Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos

BLANCA AGUIRRE BELTRÁN
Universidad Complutense

La característica esencial de la inteligencia humana es la invención y promulgación de fines. Esta es su máxima invención, y el fulcro donde se apoya toda su actividad.

José Antonio MARINA

1. Introducción

La demanda de formación en idiomas ha llegado a constituir una necesidad acuciante. A ello ha contribuido el amplio abanico de posibilidades que ofrece el hecho de ser capaz de comunicarse en una lengua extranjera: la satisfacción personal en los intercambios culturales, en los desplazamientos por otros países y la facilidad para el intercambio de conocimientos científico-técnicos. Además, la evolución del entorno, con cambios rápidos, la internacionalización de los mercados y la incidencia de las nuevas tecnologías de la comunicación han originado una complejidad y exigencias crecientes en el mundo laboral. Por último, mencionaremos las perspectivas que ofrece la libre circulación de trabajadores y profesionales en el marco de la Unión Europea, la posible ampliación de los países miembros y la tendencia a la integración de los mercados del continente americano. Todos estos factores han propiciado que sea imprescindible el conocimiento de una o más len-

guas extranjeras para la obtención de una beca o de un empleo, así como para la actualización permanente y la promoción personal, o para tomar decisiones informadas, en el plano político o en el económico.

La importancia económica de los idiomas es indiscutible, y el mejor ejemplo es el del inglés, que se ha posicionado como la primera lengua extranjera estudiada y utilizada para la comunicación en las relaciones internacionales, diplomáticas, políticas o financieras.

Evidentemente, esta preponderancia como factor económico no se debe sólo a las actividades de enseñanza, de traducción e interpretación o de su industria editorial, por muy importantes que éstas sean. Su importancia estriba en que el idioma es un factor de penetración comercial para todo tipo de bienes y servicios. No podemos olvidar que una de las dimensiones de los idiomas es su papel como vehículo que facilita las exportaciones: el comercio es básicamente comunicación y la lengua es un instrumento para esta comunicación. Como es, también, un elemento esencial de la cultura y uno de los vectores de la imagen de un país —de su prestigio cultural, industrial, científico y tecnológico—, y esto tiene una serie de implicaciones. Entre otras, hay que señalar una relación muy estrecha con la comunicación científica, la valoración de este tipo de publicaciones en los ámbitos internacionales y la incidencia en el sector más innovador de las industrias de la lengua.

De ahí la trascendencia de la enseñanza y aprendizaje del español y la importancia de dar a esta actividad un sentido, un fin específico.

2. Sentido y sensibilidad

Si bien la necesidad de aprender una lengua extranjera se ha hecho más patente en el caso del inglés, por ser el idioma más utilizado en las grandes y medianas empresas de todo el mundo para sus transacciones comerciales y para todo tipo de relaciones internacionales, lo cierto es que el español —que cuenta con 400 millones de hablantes en el mundo— se ha situado en el segundo puesto. La demanda en este sector de enseñanza y de servicios lingüísticos se ha incrementado considerablemente, y las conclusiones del anuario de *El Español en el Mundo*, elaborado por el Instituto Cervantes [1], vaticinan que continuará su ciclo expansivo hasta el año 2010.

En el mismo sentido apuntan las estimaciones del análisis iniciado por la Asociación para el Progreso del Español como Recurso Económico (E/RE) y el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) [2], al señalar que

[1] El estudio *El español en el mundo* (1998), ha sido elaborado por el Instituto Cervantes y publicado por Arco/Libro y ha contado con la colaboración de prestigiosos expertos.

[2] *Vender el español, El exportador* (1998), Madrid, ICEX, núm. 7, pp. 6-11.

la lengua española comienza a tener una consideración de recurso económico de primera importancia. Es decir, se contempla el idioma como un producto que se puede exportar.

Recientemente, debido a todas las circunstancias y dimensiones que acabamos de mencionar —sobre todo, a la valoración del español en el mundo de los negocios, como consecuencia del rápido crecimiento económico y de los procesos de liberalización de los mercados del continente americano—, se percibe una tendencia al alza del segmento de enseñanza del español con fines específicos, especialmente en los sectores relacionados con la prestación de servicios (negocios, jurídicos, turísticos, de traducción e interpretación) y en el ámbito académico (originado por el intercambio de profesores y alumnos, en el marco de la Unión Europea).

Ahora bien, el hecho de aprender una lengua extranjera ya implica un propósito, una finalidad. Todo lenguaje está orientado a un fin. En este caso, se trata de alcanzar la capacidad de comunicarse a través de los diferentes sistemas —entre los cuales se incluyen el verbal y el no verbal— que cada comunidad lingüística concreta en un sistema propio: la lengua que utiliza.

Sin embargo, el código de una lengua no es homogéneo para todos sus hablantes, ya que hay una serie de factores que condicionan las diferentes variedades de uso:

- Diafásicas o estilos de lengua, condicionadas por la situación de comunicación.
- Diastráticas o registros de lengua, que se establecen en función de las diferencias en el nivel cultural de los hablantes.
- Diatópicas o dialectos, determinadas por la procedencia territorial.

Son precisamente las variedades diafásicas y las diastráticas las que interesaron básicamente al campo de la enseñanza de lenguas con fines específicos, y las que marcaron de forma decisiva su desarrollo.

En la primera etapa, el estudio se centró en las características de la lengua, en la situación en la que se produce la comunicación y en el análisis de los registros de la lengua.

A partir de los años 60, en que comienza el interés por el estudio de las llamadas lenguas especiales, se fueron proponiendo diversos enfoques con el fin de dar una respuesta a las necesidades concretas de unos determinados sectores de la sociedad, de una enseñanza que facilitara el dominio de una lengua extranjera —la inglesa, en ese caso— para poder desenvolverse y comunicarse eficazmente en los ámbitos académico, científico-técnico y profesional.

Esta demanda específica originó un cambio de consideración de la lengua inglesa, *que pasa de ser una materia de estudio a ser un servicio* (Ro-

binson, 1980). Este aspecto señala el **sentido y la sensibilidad** que van a orientar la corriente de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa con fines específicos (ESP). Corriente que, en esta primera aproximación, definiremos siguiendo a Hutchinson y Waters (1987: 21) como un enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de discentes. En la práctica, significará diseñar el curso apropiado para cada grupo de alumnos.

Este enfoque no sólo no se ha estancado en ningún momento sino que, por el contrario —como veremos más adelante— se ha extendido y ha generado nuevas subdivisiones y diferentes tipos de cursos con fines específicos, que tienen el propósito de facilitar la comunicación entre los profesionales de los más diversos y complejos campos de la actividad humana.

En este punto, parece conveniente hacer una breve exposición del origen y desarrollo de la corriente de enseñanza de lenguas —denominada en inglés ESP (English for Specific Purposes)— para que sirva como punto de partida para otras consideraciones y aspectos que se desarrollarán más adelante.

3. Orígenes y enfoques de la enseñanza de la lengua con fines específicos

La enseñanza de lenguas con fines específicos se originó en los años 60, en los países anglosajones, y en relación con la lengua inglesa, por lo que se acuñó la denominación de ESP (English for Specific Purposes).

