El ámbito profesional en el español como lengua extranjera

María José Labrador Piquer
Universidad Politécnica de Valencia (España)

Estamos ante la era de la comunicación donde no existen las distancias y los profesionales mantienen relaciones internacionales inmediatas. La enseñanza de la lengua en el aula no puede aislarse de esta realidad; el desarrollo de la competencia comunicativa es una cuestión metodológica; en los últimos años se ha enriquecido la gama de recursos didácticos para lograr un acercamiento a aquellas actividades que realizan o tendrán que realizar los estudiantes en su futura vida profesional.

Hoy en día se requieren profesionales con nuevas habilidades (tanto las incluidas en la propia dinámica tecnológica como las de carácter sociológico) que precisan de una educación inicial más amplia y equilibrada. El Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España señala como las más importantes:

- Habilidades o actitudes sociales (capacidad de cooperación y trabajo en equipo).
- Habilidades de comunicación (presentación, expresión y conocimientos lingüísticos).
- Creatividad, flexibilidad y autonomía en el trabajo.
- Capacidad de resolución de problemas y de síntesis.
- Capacidad de aprender y sensibilidad formativa.
- Amplia literatura científica y tecnológica.
- Capacidad de procesar información.
- Sensibilidad frente a los problemas medioambientales.
- Comprensión de la organización empresarial y de los principios económicos.
- Actitudes profesionales e interés por la calidad.

Nuestra sociedad presenta una realidad en la que el trabajo en equipo se hace cada vez más necesaria. Profesionales de los diferentes campos laborales e investigadores encuentran fundamental el trabajo cooperativo. Para que un individuo pueda enfrentarse con éxito a estas situaciones es indudable que su formación deberá desarrollarse generando un modelo que emule esa realidad, para ello construiremos grupos que analicen situaciones, colaboren, aporten ideas, trabajo y responsabilidades.

Las técnicas de dinámica de grupos no son nuevas, se remontan a los años veinte y tuvieron cierto auge en los años sesenta y setenta. Sin embargo, creemos que no se ha entendido ni utilizado correctamente en el campo de la enseñanza, ni siquiera se han explotado todas las posibilidades que encierra esta técnica (pocos son los docentes que han recibido una formación genérica en dinámica de grupos).

Para que un equipo funcione de forma eficaz deberá:

- Atacar cuestiones reales.
- Cuidar la participación, es esencial para asegurarse el éxito.
- No crear dependencias continuas de fuentes externas.
- Ser activo y cooperativo el esfuerzo realizado.
- El proceso está orientado hacia los resultados (sin productividad la satisfacción es efímera).
- El contenido y el proceso están completamente integrados.

Guiados por la voluntad de acercar a nuestros alumnos a la realidad de su futura actividad profesional, entendimos que la metodología de aprendizaje activo era el vehículo fundamental de acercamiento que permitía la adecuación del proceso de formación dentro del aula con la exigencia en el puesto de trabajo que reclama la sociedad.

Así partió nuestro análisis:

¿Qué formación deseamos que alcance un universitario? A nuestro entender, podemos plantear tres posibilidades:

- Formación científica.
- Formación profesional.
- Formación científico-profesional.

¿En qué se va a diferenciar? Consideramos que la diferencia estará determinada por lo que esperemos que sea capaz de hacer.

Un científico ha de conocer los aspectos de la realidad que estudia, la ciencia de la que es experto, luego tendremos que mostrarle la realidad, desarrollaremos sus capacidades de observación, estructuraremos el conocimiento; con el conocimiento será capaz de construir un modelo, modelo que reproducirá la relación que existe entre las cualidades que definen a los objetos observados. Cada cualidad la expresará mediante una variable, y la relación de las cualidades la expresará mediante funciones. Un científico deberá identificar situaciones reales y relacionarlas con el modelo y predecir cuál es el estado de las otras.

