto los objetivos pueden cambiar durante un curso según las NL detectadas (*idem*: 145). A este respecto y aunque haya referencias anteriores sobre negociación de NL, preferimos apoyarnos en el estudio de Catalá Hall (2017) por tratarse de una fuente reciente y muy extendida. Esta autora (*id.*: 409) aclara que el profesor “[...] ha de estar abierto a negociar con su alumnado el contenido del programa y, a su vez, ha de estar dispuesto a realizar los cambios o modificaciones pertinentes en él a lo largo del curso”.

Esto hace que el ANL se transforme en una herramienta de ayuda para la toma de decisiones. Lahuerta Martínez (1997: 103) precisa que es útil para recoger información sobre dos principales tipos de NL: i) las NL objetivas: nivel de conocimiento actual del idioma y exigencias de uso en situaciones comunicativas reales; y ii) las NL subjetivas: interés, motivación, actitudes, deseos, expectativas, confianza, ansiedad, inseguridad, deficiencias, limitaciones, estilos cognitivos, estrategias de aprendizaje, predisposición para aplicar metodologías activas.

La identificación de estas necesidades hace posible el diseño y la entrega de programas apropiados (Long, 2015: 89). Así, como diseñador del curso y a partir del examen de una cantidad considerable de variables, el profesor tomará decisiones que generarán toda una serie de consecuencias que se esperan sean positivas para el aprendizaje (Tano, 2017a: 145). No hay que olvidar que el ANL es un paso indispensable para conocer cuáles son las competencias lingüísticas que los estudiantes necesitan trabajar. Recordando a Richerich (1985: 91), podemos afirmar que en toda reflexión sobre NL se incluye el carácter pragmático del instrumento lingüístico analizado bajo el prisma de la voluntad utilitarista del estudiantado que decide esforzarse para adquirir destrezas operativas en el manejo del idioma. En este sentido, lo que busca idealmente el ANL es ofrecer los contenidos de aprendizaje que correspondan al uso deseado del ESP (Tano, 2017a: 136). Cuando hablamos de “contenidos”, nos estamos refiriendo principalmente a los “contenidos funcionales”, también llamados “contenidos comunicativos”,

útiles para “[...] referirse a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera” (Matte Bon, 2004: 811).

En la medida en que las necesidades de comunicación imponen ciertas NL (Richterich, 1973b: 4), el ANL se presenta como un instrumento para responder a las necesidades de comunicación. Las NL de los adultos provienen de las exigencias de utilización del idioma en contexto, de lo que el usuario tiene que hacer utilizando el idioma (Richterich, 1973a: 36). Para Springer (1993: 406), el enfoque ANL tiene carácter obligatorio en el tratamiento de la comunicación especializada puesto que no existe una enseñanza eficaz de lengua de especialidad sin un ANL previo. Huhta (2002: 10) aclara que, gracias al ANL, los responsables de la formación detectan una gran variedad de exigencias que pueden ser satisfechas sólo a través de una intervención adaptada que tenga en cuenta las necesidades de comunicación de los aprendientes.

Como se puede observar, el ANL es una noción de contornos muy extensos que conviene delimitar si queremos disminuir el grado de complejidad a la que está sometido este tipo de análisis. García Romeu (2006b: 32) especifica que el ANL “[...] identificará los diferentes tipos de necesidades que caracterizan a los estudiantes y permitirá adecuar al grupo y a cada aprendiente los objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, materiales, actividades y procedimientos de evaluación que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Para Castellanos Vega (2010: 24), es un concepto que se extiende, no ya sólo a los objetivos, contenidos y sistemas de evaluación sino también “[...] a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, etc.”.

Por su parte, Gómez de Enterría (2009: 67) observa que existen básicamente dos clases de demanda, una estándar y otra con objetivos precisos:

La primera es la demanda de formación más frecuente que, por lo general se identifica con las expectativas de aprendizaje de los alumnos de español con fines profesionales. [...] Junto a ésta también está la demanda de necesidades puntuales. Se trata [...] de cursos diseñados 'a la carta' que responden generalmente a las necesidades de formación planteadas [...] por grupos de aprendices con necesidades concretas de comunicación en la lengua de especialidad.

Inspirándonos del razonamiento de Mourlhon-Dalliès (2015: 4), afirmamos que existen dos principales etapas del enfoque ANL aplicado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas de especialidad: un análisis preliminar de las NL (mediante observaciones, encuestas sociolingüísticas, cuestionarios y entrevistas) seguido de un análisis de los discursos orales y escritos dominantes (prototípicos) en el ejercicio de la profesión para la cual se preparan nuestros estudiantes. Estos dos análisis conducen luego a la didactización de los elementos recurrentes, secuenciados en objetivos y ordenados en una progresión que integra, además de la dimensión pragmático-discursiva, una sensibilización a ciertos aspectos interculturales del mundo del trabajo de la cultura-meta. Como los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental en la comunicación, el ANL los debe incluir ya que, como dice Bhatia (2008: 160), “[...] ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales, [...] algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en potenciales obstáculos para un resultado comunicativo pragmáticamente exitoso”.