Aunque su desarrollo sigue un itinerario muy semejante al de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, presenta algunas perspectivas y particularidades que pueden interesar para la concepción y prácticas docentes de todos los profesores de idiomas.

Se trata de un movimiento, de un cambio, que generó mucha polémica y confusión en un principio (se aducía carencia de marco teórico, de modelos de análisis, de metodología propia, etcétera), pero que ha experimentado un auge muy considerable, dando lugar a importantes líneas de investigación y experiencias didácticas. Paralelamente, ha abierto un interesantísimo y gratificante campo para los profesores de todos los idiomas, como queda reflejado en la bibliografía especializada y en los departamentos de las universidades y otras instituciones docentes.

Este no es el lugar para exponer —refrendar o refutar— todas las opiniones y polémicas que se han suscitado en los últimos treinta años, pero lo cierto es que se produjo una subdivisión en la actividad general de enseñanza de lenguas porque las circunstancias eran propicias para ello. Es decir, surgió la especialización en el aprendizaje de idiomas.

Son varios los factores que prepararon el camino. Fundamentalmente, la necesidad de especialización, las nuevas ideas sobre la lengua y las teorías sobre el aprendizaje. Sin embargo, suele señalarse el final de la II Guerra Mundial como el punto de partida, ya que en este momento comienza una expansión sin precedentes de la actividad científica, técnica y económica. Actividad que requería la utilización de una única lengua para la comunicación internacional, y (por distintas razones, pero sobre todo por el potencial económico de los Estados Unidos) la lengua inglesa se encontraba en una situación privilegiada para cumplir esa misión.

Por otra parte, los avances en los campos de la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociolingüística sentaron las bases para las desviaciones de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas y permitieron ensayar nuevos enfoques didácticos, basados en las teorías del aprendizaje, con el fin de fomentar la capacidad de comunicación en los campos que así lo requerían.

Inicialmente se estableció una clasificación con estas nuevas subdivisiones y se adoptaron las siguientes denominaciones: ESP (English for Specific Purposes), EAP (English for Academic Purposes), EST (English for Science & Technology) y EOP (English for Occupational Purposes); denominaciones que se mantienen en la actualidad.

En cuanto a la enseñanza, ha pasado por distintas etapas y enfoques, con trayectorias diversas en cada país, y para cada lengua. Esto se debe, precisamente, a la vinculación de este segmento de enseñanza con determinadas necesidades, en función del nivel de desarrollo o de integración de los países y sus lenguas en los foros internacionales. Ateniéndonos —una vez más— a la experiencia de la lengua inglesa, vemos que su desarrollo se inicia a partir de la constatación de que el enfoque tradicional, basado en la descripción de reglas gramaticales y traducción, no capacitaba para la comunicación real.

Una de las primeras aproximaciones centra su atención en la situación de comunicación, en las diferencias entre la lengua oral y la escrita, y las que se dan en un contexto y en otro. Por tanto, la enseñanza debería orientarse a la determinación de las características de uso en las distintas situaciones y, a partir de ahí, programar los contenidos y el curso específico. Con esta reorientación se llevaron a cabo varios proyectos y se elaboraron materiales didácticos basados en el análisis de textos científicos.

Hutchinson y Waters (1987: 9) señalan cinco etapas claramente definidas:

1. La década de los 60 es la etapa vinculada al concepto de **lenguas especiales, de análisis de registros**. El punto de partida es el posible registro específicamente diferente de la lengua especial, con el fin de identificar las características gramaticales y de léxico, y la aplicación de este análisis a la elaboración de materiales didácticos.

El objetivo pedagógico era la motivación, a través de materiales que fueran relevantes para los alumnos. El resultado de este análisis del registro fue que apenas había rasgos distintivos o formas gramaticales especiales que no se dieran en la lengua general. Los autores más representativos de esta etapa son: Peter Strevens (1964), Halliday y McIntosh (1964), Jack Ewer (Ewer & Latorre, 1969) y Jack Swales (1971).

2. En la segunda etapa se centró el interés en el **análisis retórico o del discurso**, siendo sus representantes Widdowson, en el Reino Unido, y Larry Selinker, Louis Trimble, John Lackstrom y Mary Todd-Trimble, en los Estados Unidos. El origen de esta orientación es la hipótesis, expresada por Allen y Widdowson (1974), que partía de la idea de que las dificultades surgían porque los alumnos no estaban familiarizados con el uso de la lengua inglesa y, por tanto, la mera práctica de formación de oraciones no podía satisfacer las necesidades de comunicación. Es decir, el análisis del registro, que se basaba en la oración, no podía proporcionar la capacidad para comunicarse. Se planteaba que lo que se precisaba era un curso que desarrollara el conocimiento de cómo se utilizaban esas oraciones en los diferentes actos comunicativos: *how sentences are used in the performance of different communicative acts*. En la práctica, este enfoque supuso la aplicación en el aula de modelos de textos y marcadores del discurso.
3. A principios de los años 80 se propuso el **análisis de la situación meta** (Chambers, 1980). Este enfoque no añadía realmente nada nuevo. Tan sólo pretendía proporcionar una base científica, mediante procedimientos que establecieran una sólida relación entre las razones de los alumnos para aprender una lengua y el análisis de ésta. La razón fundamental era la diferencia entre un curso general de idiomas y uno para fines específicos, ya que todos los cursos se basan en la percepción de que existe una necesidad de algún tipo. La diferencia estriba entre la constatación de una necesidad, en el caso de los cursos generales, y la de determinadas necesidades, en el caso de los fines específicos. Así pues, se trataba de identificar la situación meta en la que los alumnos iban a tener que desenvolverse una vez terminado el curso, mediante el análisis de las características lingüísticas de esa situación. A partir de esa información previa, se podría conformar un curso que permitiera a esos alumnos alcanzar sus metas. John Munby (1978) presenta un modelo para el análisis de la situación meta con un perfil muy detallado de las necesidades del discente, en términos de objetivos comunicativos, situación, medios de comunicación, destrezas, funciones y estructuras.

Esta etapa marca ya un momento importante de la corriente de enseñanza con fines específicos. Es el momento en que comienza la sistematización de la enseñanza y se tienen en cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos, que se convierten en el centro de atención del proceso de diseño del curso.

4. La cuarta etapa está representada por el interés en las **destrezas** y en las **estrategias**. También, en la década de los 80, se presta atención a los procesos de interpretación y de razonamiento comunes que permiten comprender el discurso, sin tener en cuenta las formas. El enfoque didáctico propone centrarse en las destrezas de comprensión lectora y auditiva, y en aquellas estrategias que van a permitir a los alumnos alcanzar sus objetivos de comunicación. Entre los representantes de esta etapa, se puede mencionar a Françoise Grellet (1981), Christine Nuttal (1982), Charles Alderson y Sandy Urquarth (1984), que trabajaron especialmente en el campo de la comprensión lectora.
5. La quinta etapa está representada por el enfoque centrado en el **aprendizaje** (learning-centred approach) propuesto por Hutchinson y Waters (1987: 6). Estos autores señalan la poca importancia que se había dado hasta ese momento al aprendizaje. El interés de las etapas anteriores se había centrado en la lengua, en su uso y en los contenidos y se había relegado la metodología y la manera de aprender. Es decir, había primado el qué enseñar en vez de el cómo enseñar y aprender. Por ello, proponen un enfoque que se fundamente en principios sólidos de aprendizaje, en las teorías del aprendizaje: *If it is to have any real and lasting value, ESP must be founded in the first instance on sound principles of learning and it is with this view that we have proposed a learning-centred approach to ESP*[3].

