COMUNICACIONES

El reto de programar un curso de Español para Fines Específicos en el marco de la enseñanza superior

María Cecilia Ainciburu
Università degli Studi di Siena y Universidad Antonio de Nebrija

María del Carmen Suñén Bernal
Leuphana Universität Lüneburg

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo presentar los resultados de una reflexión acerca del vínculo entre géneros textuales y la programación de cursos de Español para Fines Específicos (EFE) en el ámbito universitario. La investigación previa toma en cuenta las respuestas de estudiantes universitarios de cursos EFE a las preguntas acerca de sus objetivos y expectativas sobre dicho curso. Paralelamente, se remite a las obras de referencia para intentar abstraer un currículo progresivo en relación con los géneros textuales de un determinado nivel de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006). Se trata, por tanto, de un trabajo basado en un análisis de necesidades subjetivas y objetivas.
Así pues, este trabajo se dividirá en tres partes: (a) realizará una revisión de la bibliografía sobre los géneros textuales en la enseñanza de la lengua para fines específicos de acuerdo con la definición de esta última; (b) propondrá un análisis de necesidades de estudiantes universitarios europeos en cursos específicos, y (c) realizará una propuesta didáctica basada en los modelos discursivos, la cultura profesional y las metodologías didácticas.

Palabras clave: programación cursos EFE, reflexión docente, materiales específicos.

1. Introducción

El principio del presente siglo hizo patente la preocupación por la Didáctica de las lenguas con Fines Específicos en las lenguas que no eran el inglés, donde ya existía una cierta tradición de estudios. Nacieron asociaciones dedicadas, como AELFE (Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos, en 2002) o, en español, empezaron a organizarse los CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, 2000). Los docentes de Lengua Española de las Facultades no filológicas empezaron a encontrar un espacio de discusión más estimulante y respetuoso de sus experiencias en tierras no literarias. El título de uno de los primeros talleres del CIEFE, "¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras!" de Mercedes Fajardo Domínguez, se convirtió en un hallazgo en términos de denominación, porque centraba una preocupación por el déficit formativo que los docentes advertíamos a la hora de enfrentarnos a un alumnado nuevo, con necesidades que no conocíamos y con conocimientos especializados que vislumbrábamos como necesarios, pero que ignorábamos.

Hoy, en Viena, nos reunimos para las primeras jornadas de JEFE-Vi; muchos de nosotros somos los mismos y, después de 15 años, hemos adquirido una buena experiencia desarrollando programas de cursos de Español para Fines Específicos para estudiantes de Ciencias Económicas, de Ciencias Sociales, de Arquitectura, de Gestión Inmobiliaria y de Ciencias Ambientales. Aprovechamos entonces el momento para plantearnos si realmente lo estamos haciendo bien. Quedan muchas preguntas pendientes de respuesta. ¿Qué es un lenguaje para fines específicos? ¿Un lenguaje reducido a un listado de palabras o un lenguaje real que se usa en un marco profesional determinado? Ese lenguaje específico que buscamos, ¿debe servir para la comunicación entre profesionales de diferentes ámbitos o debe ser más general? Nos planteamos, pues, de nuevo otra cuestión: ¿cómo definir esos lenguajes específicos para los cursos de EFE? Después de compartir incalculables horas de trabajo y reflexión con colegas de otras universidades europeas nos damos cuenta de que todavía no hemos encontrado una línea común para definir EFE y esta presentación quiere ser homenaje a esta reflexión que venimos haciendo y a este nuevo foro de reflexión sobre el tema.

El tema de este encuentro es la relación entre géneros textuales y enseñanza EFE. Hubo un CIEFE sobre ese tema en 2003. Los casi 15 años que nos separan nos permiten una nueva reflexión sobre el rol de la enseñanza de géneros textuales específicos en el aula ELE. Por cuanto posible, volveremos a considerar las contribuciones de ese congreso.

2. La enseñanza EFE y la relevancia de los géneros textuales

En el CIEFE del 2003, dos ponencias centraron el tema de los textos en la enseñanza del EFE: uno desde el punto de vista de la planificación de clases para verificar si era mejor planificar usando modelos textuales o tareas (Long, 2004) y otro que intentaba ver de qué modo los géneros textuales podían guiar la práctica de escritura en EFE (Cassany, 2004). En la reflexión sobre estos dos ejes focalizaremos la atención en este parágrafo.