Un profesional ha de definir los problemas concretos reales y globales (una profesión específica resuelve problemas de un área específica). El juicio sobre la definición de un problema, la adecuación del problema real a los modelos de las ciencias, tal que permita decidir el modelo más próximo que contenga la complejidad del problema real, forma parte del bagaje de capacidades de un profesional.

Respecto a la formación científico-profesional, estimamos que el conocimiento científico es útil para la actuación profesional pero debemos reflexionar qué niveles de conocimiento ha de poseer un profesional. Anteriormente decíamos que un profesional ha de definir los problemas y ha de resolverlos, luego una formación científica será útil en la medida en que ayude a tomar la decisión o a formular alternativas con el conocimiento de las consecuencias que se produzcan en su aplicación.

El proceso de formación será diferente según se pretenda, formación científica, formación profesional o científico-profesional.

Este ha sido el análisis realizado en nuestra área de trabajo en la Universidad Politécnica de Valencia para determinar la dinámica de trabajo a seguir en el aula. El profesor ha asumido la labor de coordinar y guiar al alumno hacia aquellos aspectos que favorezcan su desarrollo y que en su día le permita tener capacidad de respuesta en situaciones reales de la vida.

Hemos diseñado un programa tomando como referencia el análisis de necesidades de los alumnos y sus futuros objetivos profesionales (temas, marcos de actuación, documentos específicos, cargos o tareas, etc.). Hemos establecido grupos, sabiendo que esa conexión es limitada en el tiempo, hemos marcado objetivos para el macro grupo y para los pequeños grupos como un todo integrado, asumiendo las normas, los criterios y los objetivos como propios y queridos por cada uno de ellos, y de este modo hemos generado una actitud que dirija su conducta a la consecución de los objetivos.

Los alumnos de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) los podríamos clasificar en dos grandes grupos:

- Alumnos que están finalizando su carrera profesional.
- Alumnos que ya han terminado sus estudios y están realizando el doctorado o algún proyecto de investigación.

En el primer caso, los estudiantes no solo necesitan la palabra como vehículo de comunicación sino también un guía asesor en el enjuiciamiento del problema, por ello, marcaremos unos objetivos que no sean solo específicos de lengua sino que abarquen una formación profesional integral. En el segundo caso, nuestro núcleo principal es la palabra y la comunicación, sobre todo si son profesionales con experiencia.

Organización y funcionamiento del grupo

A) Distribución espacial

La disposición espacial es fundamental. Para un buen funcionamiento del grupo es esencial poseer mesas modulares o mesas redondas u ovaladas para favorecer la comunicación interpersonal.

B) Perfil del alumno y número de participantes por grupo

Nuestros estudiantes extranjeros están realizando los últimos años de diferentes carreras (Arquitectura, Ingenieros, Diseño Industrial, Bellas Artes, Informática...) o están realizando el doctorado o proyecto final de sus respectivos estudios. Proceden de países de todo el mundo: Alemania, Polonia, Finlandia, Brasil, Estados Unidos, países árabes, China, Japón, etc. Todo ello, complica la toma de decisiones sobre los temas a tratar.

La experiencia nos ha demostrado que el número óptimo de participantes para lograr el mayor equilibrio posible entre el dinamismo del grupo, el tiempo de producción, y la

riqueza de esa producción es de cuatro, aunque algunos especialistas marquen de cuatro a seis.

C) Funcionamiento del grupo

Nuestra experiencia nos indica la necesidad de formar los grupos con alumnos de diferente nacionalidad.

La dinámica está orientada a que los alumnos lleguen ellos mismos, mediante el análisis y su propia experiencia, a unas soluciones. La confrontación de ideas, de opiniones, significa la vitalidad del grupo y la posibilidad de progresar. El éxito de su funcionamiento está directamente unido a la calidad y número de interacciones y a la intensidad e igualdad de participación.

La interacción es la palanca de la eficacia y de la creatividad del grupo. Su análisis permite evaluar las actitudes y nivel de participación de los alumnos.

