# LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CON FINES ACADÉMICOS

Mercedes Gil Martínez / Susana Llorián González
*Provindent Information, S.L.*

## 1. La especificidad y los límites de la enseñanza del español con fines académicos (EFA)

Podemos afirmar sin mucho margen de error que la tradición del español en este vector de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) es prácticamente inexistente en cuanto a materiales publicados, reflexiones teóricas e investigación. Tomamos por lo tanto las referencias del ámbito del inglés como LE. El estado de la cuestión bibliográfica establece los límites de FA, dentro del marco de la enseñanza de LE con fines específicos (FE). Estos por su parte se suelen definir en la bibliografía especializada con relación a los llamados cursos generales. La especificidad de los FE es un tema controvertido. Dudley Evans y St. Johns (1998), tras analizar las opiniones de los diferentes autores, les atribuyen las siguientes características generales: cursos diseñados para responder a las necesidades de los aprendices; emplean la metodología y las actividades de las disciplinas a las que se vinculan; se centran en la lengua, (nivel léxico, gramatical y registro); en las destrezas, el discurso y los géneros propios de dichas actividades profesionales y académicas. Como características variables las siguientes: los cursos con fines específicos pueden diseñarse para determinadas disciplinas; pueden hacer uso, en algunas situaciones de aprendizaje –enseñanza, de una metodología que difiere de los cursos generales; están destinados a adultos, pero pueden aplicarse a alumnos más jóvenes y realizarse con la mediación de alguna institución o en una situación laboral determinada (op. cit.: 4-5). En cuanto a la dirección que toma el vector que nos ocupa, podemos decir que los fines de estos cursos consisten en servir de apoyo lingüístico a la actividad académica y social de un aprendiz que cursa estudios en la lengua objeto (LO). Jordan (1997) apunta que la tradición más reciente ha venido centrándose de una forma casi exclusiva en desarrollar las habilidades que faciliten el estudio en la LO. Para él sin embargo, resulta fundamental que los objetivos del curso contemplen aspectos relacionados con lo que llama *registro académico general,* que integra un estilo *académico formal* y una proficiencia en el uso de la lengua objeto (op. cit: 5).

## 2. Perfil tipo del grupo-meta

El perfil que manejamos se define de acuerdo con las siguientes características:

ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

- Estudiantes universitarios que se incorporan a los cursos de las universidades españolas, a raíz de convenios y programas, en el marco de la Unión Europea y otros ámbitos internacionales.
- Estudiantes de programas de universidades extranjeras con sede en España. El contenido académico de este tipo de programas está dirigido normalmente a futuros profesionales de la enseñanza y difusión de la lengua y cultura hispanas.

Proceden, en ambos casos, de ámbitos educativos de muy diferente naturaleza, que configuran sistemas de creencias que condicionarán de un modo determinante sus procesos y sus expectativas sobre este tipo de cursos.

Suelen tener un nivel intermedio-avanzado de competencia comunicativa general en la LO. Entendemos el concepto de competencia general en el sentido en el que lo utiliza Widdowson (1984). Este autor diferencia entre formación (*training*), y educación (*education*). El concepto de formación se asocia a un demandante de cursos de lenguas extranjeras que está en una situación, profesional o académica, para la que requiere una competencia en la LO que este autor califica de restringida. Por lo tanto, una vez que quedan establecidos los fines del aprendizaje, no es difícil determinar los límites de esta competencia. El conocimiento y capacidad de uso de la lengua de los aprendices ha sido por lo general aprendido/adquirido en los contextos de aprendizaje que Widdowson incluye en el concepto de educación (Competencia general).

## 3. Características de los cursos

Se suelen plantear como clases de apoyo al programa académico que siguen los estudiantes, en cursos extensivos paralelos. El grado de importancia que el aprendiz les confiere respecto de las asignaturas que cursa dentro del programa oficial suele ser percibido como de orden secundario. Es importante que el aprendiz sienta en todo momento que las clases de español/LE no constituyen un esfuerzo adicional, sino más bien un apoyo que les facilita el aprovechamiento de las asignaturas que cursa.

## 4. Criterios de diseño de cursos

Dentro del segmento de la enseñanza de lenguas con FE, adquiere especial relevancia el procedimiento del *análisis de necesidades* (AN) en el diseño de cursos. Hay que tener en cuenta otros factores, que se incluyen dentro del concepto *análisis del medio* (Tudor, 1996), que no vamos a tratar por razones de espacio.