Comenzaremos con la presentación de Cassany, no porque siga el orden alfabético, sino porque resulta más congruente con el tema que nos reúne en estas Jornadas, dado que se centra en los géneros textuales profesionales en relación con las competencias lectora y escritora. La primera aserción fuerte del autor, que compartimos, es que existe una "escasa articulación" entre la formación lingüística y los contextos laborales (Cassany, 2004, p. 40). Queremos agregar que esto sucede tanto en la lengua materna como en la extranjera, en la formación docente como la estudiantil. Algunos países, como Alemania, que requieren estancias de trabajo desde los niveles de formación obligatoria van poco a poco superando el hueco y la difusión de estas prácticas podría incidir beneficiosamente en la competencia profesional general. Desgraciadamente, nuestra dedicación como profesores no puede colmar el vacío que deja la ausencia de prácticas e intercambios. En Italia, por ejemplo, la oferta es bastante variada, pero los intercambios no son obligatorios, por lo que un estudiante suele elegir abstenerse de estas prácticas para "hacer más rápido" y terminar antes su titulación y alcanzar mejores calificaciones en su lengua materna.

La intervención de Cassany une la consideración teórica de qué es un género textual, suficientemente detallada en estas Jornadas, con la especificación de cuáles son las diferencias entre la formación que provee un centro educativo y una institución o empresa a sus empleados. Para nuestros fines, esta distinción es fundamental, por lo que no podemos que reportar la comparación realizada.

	Centros educativos	**Organizaciones**
Aprendices	Heterogéneos. El aprendiz procede de lugares variados, tiene intereses y motivaciones diferentes, conocimientos previos diversos, etc.	Homogéneos. El alumnado pertenece a una misma organización, suele ejercer una misma actividad laboral, con tareas parecidas y con conocimientos previos más comunes.
Necesidades	Divergentes. El grupo puede tener propósitos de aprendizaje diferentes, con grados variados de concreción y especificidad, vinculados con actividades heterogéneas.	Convergentes. El grupo suele compartir unas mismas necesidades lingüísticas, vinculadas a la organización en la que trabaja; estas pueden ser muy específicas y centradas en unas pocas comunicaciones.
Motivación	Personal. Cada aprendiz tiene sus propias razones personales o laborales para seguir la formación.	Externa. El aprendiz no siempre puede decidir sobre su formación: sus jefes toman decisiones por él.
Entorno	Educativo. La formación se realiza fuera del entorno laboral (horario, aula, cultura, etc.).	Laboral. La formación se realiza dentro de la organización (horario laboral, aula, cultura propia, etc.).

Cultura	Diversas culturas. Cada aprendiz aporta su cultura laboral propia, desarrollada en las empresas donde trabaja o ha trabajado.	Cultura organizacional. El alumnado comparte una misma y única cultura organizacional, que aflora en el aula tanto en los discursos meta en EpFE como en las actitudes y los comportamientos de aprendizaje en el aula.
Lengua meta	Se enseña el español más general de cada ámbito de especialidad: el que aparece en los manuales, los vocabularios, los formularios, etc.	Lengua de la organización. Se enseña el español específico de cada organización, que puede ser notablemente particular.

Tabla 1. Diferencias entre la formación profesional en centros educativos y en organizaciones (reelaborada a partir de Cassany, 2004, pp. 43-44)

Creemos que esta es la parte que más nos interesa del discurso de Cassany. Luego se pasa a considerar el uso en las organizaciones y, aunque se constituya en un modelo, nosotros nos encontramos en la situación de tener que programar para cursos universitarios y no para cursos de empresa.

Dado que Cassany une la producción textual a la cultura de la empresa o institución donde se encuentra quien emite el discurso, a los docentes universitarios nos resulta imposible de prever "una historia (orígenes, etapas), unos mitos (fundador) y valores (puntualidad, dedicación), una estructura y jerarquía, unos procedimientos de "gestión" propios de la estructura donde se insertarán nuestros estudiantes. Cassany observa que esa cultura moldea los usos lingüísticos en modos inesperados, desde la obligación de uso de mayúscula en algunos cargos, hasta el uso del gerundio o de formas textuales obsoletas (Cassany, 2004, p. 45). Nosotros evidenciamos que si una estructura específica, institución o empresa, conserva esos usos no habituales por razones culturales e históricas es probable que ningún manual o planificación de curso pueda preparar a los estudiantes a ese tipo de necesidades. Se plantea, por un lado, la necesidad de estudiar más los casos reales y, por otro, la de elaborar programas que tengan en cuenta un cierto grado de elasticidad. La variedad de usos lingüísticos institucionales mima el problema de la variedad del español y se proyecta hacia la preocupación de ¿qué español de empresa enseñar? Si es posible un estudio previo de las prácticas letradas de una empresa o institución, tal acción no es relevante en el ámbito de formación universitaria.