4. MODELOS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES LINGÜÍSTICAS

El presente estudio se focaliza en los modelos europeos de ANL por ser los modelos más desarrollados en la materia, fundamentalmente a partir de los años 1970 y bajo la impulsión del programa de política lingüística del Consejo de Europa. Los modelos que tratamos a continuación han sido objeto de investigaciones sucesivas que fueron modificándolos y validándolos en diferente grado. Para lograr una comprensión global de estos modelos, en la tabla 1 proponemos clasificarlos según sean intuitivos (sustentados en la introspección y el conocimiento de campo de sus administradores) o probatorios (respaldados por demostraciones fehacientes a través de cifras que evidencian tendencias).

Tabla 1: Selección de modelos europeos para definir las necesidades lingüísticas
Fuente: elaboración propia a partir de Tano (2017a: 149)

Modelos	Promotores	Características
Intuitivos	Wilkins (1974, 1976) Van Ek (1975) Coste (1977) Van Ek y Alexander (1977) Porcher (1979)	Basados en la intuición y la experiencia de quienes administran el ANL.
Probatorios	Richterich (1973, 1974, 1984) Richterich y Chancerel (1977, 1980) Munby (1978) Huhta (2002) Aguirre Beltrán (2004, 2010, 2012) García-Romeu (2006) Tano (2014, 2017a, 2019) Catalá Hall (2017) Riutort Cánovas (2019)	Basados en pruebas e indicadores obtenidos a partir de encuestas realizadas a los propios interesados.

Con respecto a la selección de un modelo, compartimos la observación de Llorián *et al.* (1997: 532) cuando afirman que “[...] una cuestión crucial que se le presenta al diseñador de instrumentos es la selección de ítem en la confección de los mismos”. Por consiguiente, lo primero que debemos considerar en el proceso de elaboración de estos instrumentos son las variables que se van a medir y, una vez determinadas, seleccionar el modelo que resulte más adecuado para medirlas.

A continuación, proporcionamos una síntesis cronológica de modelos europeos de ABL seleccionados por su pertinencia y grado de aplicabilidad. En los mismos se consignan las principales informaciones que conviene recoger para un ANL, según la propuesta de cada autor, y se indica entre paréntesis lo que examina cada una de ellas.

Modelo de Richterich (1973a, 1974, 1985):

- Situaciones lingüísticas (agentes, momentos, lugares del contexto real de uso del idioma)
- Situaciones de aprendizaje (agentes, momentos, lugares del contexto de adquisición del idioma)
- Operaciones lingüísticas (funciones, objetos, recursos)
- Operaciones de aprendizaje (actos de habla en clase)
- Necesidades lingüísticas (generales, específicas, particulares)
- Necesidades de aprendizaje (objetivas, subjetivas)

Modelo de Wilkins (1974, 1976):

- El aprendiente (su identificación)
- La lengua (general o de especialidad)
- Las situaciones de comunicación (enfoque situacional)
- Las nociones semánticas (enfoque nocional)
- Las funciones comunicativas (usos lingüísticos)
- Las estrategias lingüísticas (para realizar acciones)

Modelo de Van Ek (1975), Van Ek y Alexander (1977):

- Situaciones lingüísticas (cotidianas y profesionales)
- Nociones lingüísticas (generales y específicas)
- Funciones lingüísticas (uso del idioma)
- Actividades lingüísticas (aprendizaje del idioma)
- Aptitudes receptivas (comprensión oral y escrita)
- Aptitudes productivas (expresión oral y escrita)

Modelo de Coste *et al* (1976), Coste (1977):

- Identificación de locutores (usuarios)
- Tipo de lengua (general o especializada)
- Campo de referencia (sectores de la vida social y/o profesional)
- Situaciones de comunicación (contexto de utilización del idioma)
- Nociones (generales y/o específicas)
- Funciones (operaciones lingüísticas)
- Objetivos (de aprendizaje y de uso)
- Recursos (para alcanzar los objetivos)

Modelo de Richterich y Chancerel (1977):

- Contexto de utilización del idioma (escuela o trabajo)
- Estatus y valor de uso del idioma (empleo real)
- Objetivos de aprendizaje (personales y colectivos)
- Programa (contenidos)
- Recursos (para facilitar el aprendizaje)
- Evaluación (modalidades diversas)

Modelo de Munby (1978):

- Participante (estatus)
- Lengua meta (objetivos educativos y/o profesionales)
- Marco espaciotemporal (lugar de formación, duración y frecuencia de los cursos)
- Contexto de empleo (aspectos psicosociales)
- Interlocutores (identificación)
- Interacciones (relaciones sociales)
- Funciones lingüísticas (recepción y producción)
- Tipo de comunicación (expresión continua o interacción)
- Canal (soportes escritos, sonoros y visuales)
- Variedad lingüística (dialecto y/o tecnolecto)
- Grado de conocimiento que se desea alcanzar (cualitativo y/o cuantitativo)

