El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas

Olga Juan Lázaro

1. Introducción

La enseñanza de EFE no supone la aplicación de metodologías ajenas a la didáctica de español como lengua extranjera. En este artículo vamos a describir cómo el enfoque por tareas da respuesta a las necesidades que se plantean en una clase de español de negocios, asegurando la motivación de los estudiantes y, con ello, una clase amena y enriquecedora, puesto que los estudiantes reconocen en las diferentes actividades la aplicación y utilidad del objetivo final: el producto que hay que desarrollar en la tarea final.

En la secuencia para llegar a la tarea final, se integran las diferentes destrezas y estrategias de aprendizaje, diseñadas en el marco de contenidos temáticos específicos del ámbito de los negocios que permiten aplicar y adquirir lo presentado en primera instancia y, presumamos, aprendido.

En el artículo ofrecemos ejemplos de diferentes tareas y actividades que forman parte de la secuencia didáctica llevadas al aula con estudiantes de grupos heterogéneos y de diversas universidades y escuelas de negocios. Esta experiencia de aula la hemos plasmado en los niveles inicial (correspondiente al A1 y A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*), intermedio (correspondiente al B1) y avanzado (correspondiente al B2) de *En equipo.es, Curso de español de los negocios*.

2. Tareas para el español de negocios

En el mundo de los MBA (*Master In Business Administration*) y escuelas de negocios la metodología del caso está dando sus frutos. En la enseñanza de ELE el enfoque por tareas encaja perfectamente con la metodología del caso, metodología en la que probablemente hayan cursado parte de su formación los estudiantes.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002: 15) dice textualmente: "La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos. (…) El enfoque general está claramente centrado en la acción".

Si asumimos, pues, este enfoque centrado en la acción, ¿qué tipo de tareas se pueden proponer a un grupo de estudiantes de español de negocios? Algunos ejemplos

de tareas que hemos propuesto para los niveles inicial e intermedio en En equipo.es son:

- Montar una empresa
- Un equipo de trabajo ideal
- Del producto a la venta
- Encuentro de directivos de una multinacional
- Informe económico para Intermón
- Seleccionar un candidato para el Consejo de Administración
- Crear una página web
- Formalizar un contrato de trabajo
- Elaborar un test para evaluar la satisfacción en la empresa
- Plantear una inversión en los mercados emergentes
- Enfocar el crecimiento y renovación de una pyme
- Definir un proyecto sobre la banca ética
- Presentar una empresa en un ciclo de conferencias

La dinámica de cada tarea puede ser muy variada, aunque encontramos un eje común en el concepto de que todas las tareas se enuncian como una propuesta de trabajo para un equipo en la que tendrán que negociar y tomar decisiones sobre los contenidos y también sobre los procesos. En esta toma de decisiones, cada individuo pone en marcha el conocimiento de la lengua que tiene, dando cabida a niveles heterogéneos, y su conocimiento y experiencia en la resolución de conflictos de forma cooperativa, requiriendo la activación de estrategias de aprendizaje, de comunicación e interculturales.

De alguna forma podemos decir que un estudiante con más conocimiento de la lengua pondrá en práctica esos conocimientos que se manifiestan en estructuras sintácticas más variadas o complejas, en un vocabulario más rico, en su fluidez, en sus estrategias para hacerse entender, etc. Por el contrario, un estudiante con menor conocimiento lingüístico que el descrito, también tendría que ser capaz de resolver la tarea a pesar de que sus herramientas lingüísticas no le permitan esa fluidez o alarde léxico.

En resumen, podríamos decir que una misma tarea puede abordarse en diferentes niveles con un grado de concreción y enriquecimiento del producto final acorde a los recursos lingüísticos de los que dispone el estudiante, y en cuya dinámica para resolver el problema y concretar el producto final entran en juego la negociación y la colaboración entre los miembros del grupo, cuanto más se personalice menos rutinaria será, activándose mayor número de estrategias de comunicación y aprendizaje (entraremos más en detalle a este respecto en el apartado "la tarea y el aula").