4. El español con fines específicos en España

Por lo que respecta a España y al español, resulta difícil señalar con exactitud el comienzo y la extensión de esta corriente. A partir de la propia experiencia, podemos señalar los años 80 como el comienzo de la demanda de enseñanza del español con fines específicos —académicos y profesionales—, así como la actividad editorial en este campo y el interés de distintas instituciones docentes y profesionales por canalizar esta demanda (Univer-

[3] Para que tenga un valor auténtico y duradero, ESP (English with Specific purposes) debe fundamentarse en primer lugar en sólidos principios de aprendizaje y con este objetivo hemos propuesto un enfoque centrado en el aprendizaje.

sidades, Cámara de Comercio e Industria, Academias de idiomas, etcétera). Demanda que se vio favorecida por un acontecimiento y reflejada en otro: la adhesión de España a la Comunidad Económica Europea —hoy Unión Europea—, en 1986, y la celebración del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, dedicado a la Enseñanza de la Lengua Con Fines Específicos, en 1987. Posteriormente, este tipo de enseñanza del español se ha ido introduciendo en diversos cursos y en programas de formación del profesorado. En lo que concierne a la producción de materiales didácticos, el catálogo es todavía muy reducido.

Dado el auge que está adquiriendo el sector de actividades que giran en torno a la lengua española, en todas sus dimensiones, y el interés demostrado por las entidades económicas, es de esperar que se incremente la investigación en este campo, así como la producción editorial.

5. Implicaciones y perspectivas

Cada una de estas etapas ha aportado perspectivas muy interesantes para el desarrollo de esta corriente de enseñanza y, de hecho, ninguno de los enfoques propuestos ha quedado relegado en las aplicaciones prácticas en el aula: todos han reorientado de forma significativa la intervención docente. Sin embargo, el enfoque centrado en el aprendizaje representa un cambio sustancial ya que, como señalan Hutchinson y Waters (1987: 14)[4].

Toda comunicación tiene un nivel estructural, un nivel funcional y un nivel discursivo, que se complementan mutuamente y, por tanto, un análisis lingüístico no implica el aprendizaje de la lengua. Es decir, se trata de la distinción, establecida por Noam Chomsky, entre un conocimiento general que el hablante posee de la lengua y que le capacita para usarla (competencia) y la práctica efectiva, el uso real que el hablante hace de esa competencia (actuación). Como hay que distinguir entre cómo se usa la lengua y cómo se aprende (Krashen, 1981 y 1982).

Para no extendernos más, terminaremos este resumen mencionando las tendencias actuales: el concepto de tipo y género del discurso de una comunidad y el enfoque multidisciplinar que representa EPC (English for Professional Communication).

Será a partir de los años 70 cuando se asuma definitivamente la importancia del contexto —el conjunto de conocimientos que comparten el emisor y el receptor en cualquier acto de comunicación—. Por su parte, el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas —tanto general como para fines específicos— mostrará que la enseñanza es mucho más eficaz si, para

[4] No se puede asumir que mediante la descripción y ejemplificación de lo que se hace con la lengua, se habilite a los alumnos para aprenderla.

el desarrollo de los programas didácticos, se toman como punto de partida las necesidades de los discentes y sus objetivos de comunicación, relacionados con el contexto en el que tendrán que desenvolverse.

Hymes (1964), al especificar las características del contexto que pueden ser importantes para la identificación del tipo de acto de comunicación, señala las siguientes: los interlocutores (el papel o la relación entre ellos); el tema (de qué se habla); el marco (espacio y tiempo y la relación entre los hablantes, postura, gesto y expresión facial); el canal (presencialmente, por escrito, por teléfono); el código (lengua, dialecto, estilo); forma del mensaje (debate, charla, carta) y el suceso o acontecimiento. Entendido este último como la naturaleza del acto comunicativo en el cual puede estar incluido un tipo o género de discurso. Por ejemplo, un sermón puede formar parte de un acto más amplio, como es el servicio religioso. Hymes, posteriormente, añadiría la clave, que implica una valoración (un sermón magnífico) y la finalidad (intención).

El análisis del discurso ha tenido un profundo efecto en el desarrollo de la enseñanza con fines específicos y, especialmente, el concepto de tipo y género del discurso de una comunidad. Swales (1990, pp. 46 y 58) lo define como *A class of communicative events with a shared common purposes... A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purpose*. Esta finalidad o intención es reconocida por los miembros de una misma comunidad y, por tanto, constituye el fundamento del tipo o género del discurso. Fundamento que determina la estructura del discurso e influye en la elección del contenido y del estilo. Este último aspecto es muy importante para la enseñanza, ya que enseñar un tipo de discurso propio de una comunidad en vez de otro es lo que hace que un curso tenga una orientación especializada. Por ejemplo, las diferencias existentes entre los tipos de discurso que haya que enseñar a los estudiantes o profesionales de ámbitos científicos[5], jurídicos o económicos (informe, ensayo, sentencias, actas, contrató mercantil, etcétera).

Finalmente, la enseñanza de una lengua extranjera para la comunicación profesional representa una perspectiva en la que participan otras disciplinas (Teoría de la Comunicación, Teoría de la Organización de Empresas, Informática, Cultura empresarial) y requiere que se tengan en cuenta las funciones de la lengua descritas como transaccional (expresión del contenido) y de interacción (expresión en las relaciones sociales y actitudes personales), del uso de la lengua, según la terminología de Brown y Yule (1984). Es decir, los procesos de comunicación verbales y no verbales, lingüísticos y no lingüísticos y la incorporación de las distintas formas de tecnología para la comunicación.

---

[5] Véase en VÁZQUEZ, G. (1998), «El discurso académico de la Unión Europea: Estudiar en español», *Frecuencia*, núm. 7, pp. 49-52.

Además, como los interlocutores en la comunicación profesional proceden de distintas culturas, es muy posible que tengan que recibir formación en relación con las normas —usos y costumbres— que rigen en los contextos profesionales de otros países en los que tengan que mantener entrevistas de trabajo, reuniones, negociaciones e, incluso, desempeñar un puesto de trabajo. Esto requiere, por tanto, enfoques específicos para analizar y comprender estas situaciones de interacción y explorar las dimensiones de estos procesos verbales y no verbales, así como las diferencias culturales en cuanto a saber ser, estar y hacer[6].