Una vez determinado el enfoque, el diseñador de cursos procede a la aplicación de esos dos procedimientos. El resultado del AN revelará los aspectos



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

que constituirán el foco de la instrucción. La descripción de los objetivos generales del curso consiste en un balance de los factores que se han tenido en cuenta. Éste será decisivo para la elección del modelo de syllabus sobre el que se articularán los contenidos, la metodología y la evaluación.

## 5. Criterios de análisis sobre la lengua

Como apuntábamos al principio, el problema de la especificidad de los FA ha oscilado entre la búsqueda de aspectos puramente lingüísticos y las necesidades de los aprendices (Hutchinson & Waters, op. cit.). En los últimos años se observa un equilibrio en este movimiento pendular y la atención se desvía de nuevo a la necesidad de ejercer un análisis sobre la lengua. En español como LE nos encontramos de nuevo ante un vacío de investigación en este campo, en relación directa con la actividad del aula. Es inevitable tomar como referencia las investigaciones y la experiencia de tres décadas en el ámbito del inglés como LE. Las sucesivas etapas de la evolución de este vector que describen Hutchinson y Waters (op. cit) vienen marcadas hasta principios de los años 80 por la aplicación de diferentes modelos de descripción lingüística. En los últimos años, el análisis del género se ha revelado como la opción más rentable para este ámbito. Cuenta con la ventaja de proporcionar un análisis que toma como punto de referencia el acontecimiento comunicativo en sí mismo. Un ejemplo ilustrativo de las revelaciones que puede ofrecer es la idea de "lenguaje cauto", aplicado al discurso académico escrito. Da cuenta de que el autor del texto deberá prestar especial atención al uso de marcas que evidencien su postura, abierta a posibles refutaciones de sus teorías, lo que se consideran una constante en la investigación científica (p.e.: probablemente, verbos modales, etc.).

## 6. Análisis de necesidades. Propuesta y justificación de modelo

Adoptamos una visión del AN en un sentido amplio, lo que supone incluir dentro de este concepto todos los procedimientos de negociación y consulta que conduzcan a recabar datos acerca de las características del aprendiz–meta, concebido en su doble dimensión: individual y social. Rechazamos la noción del AN que reduce la aplicación de estos procedimientos a las fases previas al diseño del curso. Entendemos éste como un proceso dinámico que se ve constantemente retroalimentado por la interpretación de los datos DE y SOBRE el alumno. A continuación, proponemos las líneas generales de un modelo que consideramos acorde con las características de este tipo de curso.

### 6.1. Análisis de las necesidades orientadas hacia el producto

La tradición del análisis de necesidades en el diseño de cursos con FE se queda en esta fase del análisis, por influencia del modelo de Mumby (1978) y su



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

*Needs Procesor*. Este modelo ha sido fuertemente criticado por su carácter mecanicista y por dejar de lado las variables relativas al proceso de aprendizaje. Nos referimos a los factores de orden cognitivo afectivo y psicosocial, que contemplamos en la segunda parte de este modelo. Este tipo de necesidades se obtienen tras aplicar una operación de análisis de las situaciones-meta por un lado y de la situación presente por otro.

*6.1.1. Identificación y descripción de las situaciones-meta.*

En el análisis de las situaciones-meta se intenta identificar y describir aquellas situaciones en las que el alumno se verá en la necesidad de utilizar la LO como vehículo de comunicación. La identificación se realiza mediante un proceso de formulación de hipótesis, al que sigue otro de confirmación. Las fuentes de las que se sirve el analista son: documentación relativa a la disciplina a la que se vincula el curso, de la institución en la que se desarrolla la actividad académica y la procedente de experiencias similares anteriores. Otra fuente la constituyen representantes de la institución, representantes de antiguos alumnos, profesores con experiencias similares y el departamento de la materia con que se relaciona.

El análisis de las situaciones-meta se lleva a cabo en dos fases: una previa al diseño y otra durante el desarrollo del curso. Una vez identificadas las situaciones–meta, el analista procede a su descripción. En ésta se aplican modelos de descripción lingüística y se utilizan parámetros relacionados con el aprendizaje. Hemos optado por realizarla a tres niveles.

NIVEL I – *Descripción de los contextos en los que tiene lugar el intercambio comunicativo*. Consiste en determinar lugar y el momento en los que transcurrirá. Se trata de dar cuenta de: dónde se utilizará la lengua, cuándo, para qué, con quién, cómo y, como consecuencia de ello, qué tipo de lengua.