Modelo de Porcher (1979, 1980):

- Aprendiziente (motivaciones, actitudes, rol en el proceso de adquisición)
- Docente (rol en el proceso de transmisión)
- Marco institucional (limitaciones y condiciones de estudio)
- Uso del idioma (empleo previsto)
- Objetivos de aprendizaje (determinación precisa)
- Metodología para el aprendizaje (técnicas apropiadas)
- Materiales (selección y concepción)
- Evaluación (momento en el interviene dentro del dispositivo)

Modelo de Huhta (2002):

- Informes personales del usuario (edad, lengua materna)
- Lenguas extranjeras estudiadas (niveles alcanzados)
- Competencias lingüísticas actuales (saberes operativos)
- Lengua meta (idioma que hay que perfeccionar)
- Tiempo disponible para la formación (durante y fuera del curso)
- Tipo de curso deseado (intensivo, a distancia)
- Objetivos de aprendizaje (expectativas precisas de formación)
- Situaciones lingüísticas objeto de estudio (orales y escritas)

Modelo de Aguirre Beltrán (2004, 2010, 2012):

- Identificación personal (edad, idioma materno)
- Lenguas extranjeras estudiadas (niveles alcanzados)
- Lengua meta (razones para estudiarla)
- Aspectos generales que se quieren mejorar (comprensión y/o expresión)
- Aspectos particulares que se desean trabajar (fluidez, vocabulario específico, interculturalidad)
- Necesidades lingüísticas concretas (plano profesional)
- Utilización de la lengua meta (usos reales)
- Estrategias y técnicas de aprendizaje preferidas (pronunciación, vocabulario, gramática, lectura, escritura, interacción)

Modelo de García-Romeu (2006):

- Características personales (edad, idioma materno, lenguas extranjeras)
- Motivaciones (intereses, nivel de implicación, predisposición al esfuerzo)
- Campo de los intercambios comunicativos (personal, público, educativo, profesional)
- Situaciones de comunicación (contextos de uso)
- Nociones comunicativas (generales)
- Funciones lingüísticas (prioritarias)
- Competencias lingüísticas (vocabulario, gramática, pronunciación)
- Competencias comunicativas (comprensión, expresión, interacción)
- Variedades lingüísticas (variaciones y registros)
- Objetivos de aprendizaje (personales y colectivos)
- Compromisos de aprendizaje (asiduidad, deberes)
- Modalidades de trabajo en clase (solo, en grupo restringido, en grupo abierto)
- Estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico)
- Métodos de aprendizaje (maneras de aprender)
- Actividades predilectas (orales y escritas)

- Tareas preferidas (repetitivas o creativas)
- Práctica del idioma (fuera del curso)
- Evaluación (por el profesor y/o por el alumno)

Modelo de Catalá Hall (2017):

- Perfil del aprendiente (nacionalidad, lenguas que habla, nivel de español, formación, experiencia laboral, las razones del aprendizaje de la lengua)
- Competencias lingüísticas (destrezas comunicativas)
- Uso del lenguaje en situaciones de comunicación (interlocutores, momentos y lugares de la interacción, grados de jerarquía entre hablantes)
- Actividades comunicativas específicas (situaciones particulares de uso del idioma, tipo de lengua, principales temas comunicativos)
- Aptitudes (capacidades, carácter y postura frente a un nuevo idioma)
- Habilidades de aprendizaje (estrategias, tipología de actividades, técnicas para aprender)
- Perspectivas de aprendizaje (metas que alcanzar a corto y largo plazo, prioridades, expectativas)
- Preferencias en el aprendizaje (interacción oral, pronunciación, vocabulario, gramática)
- Motivación (temas de interés, actividades motivadoras, material preferido)
- Carencias objetivas (lagunas lingüísticas, necesidades en la situación actual)
- Carencias percibidas (nociones que se precisan aprender, destrezas que necesitan practicar)
- Aspectos interculturales (conducta, creencia, hábitos)
- Lenguaje no verbal (gestos y acciones paralingüísticas)
- Expectativas del patrocinador del aprendizaje del alumno (a corto plazo, en la situación meta)
- Expectativas del grupo de compañeros del alumno (a corto plazo, en la situación meta)

Modelo de Riutort Cánovas (2019):