Técnicas grupales

La técnica es el diseño, el modelo, a partir del cual se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance los objetivos. Las técnicas están constituidas por diversos movimientos específicos (tácticas) que dirigen a los distintos grupos a alcanzar sus metas.

El éxito o fracaso de la aplicación de técnicas de grupo no depende solo de la técnica en sí, sino también de la experiencia y sensibilidad de quien la aplica.

Son muchos los métodos de trabajo que se pueden aplicar a la enseñanza cooperativa con fines específicos: simulaciones, tareas, casos... Enumerar y explicar el funcionamiento de todos sería objeto de un libro, por lo tanto, nos vamos a centrar en una de las más adecuadas y menos analizada para la enseñanza del español con fines específicos, nos referimos al método del caso.

El estudio de casos ha formado parte de diversas disciplinas (derecho, medicina, psicología, etc.) pero fundamentalmente se ha aplicado en la formación en gestión haciendo énfasis en el análisis y en la investigación de soluciones a problemas reales, la gestión de proyectos y el trabajo en equipo. En las últimas décadas se ha iniciado su aplicación en áreas técnicas e incluso en la enseñanza de segundas lenguas.

Para nosotros, un caso es un conjunto de descripciones de una situación de la vida real que puede incluir datos cuantitativos, cuadros, gráficas, mapas, organigramas, soporte informático... que plantea un problema y necesita una toma de decisión.

Se habla de problemas operativos (estructurados) y no operativos (no estructurados). Un problema es operativo cuando está definido por una secuencia de operaciones y siguiéndolas se resuelve. Un problema no operativo ha de ser transformado en problema operativo para resolverlo, es decir, lo primero que hay que hacer con un problema no operativo es definirlo adecuadamente para que sea reducido a uno o más problemas operativos.

La formación de un profesional tiene como referencia obligada el problema real, por consiguiente, su formación le ha de capacitar para resolver problemas reales tanto si son operativos o no. La capacidad de abordar un problema real y tomar decisiones se entiende como experiencia que se puede adquirir a través de un proceso de formación o de la vida práctica.

El proceso educativo tendente a desarrollar las capacidades necesarias para abordar problemas no operativos es más complejo que aquel dirigido a resolver problemas operativos, el profesor deberá plantear al alumno problemas no operativos pidiéndole que razone el plan de acción que seguirá, criticará la definición del problema y la solución; luego, evaluará en qué medida los conocimientos científicos o técnicos contribuyen al proceso, enseñando a usarlos como se enseña a usar una herramienta de cuya utilidad hay que juzgar en función del problema.

Para la aplicación de este método el alumno debe ser consciente de que es una forma diferente de aprender, que no es aprender de memoria, que a veces va a sentir que está perdiendo el tiempo, pero debe tener la confianza de que ese camino le va a llevar al conocimiento y al dominio del lenguaje, y sólo a partir de ahí será eficaz su aplicación.

Son muchos los casos prácticos que circulan por los diferentes campos profesionales encaminados a la formación en una profesión concreta, pero no existen casos estructurados para la enseñanza de lenguas.

Nuestra misión ha consistido en guiar a los aprendices de español (tomando como núcleo el análisis de un caso) a aquellas situaciones contextuales relacionadas con el tema de estudio.

Debemos ser conscientes de la gran labor que tiene que realizar el docente para la aplicación de casos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Los casos deberá integrarlos dentro de la programación general, creando una unidad didáctica, marcando unos objetivos generales y específicos, unas tareas preparatorias estructuradas mediante secuencias progresivas seleccionando una serie de técnicas que le ayudarán en la consecución de los objetivos, de tal manera que practiquen todas las destrezas hasta llegar a la solución o soluciones finales.