Vamos a ver dos tareas que ejemplifican dinámicas de trabajo diferentes. La primera es la titulada "Del producto a la venta", en la que a partir de los datos reales de la empresa sevillana "El caballo" (figura 1) se les pide a los estudiantes que representen un organigrama (instrumento y vocabulario con el que se ha trabajado en la unidad), hablen de los horarios de oficina y fábricas (a partir del conocimiento cultural de la situación en España), etc. Al final, pueden contrastar sus hipótesis con la información

que se da sobre la situación real de la empresa. Podríamos decir que la dinámica escogida para esta tarea guarda bastante similitud con el planteamiento de una metodología del caso, antes mencionada para las escuelas de negocios.

Hay que destacar en este sentido la motivación implícita para los estudiantes de un planteamiento como este para realizar la tarea, dado que el punto de partida es el análisis de unos datos y el contexto real de una empresa existente[1].

Productos

- Ropa de moda.
- Accesorios de moda en piel (cinturones, bolsos, carteras, etc.).
- Calzado de moda.
- Artículos de equitación y de caza.

Labores que realizan

- Diseño de los artículos.
- Confección y producción de los mismos.
- Venta y distribución.

Formas de distribución

- Tiendas propias.
- Franquicias.
- Clientes con otros puntos de venta.

Mercado

- Destinado al sector medio/alto de la población tanto masculina como femenina.
- Con un total de 43 tiendas en España: Sevilla (3), Madrid (2), La Coruña, Córdoba, Badajoz (2). Bilbao, Marbella, Alicante, Zaragoza, Granada, Oviedo, León, Barcelona, Las Palmas de Gran Canaria, Santa Cruz de Tenerife, Albacete, Castellón, Soria, Pamplona, Málaga, Valencia, Huelva, Salamanca, Santander, Logroño, Vigo, Valladolid, Gijón, Palma de Mallorca; y 9 tiendas en las terminales de los aeropuertos (Aldeasa) además de 1 Factory en Las Rozas-Madrid.
- En Portugal tienen 4 tiendas y cerca de 100 clientes. Hay 1 tienda en el norte de Francia y 2 de próxima apertura, en París y Bruselas. Para Francia y Bélgica existe además, un proyecto de expansión (40 tiendas en 6 años). En el resto de Europa cuentan con más de 20 clientes.
- En Japón hay 3 tiendas y varios clientes.
- En Sudamérica hay 2 franquicias, en Panamá y Chile; se están negociando otros puntos de venta.

Facturación

- Facturación año 2000: Del grupo 2100 millones.
- Incremento respecto a años anteriores: De 1999 a 2000 fue de un 10%, de 1998 a 1999 fue de un 25%.

1 Dentro del enfoque comunicativo ya se declara la importancia de trabajar con material real en la enseñanza de lenguas extranjeras. Beaugrande (2000: 331-349) hace una apología de la utilización de material real para English for Specific Purposes, comparando los discursos de los métodos de enseñanza de ESP y el material real que aparece en prensa especializada; y proponiendo una pauta de trabajo con los estudiantes conducente al éxito y a la adquisición de destrezas que les hagan competentes al verse inmersos en contextos de inglés de los negocios. Al final, concluye: "Perhaps in matters relating to language and communication, our whole university curricula need to recognise the importance of retailoring our approaches from the bottom up by using authentic contemporary materials and designing activities that are appropriate to distinctive multicultural environments".

El segundo ejemplo que vamos a ilustrar es el de la tarea titulada "Feria económica internacional" cuyo objetivo es que los estudiantes simulen una presentación de la empresa que elijan en el contexto de una feria internacional. En este caso los estudiantes tienen que negociar desde el principio la situación de la que quieren partir, es decir, el tipo de empresa que les interesa representar y sobre la que van a trabajar. Sobre esta propuesta subyace la intención de que los estudiantes alcanzarán mejor el objetivo que se persigue según conozcan mejor la realidad de la empresa que escogen (en la tarea se les piden que presenten a la empresa que han elegido los estudiantes, tienen que pensar en los formatos de publicidad más idóneos para llegar a sus clientes según el tipo de empresa -es decir, si van a usar CD-ROM, papel, carpetas, etc.-).

Feria económica internacional

1. Vamos a transformar el aula en un palacio de ferias y congresos. Para ellos tenéis que formar grupos y escoger una empresa local, es decir, del lugar del que procedéis. Si es posible, convendría que os sintierais cómodos o identificados con la empresa, para poder "vender" mejor.
Debéis tener claro:

a) quién es vuestro público destinatario
b) qué ofertáis al cliente (un producto, un servicio, una consultoría…).