6. Finalidad y tipos de fines específicos

La finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras es selectiva ya que, consciente o inconscientemente, se seleccionan temas y actividades en función del tipo o perfil del alumnado al que va dirigida. El segmento de enseñanza con fines específicos es todavía más selectivo, o más restringido. Uno de los factores que marcan la diferencia en este tipo de enseñanza, de acuerdo con Widdowson (1983: 5), es la forma en que se define la finalidad y la manera en que se resuelve en la práctica. Widdowson establece también la diferencia entre *formación* y *educación* y entre *metas* y *objetivos*.

La finalidad es un concepto relacionado con la formación porque, una vez que se ha establecido con la mayor precisión posible para qué se necesita la lengua (metas), se diseña el curso a medida para satisfacer esa necesidad. Se trata de una instrumentalización de la lengua para lograr las metas profesionales o académicas. El curso tendrá éxito —o no— en la medida en que proporcione al grupo de alumnos la competencia restringida que se perseguía y que se podrá valorar en el momento de terminar el período de formación.

Por el contrario, un curso general se concibe en términos de educación y se formulan unos objetivos pedagógicos que posteriormente darán unos resultados de uso práctico. Es decir, se desarrolla una competencia general para un uso de la lengua no restringido. Por tanto, y siempre según Widdowson (1983: 7), en la enseñanza con fines específicos estamos ante el desarrollo de una competencia restringida para desenvolverse en determinados contextos y realizar tareas claramente definidas e identificadas con antelación, frente a una capacidad general. Las tareas constituyen los fines específicos, y el fundamento del diseño del curso. Mientras que, al no haber metas definidas con precisión en un curso general, los objetivos se señalan a partir de concepciones pedagógicas.

[6] Véase en AGUIRRE, B. (1998), «Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer», *Frecuencia*, núm. 7, pp. 19-24.

De hecho, en la práctica no siempre es así. Muchos de los cursos integrados en el segmento de fines específicos apuntan a una utilización posterior de los conocimientos adquiridos, como es el curso de las lenguas extranjeras que forman parte de los planes de estudio universitarios y que presentan una orientación con fines académicos.

Por otra parte, la práctica de las destrezas lingüísticas y de las estrategias de aprendizaje y de comunicación que los estudiantes llevan a cabo a lo largo del periodo de formación para procesar estos conocimientos, se adquieren —y permanecen— como consecuencia del proceso docente/discente y, posteriormente, se podrán aplicar en otras circunstancias.

Respecto a los tipos de fines específicos, se puede decir que existe una orientación al mercado, en respuesta a la evolución y demanda del entorno.

En los Estados Unidos (Robinson, 1991: 17) se han establecido los siguientes tipos:

* Inglés con Fines Específicos:
  — Fines Académicos (generales y por especialidades).
  — Fines Profesionales (negocios, áreas de sociales y tecnología).
  — Vocacional (formación laboral y lingüística).

En el Reino Unido (Hutchinson y Waters, 1987: 16) se han clasificado los siguientes fines:

* Inglés con Fines Específicos (ESP).
* Inglés con Fines Académicos (EAP).
* Inglés con Fines Profesionales o Vocacionales (EOP/EVP/VESL).

En otro nivel, se pueden distinguir tres grandes categorías:

* Inglés para Ciencias y Tecnología (EST).
* Inglés para Negocios y Económicas (EBE).
* Inglés para Ciencias Sociales (ESS).

Cada situación docente/discente implica tener que considerar una serie de aspectos que, junto con las características generales que vamos a señalar, inciden en la metodología y en la intervención docente —en los procedimientos—, de este tipo de enseñanza:

- El hecho de estar dirigida a unas metas en un campo específico de estudios o laboral, indica ya una actitud hacia la lengua y sugiere unos temas, unos conceptos y nociones, una tipología de textos y un elenco de actividades.

- Se fundamenta en el análisis de necesidades que incluye, como hemos dicho, las necesidades para el aprendizaje, indica las carencias y determina las destrezas y habilidades, así como las estrategias que habrá que fomentar y practicar.
- Normalmente, se imparte en un período de formación limitado, a veces con urgencia, e incluso impone el tiempo a disposición.
- El alumnado es adulto, bien en formación académica o laboral, o profesionales expertos en la materia. Los primeros necesitarán formación sobre los conceptos y prácticas operativas o de cultura empresarial, mientras que los segundos sólo requerirán actividades para utilizar la lengua en sus contextos respectivos.
- En algunos países (Estados Unidos y Australia) es un área de rápido desarrollo, lo que implica una formación laboral y lingüística para la educación de inmigrantes. Perspectiva que no se puede dejar de lado en España.
- Por último, hay que mencionar un aspecto significativo que se deriva de la especificidad de este tipo de enseñanza: la formación especializada del profesor. En algunos casos, es la propia institución docente la que indica el marco de la actividad docente pero, generalmente, el profesor del grupo es el responsable del diseño del curso.

7. Metodología

Evidentemente, la metodología de este campo de enseñanza está determinada por las características de cada situación docente-discente. Situaciones cada vez más complejas y multidisciplinares, cuya variedad de factores y fines impide establecer una única metodología[7].

Por tanto, el método consistirá en aplicar de manera coherente un conjunto de procedimientos, a partir de un plan previamente definido. Plan que tiene que tener en cuenta los tres dominios implicados: lengua, pedagogía y contenidos del curso. Lo cual nos lleva al establecimiento de una estrecha relación entre el método y el campo de especialidad, entre aprendizaje y adquisición y entre los conocimientos previos y los nuevos.

En muchas ocasiones, el plan pedagógico tiene que ser pactado con la institución o la empresa que organiza el curso —o con el propio grupo de alumnos—, ya que se puede desear que el curso se centre en la lengua, en las destrezas o en el aprendizaje.

---

[7] Conviene señalar el efecto que ha tenido el desarrollo del enfoque comunicativo en la distinción tradicional entre metodología, diseño curricular y programación. A este respecto, véase NUNAN, D. (1988), *Syllabus Design*, Oxford University Press; NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

Análisis de necesidades

En cualquier caso, el primer paso consiste en realizar un análisis de necesidades lo más pormenorizado posible.

Antes habría que decir que por *necesidad* se entiende la diferencia —susceptible de ser medida— que existe entre el estado de conocimiento actual y el estado que se desea alcanzar en el futuro.

En términos generales, este análisis debe tener en cuenta:

* los requisitos de la institución o empresa que organiza el curso;
* el perfil de los alumnos;
* el análisis de las características de la lengua especializada;
* el análisis de la situación-meta.

Es decir, las necesidades de comunicación: lengua (estructura, funciones, nociones, niveles), interlocutores (colegas académicos, clientes, autoridades, empresarios, trabajadores), temas (investigación científica, contratación, bienes de consumo), marco de actuación (congresos, organismos oficiales, empresas de exportación), canal (escrito, presencial, teléfono, vídeoconferencia), tareas o actividades (presentar productos, tomar notas en una conferencia, redactar o leer informes técnicos) tipos y géneros de textos (documentos específicos, cartas, faxes, acuerdos entre empresas).