NIVEL II – *Descripción lingüística*. En función de los acontecimientos comunicativos delimitados en el apartado anterior, se elige el/los modelo/s de descripción lingüística que a juicio del analista, resulte/n más adecuado/s. Hemos hecho referencia más arriba a la conveniencia de adoptar el análisis del género como la opción idónea. Consideramos que en un contexto de enseñanza de una LE la descripción lingüística se debe realizar a varios niveles, puesto que va dirigida a los usuarios de una interlengua. Esto implica que hay aspectos susceptibles de fosilización, que se pueden dar en los componentes gramatical, pragmático discursivo y sociocultural. Si volvemos al ejemplo que hemos utilizado más arriba, "el lenguaje cauto" es un concepto que se deriva del análisis del género. Sin embargo, este nivel de descripción lingüística, debe evidenciar aspectos como el hecho de que el empleo de "probablemente" implica el uso infinitivo y el subjuntivo, proclives ambos a la fosilización en las interlenguas de los aprendices.



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

NIVEL III – *Descripción pedagógica.* Este nivel va a permitir al diseñador de cursos la elección de la unidad de análisis del syllabus (procesos, tareas, funciones, etc.). Va más allá de la descripción lingüística, puesto que incluye aspectos como la organización del input que se le va a administrar al aprendiz y la adaptación de los procedimientos metodológicos empleados, para facilitar el procesamiento del lenguaje. Consiste por ejemplo, en identificar las destrezas que se ven implicadas en cada uno de los acontecimientos comunicativos, el modo en el que éstas aparecen integradas y, a partir de ellas, el tipo de micro-habilidades que será necesario desarrollar. Se contempla también la descripción de los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión o producción de textos orales o escritos.

### 6.2 Análisis de necesidades orientadas hacia el proceso

La única fuente de información que tenemos en cuenta en esta fase del análisis es el aprendiz. Las variables que consideramos para determinar este tipo de necesidades son susceptibles de cambiar a lo largo del desarrollo del curso. Por lo tanto, consideramos que la toma de decisiones que se derive debe producirse a lo largo del mismo. Los instrumentos más apropiados para llevar esta operación a cabo son las actividades de clase, diseñadas de modo que incluyan entre sus objetivos la obtención de este tipo información. Sus resultados constituirán la constante retroalimentación del syllabus a la que ya hemos hecho referencia.

Consideramos las siguientes variables: Estilo de aprendizaje, tipo y grado de motivación, actitud hacia la lengua y cultura, grado de entrenamiento del aprendiz, hábitos y creencias acerca del aprendizaje.

La consideración las variables cognitivas permite determinar en qué medida los individuos procesan el material lingüístico de diferentes formas, responden mejor a una tipología determinada de actividades o manifiestan preferencias respecto al aprendizaje. En cuanto a las afectivas, pueden dar cuenta de causas muy determinantes en el éxito o fracaso del aprendizaje.

El entrenamiento se refiere al grado de conciencia, desarrollo, control y uso de estrategias de aprendizaje de la LO, para utilizarla de un modo eficaz y aplicarlas a las habilidades de estudio de las materias a las que se vincula el curso.

## 7. Situaciones-meta más frecuentes en la enseñanza de EFA

### 7.1 Situaciones meta dentro del dominio académico

- Comprender los discursos orales que se dan en las clases
- Tomar notas en las clases magistrales
- Interpretar y organizar las notas



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

- Lectura de textos relacionados con la materia a la que se vincula el curso
- Tomar notas de las lecturas y organizarlas
- Redactar textos relacionados con la materia a la que se vincula el curso
- Hacer resúmenes de textos orales y escritos
- Participar en debates, seminarios, etc.
- Participar en actividades académicas que se llevan a cabo en grupo
- Realizar trabajos en la lengua objeto, con el fin de ser evaluados
- Desarrollar estrategias de examen
- Realizar exposiciones orales en público sobre un tema determinado.

### 7.2. Situaciones-meta dentro del dominio socioacadémico

- Comprender la idiosincrasia del sistema educativo en el que se desenvuelven
- Realizar trámites administrativos
- Buscar alojamiento
- Desenvolverse en dependencias universitarias (biblioteca, instalaciones deportivas, etc.)
- Mantener relaciones sociales con compañeros y profesores.

### 7.3. Situaciones–meta dentro del dominio personal

Se trata de situaciones propias de la vida cotidiana.