2. Vamos a asistir por interés promocional a la "Feria económica internacional" y tenemos que preparar el stand de la feria y la publicidad que se va a repartir (podéis pensar en diferentes formatos: papel, vídeo, CD-ROM, casete…).

3. También hay que preparar una presentación en el ciclo de conferencias que se organiza. En él vais a presentar vuestro producto o servicios a través de la publicidad que habéis diseñado. Muy importante: pactad con el resto de la clase un tiempo máximo de duración de la presentación.

4. Se inaugura la "I Feria económica internacional" y su ciclo de conferencias. Entre los grupos, podéis rifar el orden de las presentaciones. Prestad mucha atención: se va a fallar el premio "Mejor presentación del año".

Cada grupo va a otorgar una puntuación a cada presentación, para ello puede serviros de guía el siguiente cuadro. Tenéis que completar los medios y materiales que se han utilizado en cada presentación (casete, fotocopias, etc.) y valorar los recursos lingüísticos que se han empleado (la cantidad y la corrección de los que han aparecido en la unidad), también podéis añadir otros criterios.

Título de la presentación	Medios utilizados	Recursos lingüísticos utilizados de esta unidad	....	Puntuación

Nos gustaría destacar de esta tarea, el cuadro que se incluye al final de la misma para poder puntuar la intervención de los compañeros, de tal forma que son los propios estudiantes los que valoran la actuación comunicativa en la tarea y, de este modo, se focaliza de nuevo la atención en los recursos lingüísticos que se han empleado en la presentación de la tarea y que deberían ser acordes a los trabajados en la unidad. Con esta dinámica, pretendemos construir un paso más en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua meta y en el control sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. Secuenciación de una tarea: integración de actividades de lengua

La realización exitosa de la tarea conlleva el diseño de una secuencia en la que se presentan y se practican los recursos lingüísticos que se prevén en las diferentes acciones comunicativas conducentes, en última instancia, a conseguir los objetivos de la tarea final. Se integran, pues, las actividades de lengua necesarias: comprensión, expresión, interacción y mediación (*Marco común europeo*: 14).

Junto a esto, el otro gran presupuesto de partida está en el diseño de actividades motivadoras y variadas que enriquezcan la perspectiva y el conocimiento cultural que el estudiante tiene de la lengua meta, para lo cual se hace necesario que trabajen en contextos reales de intercambio de comunicación, bien sean de aula o de fuera del aula. Dado el espacio del que disponemos para este artículo, nos va a ser difícil mostrar la secuencia completa, según las dos tareas planteadas en el apartado 2. No obstante, vamos a seleccionar una muestra de actividades con la que intentaremos se formen una idea respecto a la secuencia planteada para la tarea "Feria económica internacional".

-¿Cuál es el coste de un stand?
-¿Tienen conexión a Internet?
-¿Qué servicios se ofrecen por stand?





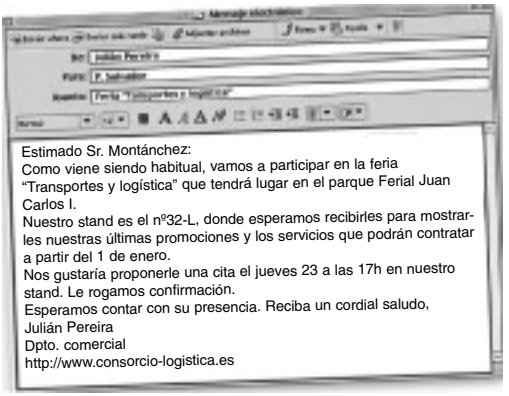
Cuando
Tan pronto como
Antes de que
} + presente de subjuntivo

*Llámenos **tan pronto como** nos necesite.
*__Antes de que__ lo **piense**, se lo tendremos hecho.

7. Sólo en el caso del Español académico, que es donde tenemos posibilidad de tener estudiantes.

8. Adaptación del apartado Conozca al público. Hindle, T. (1998) *La Presentación convincente.* Barcelona.

Para realizar la instrucción número 2 de la tarea, hay que preparar un stand. Para ello, necesitarán conocer, por ejemplo, qué tipo de servicios van a ser contratados en la feria y con qué tipo de publicidad se va a contar. En este contexto, cabe destacar dentro de la expresión escrita el acto de tener que cursar una invitación a los clientes más destacados, incluyendo y facilitando datos como la localización precisa del stand.