Diseño del curso

Una vez establecidos los requisitos de la situación de comunicación, se procede al diseño del curso y a la elaboración de la programación de los contenidos (secuenciación y temporalización).

Una programación es una declaración de intenciones y, al mismo tiempo, representa la secuencia de acciones que permite cumplir dichas intenciones, pero ha de hacerse con la suficiente flexibilidad como para dejar espacio para la adaptación del plan a las necesidades de aprendizaje del grupo en cuestión, a los distintos tipos de aprendizaje.

Respecto al aprendizaje, no se sabe todavía cómo se aprende. De hecho, hay distintos estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), como hay distintos tipos de inteligencia (práctica, social, metódica, analógica, emocional, matemática, discursiva, instrumental). Hutchinson y Waters (1987: 128) indican unos principios básicos que pueden servir de fundamento para una enseñanza eficaz: el desarrollo del proceso de aprendizaje y la importancia de los conocimientos previos; es un proceso activo que implica tomar decisiones y no es sistemático; no es la primera experiencia de aprendizaje de una lengua y es una experiencia emocional.

Otra decisión que hay que tomar está relacionada con el enfoque metodológico. En realidad, no se puede hablar de una metodología propia. Por otra parte, la diversidad de enfoques y la experiencia docente nos permiten decir que no hay un método mejor que otro. Es más conveniente decantarse por un enfoque ecléctico y aplicar aquellos procedimientos que hayan demostrado ser más eficaces y rentables en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en general, así como otras opciones procedentes de los ámbitos laborales o académicos de los alumnos.

Ahora bien, un método es algo más que una cuestión de procedimientos, pues está relacionado con la realidad que se pretende enseñar. La lengua es un instrumento privilegiado de comunicación, gracias a su capacidad de representar la realidad compartida por los miembros de una comunidad lingüística. Junto a estas funciones, están sus características estructurales y, finalmente, la concreción del sistema de la lengua en el discurso, observable en los tipos de texto, donde el uso de las reglas del sistema depende de la función comunicativa general y de la situación concreta de producción y recepción del mensaje.

Si la finalidad es enseñar a comunicarse, el enfoque estará basado en la comunicación y centrado en la competencia comunicativa; supondrá utilizar dicha competencia y el dominio de las subcompetencias (gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica y sociocultural). Por tanto, la actuación del alumno será el centro de la organización de toda intervención didáctica en un curso con fines específicos, puesto que la competencia comunicativa se manifiesta por medio de la puesta en práctica.

Un rasgo importante que hay que señalar en relación con las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar y escribir) es que, en un curso general, el desarrollo de las mismas se contempla como un proceso de integración y no parece lógico abordarlas de manera aislada. Sin embargo, una situación típica de este segmento de enseñanza es el desarrollo de dos o de una sola (por ejemplo, la comprensión lectora en el caso de bibliotecarios y documentalistas que tengan que catalogar fondos o elaborar resúmenes).

Finalmente, otra distinción que puede incidir en la aproximación metodológica es el nivel de conocimientos acerca del campo específico de los alumnos: expertos o profesionales y estudiantes. El segundo grupo precisará, además, formación y familiarización con los procedimientos operativos de ese campo, así como sobre los usos y costumbres que rigen la interacción en los contextos profesionales de los distintos países.

Desde el punto de vista metodológico, todos estos rasgos implican establecer una serie de pasos que se podrían resumir en dos:

A. Establecer los criterios que permitan seleccionar los elementos que determinan la progresión, así como la mayor o menor complejidad de la situación de comunicación.

B. Establecer el grado de capacidad que se ha de alcanzar y seleccionar los contenidos que permitan alcanzar las metas propuestas.

Con las mismas intenciones, se procede a la selección y elaboración de los materiales y recursos didácticos y se establecen los criterios y el tipo de pruebas que permitan comprobar el grado de consecución de la capacidad de comunicación, así como la eficacia de todos los elementos que han intervenido en el proceso de formación.

A lo largo de este proceso, la labor fundamental del profesor consiste en crear las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje, mediante la gestión del tiempo y la adecuación de los espacios en el aula; la utilización de los materiales y textos significativos y los recursos apropiados; negociando con flexibilidad los contenidos con los alumnos; fomentando y organizando su trabajo oral y escrito y favoreciendo las estrategias de aprendizaje y de comunicación.

8. Métodos de trabajo

A continuación, vamos a exponer posibles métodos de actuación desde la perspectiva de aula; es decir, lo que los alumnos tienen que hacer y la consiguiente intervención del profesor. Si bien hay que confesar que es prácticamente imposible reflejar con exactitud lo que se produce en una clase, con unos mismos planteamientos y con los mismos materiales pero con grupos distintos.

En coherencia con el planteamiento de la enseñanza y aprendizaje del español con fines específicos y su multiplicidad, el profesor tiene a su disposición diversos métodos de trabajo y optará por aquel o aquellos que mejor se adapten al perfil del grupo, y a cada momento del proceso docente-discente. Entre otros, vamos a proponer estudios de casos, simulaciones, proyectos, tareas y presentaciones orales[8].

Estudios de casos

Si se quiere desarrollar determinadas habilidades, fomentar actitudes y poner a los alumnos en el camino para alcanzar la competencia que les exige una profesión, habrá que emplear instrumentos reales, en situaciones reales.

[8] Los ejemplos se han seleccionado teniendo en cuenta su extensión. Todos ellos proceden de los siguientes títulos de la Colección *El Español por Profesiones*, del catálogo de la editorial SGEL: *Comercio Exterior* (caso y presentaciones orales); *Secretariado* y *Servicios Financieros: Banca y Bolsa* (dramatizaciones); *Servicios Turísticos* (proyectos y tareas); *Lenguaje Jurídico* (presentaciones orales).

Uno de los instrumentos que tenemos a disposición es el estudio de casos. El método del caso está incorporado plenamente en la formación de profesionales de la administración de empresas, derecho, medicina e ingeniería porque proporciona las prácticas para analizar problemas, en un contexto real, y permite poner a prueba las estrategias de resolución de problemas, facilita el aprender a aprender y apoyarse en los conceptos, principios y procedimientos que se utilizan en el propio campo de conocimiento y de actividad. Contempla, incluso, las limitaciones de información disponible, como sucede en situaciones profesionales auténticas.

El método del caso tiene sus antecedentes lejanos en el diálogo socrático y actualmente es utilizado en la mayor parte de las instituciones dedicadas a la formación en administración de empresas. Se basa en el planteamiento de la experiencia de un caso: un texto en el que se describe brevemente una situación problemática real de una empresa. Situación que requiere una acción por parte de los alumnos, quienes, con los antecedentes y datos que reciben, tendrán que reaccionar, mediante el análisis y discusión del problema y siguiendo varias fases (identificar el problema, enumerar y valorar los hechos, analizar alternativas, extraer conclusiones y tomar decisiones) hasta ofrecer una solución.