Las consideraciones que Michael Long realizó en el I CIEFE parten de la constatación de que basamos los materiales y la planificación de clases de EFE en textos y no en tareas, a pesar de que las últimas son las aconsejadas por los principios didácticos generales y por las obras de referencia en particular. Tanto es así que el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (en adelante, MCER) dedica un capítulo entero e infinidad de remisiones al papel de las actividades en la vida real y en la planificación didáctica (MCER, Capítulo 7. Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua). Michael Long trabajaba entonces en Hawái y estaba pensando en la situación norteamericana, donde "ministerios, organizaciones no gubernamentales, corporaciones, ejército, servicios,

diplomáticos, universidades, científicos investigadores, comunidades académicas e individuos" (2004, p. 15) requerían cursos de lengua específicos que los hicieran lingüísticamente competentes en lenguas menos comunes. El dato que aporta para cerrar la discusión es central: los exámenes realizados por funcionarios para certificar su conocimiento (el ILR, el ACTFL, etc.) no aseguran que el candidato logre "funcionar adecuadamente sobre el terreno" (Long, 2004, p. 16). A esta constatación agrega los estudios empíricos que muestran que la aplicación de una metodología antigua, basada solo sobre modelos textuales, es ineficaz en términos comunicativos. Si la enseñanza EFE asume los errores de planificación de ELE –modelos textuales, centralidad de la gramática, del vocabulario y de la comprensión lectora–, no logrará proporcionar la habilidad pragmática necesaria para "funcionar" en el ambiente de trabajo o estudio.

30 años de investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL) ha demostrado repetidamente que los estudiantes no adquieren estructuras gramaticales o léxico a petición, de forma incremental, de uno en uno, o en el orden en que los presenta el profesor o el libro, sino que adquieren estructuras siguiendo aproximadamente el mismo orden, aunque con algunas modificaciones debidas a la influencia de la L1 (véanse, por ejemplo, Jansen, Lalleman y Muysken, 1981; Zobl, 1982), sin tener en cuenta la secuencia de enseñanza o el enfoque pedagógico seguido en clase (véanse, por ejemplo, Ellis, 1989; Lightbown, 1983; Pienemann, 1984). En muchas estructuras se cruzan lo que parecen secuencias universales e inmutables de interlenguaje, se hacen errores como aparente requisito del aprendizaje y a menudo se exhiben trayectorias de desarrollo no lineales, en forma de U o zigzag. El aprendizaje no es tampoco un proceso de un solo paso, rápido, categórico de reorganización de parámetros, sino gradual, acumulativo y a menudo parcial e incompleto. Existe cada vez más evidencia de que incluso las gramáticas muy avanzadas y correctas, discrepan sutilmente de las de los hablantes nativos (véase, por ejemplo, Sorace, 2003). (Long, 2004, p. 17).

En la planificación por tareas se supera esta limitación y, sin embargo, esta no está exenta de limitaciones, dado que las actividades necesitan de una secuenciación por orden de complejidad (y no tenemos material científico, no intuitivo, que nos provea un criterio de secuenciación eficaz). Siguiendo a Long (2004, p. 23), en el material didáctico las tareas se ordenan según:

> **a.** el *silabario gramatical* (pero ¿quién puede afirmar que una subordinada condicional es más difícil que una relativa?);
> **b.** el orden de *disponibilidad* o frecuencia (que, siguiendo criterios léxicos, sugerimos llamar *rentabilidad*), pero esto propone variados interrogativos en un ámbito como EFE donde la "utilidad" de una cierta estructura no respeta el formato de la competencia general en el que se han hecho estudios empíricos.

El autor propone un orden de complejidad basado en el *grado de interacción*, o sea, en el rol que se le impone al estudiante en el cumplimiento de la misma, sabiendo que escuchar es más fácil que hablar, trabajar sobre gráficos es más simple que contar con la memoria, etc. Tal planificación permite cambiar el grado de dificultad adaptando la misma tarea a diferentes grados de competencia del aprendiz. Un ejemplo de progresión de actividades

que tienen como tarea meta la función "seguir indicaciones de cómo llegar a un lugar", se propone la siguiente secuencia:

1. Escuchar numerosos ejemplos de discurso meta en torno a la realización de la tarea meta, esto es, ejemplos genuinos de HN de coreano dando instrucciones de cómo llegar a un lugar.
2. Escuchar fragmentos de instrucciones elaboradas mientras se traza la ruta en un mapa muy simple, 2-D. Dentro de esta tarea, los fragmentos van aumentando en complejidad.
3. Escuchar fragmentos más complejos mientras se traza la ruta en un mapa 3-D más complejo, contestando preguntas periódicamente como "¿Y dónde estás ahora?"
4. En parejas colaborando, leer instrucciones escritas (primera pareja) y seguirlas (segunda pareja) en un mapa simple.
5. Usando mapas reales de Seúl, escuchar ejemplos de discurso-meta elaborado y seguir rutas ya marcadas en el mapa con líneas de colores.
6. Seguir una ruta desconocida desde un punto de partida dado, con verificaciones de comprensión como "¿Y dónde estás ahora?" durante el trayecto y al final.
7. Hacer lo mismo que en TP7 pero de una sola vez, o sea, sin paradas ni verificaciones de comprensión durante el trayecto, pero marcando el edificio / espacio /etc. en el mapa al final de cada ruta como evidencia de haber alcanzado el destino con éxito.
8. Tarea con mapa en realidad virtual. Usando vídeo del lugar meta y audio de discurso meta, completar una simulación de la tarea meta. (Esto se puede usar como examen de salida si la localización física de los aprendices no está en la comunidad meta). Para un prototipo en español, ver, por ejemplo, *En busca de esmeraldas* (González Lloret, 2002).