Estimado Sr. Montánchez:
Como viene siendo habitual, vamos a participar en la feria "Transportes y logística" que tendrá lugar en el parque Ferial Juan Carlos I.
Nuestro stand es el nº32-L, donde esperamos recibirles para mostrarles nuestras últimas promociones y los servicios que podrán contratar a partir del 1 de enero.
Nos gustaría proponerle una cita el jueves 23 a las 17h en nuestro stand. Le rogamos confirmación.
Esperamos contar con su presencia. Reciba un cordial saludo,
Julián Pereira
Dpto. comercial
http://www.consorcio-logistica.es

Para la instrucción número 3 de la tarea, varias son las actividades que consideraríamos preparatorias, por ejemplo, aquellas que tengan como objetivo trabajar el vocabulario de los recursos lingüísticos necesarios para realizar la presentación junto a los recursos lingüísticos para solicitar el material que se necesita (proyector, retroproyector, fotocopias…):



☐ a. Un retroproyector de transparencias.

☐ b. Un cañón de proyección para conectarlo a un portátil.

☐ c. Conexión a Internet.

☐ d. Un proyector de diaositivas.

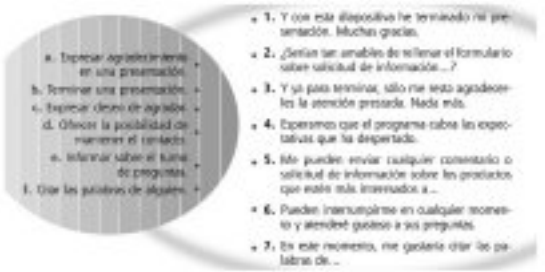
☐ e. Una pizarra.

☐ f. Rotuladores para escribir sobre las transparencias.

Para preguntar puedes utilizar:
* *Necesitaría un cañón de proyección para conectar al portátil, ¿podría decirme con quién tengo que ponerme en contacto?*

Y, claro está, el ponente va a necesitar conocer los recursos lingüísticos que en español le permiten dirigirse al auditorio para marcar los momentos de la presentación, por

ejemplo, agradecimiento a la asistencia del auditorio, introducir el turno de preguntas, etc. (actividad 3, En equipo.es 2: 159):



Con la intención de aprovechar el contexto creado y las manifestaciones escritas en torno a los eventos de ferias y ciclos de conferencias, se presenta la pasiva y el vocabulario que caracteriza las notas de prensa que informan sobre la inauguración de la feria, el número de asistentes, el éxito y la visita de personalidades a la feria. Veamos como ejemplo la siguiente actividad:



En la secuencia conducente a proporcionar los contextos y recursos lingüísticos que favorezcan la resolución de la tarea final que estamos mostrando, se ha perseguido un único objetivo: reproducir con la mayor veracidad posible lo que ocurriría en la vida misma. Observando los procesos comunicativos y lingüísticos es de donde se seleccionan y se diseñan las actividades que conforman la unidad didáctica[2].

Como parte de la dimensión holística del aprendizaje, hay que contar en el aula con dinámicas que permitan favorecer el desarrollo de la autonomía del aprendiente y, por lo tanto, las estrategias de "aprender a aprender". Con este objetivo proponemos al final de la unidad un repaso de en qué estado del aprendizaje consciente se encuentran los temas gramaticales, funcionales, etc., la dinámica es muy sencilla: completar la casilla adecuada o incluir otras informaciones que describan la situación del estudiante (cada forma de aprendizaje es única). A continuación incluimos varios ejemplos:

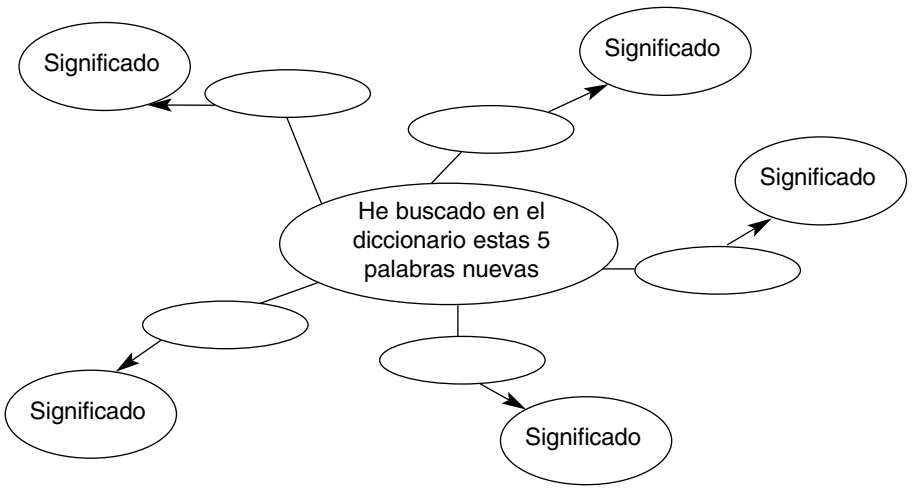
En esta unidad aprendo a...	Asimilado 100%	Asimilado 80%	Debo revisar
Describir situaciones del pasado			
Expresar obligación			
Hablar por teléfono			
El pretérito perfecto			
El pretérito indefinido			

De los temas del cuadro de arriba, ¿hay alguno en el que crees que es interesante profundizar más? …… ¿Cuáles? Subráyalos y coméntalo con tu profesor.

Conviene prestar especial atención al vocabulario, en este sentido nuestras propuestas dependen del nivel y muestran una progresiva dificultad (en las primeras unidades, y a la par que el estudiante se acostumbra al manejo de este tipo de herramientas, le proponemos inicialmente que escriban las palabras de la unidad y su traducción al lado, buscando, *a posterior*i, algún lazo semántico entre las palabras, de cara a las reglas mnemotécnicas y a facilitar estrategias de aprendizaje de vocabulario). Veamos un ejemplo:

Vocabulario
Completa los siguientes gráficos.

A. Intenta completar el significado de las palabras nuevas usando el español.



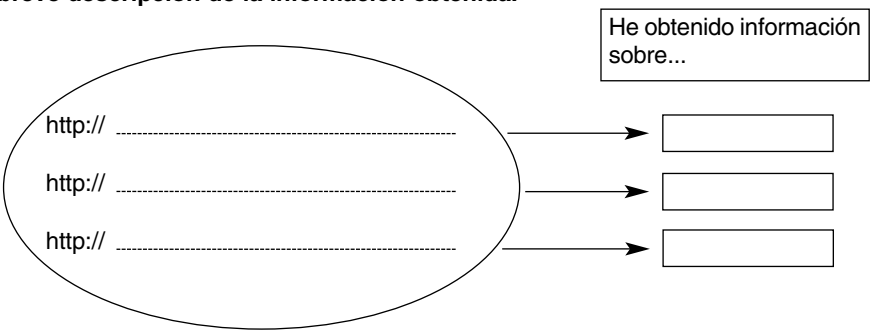
2 En este sentido coincidimos totalmente con las palabras de Edwards (2000: 295): "Careful observation of the target language situation is far superior to the imagination of the teacher or materials writer".

B. He aprendido por el contexto, sin buscar en el diccionario, estas 5 palabras nuevas.		
	Palabra nueva	En relación con…
1		
2		
3		
4		
5		

De la misma manera, proponemos repasar de forma integrada los estilos de aprendizaje del estudiante, haciéndoles consciente de sus necesidades respecto a las actividades de lengua y el resto de contenidos curriculares. Veamos un ejemplo sobre la integración de Internet en la clase presencial o sobre los contenidos de Hispanoamérica.

Mi directorio de Internet personal

Escribe qué direcciones te han resultado útiles para esta unidad y haz una breve descripción de la información obtenida.



En las páginas de Hispanoamérica has escuchado tres variantes del español. Responde:

- ¿Has tenido problemas para entender alguna de las variantes?
.....
- ¿Crees que tendrías problemas para entender otras variantes diferentes a las aquí presentadas (por ejemplo, el español de Andalucía o el español que se habla en Cuba)? .....

***Consejos prácticos**: Si entiendes y hablas español, no tendrás problemas con ninguna de sus variantes para conseguir tu objetivo: comunicarte.*
De todas formas, para acostumbrar tu oído a las diferentes variantes, conviene que escuches y leas todo lo que puedas.