Este proceso, que implica la práctica de todas las destrezas y habilidades (lectura de documentos, escuchar exposiciones, hablar y argumentar puntos de vista, redactar un resumen o un informe, aclarar conceptos y terminología), va a permitir afinar las capacidades y fomentar la comunicación, aplicando los conocimientos adquiridos y estimulando las estrategias de aprendizaje. Pero, además, es un instrumento idóneo para transmitir aspectos relacionados con los usos y costumbres, la etiqueta y la cultura empresarial de las organizaciones españolas.

Es un método que tiene aspectos negativos, entre los que hay que señalar la falta de costumbre por parte de los alumnos, la inexistencia de casos adaptados a la enseñanza de la lengua —por lo cual hay que seleccionarlos a partir de los que se utilizan en las Escuelas de Negocios— y una preparación muy específica, por parte del profesor.

A pesar de ello, es aconsejable integrar el método del caso en el curso —sobre todo si es para alumnos de los campos que hemos mencionado—, no como método único, sino combinado con otros enfoques, ya que favorece la motivación. Un primer paso sería presentar casos sencillos y breves (mini-casos), como ilustrativos de algún tema, hasta llegar a los más complejos.

Ejemplo núm. 1

CASO KLABE

Antecedentes

KLABE es una empresa española que comenzó su actividad comercial fabricando artículos de viaje en piel de calidad media-alta. Posteriormente, adoptó una política de producto en relación con la gama y, con esta filosofía, ha desarrollado varias líneas de producto dirigidas a satisfacer las necesidades de los consumidores, en función de sus gustos y poder adquisitivo.

Su oferta de productos ha seguido dos dimensiones: AMPLITUD y PROFUNDIDAD. La primera se refiere a diferentes líneas de productos: calzado, artículos de viaje, prendas deportivas y complementos, para señoras y caballeros, y artículos de perfumería. La segunda indica el número de artículos por línea de productos. Así la línea de calzados abarca zapatos, botas, sandalias, zapatillas, etc. La línea de artículos de viaje comprende maletas, maletines, baúles, bolsas, carteras, etc. La línea de prendas deportivas y complementos se compone de chanquetas, faldas, cazadoras, pantalones, pañuelos, bufandas, sombreros, etc. En la línea de perfumería figura toda una serie de productos de tocador.

La amplia gama de productos se ha orientado siempre al mismo segmento, incrementando las posibilidades de elección y la fidelidad de los consumidores a la marca —en este caso con buena imagen—, aunque presenta el inconveniente de dispersar los esfuerzos comerciales e incrementar los gastos de organización y control.

Planteamiento actual:

Hasta la fecha, KLABE ha venido realizando esfuerzos de venta aisladamente en distintos países, sin tener en cuenta el segmento de su clientela. Sin embargo, desea intensificar su presencia en Latinoamérica y, por consiguiente, necesita desarrollar una campaña ad-hoc.

Su agencia de publicidad le ha sugerido un plan in extenso de marketing global: una campaña dirigida a todos los mercados en los que piensa intensificar su presencia. Esto significa productos, comunicación, distribución y precios estandarizados para conquistar, satisfacer y retener a los clientes de un determinado segmento internacional.

Señale la corrección (C) o incorrección (I) de las siguientes reflexiones, justificando sus conclusiones:

SI LA EMPRESA ACEPTASE EL PLAN

		C	I
1.	Tendría que limitar la cantidad de modelos.....		
2.	Podría ampliar la variedad de productos.....		
3.	Eliminaría complicaciones en la producción, al limitar la variedad y modelos.....		
4.	Una mayor producción en masa incrementaría los costes unitarios.....		
5.	Mejoraría sus ganancias, al evitar problemas en la producción. ..		
6.	Habría que traducir el mensaje publicitario a otras lenguas.....		
7.	Habría que adaptar la publicidad a la cultura del mercado-meta.		
8.	Sería posible estandarizar la distribución y el precio.!.....		

Simulaciones y dramatizaciones

Las simulaciones o supuestos y las dramatizaciones se consideran un mismo método y se han interpretado de distintas maneras. Unas posibles distinciones son que una simulación es más larga que una dramatización y que en la dramatización el alumno adopta una identidad diferente a la suya, mientras que en la simulación puede mantener su propia identidad.

Sturtridge (1981: 128) señala que, *por tratarse de un método utilizado originalmente en el mundo de los negocios y en el ejército, el resultado era lo importante*. Sin embargo, en la enseñanza de lenguas, importa menos el

producto que el medio —la lengua— que se han utilizado para lograrlo. Aunque, en fines profesionales, son tan importantes los medios como el resultado.

Con la simulación se trata de considerar y reconstruir en el aula todos los elementos que configuran un determinado marco de la realidad.

La simulación global requiere una serie de fases: En la primera se establecen las bases del plan sobre el que se va a trabajar: organización del aula; forma de recogida de datos y actividades (individual y colectiva); normas del juego, asumidas por todos los participantes, y utilización del español para todo tipo de intercambios. A este respecto, hay que señalar que el profesor proporcionará los elementos lingüísticos y comunicativos que se vayan necesitando en las situaciones de comunicación planteadas.

Por ejemplo, se ha acordado representar la simulación siguiente: una empresa de artículos de regalo desea participar en una feria sectorial. Para ello, tendrá que obtener la información pertinente sobre la organización y participación en esa feria.

Establecer el decorado, seleccionar los elementos que se van a precisar, recoger documentación y establecer los productos que se van a presentar, así como los medios y recursos que se van a movilizar.

La fase siguiente consiste en establecer la puesta en escena con todos los elementos que requiera; se crean identidades (edad, profesión, cargo) y se asignan los distintos papeles a los participantes. A continuación, se establecen las acciones que se van a llevar a cabo, en función de lo que se esté representando (atención a clientes en el stand, preparación de elementos promocionales, materiales para la presentación de los productos, etcétera). En esta fase es importante trabajar con documentos auténticos que motiven y establezcan la relación con la realidad, así como la utilización «real» de los recursos de la tecnología (vídeo, retroproyector y ordenador).

La evaluación en este método es continua y compartida, ya que cada alumno irá haciendo el seguimiento de su progreso en un cuaderno de actividades, y participará en la valoración propia y en la de los miembros de su grupo.

Una ventaja de este método es que permite establecer niveles de actuación entre los de los alumnos. Además, resulta muy motivador porque todos están implicados en las iniciativas y toman decisiones; se alternan en la búsqueda de ideas, permite la creatividad individual y la colectiva; la progresión se desplaza del plano gramatical y léxico al plano de la comunicación, por necesidad ímplicita de los alumnos.

El aspecto negativo es que requiere mucho tiempo y mucho trabajo de preparación. Puede ser aconsejable en el caso de un grupo cuyo perfil esté muy delimitado y cuyas metas sean muy restringidas.

Un enfoque más sencillo es la dramatización —individual, por parejas o grupos—, en el transcurso de la cual los alumnos actúan de acuerdo con

el papel que se les ha asignado. Esta actividad fomenta el desarrollo de destrezas y su integración, así como un aspecto que no se puede relegar: la comunicación no verbal. Aspecto que, además de resultar divertido en clase, es un excelente agente de motivación para la expresión oral. En el caso de contar con los medios y recursos tecnológicos, se pueden grabar las distintas actuaciones.