¿Esta progresión incluye textos y géneros textuales? Claro que sí, los incluye y debe incluirlos dado que "los estudiantes todavía necesitan ser expuestos a ejemplos relevantes de discurso lingüístico correcto" (Long, 2004, p. 26). Sin embargo, se aconseja que el orden de dificultad de los mismos también sea progresivo. En este sentido, la aseveración coincide con las propuestas por otros docentes (Ainciburu, 2006; Cabré y Gómez de Enterría, 2006). Long no tiene reparos en la reelaboración de los textos que seguirían siendo "genuinos", aunque no reales, a pesar de la intervención del docente en procesos de didactización como la simplificación o el enriquecimiento.

En términos de nuestro trabajo, hemos decidido no incluir la amplia consideración que Long realiza a favor de los textos elaborados. Creemos que la misma ha tenido ya difusión en los primeros años de este siglo y que no atañe a la discusión ¿textos o tareas? Creemos, en general, que su argumentación a favor de las tareas es extremadamente convincente en relación con ciertas especificidades y lo es mucho menos con relación a otras. Parece evidente que un orden de tareas en base al grado de interacción respeta y pone

su centralidad en el alumno, pero no creemos que sea una panacea para todos los formatos de EFE. Sobre todo, es posible que no lo sea para lo que nos ocupa: el EFE en ambiente académico, donde los estudiantes y los docentes trabajamos para un perfil futuro y supuesto que puede no concretarse en la realidad. ¿Será cierto que todos mis estudiantes de Economía trabajarán en bancos e instituciones financieras? ¿Qué no deberán realizar trabajos de secretariado? A los de ciencias políticas, ¿les tocará hacer presentaciones de proyecto en el exterior?, ¿trabajarán ordenando la política turística en una ciudad pequeña? El primado de sus necesidades es bastante más evanescente que el de la lista de estudiantes meta que Long citaba al principio de esta reseña. Es mucho más simple hacer un análisis de necesidades a profesionales.

Centraremos nuestra investigación primaria en el análisis de necesidades de alumnos universitarios de especialidad, pero no podemos dejar de considerar, aunque sea muy brevemente, los materiales de los que disponemos para realizar nuestros cursos sin tener que compilar todo desde cero. Nos interesará saber si los productos editoriales presentan o no modelos textuales o tareas útiles para la planificación de cursos específicos.

3. Los métodos para fines específicos: ¿textos o tareas?

Existen muchos métodos para el aprendizaje de fines específicos y las editoriales han hecho un esfuerzo doble de actualización. Por un lado, existen los métodos por tareas, que suponen la introducción de premisas de situación "especializada" desde el A1 (como *Socios* para el español del mundo del trabajo o *En equipo*, para el mundo de los negocios) y superan la idea de "especializado" que caracterizó las publicaciones del siglo pasado. Por otra parte, las editoriales han publicado una buena variedad de material complementario, con características temáticas realizando un esfuerzo por introducir unidades didácticas con vocabulario especializado. Llama la atención en los dos casos que la mayor fuente de textos sea periodística o textos de divulgación, como si estos debiesen adaptarse a las necesidades del docente más que a las del estudiante. El esfuerzo de la primera década de este siglo, sin embargo, no caracteriza la segunda. Los textos envejecen muy rápidamente y la industria editorial apunta nuevamente a los nuevos formatos gramaticales o incluso a los manuales de léxico, más que a los de EFE. La situación es comprensible cuando el público se reduce y el esfuerzo no se dimensiona a los beneficios. Las editoriales no son entidades sin fines de lucro. Esto semeja la necesidad de publicar métodos para las clases individuales, el famoso "uno a uno", son años que se habla de esto, pero ¿tienen las editoriales un interés económico en un libro de ese tipo?

Mientras que la variedad de materiales complementarios es más amplia, la lógica de las necesidades comerciales hace que haya textos solo cuando hay exámenes o certificaciones lingüísticas que aseguran una cierta cantidad de público, esto es: negocios, turismo y salud (certificadas por las Cámaras de Comercio) y, en el próximo futuro, español académico y español de la inmigración, dos especialidades que tienen sus propios riesgos y de las que nos cuesta hablar como parte de EFE (Ainciburu, 2006), pero esa es otra discusión.