- Datos personales (nombre y apellidos, contacto, edad y cargo)
- Idiomas estudiados previamente (lengua materna, lenguas extranjeras, lenguas usadas en el trabajo)
- Estudios previos en español como lengua extranjera (tipo de curso, duración, lugar, manual)
- Nivel alcanzado (nivel de español autopercebido, diplomas obtenidos, estancias de inmersión)
- Características del curso (obligatorio, optativo, tipo de evaluación)
- Comunicación en el trabajo: tareas de un día representativo en el cargo (duración, canal, interlocutor, descripción general); habilidades comunicativas (frecuencia, dificultades experimentadas; interlocutores, ansiedad comunicativa)
- Destrezas prioritarias (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita)
- Temas de interés (cultura, vocabulario, pronunciación, gramática)
- Deseos (objetivos últimos y prioridades)
- Estilo de aprendizaje (modo de aprender predilecto, preferencias de autoaprendizaje)
- Carencias (dificultades más habituales al usar el idioma)
- Disponibilidad horaria (horario de clases preferido, horas disponibles para el estudio fuera del aula)
- Recursos materiales (sala, herramientas tecnológicas, condiciones de luz y sonido, desplazamiento al lugar de enseñanza, acceso a muestras reales de lengua y a contenidos especializados de utilidad)

5. DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRADOR

Como se puede observar en el apartado anterior, cada autor propone su visión de lo que debería ser un ANL digno de ese nombre. Ahora bien, para el interés de nuestro estudio, más que focalizarse en las diferencias, lo interesante es prestar atención a los elementos que comparten todos estos modelos.

Es notorio el hecho de que los ítems por analizar propuestos por los precursores del ANL no hayan perdido un ápice de actualidad. Lo que sí se observa, en cambio, es la profusión de nociones que integran los ANL de estos últimos años.

Más allá de la necesaria identificación del estudiante o del usuario, el análisis de la “situación lingüística”, propuesto inicialmente por Richterich (1973a, 1974, 1984) y por Wilkins (1974, 1976), es retomado en los modelos sucesivos para identificar el contexto real de uso del idioma. Los expertos acuerdan una importancia capital al análisis pormenorizado de la utilización concreta y contextualizada de la lengua. Se observa incluso que, ya desde Van Ek (1975) y Van Ek y Alexander (1977), se introduce la noción de “situación lingüística profesional”, correlacionada con el concepto de “uso específico” del idioma. A este respecto, Richterich y Chancerel (1977) hacen referencia a la utilización de la lengua en la “escuela” o en el “trabajo”, nociones que serán epistemológicamente retomadas *a posteriori* por la comunidad científica en los conceptos de “lengua para fines académicos” y “lengua para fines profesionales”. Por su cuenta, Coste *et al* (1976) y Coste (1977) abundan en el mismo sentido al proponer examinar el “tipo de lengua” que puede ser general o especializada. Paralelamente, ya desde los años 1970, este enfoque situacional lleva a Coste *et al* (1976) y Coste (1977) a integrar en el ANL la noción de “comunicación” que había sido sugerida por Wilkins (1974, 1976) bajo el concepto de “función comunicativa”. Munby (1978) se refiere incluso al tipo de comunicación oral o escrita que clasifica en “expresión continua” e “interacción” y que retoma mucho después García-Romeu (2006) bajo la denominación de “competencia comunicativa”, que incluye tanto la comprensión como la expresión y la interacción, y que el autor disocia de la “competencia lingüística” más orientada a la adquisición del vocabulario, de la gramática y de la pronunciación. Acercándonos más a nuestros días, Catalá Hall (2017) considera que, a la hora de diseñar un ANL, hay que tener en cuenta las destrezas comunicativas. Esta autora propone analizar dichas competencias a través de un ANL que tenga en cuenta dos elementos : i) el uso del lenguaje en situaciones de comunicación identificando perfectamente los interlocutores, los momentos y los lugares de la interacción e, incluso, el grado de jerarquía entre hablantes, lo que hace recurrir a registros de lengua formales e informales; y ii) las actividades comunicativas específicas o los principales temas comunicativos, que se refieren a situaciones particulares de utilización del idioma y que determinan el tipo de lengua que se debe utilizar en cada una de ellas. Por su cuenta, Riutort Cánovas (2019), al referirse a las habilidades comunicativas, sugiere el análisis de la comunicación en el trabajo identificando las tareas de un “día tipo” representativo del cargo profesional que se tenga que ocupar.

La noción de “competencia lingüística” a la que alude Huhta (2002) aparece sin dudas en un momento en el que el MCER (Consejo de Europa, 2002) se impone como referencia indispensable para la administración de los currículos de lenguas extranjeras basados en el desarrollo de destrezas operativas. Destaquemos que, con una antelación de tres décadas, Wilkins (1974, 1976) sugería ya examinar la “estrategia lingüística” adoptada por el usuario para realizar acciones, lo que prefiguraría mucho después la perspectiva orientada a la acción o método accional preconizado por el Marco. La influencia de las preconizaciones del Marco, en relación con los ámbitos dentro de los cuales se encuentran contextualizadas las actividades comunicativas, se observa en García-Romeu (2006) cuando este propone incluir en el ANL el “campo de los intercambios comunicativos” que puede ser personal, público, educativo o profesional (Consejo de Europa, 2002: 15). De manera muy práctica, Riutort Cánovas (2019) incluye en su ANL un

examen de las destrezas más prioritarias para el alumno, que pueden ser de comprensión y/o de expresión, tanto orales como escritas.