La atención a las variantes lingüísticas del español ha de estar presente desde el principio, en este sentido, conviene plantearse cuál va a ser nuestra postura como docentes ante esta realidad plural de lo español. Humberto López Morales y Marieta Andión

Herrero comentan que esta riqueza lingüística y cultural del español se puede tratar a través de la presentación de muestras de lengua (es decir, textos orales y escritos de las diferentes variedades) y de los comentarios de los rasgos peculiares y de la actuación de sus hablantes[3].

5. La tarea y el aula

En equipo.es es un manual centrado en el alumno que sigue un modelo curricular comunicativo basado en el enfoque por tareas. La práctica de aula de este enfoque permite al profesor conducir sus clases diferenciando básicamente dos situaciones:

• el profesor opta por declarar a sus alumnos los objetivos que se van a cubrir en cada unidad en términos de la tarea que se va a realizar. Esto permite a los estudiantes orientar su aprendizaje y sus esfuerzos desde el comienzo de una serie de sesiones de clase al cumplimiento de lo que van a tener que conseguir en la tarea final (por ejemplo, formalizar las condiciones de un contrato de trabajo, seleccionar un candidato para el Consejo de administración, preparar la presentación de una empresa en el ciclo de conferencias de la "Feria económica internacional", etc.). Para conseguir esos objetivos, recrearán una serie de situaciones de intercambios comunicativos (por ejemplo, dar instrucciones, expresar hipótesis, dar recomendaciones y consejos, etc.), estas situaciones estarán asociadas a una serie de estructuras lingüísticas seleccionadas de acuerdo al nivel y siguiendo las prescripciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

• La otra situación de aula es aquella en la que el profesor opta por seguir la secuencia presentada en la unidad sin anticipar los objetivos de la tarea ni lo que realizarán los alumnos en la tarea final. De esta forma, cuando los estudiantes llegan a la tarea encuentran que tienen que aplicar lo que trabajado en clase durante varias sesiones. Al final, sí que conviene hacer explícito a los estudiantes que han estado trabajando sobre las diferentes partes de un todo que entra en juego en la tarea final, en la que se activan los conocimientos y el hablante selecciona aquellos recursos, según las situaciones comunicativas que se vayan planteando, que sean más adecuados para cada contexto.

El profesor selecciona en cada caso aquella opción que mejor se acomode a la situación de sus estudiantes y al progreso de la unidad en el aula.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* define la tarea "como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo" (pág. 10). En este sentido, lo que planteamos son diferentes situaciones en las que es necesario realizar un producto y son los estudiantes en su negociación los que tienen que resolver los objetivos o proble-

3 En el artículo que aparece publicado en la web del Aula Virtual de Español/Fundamentos didácticos, los autores se expresan en los siguientes términos al referirse a cuál ha sido el tratamiento de las variedades lingüísticas del español en los materiales didácticos de este entorno de enseñanza-aprendizaje del ELE: “Las variedades están presentes en el AVE a través de la presentación y comentario de sus rasgos y/o de la actuación de sus hablantes. En el primero nos referimos a la reseña de un rasgo y en la segunda, a una muestra de lengua (oral o escrita)”.

mas planteados, de ahí que la forma de llegar a un resultado esté abierta y abarque diferentes soluciones según los conocimientos, necesidades e intereses del grupo.

En el caso de la tarea que estamos analizando con mayor profundidad, "Feria económica internacional", los profesores y grupos de estudiantes más acostumbrados a trabajar de forma autónoma, optarían por resolver la tarea de forma personalizada para cada grupo, es decir, lo importante es que los estudiantes negocien y decidan sobre la empresa que van a trabajar, en qué va a consistir la presentación y qué elementos promocionales van a usar. El papel del profesor consistiría, básicamente, en estar a disposición de los estudiantes que lo necesiten y orientar las acciones de los estudiantes. Para lograrlo puede ir paseando entre los diferentes grupos y preguntar o comentar las dudas que surjan.

Pero el profesor también tiene que estar preparado para enfocar el trabajo en caso de desorientación total de los alumnos (no se tiene que preocupar si se da esta situación al plantear las primeras tareas, ya que cuando los estudiantes se acostumbren al procedimiento -que no suelen tardar mucho- todo irá sobre ruedas).

Si el profesor lo quiere hacer más guiado, se negocia al principio de la tarea con los estudiantes qué tipo de modelo se va a usar. Para ello se hace una lluvia de ideas sobre, por ejemplo, las empresas que se van a presentar y se acota exactamente el tiempo y el modelo de la presentación en las conferencias, etc. Lo que sí es importante, nuevamente, es que el "problema" que se plantea en esta tarea se resuelva mediante negociación entre todos, para luego dar paso en un estadio posterior dentro de la evolución del propio grupo en el que la resolución de problemas se asuma por parte de cada grupo[4].