Nos consta que hay manuales para otras especialidades, sobre todo como proyectos nacionales de las diferentes universidades, como *En este País. Millennium* publicado como manual para alumnos EFE de Ciencias Sociales en la Universidad de Bolonia. Se trata de material de buena calidad, pero se asocia más fácilmente al formato de material complementario y no se prestan a la introducción del material "específico" desde el nivel A1, como es el caso de los manuales que propusimos como ejemplos de EFE "por tareas". En este sentido y aunque la realidad no sea esa, las universidades suponen que no se enseña desde el A1 en sus clases, aunque conserven una buena cantidad de cursos introductorios, incluso en formato de autoaprendizaje.

Cierto es que un profesor que recién empieza y no encuentra material para su asignatura o un profesor con experiencia que tiene que buscárselo o actualizarlo cada año, están sometidos a una actividad de preparación mayor de los cursos. No parece que eso implique un mayor reconocimiento institucional, por lo menos en las universidades. En un mundo ideal, los que hacemos este trabajo deberíamos compartir nuestro material gratuitamente o en forma de libro electrónico, para que pudieran utilizarlo otros docentes. No estamos pensando en unidades aisladas, como las que se cuelgan en los repositorios, sino en un método que siga la esperada progresión lingüística y no solo temática, que es necesaria para nuestros estudiantes. La cuestión es que los docentes universitarios no tienen ningún tipo de incentivo, económico o de puntaje de las agencias de calidad, por sus publicaciones didácticas. El profesor de EFE universitario queda en una encrucijada infeliz, porque las editoriales no publican métodos o manuales si el público meta no es suficientemente numeroso y las agencias de calidad que le permitirían "hacer carrera académica" consideran que, buscar bases empíricas para la programación didáctica y utilizarlas para didactizar los contenidos temáticos específicos, no es una forma de investigación. Sin embargo, para un profesor EFE didactizar un texto de alto grado de especialización (un fragmento de un artículo científico en Ingenierías, un fragmento de un reporte anual del Banco Central en Ciencias Económicas o un decreto en Derecho), implica un esfuerzo que no sabríamos denominar con una palabra que no sea "investigación". La "formación" es otra cosa, brinda instrumentos, pero no incide en este tipo de contenidos especializados.

Este tema necesitaría de un debate especial. En las reuniones sociales, sin embargo, se evitan por cortesía los argumentos de "sexo", "política" y "religión". En la Academia, "género", "carga de trabajo" y "sueldo" son argumentos igualmente tabúes, porque ser profesores –como todo el mundo sabe- es un sacerdocio y su condición de misión la despoja de cualquier necesidad terrenal.

Lo que sabemos es que, para centrarnos en el estudiante y planificar en modo adecuado, es necesario conocer sus necesidades y que las investigaciones previas nos invitan a hacerlo por medio de cuestionarios. Queremos aquí enfocar la cuestión desde otro punto de vista, no exento de limitaciones, que detallaremos en el próximo parágrafo.

4. Necesidades del alumnado en los cursos EFE

Las dos docentes que presentan este trabajo tienen una experiencia de más de 20 años cada una impartiendo Español para Fines Específicos en diferentes facultades y en distintos países. Comprobamos en el día a día que se trata de estudiantes con un buen nivel de motivación, sea donde el curso es obligatorio o donde no en función de su currículo de estudio. Son mayoritariamente estudiantes que saben reconocer la importancia que el dominio de cierta terminología del español implica en los diferentes contextos y lo que puede significar para ellos, personalmente, en su futuro profesional el dominio del español de especialidad. Se esfuerzan por una mejor preparación profesional, a pesar de que los programas de estudios cada vez les dejan menos tiempo libre. Además, suele tratarse de estudiantes a los que les falta poco para finalizar sus estudios y que no disponen de mucho tiempo debido a la preparación que requieren las asignaturas de mayor prioridad (obligatorias/troncales). Ambas docentes hemos trabajado tanto en cursos desde A1 como en los más frecuentes cursos a partir del B1.

Los estudiantes de los diferentes campos aportan conocimientos específicos de la materia y una capacidad de observación, análisis y síntesis mayor que el que presenta en general un estudiante de L2 tradicional, todos poseen un buen nivel de inglés y algunos también de francés, lo que les facilita la entrada en la lengua meta. Interesante es observar que en los cursos de EFE existe mayor participación masculina que en los cursos generales de ELE.

En el formato tradicional del análisis de necesidades, tanto para cursos generales como para cursos específicos, se suele realizar un cuestionario. La idea es que el profesor conoce *a priori* las necesidades objetivas, lo que constituyó en el pasado el llamado "currículo lineal" (Castellanos Vega, 2000), la progresión lingüística, que hoy podemos visualizar con claridad en las obras de referencia, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). El cuestionario, en cambio, es la herramienta que sirve para relevar las necesidades que normalmente se llaman "subjetivas", aunque las idiosincrásicas, como el estilo de aprendizaje no lo son en términos cognitivos.