La noción de “variedad lingüística” fue introducida por Munby (1978) con el objetivo de diferenciar dialectos y tecnolectos propios de un idioma en situación. Este enfoque variacionista, de gran utilidad, por ejemplo, para una lengua franca e internacional como la española, solo es retomado en el modelo de ANL de García-Romeu (2006) referido a las variaciones y los registros. Dada la gran variabilidad o la poca uniformidad que caracteriza a la lengua española, sorprende el hecho de que escasos son los especialistas del ANL que integran explícita y claramente el análisis de la variación. Siendo éste un tema de capital importancia a la hora de programar un curso de ESP (Tano, 2022: 5-13), entendemos que es contraproducente no tomarlo en cuenta ya que existe mucha probabilidad de que, tanto el docente como el estudiantado, no puedan librarse de las variaciones diatópicas (dialectos), diastráticas (sociolectos) o diafásicas (funciones) en sus actividades en enseñanza-aprendizaje.

El análisis de la “manera de aprender” un idioma es una propuesta recurrente en todos los modelos de ANL estudiados. Richterich (1973a, 1974, 1984) disocia la “situación de aprendizaje”, es decir, el contexto de adquisición de la lengua, y la “operación de aprendizaje”, referida más bien a los actos de habla a los que los estudiantes están expuestos en clase. El modelo de Richterich incluye el análisis de las “necesidades de aprendizaje”, sin dudas desde el enfoque de la pedagogía personalizada. Richterich y Chancerel (1977) integran además el “objetivo de aprendizaje”, noción que será retomada posteriormente por Coste (1977), Porcher (1979, 1980), Huhta (2002) y García-Romeu (2006). Cabe destacar que este interés por el aprendizaje se acompaña en Porcher (*Id.*) de la noción de “metodología para el aprendizaje”, lo que muestra una preocupación por saber cuáles son las técnicas apropiadas para aprender mejor un idioma. Estos ítems aparecen también en Aguirre Beltrán (2004, 2010, 2012) bajo la denominación de “estrategia” o “técnica” de aprendizaje y ven un punto culminante en su inclusión en el ANL en la propuesta de García-Romeu (2006) quien sugiere ir mucho más lejos en el análisis incluyendo nociones como las de “compromiso de aprendizaje”, “estilo de aprendizaje”, “modalidad de trabajo en clase” y “actividad o tarea preferida”. Catalá Hall (2017) propone analizar las preferencias en el aprendizaje según el tipo de actividades más recurrentes que pueden ser las actividades interaccionales, fonológicas, léxicas o gramaticales. A su vez, estas nociones en torno a la forma de aprender también son retomadas por Riutort Cánovas (2019) quien, al referirse a los estilos de autoaprendizaje, alude al “modo de aprender preferido”.

La noción “contenidos” aparece en Richterich y Chancerel (1977) cuando estos investigadores se refieren al “programa”. Ahora bien, si por contenidos entendemos las nociones semánticas y las funciones comunicativas que habitualmente se enseñan en un curso de idioma para uso profesional, Wilkins (1974, 1976) es uno de los primeros en proponer que se indague sobre este ítem. Van Ek (1975), Coste *et al* (1976), Van Ek y Alexander (1977), Coste (1977) y Munby (1978) también siguen estas mismas pautas. Aguirre Beltrán (2004, 2010, 2012) hace sin duda alusión a los contenidos cuando propone indagar sobre los “aspectos generales que se quieren mejorar” o a los “aspectos particulares que se desean trabajar” en donde incluye, por ejemplo, el vocabulario específico o elementos propios de la cultura meta. Sobre este último punto, Catalá Hall (2017) nos habla de incluir datos interculturales en el ANL relacionados con conductas, creencias y hábitos; esta investigadora sugiere igualmente que la búsqueda de información sobre interculturalidad puede incluir aspectos del lenguaje no verbal, como pueden ser los gestos y las acciones paralingüísticas. Riutort Cánovas (2019) hace abiertamente alusión a los contenidos al referirse a la utilidad de conocer cuáles son los “contenidos especializados” que el estudiante debe adquirir.