Ejemplo núm. 2

En grupos: comparen sus conclusiones sobre el caso del Grupo KLABE (ejercicio A.1.b.), justificando sus puntos de vista, pros y contras, sugerencias y recomendaciones. A continuación, todo el grupo hace una puesta en común.

Pueden utilizar:

Sugerir y recomendar	**Argumentar**	**Mostrar acuerdo/ desacuerdo**
¿Por qué no...?	En cuanto a...	
Yo recomendaría/sugeriría	No hay por qué...	Sí, efectivamente
¿Les parece bien...?	Hay que atenerse a...	Sí, ya veo...
Yo incluiría/comenzaría...	Les recuerdo que...	De acuerdo.
Sería aconsejable...	Además, necesitamos...	Muy bien.
Como medida de...	No olvides que...	Por supuesto.
Para evitar...	Nos puede interesar...	**********
		De ninguna manera.
Lo que yo haría.	A mi juicio...	En absoluto
Eso es lo que yo no haría.	Me baso en que...	Es inaceptable.

El señor Letamendía va a asistir a la I Semana Industrial y Tecnológica que se celebrará en Barcelona del 8 al 11 de mayo, y ha encargado a su secretaria que le haga la reserva de habitación en el Hotel Plaza.

Por parejas: preparen la conversación entre la secretaria y la recepción del hotel.

FICHA DE RESERVA

Nombre del cliente .....
Número de coches .....
Fecha de llegada .....
Habitación individual .....
Baño completo .....
Precio por noche .....
Forma de pago: bono
en metálico
con cheque
con tarjeta de crédito

Fecha de salida .....
Habitación doble .....
Ducha .....
.....
.....
.....

Por parejas. preparen una conversación teléfonica entre un empleado del nuevo servicio de banca telefónica y un posible cliente, utilizando los siguientes argumentos:

banco

— reducción de costes
— fórmulas imaginativas
— perfil del cliente
— acercar el servicio para ser más eficaz
— mayor calidad
— ahorro de tiempo para el cliente
— seguridad del sistema (registro de las llamadas, código de acceso personal)
— provisión de una tarjeta de identificación para las operaciones
— servicio gratuito
— horario: 8 a 22 y los sábados, de 10 a 14

cliente

— preocupación por seguridad
— dudas del sistema
— pedir seguridades
— tipos de operaciones que se puede efectuar
— forma de operar
— necesidad de soporte informático/instalación
— gastos: teléfono, servicio
— horario

Proyectos

En este método se establece una tarea final muy amplia —que puede prolongarse un mes o un trimestre— en la que todas las actividades están orientadas a la preparación, desarrollo y elaboración de un proyecto. Preferentemente, basado en la experiencia de los alumnos que lo realizan. Por ejemplo, la creación de una empresa en el sector de servicios o un informe sobre una campaña de publicidad que pretende introducir un nuevo producto en el mercado.

Cada proyecto es el resultado de un trabajo, realizado entre todo el grupo, (aunque se pueden proponer mini-proyectos individuales), que se inician con la elección del tema, búsqueda de materiales y documentación, trabajo individual y colectivo (legislación, organigramas, planos, diagramas, encuestas, medios y soportes de publicidad), organización y maquetación para su presentación. Es decir, se trata de un producto.

Los proyectos se pueden plantear en cualquier nivel de aprendizaje, ya que las actividades se adaptarán a los conocimientos, a los materiales y al tiempo disponible.

El hecho de que los alumnos tengan que realizar parte de sus actividades en horario no lectivo (búsqueda de información o documentación, entrevistas o grabaciones) puede ser una ventaja (proporciona práctica sobre el terreno) o un inconveniente.

Ejemplo núm. 3

Proyecto en grupo: Organización de un Congreso Internacional de Agentes de Viajes.

Fases:

1. Discutir y elegir tema, fechas, duración y ciudad de sede del congreso.
2. Nombrar comité organizador: presidente honorario y presidente ejecutivo, secretario y tesorero. Cada uno de ellos elegirá a su equipo para:
3. Preparar el programa científico y el programa social de acompañantes.
4. Calcular el presupuesto.
5. Organización y reserva de servicios.
6. Confeccionar una lista para comprobar los detalles sobre:
   - Organización general.
   - Salas de reuniones y decoración.
   - Imprenta y material gráfico.
   - Documentación para los congresistas.
   - Soportes audiovisuales necesarios.
   - Equipo de traductores e intérpretes.
   - Transportes, alojamientos y comidas.
   - Exposiciones.
   - Actos sociales.
   - Relaciones públicas y comunicación.

Enfoque por tareas

Este enfoque implica adoptar la tarea como unidad de diseño de la actividad didáctica. Es decir, el profesor programa la tarea final, en vez de contenidos lingüísticos (nociones, funciones, estructuras). A partir de las tareas finales, se abordan las tareas intermedias, los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología y la evaluación de la propia tarea.

Las actividades intermedias son las preparatorias de la tarea final, ya que son las que proporcionan la información necesaria (funciones, léxico, datos, etcétera).

Así pues, entendemos por tarea una unidad de trabajo en el aula, que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en una lengua extranjera, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma (Nunan, 1989). Un rasgo importante es la presentación de la complejidad de la comunicación de forma global, cuyos elementos se van utilizando de manera interrelacionada, como sucede en la comunicación real.

Por ejemplo, de la lista de tareas que se presenta a un grupo de estudiantes de turismo, se ha seleccionado la confección de un folleto de un operador turístico como tarea final. Los estudiantes irán cumpliendo las tareas intermedias, trabajando en grupos, hasta completar el folleto.

Ejemplo núm. 4

Programación en equipos: con ayuda de mapas, guías y bibliografía, cada equipo prepara un itinerario, nacional o internacional, de acuerdo con el siguiente esquema:

- Información general sobre el destino (moneda, horarios de comercio y museos, clima, idiosincrasia, etc.)
- Recorrido y medios de transporte (etapas, paradas, selección de restaurantes en ruta, situación exacta de los hoteles)
- Visitas incluídas y opcionales (horario y contenido)
- Información sobre historia, geografía, arte, monumentos, gastronomía, artesanía, costumbres, música, etc.
- Sugerencias para ilustrar el folleto.

Hasta aquí se ha hablado sólo de las tareas comunicativas. Pero hay que distinguirlas de las tareas de aprendizaje, que son las que facilitan que el alumno lleve a cabo su tarea comunicativa: trabajar con el vocabulario necesario o practicar unas determinadas funciones.

Las características principales de una tarea son: plantear un objetivo claro desde el principio; tener en cuenta la experiencia previa de aprendizaje (conocimientos y capacidades para la comunicación, conocimientos del mundo, actitudes, valores, sentimientos); proporcionar motivos para comunicarse; fomentar la resolución de problemas utilizando rutas diferentes y alcanzando resultados diferentes; compartir los resultados finales.

La ventaja del enfoque por tareas es la responsabilidad en el aprendizaje, por parte del alumno, ante la constatación de la importancia del trabajo que realiza, de sus avances, de que el error forma parte del aprendizaje y la necesidad de tener que hablar en español para realizarlas.