García-Romeu (2006) propone la aplicación de un análisis de necesidades basado en el binomio cuestionario/encuesta que posee la siguiente estructura:

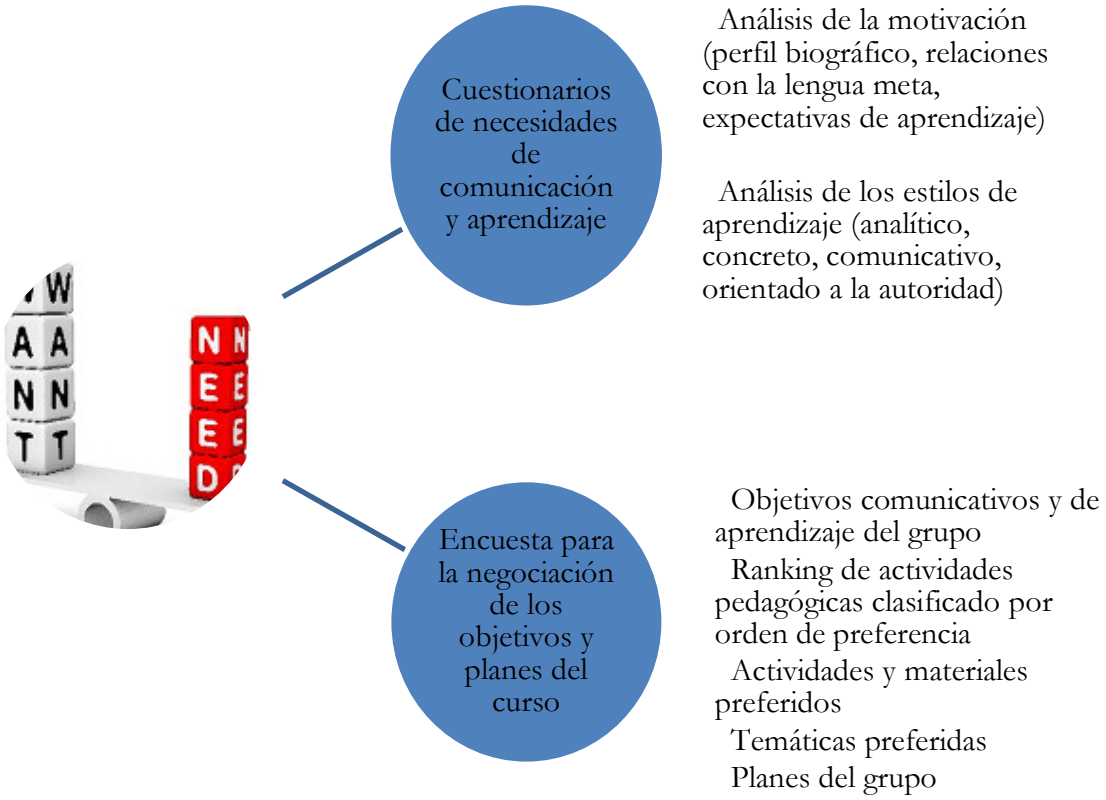


Figura 1. Análisis de necesidades basado en cuestionario. Elaboración propia a partir de García-Romeu (2006)

La idea central de la figura, basada en García-Romeu (2006) pero de elaboración propia, es que la triangulación de estos resultados permite trazar un perfil claro del estudiante "remoto" y adaptar la progresión a sus necesidades en el grupo. Aunque sofisticado y convincente en su articulación, el análisis basado en cuestionario no está exento de objeciones posibles, sobre todo en el ámbito universitario. Recibimos grupos que podrían no haber funcionado como tales con anterioridad (y de los cuales ni nosotros ni los colegas tienen experiencia), las dinámicas previas podrían haber condicionado conductas y preferencias que no se sintonizan con las propias de un curso de lengua y, como toda elicitación de datos por cuestionarios, los resultados podrían ser extremadamente variables. Las grandes ventajas metodológicas se delinean con igual claridad: por un lado, es posible obtener resultados en el tiempo de una sola clase y, por otro, se puede suponer que los mismos se ajustan exactamente a las necesidades "aquí y ahora" de los estudiantes. Por lo dicho, el diagnóstico no carga mayormente las actividades extraescolares del docente. En cuanto al *leitmotif* de este trabajo, es posible que el análisis de necesidades no ayude a discernir si los estudiantes consideran más eficaz un curso basado en textos o uno basado en tareas.