En realidad, en la didáctica de lenguas extranjeras, no se puede hablar de contenidos sin referirse a los “objetivos” ya que todo aprendizaje persigue una meta. Entre los primeros promotores del

ANL, son Coste *et al* (1976) y Coste (1977) quienes proponen investigar cuáles son los objetivos de aprendizaje de los estudiantes inscritos en un curso de lengua. Richterich y Chancerel (1977), como así también García-Romeu (2006), aclaran que esos objetivos pueden ser personales o colectivos. Esta última idea cobra una singular importancia si concebimos la clase de idioma como un espacio compartido que persigue fines comunes. Para Porcher (1979, 1980) y Huhta (2002), los objetivos de aprendizaje deben determinarse de manera precisa. Al abordar el tema de los objetivos de aprendizaje, Catalá Hall (2017) prefiere el término “perspectivas de aprendizaje” en el que incluye las expectativas o metas que habrá que alcanzar a corto y largo plazo, mientras que Riutort Cánovas (2019) se refiere más bien a los deseos y prioridades del alumno.

Ciertos autores proponen igualmente analizar los “recursos” disponibles. Para Coste *et al* (1976) y Coste (1977), incluir este ítem en el ANL es fundamental en el sentido de que los recursos permiten lograr los objetivos. En un mismo orden de ideas, para Richterich y Chancerel (1977), los recursos facilitan en gran medida el aprendizaje. De manera indirecta, Munby (1978) también integra este elemento en lo que él denomina “canal”, que incluye los documentos escritos, sonoros y visuales que sirven como soportes del curso. Porcher (1979, 1980) alude a este tema cuando propone evaluar los “materiales” para la clase, en su doble perspectiva de selección o concepción por parte del docente. Lo sorprendente es que ninguno de los modelos posteriores que hemos tenido en cuenta para realizar este estudio plantea la inclusión del ítem “recursos”, siendo estos numerosos y de gran alcance gracias a las avanzadas tecnologías de la información y de la comunicación de las que disponemos hoy en día. La única excepción se encuentra en Riutort Cánovas (2019) para quien los recursos pueden ser tanto muestras reales de lengua como así también las herramientas tecnológicas o facilidades materiales como el tipo de aula o las condiciones de luz y sonido.

El ANL es útil para identificar no solo lo que un estudiante sabe hacer utilizando el idioma sino fundamentalmente para detectar, según la postura de Porcher (1979, 1980), sus “limitaciones”. Hoy en día, los expertos prefieren referirse a las “carencias” para analizar las dificultades más habituales que encuentran los usuarios en circunstancias de uso de la lengua. Es la propuesta manifiestamente expuesta por Riutort Cánovas (2019) y por Catalá Hall (2017). Esta última sugiere incluso desdoblar carencias en objetivas (lagunas perfectamente detectadas en la situación inicial) y subjetivas (nociones que se perciben como necesarias para practicar el idioma con destreza).

Por último, si tenemos en cuenta la noción de “evaluación”, Richterich y Chancerel (1977) la proponen como ítem de análisis precisando que la evaluación recubre varias modalidades. También la sugiere Porcher (1979, 1980) indicando que conviene preguntar cuál es el momento en el que la evaluación debe intervenir en el dispositivo de enseñanza-aprendizaje. García-Romeu (2006) distingue la evaluación hecha por el profesor (evaluación formativa y sumativa) de aquella realizada por el propio alumno (autoevaluación). Por último, aunque ninguno de los modelos analizados se detenga sobre el concepto de “interevaluación”, consideramos útil agregarlo porque es una práctica común en clase que realizan los mismos estudiantes entre ellos en función de unos principios colaborativos y de la responsabilización conjunta ante el aprendizaje.

Atendiendo a esta puesta en perspectiva de los modelos que, a nuestro entender, han tenido mayor influencia en el ANL de los últimos años, nos parece oportuno añadir una propuesta final a título de modelo integrador que sintetice los criterios de ANL con mayor peso en un curso de ESP. Después de pasar revista a los conceptos básicos movilizables a partir de los doce modelos estudiados (desde 1973 hasta 2019), nos inclinamos más hacia la adopción de un modelo probatorio que integre los ítems listados en la tabla 2.

Tabla 2: Propuesta de ítems de un ANL para el aula de ESP
Fuente: elaboración propia a partir de Tano (2017a: 490)

Partes del ANL	Ítems para integrar en el estudio
I. Estado inicial	• Características personales del aprendiente • Nivel de conocimiento de la lengua meta • Carencias • Motivaciones para el estudio de la lengua
II. Situación de comunicación meta	• Interlocutores • Contextos de uso del idioma • Funciones lingüísticas y actos de habla • Actividades de comunicación
III. Aspectos relativos al aprendizaje	• Competencias lingüísticas • Objetivos que alcanzar • Contenidos a desarrollar • Selección de recursos disponibles • Estrategias de aprendizaje • Modalidades de evaluación

En vistas de una aplicación práctica de esta propuesta y para entender mejor las tres categorías que conforman este modelo integrador, proponemos a continuación una explicación detallada.