Proceso:

- Análisis personal siguiendo unas pautas marcadas.
- Comentario y debate en el pequeño grupo.
- Conclusiones consensuadas o no.
- Puesta en común con el macro grupo.
- Simulación de situaciones analizadas.
- Propuesta de soluciones.
- Realización de documentos apropiados al caso.

¿Quién evalúa? La evaluación objetiva es difícil, mucho más si se trata de un proceso, por todo ello, en el transcurso de la evaluación se implican todos los agentes invo-

lucrados en el análisis. Se evalúa el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza.

Se evaluará al individuo y al grupo, tanto sobre las capacidades de observación como sobre la estructuración e interacción en el grupo. La interacción es la palanca de la eficacia y creatividad del grupo, su análisis nos permitirá evaluar el nivel de participación.

El alumno analizará su propio proceso examinando los siguientes aspectos:

- Detección de sus puntos débiles.
- Detección de áreas de mejora.
- Valoración de los avances y de los objetivos logrados, y si no los hubiere se analizarán las causas.

La realización de escritos profesionales nos permitirá observar la progresión en el desarrollo de la expresión escrita.

Las soluciones aportadas por los diferentes grupos no es lo esencial (no estamos evaluando su capacitación profesional), el proceso debe estar orientado hacia los resultados, y este proceso seguido en el análisis es lo que importa. Ya indicábamos que proceso y contenido deben estar completamente integrados, ya que son esenciales en el seguimiento del análisis del problema.

Conclusiones

Partimos de la premisa de que el método ideal no existe, por lo tanto, es esencial que un profesor posea una visión de conjunto de las diversas técnicas, métodos y enfoques que existen para que sea capaz de seleccionar y compaginar, en cada caso, aquellos más idóneos para el logro de los objetivos marcados.

El análisis de casos es una herramienta más al servicio del docente que permite el desarrollo de todas las destrezas necesarias para el aprendizaje de una lengua ya que es adaptable a diferentes técnicas y enfoques; por otra parte, permite trabajar problemas de la vida real que más tarde tendrá que afrontar en su vida profesional (redactar informes, escritos, entrevistas, presentaciones, proyectos...).

Cumple con el desarrollo de muchas de las habilidades señaladas con anterioridad:

- Desarrolla las habilidades o actitudes sociales.
- Fomenta el diálogo y la comunicación.
- Desarrolla las capacidades de análisis y de síntesis.
- Aumenta la motivación al enfrentarse con situaciones reales de su vida profesional.
- Desarrolla la creatividad y la capacidad de resolución de problemas
- Progresa en la comprensión de la organización empresarial.

La experiencia en su aplicación nos ha demostrado, por los resultados logrados, que es un buen método para la formación en lenguas para fines específicos. Pero quere-

mos poner énfasis en la gran labor que requiere por parte del docente para integrarlo dentro de una programación general.

Por último, recordar que aunque, en el estudio de casos, la solución del problema es una de las tareas finales más importantes, no es nuestro objetivo lingüístico sino que su análisis nos sirve de vehículo para lograr unas metas lingüísticas, profesionales y culturales que habíamos marcado previamente en nuestra programación y que son bien conocidas por el alumno.

Bibliografía

Blake, R., Mouton, J., Allen, R. (1991) *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Ediciones Deusto.

Christensen, C. R. (1987) *Teaching and the case method*. Boston, Harvard Business School.

Labrador Piquer, M. J. (1999) La dinámica de grupos en la enseñanza de segundas lenguas. *Ensenyament de llengües i plurilingüísme*. Universitat de València. 477:482.

Labrador Piquer, M. J. (2000) Español para fines específicos. *Cuadernos Cervantes* n°28. 30:32.

Nunan, D. (1998) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Colección Cambridge de didáctica de las lenguas.

Salinas Damián, E., Labrador Piquer, M. J. (1997) Aplicación del método del caso como innovación didáctica. *II Jornadas Nacionales de Innovación en las enseñanzas de las ingenierías*. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid. (II), 754:759.

Sharan, S. (1980) Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*. 41:271.