Presentaciones orales

Una presentación oral puede formar parte de uno de los métodos que acabamos de mencionar (simulación, exposición oral de un proyecto o de una tarea) y, en contra de lo que pudiera parecer, integra todas las destrezas. La exposición final es el resultado de un proceso, a lo largo del cual el alumno ha tenido que preparar la presentación utilizando las otras tres destrezas. Tampoco tiene por qué ser una tarea individual, puesto que puede ser responsabilidad de un equipo. Es un enfoque imprescindible en la enseñanza de español para la comunicación profesional, al poner en marcha los recursos retóricos.

Ejemplo núm. 5

A

a) En grupos: redacten una lista de recomendaciones para hacer una presentación eficaz, reflexionando sobre:

1. *Organización de la información:* estructura, objetivos, audiencia, duración, lugar y tipo de material audiovisual.
2. *Presentación de la información:* imagen (personal y corporativa), elementos no verbales (indumentaria, comunicación gestual), técnicas, contenido técnico/divulgativo.
3. *Competencia lingüística:* vocabulario, gramática, pronunciación, registro formal/informal, fluidez, corrección, conexión de ideas, argumentación, recursos, etc.
4. *Experiencias personales:* presentaciones en un contexto internacional, diferencias culturales (contacto físico en los saludos, gestos, intercambio de regalos, invitaciones, indumentaria, sentido del tiempo, etc.).

b) Por parejas: preparen la presentación oral de su empresa. Recuerden:

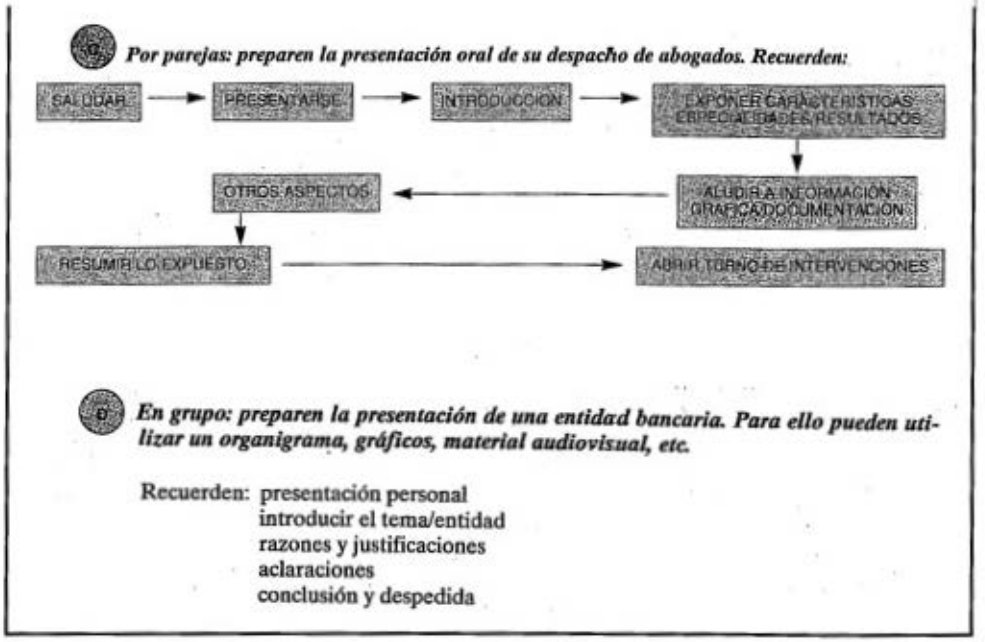
1. Nuestro(s)	principal	producto(s)	es
		servicio(s)	
	más importante	clientes	está
	mayor	nicho	
		mercado	solía ser
		suministrador	
		ventaja	ha sido
		fuerza	
		prioridad	será
		meta	
		proyecto	

2. Cargos: Presidente, Vicepresidente, Director General, Director (de) Marketing, Exportación, Personal, Comercial, Financiero, etc.
3. Relaciones: depender de; estar a las órdenes de; se responsabiliza de; tiene a su cargo, etc.

B

Prepare la presentación oral de una de las instituciones de la Unión Europea. Puede utilizar materiales audiovisuales y, también, puede grabarla.

Recuerde:
Parlamento Europeo
Comisión Europea
Tribunal de Cuentas
Comité Económico y Social
Consejo de la Unión Europea
Tribunal de Justicia
Banco Europeo de Inversiones
Comité de las Regiones



Por razones de espacio, no vamos a comentar el tratamiento didáctico específico que requiere la enseñanza/aprendizaje para la comunicación profesional. Simplemente mencionaremos algunas de las situaciones más comunes en las que estos grupos de alumnos van a tener que desenvolverse en español: reuniones de negocios, acuerdos y contratación, presentaciones de empresa y de productos, conversaciones por teléfono o sesiones de vídeoconferencia, lectura, traducción o redacción de manuales, informes, actas, artículos especializados, etcétera.

Tampoco vamos a extendernos analizando los múltiples recursos didácticos, pues son sobradamente conocidos y valorados por los docentes. Sin embargo, habría que destacar la importancia de los recursos audiovisuales en la presentación y comprensión de una situación de comunicación. Los documentos en vídeo tienen la propiedad de presentar de manera integrada todos los elementos y aspectos que conforman esa situación (lengua y lenguaje corporal, conducta, modales, indumentaria), pudiendo ser percibidos fácilmente.

Esperamos que la importancia de este segmento de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera haya quedado suficientemente demostrada y, sobre todo, que haya suscitado el interés por investigar y enseñar en este campo. Esa era nuestra meta de formación y nuestro objetivo de educación.

Bibliografía

AESLA (1987), *Actas del V Congreso de Lingüística Aplicada*, Pamplona.

BROWN, G.. y YULE, G. (1983), *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

HUTCHINSON, T.. y WATERS, A. (1987), *English for specific purposes: A learning-centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

HYMES, D. (1964), «Toward ethnographies of communicative events», en GIGLIOLI, P. P. (Ed.).

KRASHEN, S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

MUNBY, J. (1978), *Communicative syllabus design*, Cambridge, Cambridge University Press.

MUNBY, J. (1984), «Communicative syllabus design: principles and problems», en READ, J. A. S. (Ed.) *Trends in language syllabus design, Anthology*, Series 13, Singapore, SEAMEO, Regional English Language Centre, pp. 55-67.

NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

ROBINSON, P. C. (1980), *ESP (English for Specific Purposes): The present position*, Oxford, Pergamon Press.

ROBINSON, P. C. (1991), *ESP today: a practitioner's guide*, U.K., Prentice Hall.

STURTRIDGE, G. (1981), «Role play and simulations», en JOHNSON, K., y MOROW, K. (Ed.) *Communication in the classroom*, Harlow, Longman.

SWALES, J. (1988), *Episodes in ESP*, U.K., Prentice Hall.

SWALES, J. (1990), *Genre analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1983), *Learning purpose and language use*, Oxford, Oxford University Press.