I. La identificación del estado inicial se realiza para conocer las características personales del aprendiente de ESP que pueden tener una incidencia en el proceso de aprendizaje, tales como la nacionalidad, la edad, la lengua materna, las demás lenguas extranjeras estudiadas, la experiencia laboral, etc. Es fundamental identificar el nivel de conocimiento de la lengua meta; para ello, se recabarán datos sobre la formación anterior, el nivel alcanzado, incluyendo una eventual certificación oficial en lengua española. El análisis de las carencias, sean objetivas o percibidas, también forma parte de esta primera etapa de aproximación al ANL que, finalmente, deberá incluir las motivaciones para el estudio de la lengua, las que, tratándose de ESP, serán no solo personales y sino principalmente profesionales.

II. La determinación de la situación de comunicación meta consiste en distinguir por un lado los interlocutores de dicha situación, vale decir el público meta, y, por otro lado, los contextos de uso del idioma, o sea que habrá que reconocer el lugar, el momento, la circunstancia de utilización de la lengua española. Todo ello nos permitirá identificar las funciones lingüísticas y los actos de habla prioritarios en el sector laboral de nuestros estudiantes. En un curso de ESP, esta segunda fase de estudio debe complementarse con un listado de actividades de comunicación propias del ámbito académico o profesional.

III. La consideración de aspectos relativos al aprendizaje es el tercer paso que proponemos para lograr un ANL adaptado a un contexto institucional del estudio del ESP. Es imprescindible que se conozcan las competencias lingüísticas que conviene desarrollar, es decir que, además de identificar las destrezas ya adquiridas, será útil tomar conciencia de las habilidades que aun quedan por adquirir. Esto permitirá establecer unos objetivos claros que alcanzar, tanto a corto como a mediano plazo, y unos contenidos a desarrollar, que podrán desglosarse en fonéticos, léxicos, gramaticales, culturales, etc. En esta fase se puede incluso seleccionar algunos recursos disponibles como los materiales didácticos y las herramientas digitales. Recabar informes sobre estrategias de aprendizaje es lo propio de esta etapa ya que conocer las metodologías para aprender es una condición *sine qua non* del proceso de adquisición de un idioma. Este proceso no

estaría finalizado sin referirnos a las modalidades de evaluación que convienen al alumnado o que exige el marco institucional, pudiéndose tratar de autoevaluación, de evaluación formativa, de evaluación sumativa e incluso de interevaluación.

6. CONCLUSIONES

De todo lo expuesto, se desprende que, si la enseñanza-aprendizaje del ESP está orientada hacia las necesidades lingüísticas del estudiante, el diseño de un programa a medida implica el conocimiento del enfoque ANL por parte del profesor que debe ser capaz de implementarlo en el aula.

Atendiendo a los argumentos que hemos desarrollado en los apartados anteriores, podemos concluir que el ANL se adapta perfectamente para el diseño de cursos a medida o de cursos destinados a una especialidad bien determinada. Queda claro que este tipo de análisis tiene un impacto inmediato y concreto en tanto herramienta de ayuda para tomar decisiones. Sólo después de conocer exactamente la demanda podemos proponer respuestas adaptativas guiadas por una reflexión que tenga en cuenta las necesidades reales del alumnado.

Nos consta que la programación en ESP no es un producto terminado sino un proceso dinámico que requiere una negociación constante entre el profesor y sus alumnos. Esto no es posible sin un previo análisis que contemple las necesidades reales del grupo-clase. Conocer el perfil del alumnado, descartando intuiciones y observaciones subjetivas, es una fase previa para la elaboración o el ajuste de cualquier propuesta didáctica centrada en el alumno.

Como lo hemos podido comprobar a través de este estudio cronológico, los modelos de ANL han ido ganando en claridad gracias a una prolífera transferencia científica de los resultados de investigaciones de campo. Las últimas propuestas de los expertos, mucho más explícitas e incluso más completas que las anteriores, ayudan a los docentes de idioma a ver claramente cuáles son los criterios que más pesan a la hora de confeccionar y administrar un análisis de este tipo. Desde una perspectiva didáctica, hoy podemos concluir que el ANL es (Tano, 2017a: 190): i) un enfoque analítico hecho a medida; ii) una herramienta global, cíclica, multiforme, adaptable y de contornos muy amplios; iii) un poderoso instrumento práctico de planificación lingüística; y iv) un elemento fundamental de cuestionamiento y de compromiso al servicio de una mejora real de los dispositivos de formación.

Después de pasar revista a los conceptos básicos movilizables a partir de los doce modelos estudiados y representativos de la evolución de la enseñanza de lenguas de los últimos cincuenta años, retengamos como propuesta final que un modelo integrador de ANL para un curso de ESP debe apoyarse en una metodología probatoria que incluya al menos un análisis del estado inicial en el que se encuentra el aprendiente (nivel, carencias, motivaciones), de la situación de comunicación meta (interlocutores, contextos de uso, funciones lingüísticas, actividades comunicativas) y de los aspectos relativos al aprendizaje (competencias, objetivos, contenidos, recursos, estrategias, evaluación).

7. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 643-664). SGEL.

Aguirre Beltrán, B. (2010). Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. En: *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 159-176). CVC. Publicaciones de la ASELE.

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

Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*, pp. 82-114. Cambridge University Press.

Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design. In R. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*, pp. 63-78. Cambridge University Press.

Bhatia, V. (2008). Las lenguas con propósitos específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41 (67), 157-176.

Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos MarcoELE*, 10, 23-35.

Catalá Hall, A. (2017). Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación - Grupo Anaya - Instituto Cervantes.

Coste, D. (1977). L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 27, 51-77.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo M. (1976). *Un niveau-seuil*. Conseil de l'Europe.

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 145-161). CVC. Actas de los CIEFE.

García Santa-Cecilia, Á. (2000). Análisis de necesidades y definición de objetivos. En *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* (pp. 29-45). Arco/Libros,

Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco/Libros.

Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 336-342). CVC. Publicaciones de la ASELE.

Huhta, M. (2002). *Outils pour la planification de la formation linguistique*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur.

Hutchinson T. & Waters A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press.

Lahuerta Martínez, A. C. (1997). Propuesta de un análisis de necesidades que distingue entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas en Inglés para Fines Específicos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 4, 96-114.

Llorián González, S., Gil, M. & Castro, E. (1997). Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos. *Actas del VIII Congreso Internacional* (pp. 523-534). CVC. Publicaciones de la ASELE.

Long, M. H. (Ed.). (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley and Sons Inc.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.

Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 811-834. SGEL.

Moreno de los Ríos, B. (2009). Programar para distintos destinatarios. *Monográficos MarcoELE*, 9, 171-184.

Mourlhon-Dalliès, F. (2015). Penser le lien entre langage, travail et didactique des langues : Modélisations, façons de voir, façons de faire. *Langage, Travail, Formation*, 0, 1-14.

Munby, J. L. (1978). *A communicative syllabus design*. Cambridge University Press.

Porcher, L. (1980). *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*. Conseil de l'Europe (Éducation et Culture).

Porcher, L., Mariet F. & Huart M. (1979). *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires*. Hatier (Projet Langues Vivantes).

Richterich, R. (1973a). Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. Dans : *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de l'Europe, 30-43.

Richterich, R. (1973b). *L'analyse des besoins langagiers*. Conseil de l'Europe.

Richterich, R. (1974). Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, 109, 21-25.

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Classiques Hachette (Recherches-Applications).

Richterich, R. & Chancerel, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Hatier/Conseil de l'Europe (Projet Langues Vivantes).

Riutort Cánovas, A. (2019). El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios. Teoría y práctica. Kaun Tang International Publications Ltd.

Sabater, M. L. (2000). Aspectos de la formación del profesorado de español para fines específicos». *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 184-193). CVC. Actas de los CIEFE.

Springer, C. (1993). Éléments de réflexion méthodologique sur les besoins de communication dans le secteur économique. *ASp.*, 2, 403-412.

Tano, M. (2014). Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería. *Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español Lengua como Extranjera* (pp. 953-967). CVC. Publicaciones de la ASELE.

Tano, M. (2015). Atouts, faiblesses, opportunités et menaces concernant l'espagnol dans les formations françaises d'ingénieurs. *Actes du 43ème Congrès UPLEGESS*, pp. 171-185.

Tano, M. (2016). *L'usage de la langue espagnole chez les ingénieurs Français* [Rapport d'enquête de recherche]. Université de Lorraine, Université Paris Nanterre.

Tano, M. (2017a). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques : Le cas des formations françaises d'ingénieurs* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre].

Tano, M. (2017b). État des lieux sur l'enseignement et la recherche dans le champ de l'espagnol de spécialité en France. *Les Langues Modernes : Revue de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public*, Dossier : « Les langues de spécialité », 3, 9-20.

Tano, M. (2019). El análisis de necesidades lingüísticas de profesionales en ejercicio como herramienta para el diseño curricular en EFE. *Contribuciones a las Segundas Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena*, pp. 78-96. Centro Virtual Cervantes.

Tano, M. (2021a). Balisage terminologique dans le domaine de la langue espagnole spécialisée. *HispanismeS-Revue de la Société des Hispanistes Français*, Varia 15, 242-265.

Tano, M. (2021b). Hacia una identificación profesional de profesores e investigadores universitarios implicados en el campo del español de especialidad. *MarcoELE-Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1-21.

Tano, M. (2022). Introducción general - El español de especialidad en Hispanoamérica: variaciones lingüísticas y diseño de materiales didácticos. *Les Cahiers du GÉRES*, 13, 5-21.

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Council of Europe (Systems Development in Adult Language Learning).

Van Ek, J. A. & Alexander, L. G. (1977). *The threshold level for modern language learning in schools*. Council of Europe.

Wilkins, D. A. (1974). *Second-language learning and teaching*. Edward Arnold.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.