6. A modo de conclusión

La didáctica de lenguas extranjeras para fines específicos avanza en paralelo adscrita a las mismas líneas metodológicas y enfoques que se van imponiendo para, por ejemplo, ELE. Los estudiantes aprenden de la misma manera, si bien la motivación puede estar más clara desde el principio en los estudiantes que se acercan a una lengua meta con una necesidad concreta, puesto que esta asignatura estaría integrada en el currículo general de la disciplina elegida para su futuro profesional (bien económicas, empresariales, administración y dirección de empresas, etc.).

Lo que hemos mostrado en este artículo es cómo las tareas dentro del enfoque comunicativo recogen en su diseño la realidad de las necesidades respecto a contenido y forma de los estudiantes de español de los negocios, atendiendo así a todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje a los que estamos asistiendo en la actualidad, desde la presentación de un material que sea motivador para el estudiante por estar directamente entresacado de situaciones reales de comunicación en con-

4 En el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002: 158) se puede leer el epígrafe 7.3. La dificultad de la tarea: "la facilidad o la dificultad de las tareas no se puede predecir con certeza, y menos aún tratándose de alumnos individuales. En contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar y poner en práctica las tareas".

textos de español de negocios, hasta la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que favorezca que el estudiante mejore sus estrategias tanto como aprendiente como hablante una vez inmerso en esos contextos reales.

Bibliografía

De Beaugrande, R. (2000): "User-friendly communication skills in the teaching and learning of business English", *English for Specific Purposes,* 19. Pergamon- The American University. Págs. 331-349.

Edwards, N. (2000): "Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study", *English for Specific Purposes*, 19. Pergamon- The American University. Págs. 291-296.

Juan Lázaro, O.; de Prada, M. y Zaragoza, A. (2002-2003). *En equipo.es. Curso de español de los negocios. Nivel inicial y nivel intermedio*. Ed. Edinumen. Madrid. España. http://www.edinumen.es. Edición alemana a cargo de Hueber Verlag.

López Morales, H. y Andión Herrero, M. (en red): "Tratamiento de las variedades lingüísticas del español", *Aula Virtual del Español*, Instituto Cervantes. http://ave.cervantes.es/

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes, Anaya, Madrid. http://cvc.cervantes.es/

Lectura recomendada

Aguirre Beltrán, B. (1998). "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos", *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*. Revista Carabela. Sociedad General Española de Librería S.A. Alcobendas. España. Págs. 5-29.

Barrueco, S.; Hernández, E.; Sánchez, M.ª J.; Sierra, L. (Eds.) (1993). *Actas de las II Jornadas de Lenguas para Fines Específicos*. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, España.

Bordoy, M.; van Hooft, A. y Sequeros, A. (eds.) (2000). *Español para Fines Específicos. Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.* CIEFE, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. España.

Consejo de Europa, Modern Language Division (sept. 2002): *European Language Portfolio*, en <http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html>.

Ellis, M. y Johnson, C. (1994): *Teaching Business English*, Oxford University Press.

Estaire, S. (1999): *Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Colección Aula de español, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.

Estaire, S. (2000). “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas", Didactired, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. I. en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/09102000.htm y II. en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_00/06112000.htm

Fernández, S. (coord.) (2001). *Tareas y Proyectos en Clase. Español Lengua Extranjera*. Ed. Edinumen. Madrid. España.

Instituto Cervantes (1992). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid. España.

Juan Lázaro, O. (1999). "La enseñanza mediante tareas", en *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción*, Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Soria.
También en http://www.difusion.com en Gente/Profesor/Artículos

Juan Lázaro, O.; de Prada, M. y Zaragoza, A. (2000). *La empresa: actividades para aprender el español de los negocios*. Ed. Eunsa, Ediciones de la Universidad de Navarra. Pamplona. España.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Cambridge. USA.

VV.AA. (1988). *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*. Revista Carabela. Sociedad General Española de Librería S.A. Alcobendas. España.

Zanón, J. (coord.) (1999). *La Enseñanza del español mediante tareas.* Edinumen. Madrid.