Nos detenemos en este trabajo en el primero de los dominios, por razones de extensión. Aportamos una muestra de las líneas metodológicas a seguir para el tratamiento didáctico de dos situaciones-meta elegidas al azar.

## 8. Muestra de opciones metodológicas

Las propuestas que aparecen a continuación reflejan el resultado de una hipotética toma de decisiones, en función de los datos del AN y del análisis del medio.

### 8.1. Comprender los discursos orales en conferencias y clases

Proponemos una secuencia de actividades que en este caso centramos en el desarrollo de algunas de las microhabilidades implicadas en esta destreza.



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

OBJETIVOS DE LA SECUENCIA

| | |
|---|---|
| ORIENTADOS HACIA EL PROCESO | – Hacer al aprendiz consciente de su propio proceso y lograr que establezca un control sobre el mismo.<br>– Elicitar las habilidades que ha desarrollado en su LM y extrapolar las estrategias que encuentre más rentables a la LO.<br>– Proporcionar información al profesor sobre la percepción de las dificultades de los aprendices, que sirva como fuente de retroalimentación del syllabus. |
| ORIENTADOS HACIA EL PRODUCTO | – Comprender el discurso, discriminar la información relevante, trasladarla a sus notas, de forma que pueda recuperar el significado global de la conferencia. |

**Actividad 1**

El objetivo de este primer paso de la secuencia es preparar al aprendiz para la reflexión sobre las estrategias que emplea habitualmente en su proceso de comprensión auditiva.

*Preparación:* Se selecciona un texto oral similar al que los alumnos pueden estar expuestos en las situaciones reales. Puede ser adaptado en su extensión y simplificado. (Nos atenemos a los criterios de Widdowson, 1984.). La relación del tema de la audición con la materia a la que se vincula el curso, está sujeta a un proceso de negociación con los aprendices. (Hutchinson & Waters, 1987). Se hace una fotocopia por alumno del cuestionario siguiente:

*¿Te ocurre alguna de estas cosas cuando escuchas a tu profesor hablar en clase?*

- Es difícil para mí comprender, porque el profesor habla muy deprisa.
- Cuando no comprendo una palabra o una frase, no puedo continuar durante un tiempo.
- A veces mis compañeros se ríen o hacen gestos extraños y no comprendo por qué.

(Percepción y conciencia de dificultades)

*¿Haces alguna de estas cosas cuando estas escuchando a tu profesor?*

- Si me concentro en las cosas que conozco sobre el tema, es más fácil para mí comprender.



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

- Me fijo en palabras o expresiones que son semejantes a las de mi lengua.
- Si tengo muchos problemas, interrumpo y pido que repita lo que ha dicho o lo explique.
  (Noción general de las estrategias)

*¿Te ayuda alguna de estas cosas?*
- Reconocer las palabras que organizan lo que el profesor quiere decir (en primer lugar, aunque ...).
- Concentrarte en la idea central de la conferencia, si te pierdes.
  (Estrategias relacionadas con la estructura del texto).

*Desarrollo:* Se reparte una fotocopia del cuestionario entre los aprendices. Se deja un tiempo para la lectura individual. Se aclaran las dudas que pueda suscitar. Se hace una audición y se comentan los resultados. Se elige entre las posibilidades existentes una dinámica de aula acorde con las características del grupo, para que los aprendices cubran el cuestionario con las respuestas de sus compañeros. Se hace al final una puesta en común de los resultados.

*Comentarios:* Esta actividad se puede clasificar tipológicamente como de entrenamiento del aprendiz. Esta tipología carece de sentido sin un proceso de negociación con los aprendices. Puede entrar en conflicto con su sistema de creencias. A pesar de la rentabilidad a largo plazo que sin duda tiene, un alumno no entrenado corre el riesgo de no percibirla, anulando por completo sus objetivos. (Consumo de tiempo, no percepción inmediata de resultados tangibles). Es fundamental dejar claros los objetivos.

## Actividad 2

En este punto de la secuencia planteamos una actividad cuyo objetivo es la comprensión auditiva del texto elegido. Se pone el énfasis en el desarrollo de las estrategias que conducen al desarrollo de una habilidad concreta: identificar la estructura del tipo de discurso que hemos descrito. No intentamos explotar un texto concreto, sino que presentamos una idea que el profesor puede adaptar. Esto está en consonancia con la noción de adaptar el contenido vehiculador al contenido real que plantean Dudley-Evans & S.T. Johns (1998).