En nuestro caso nos permitimos reemplazar el análisis de necesidades tradicional por el trabajo con diarios de clase (la propuesta detallada en Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2015). Para esta investigación se tomaron en cuenta los resultados de 80 diarios de estudiantes EFE de disciplinas económicas, alemanes e italianos, obtenidos en la *Leuphana Universität Lüneburg* y en la *Università degli Studi di Siena* (40 por universidad y lengua materna).

Se trata de un corpus de alrededor de 195.000 palabras. Cada clase de dos horas genera un *output* de unas 300 a 350 palabras por estudiante. Los diarios italianos son algo más extensos que los alemanes.

Nos interesaba ver si es posible recabar datos similares a los propuestos por los análisis de necesidades por cuestionarios, además de los de "grado de dificultad percibido" e "integración en el grupo" para los que la herramienta ha sido elaborada. Ya hemos dicho lo necesario sobre la motivación, que es muy diferente a la situación de los cursos generales para la que se ha pensado el análisis de errores. En una lógica de polarización de grupos, como la propuesta por Cassany (2004) para centros educativos e instituciones, los cursos universitarios específicos se instalan dentro de su sector como los grupos más motivados, ya sea respecto a los de escuela secundaria, en los que puede no conocerse el futuro profesional, como de los generalísimos donde los grupos suelen ser menos homogéneos por grado de interés.

Estos son los resultados concernientes a cómo valoran las actividades realizadas y cómo han resaltado algunas con las que han aprendido más y mejor durante el semestre:

a) Elaborando una entrevista a profesionales hispanohablantes de una empresa
b) Presentando un producto o una empresa en público en español
c) Observando, probando y evaluando un producto
d) Creando un glosario propio del curso
e) Analizando anuncios publicitarios en español
f) Buscando información en Internet

Llama la atención que ninguno haya dado resalte a una lectura en especial o a un texto de los utilizados en los cursos. Las actividades más valoradas son aquellas en las que se ven envueltos directa o indirectamente en la realidad cotidiana del mundo de la empresa. Son tareas y no textos. Los estudiantes prefieren:

a) Visitas a empresas y ferias
b) Presentaciones
c) Análisis de un producto
d) Diseño del *curriculum vitae* y redacción de la carta de presentación
e) Visionado de vídeos (historias de empresas, casos económicos)
f) Glosario del curso
g) Ejercicios clásicos de gramática (respuesta cerrada)

No deja de sorprendernos la importancia de los "ejercicios clásicos de gramática", aunque sea en último lugar. El resultado es más frecuente en los estudiantes alemanes que en los italianos. A pesar de que se parte de una metodología basada en la gramática pedagógica, es posible que los estudiantes se sientan más seguros cuando reconocen actividades que han hecho a lo largo de su experiencia como estudiantes de bachillerato. Es posible que debamos considerarlo un remedo del estilo de aprendizaje tradicional. En el ámbito del curso, la práctica formal está al servicio de la comunicación y no se trabaja de forma aislada y

descontextualizada, sin embargo, esta práctica es habitual en la modalidad autónoma. Nos preguntamos por qué los estudiantes quieren hacer en el aula una actividad que obtiene mejores resultados cuando se realiza individualmente.

En cuanto a las diferencias entre grupos, hemos de notar que las actividades menos valoradas por los estudiantes alemanes fueron aquellas realizadas en la plataforma Moodle. Los estudiantes italianos, en cambio, esperaban que todo –incluidos los ejercicios por huecos– estuviese disponible en la plataforma y pudiese utilizarse en el celular. A pesar de esta diferencia marcada, nos encontramos con la sorpresa de que, en una cultura rodeada de tecnología, la mayoría de los estudiantes "dominan" la tecnología solo a nivel de usuario. Muy pocos ven en ella la posibilidad de gestionar de forma integrada todo lo relacionado con su marco universitario. Falta la intención de aprovechar las posibilidades que el aprendizaje profesional ofrece sabiendo hacer un uso más "profesional" de la misma y creemos que este es el desafío próximo que deberemos afrontar como docentes. Las actividades de videocurrículum (realizadas por el grupo italiano y con altos índices de aprobación) constituyen un primer hilo a partir del cual "tirar" para obtener ese tratamiento profesional (Ainciburu, 2010). Nos prometemos actividades reales y fuera del ámbito de la plataforma como la inclusión del CV en plataformas profesionales como Linkedin.

A pesar de que los resultados obtenidos son muy ricos en términos cualitativos y responden exactamente a lo que deseábamos saber para la planificación, queda claro que tienen unos sesgos importantes. Los diarios de aprendizaje no permiten realizar el diagnóstico el primer día de clases, sino solo cambiar la planificación "sobre la marcha" y requieren una cantidad de horas relevantes de lectura y corrección por parte del docente. Creemos, sin embargo, que se acercan más a la deseada retroalimentación constante del proceso de enseñanza y aprendizaje, que dependen menos de la intuición o de la lógica no informada del primer día y creemos que deban ser utilizados en forma complementaria.