*Preparación:* Se realiza un listado de conectores susceptibles de aparecer en la estructura de texto al que van a estar expuestos los aprendices. Se diseña, en función de la elección, un cuadro como el del modelo. Se realiza una fotocopia por alumno.

Marcan las partes de la conferencia
Sirven para volver a una idea ya dicha
Avisa de algo que va a decir
Señala gráficos, pizarra, etc.
Indica la causa y/o consecuencia.



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

*Desarrollo:* En la preaudición: Se les pide a los aprendices que, en parejas, realicen una clasificación de los conectores, según su propio criterio. Se realiza una puesta en común. Se eligen las opciones de dos o tres parejas y se les pide que justifiquen su elección. En la primera audición marcarán en sus listados los conectores que vayan reconociendo. En una segunda, modificarán las que no estén en el lugar correspondiente, si procede. En la postaudición: Se les pide a los aprendices que, por parejas, hagan un breve esquema del texto, según el modelo que han escuchado y que intenten producir ellos uno muy breve, que será expuesto ante el resto de grupo.

**Actividad 3**

Centramos el objetivo de esta actividad en la reflexión y la concienciación sobre las estrategias que cada uno cree más rentables y en la experimentación de otras nuevas.

*Preparación:* Se elabora una transparencia con un cuadro como el del modelo, para que los estudiantes la reproduzcan en sus cuadernos.

*¿Qué he aprendido con esta actividad?*
*¿A qué me ha ayudado?*
*¿Es útil entender la estructura del texto?*

*Desarrollo:* Cada aprendiz, trabajando individualmente, en un tiempo limitado reflexionará sobre lo que le sugiere el encabezamiento de cada columna. Se le pide que contraste el resultado con su compañero y que argumente su respuesta, sea positiva o negativa.

### 8.2. Tomar notas en las clases magistrales y conferencias

Jordan (op. cit) diferencia entre lo que él llama tomar y confeccionar notas. Por tomar notas entiende copiar directamente de la pizarra o copiar literalmente lo que se acaba de decir, mientras que confeccionar notas implica un procesamiento de la información que da resultados como síntesis, paráfrasis e interrogantes. Nos centramos en la confección de notas, aunque utilicemos indistintamente tomar o confeccionar. Los sistemas de confección de notas se constituyen a partir de las estrategias que cada individuo haya ido desarrollando en su lengua materna, como por ejemplo abreviaturas estándar o personales, símbolos, acortamiento de palabras con ciertas terminaciones. El más extendido es el de tipo lineal, lo cual no quiere decir que sean el único ni mucho menos el más eficaz. Es sabido que el procesamiento del lenguaje no es lineal. Por lo tanto, la instrucción intentará responder a las estrategias, tendencias y preferencias de estilo que cada aprendiz pueda aportar a esta experiencia (diagramas, mapas



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

semánticos, etc.). Entendemos que en este caso la instrucción no debe correr tan paralela al proceso de aprendizaje como en el anterior ejemplo del desarrollo de las destrezas. Los estudios que recoge la bibliografía consideran más rentable organizar la instrucción de forma gradual, comenzando por breves exposiciones de pocos minutos, hasta llegar a conferencias o clases de duración normal. También aluden a la eficacia de utilizar estrategias didácticas como la simplificación de los textos. La muestra que presentamos se centra en el entrenamiento específico de la toma de notas. Estas actividades son susceptibles de incluirse en cualquier secuencia didáctica que el profesor decida emplear en su programación.

## Actividad 1

El objetivo es desarrollar en el aprendiz la capacidad de sintetizar la información que recibe y reflejarla en sus notas. No se trata de una actividad de comprensión auditiva.

*Preparación*: Se selecciona un texto de corta duración, que transcurra a velocidad normal, en función de las necesidades del grupo de aprendices.

*Desarrollo:* Se somete a los aprendices una audición. Dejará un tiempo para que el aprendiz sintetice la idea utilizando su propio sistema (en su lengua materna, mediante, signos etc.). Finalizada la audición, se le pide que reconstruya en la medida de lo posible el texto original. Se hace después una puesta en común sobre las técnicas que ha empleado cada aprendiz y se discute sobre aquellas que han resultado más eficaces. Esta actividad se administrará de un modo progresivo, alargando cada vez más la duración de las audiciones.

## Actividad 2

El objetivo es agilizar la toma de notas, por medio de abreviaturas y comprobar su efectividad.

*Preparación:* Se selecciona una audición o un texto para su lectura. Se hace una lista de abreviaturas frecuentes. Se le presentan al aprendiz en una fotocopia. Se realiza una transparencia en la que aparezcan las abreviaturas asociadas a sus significados.

(pq = Porque; ptto = por tanto; ldc = letra de cambio; última (.-´) = últimamente, etc.)

*Desarrollo*: Primero el aprendiz intentará asignar un significado a cada abreviatura. Puede comparar los resultados con su compañero y discutir las posibles diferentes interpretaciones. Al final se proyecta la transparencia para comprobar los resultados. Se le somete a continuación a la audición y se le pide que practique su uso en la medida de lo posible.

*Comentarios*: Se puede realizar también con símbolos, terminaciones frecuentes como adverbios en -mente, sustantivos en -ción, etc. La proyección de



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

la transparencia no se realiza con el objetivo de proporcionar una forma única o correcta, sino que cada aprendiz puede asignarle el significado que considere más útil para él. Lo que se pretende es proporcionarles un recurso para agilizar sus notas. Dependiendo de la materia a la que se vincule el curso, pueden desarrollar sus propias abreviaturas específicas (siglas, fórmulas, etc.)

### Actividad 3

Evitar el miedo al bloqueo, en caso de que no se comprenda una palabra. Desarrollar en el alumno la capacidad de inferir por el contexto.

*Preparación*: Se selecciona un texto de corta duración para ser leído. Se manipula, de forma que aparezcan ininteligibles algunas palabras que tengan relevancia significativa, pero que no necesariamente imposibilite la comprensión.

*Desarrollo*: Se les advierte a los aprendices que en el texto van escuchar palabras que no comprenden. Se les pide que utilicen algún mecanismo para señalar en sus notas que hay algo que no se ha comprendido. Al final, por parejas, intentarán reconstruir el significado del texto, utilizando la inferencia con la ayuda del contexto.

## 9. Conciencia sociocultural

La investigación en torno al éxito o el fracaso de los estudiantes extranjeros en los programas de estudios de las universidades americanas y del Reino Unido ha localizado el origen de muchos problemas en este punto. Esta investigación atribuye el problema a la falta de desarrollo de estrategias de estudio, como consecuencia de las diferencias de los sistemas educativos de los que proceden los estudiantes. Esto es una constante en aprendices del tercer mundo. Otra fuente de problemas es la tendencia al gregarismo, la dificultad para el trabajo individual, etc. En el ámbito del español como LE, la existencia de estudios publicados en torno a este tema es nula. Consideramos fundamental que el equipo formado por el profesor y el personal encargado de la coordinación de estos programas permanezca alerta a que ésta pueda ser una de las principales fuentes de problemas.

## Referencias bibliográficas

Breen, M.P. (1990), "Contemporany paradigms in syllabus design", *Language Teaching* 20 (2 y 3).

Dudley – Evans, A. & M.J. St. John (1998), *Developments in ESP*, Cambridge, CUP.

Gardner, R.C. & Lambert, W. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House Puishers, Rowley, Massachusets.



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...

Centro Virtual Cervantes

Hutchinson, T. Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge, CUP.

Johnson. K. (1989), *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford, OUP.

Jordan, (1997) *English for Academic Purposes*, Cambridge, CUP.

Larsen Freeman, D & Long, M.H. (1994), "Diferencia de resultados entre aprendices" en *Introducción a la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

Munby, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambrige, CUP.

Muñoz Liceras J. (1991), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every teacher should know,* Newbury House, Nueva York.

Robinson, P. (1991), *ESP Today: a Practitioner's Guide*, Hemel Hempstead; Prentice Hall International

Swales, J. M. (1990), *Genre Analysis*, Cambridge, CUP.

Tarone, E. & Yule, G. (1989), *Focus on the Language Learner*, Oxford, OUP.

Trimble, L. (1983). *English for Science and Technology: A discourse Approach*, Cambridge, CUP.

Tudor, I. (1996), *Learner – Centredness as Language Education*, Cambridge, CUP.

Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) (1987), *Learning Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Hemel Hemstead.

Widdowson , H. (1983), *Learning Purpose and Language, Use.* Oxford, OUP.

Willing, K. (1988), *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Adelaide, National Curriculum Resource Centre.

Yalden J. (1987), *Principles of Course Desing for Language Teaching,* Cambridge, CUP.



ASELE. Actas X (1999). MERCEDES GIL MARTÍNEZ Y SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ. La enseñanza ...

Centro Virtual Cervantes