5. Conclusiones y propuesta didáctica sobre los modelos discursivos

Respecto al objetivo de este trabajo, los diarios de los estudiantes han resultado un método de recogida de datos de gran valor. En ellos queda claro que las tareas son prioritarias para la planificación en cuanto centran el proceso en las necesidades y en las preferencias del estudiante. Por lo tanto, los textos se incluyen en una lógica más general y el proceso resultante para la planificación semeja al de la gramática pedagógica: no presentar modelos textuales sin necesidad de uso de los mismos.

Si bien creemos que no existe un modo único de plantear todos los cursos de EFE y que los resultados obtenidos no pueden extenderse a todas las especialidades, es posible que el análisis bibliográfico previo, la reflexión experiencial y los datos obtenidos a partir de los diarios de los estudiantes avalen la idea de que sería un buen punto de partida centrar la planificación en:

1. Ejemplos claros de la "cultura profesional" a la que pertenece la lengua meta. Tal cultura debería respetar la variedad de culturas del español y se podrían subrayar

aspectos pragmáticos como la adecuación al comportamiento y a la actitud de los profesionales nativos ante diversas situaciones cotidianas (saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de palabra en una entrevista de trabajo o en una negociación, código gestual, etc.) en cada contexto de especialidad para desarrollar estrategias de interacción y mediación apropiadas en dichos contextos.

2. Modelos discursivos, tanto orales como escritos, característicos de cada campo profesional objeto de estudio. Resulta fundamental el trabajo con géneros textuales posiblemente auténticos para asegurarnos de que presenten usos lingüísticos en situaciones reales de comunicación en cada especialidad. Así pues, la lectura y elaboración de informes económicos, correspondencia comercial, entrevistas de trabajo, currículum vitae, artículos y reportajes de revistas especializadas, para dar unos ejemplos en las disciplinas económicas, se convertirían en géneros integrados a las tareas a realizar en este tipo de cursos como "asumir un empleado en la empresa", "presentar la actividad y el organigrama de una empresa en una asociación comercial", entre otros.

3. Metodologías didácticas eficaces para la realización de estos cursos. Muchos colegas apuestan por el enfoque por tareas y la simulación (Gómez de Enterría, 2001; Gutiérrez y Suñén-Bernal, 2013). En ambos casos se garantiza la participación activa del aprendiente en la resolución de problemas profesionales o académicos reales. Por otra parte, nuestra experiencia nos ha mostrado que el uso tanto del diario de aprendizaje como del diario del profesor resultan fundamentales y de gran utilidad precisamente en este tipo de cursos (Gutiérrez y Suñén-Bernal, 2015).

En el futuro, deberíamos ver si la realización de análisis de necesidades y seguimiento de cursos por medio de diarios en otras especialidades de EFE arrojan resultados similares a los obtenidos en las disciplinas económicas.

Bibliografía

Ainciburu, M. C. (2006). La negociación de la forma de tratamiento pronominal: una aplicación en el español de los negocios. En A. Álvarez *et al.* (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como Lengua Extranjera: actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. pp. 103-114. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Ainciburu, M. C. (2010). La simulación en la web 2 y los lenguajes específicos, la comunicación profesional a través de la red. En A. Vera Luján y I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*: *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* pp. 103-112.

Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global, 1*. Madrid: Gredos Editorial S. A.

Cassany, D. (2004). La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE. En V. de Antonio *et al.* (Eds.), *Español para fines específicos: actas del II CIEFE: II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. pp. 40-64. Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.

Castellanos Vega, I. (2000). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. En L. Miquel y N. Sans (Coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera, 5*. pp. 23-35. Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua.

Díaz Gutiérrez, E. y Suñén Bernal, Ma. del C. (2015). El uso del diario de aprendizaje en la clase de español para fines específicos. *Foro de profesores de E/LE*, *11*. Recuperado de: https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7106/9345

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En A. Escofet *et al.* (Eds.) *Español para fines específicos: actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. pp. 145-161. Utrecht: CIEFE.

Gómez de Enterría, J. (2001). *La enseñanza, aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Editorial Edinumen.

Gutiérrez, E. D. y Suñén-Bernal, Mª. del C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13).

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Edelsa/Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Juan Lázaro, O., Ainciburu M C., y Zaragoza, A. (2007). *En equipo.es 3: curso de español de los negocios (nivel avanzado B2)*. Madrid: Edinumen.

Long, M. H. (2004). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En V. de Antonio *et al.* (Eds.), *Español para fines específicos: actas del II CIEFE: II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. pp. 15-39. Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez Rodríguez, L. y Sabater, M. L. (2000) *Socios 2: Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión.