El papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de negocios

Carlos Schmidt

El método del caso como recurso pedagógico para la enseñanza de Español para Fines Específicos (EpFE), muy especialmente en el caso de español empresarial o de negocios, ha dejado de constituir una novedad. Contamos desde mediados de los noventa con bibliografía específica o referencias en una decena de artículos. La presencia de las expresiones "estudio de casos", "método del caso" o simplemente "casos" en seminarios o en ofertas de cursos especializados comienza a ser considerable. Siendo esto así, no podemos descartar que no haya un consenso general en relación a aspectos tales como su estructura, dinámica o condiciones de aplicación (tampoco por lo que respecta a su oportunidad o adecuación como método según las circunstancias del aprendizaje o de los sílabos o currículos en los que se quiera encuadrar). Las referencias más frecuentes en este sentido se concentran en la explotación lingüística del material del caso y en la inclusión de actividades y ejercicios de presentación y práctica explícitas de contenidos formales o funcionales que preceden o siguen a lo que es la fase de discusión del caso propiamente dicha o que incluso se intercalan en su desarrollo.

Durante esta fase de discusión, se afirma con razón, la misión del profesor es mantener el interés, el grado de motivación y dinamismo, una línea clara de debate y un alto nivel de participación (una serie de responsabilidades que podríamos designar como de *gestión*). Sin dejar todo ello de lado, este taller tiene entre sus propósitos principales ir un poco más allá y concentrar el análisis en un instrumento concreto (para luego poderlo poner en práctica) que le permite al docente tanto la gestión de la discusión como incidir de forma eficaz y a menudo inadvertida en aspectos lingüísticos de la interacción que tienen lugar durante ésta: estamos hablando de las preguntas que realiza el profesor durante la discusión, y que suponen buena parte de la clave del éxito de la utilización de un caso.

Es también un propósito principal de este taller sugerir una aplicación de este recurso metodológico que se aparta de las propuestas más generalizadas y que se centra en el aprovechamiento de las oportunidades de interacción que ofrece. La naturaleza de la interacción a que puede dar lugar constituye, sin duda, el principal valor de la discusión de casos en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras o de segundas lenguas (aquí usaremos uno u otro término indistintamente). En esta línea, se plantea empezar a considerar este recurso desde el punto de vista del aprendizaje (como oportunidad para la adquisición y el desarrollo del lenguaje) y no tan sólo desde el de la enseñanza (ocasión para la presentación explícita de contenidos y para hacer posible su práctica). Se propone también abandonar la articulación del trabajo con casos únicamente desde una perspectiva inspirada en el enfoque por tareas que desmenuza el desarrollo de éstos en una serie de subtareas (a menudo de comprensión o de introducción explícita de contenidos lingüísticos) que, de alguna manera, desvirtúan su naturaleza y le hacen perder buena parte de su especificidad. El estudio y discusión de un caso puede perfectamente formar parte de una sucesión de tareas, pero no consi-

dero necesario descomponerlo a su vez en otra que no sea la secuencia natural de sus propias fases de desarrollo.

Antes de entrar en consideraciones sobre la naturaleza de la interacción que puede producirse en una tarea como la discusión de un caso y de enlazarlas con el modo en que el profesor puede favorecerla y enriquecerla, que es el tema de este taller, puede resultar útil recordar brevemente que el método del caso ya se utilizaba en estudios de Derecho y de Medicina en el siglo XIX. En 1908 se empezó a utilizar en la Harvard Business School. Tiene como objetivo desarrollar la capacidad de análisis de los alumnos, enseñarles a identificar problemas y sus causas, a buscar o juzgar diversas soluciones y a proponer cómo implementarlas. Resulta un instrumento muy adecuado para enseñar al alumno a cómo enfrentarse a la complejidad de la vida empresarial. Suele iniciarse con una fase de análisis individual del caso, a la que siguen otra de discusión en grupos y una última con la presencia del profesor y con la totalidad de la clase. En la clase de lengua extranjera, los contenidos de especialidad presentes en el caso y los de lengua se deben trabajar de modo conjunto; a ser posible, sin que los alumnos sean conscientes de la atención que el profesor presta a los segundos más que muy puntualmente.

La interacción negociada

La motivación y el interés por comunicarse que generan en los alumnos tanto el método en sí como los temas de los que se ocupa consiguen que los aprendientes interactúen entre ellos, esforzándose por hacerse entender y por superar los problemas de comunicación que pueden surgir debido a sus limitaciones lingüísticas y a las dificultades propias de la tarea, lo que les lleva a colaborar para modificar o ajustar su producción en la lengua objeto a fin de lograr una comprensión adecuada de los mensajes que intercambian. Este fenómeno es conocido como negociación del significado (*negotiation for meaning*, en inglés) dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas, y se considera que, más allá de permitir la práctica de la L2, puede contribuir también a su adquisición. M. Long, en su *Hipótesis de la Interacción* en su forma revisada, sostiene que la negociación del significado facilita la adquisición por la manera en que conecta el *input* que recibe el aprendiente, sus capacidades internas, su atención selectiva y el *output* que produce (Long, 1996). Necesariamente de un modo esquemático, veamos de qué manera pueden desarrollarse algunos de estos episodios de negociación.

Pongamos por caso que se produce un problema de comunicación entre dos hablantes debido a un conocimiento insuficiente de la L2 por parte del emisor. Ante una señal de incomprensión generada por el interlocutor (no comprende el *input* que le llega y lo manifesta mediante algún tipo de "evidencia negativa", como por ejemplo una solicitud de aclaración o de repetición de lo dicho), se produce un esfuerzo por parte de quien ha generado el mensaje incomprendido para hacerlo más comprensible. Si consigue hacerse entender y el problema se había debido a la utilización de formas no propias de la L2, puede haberse producido un primer paso para la sustitución de unas formas presentes en la interlengua del alumno por otras propias (o al menos más cercanas) de la L2 a través de un proceso de generación y comprobación de hipótesis. Este paso, asimismo, puede haber venido precedido por una toma de conciencia en el alumno de una distancia entre lo que ya puede hacer en la lengua meta y lo que todavía no es

capaz de conseguir. SI la incomprensión del primer mensaje se produce debido a la presencia de formas de la L2 desconocidas por el interlocutor y éste es consciente de este hecho, puede reparar en esa formas y percibir bien un vacío en su conocimiento de la L2 (Swain, 1992), bien una diferencia entre cómo ha venido usando una forma y cómo se usa efectivamente en la lengua meta (Schmidt y Frota, 1986). El papel de esta producción fruto del esfuerzo por hacerse entender (*pushed output o output* "empujado") y que se convierte en *input* de calidad para el interlocutor fue puesto de relieve por M. Swain en su Hipótesis del *output* (Swain, 1985,1995) y recogida por Long en su revisión de la Hipótesis de la interacción. Que el papel de un *input* adecuado en la adquisición de segundas lenguas es preponderante ya constituía la base de la primera versión de la hipótesis de Long (y sigue siéndolo para gran número de investigadores y docentes).

Ha habido numerosos estudios para comprobar, demostrar, afinar o contestar los diversos puntos que conforman esta hipótesis. Aunque ninguno de ellos resulta concluyente, en su conjunto parecen indicar que estos procesos tienen efectivamente lugar y que resultan beneficiosos al menos en algunos campos. Así, parece que la interacción negociada funciona especialmente bien para la adquisición de léxico, pero no tanto en relación con la morfosintaxis. T. Pica afirma que la negociación del significado funciona con formas léxicas y con algunos aspectos de contraste entre la L1 y la L2, pero que no resulta tan eficaz con otros aspectos formales de la lengua meta (Pica, 1994).

Diversos autores que, sin descartar la enseñanza explícita de las formas consideran que las tareas centradas en el significado deben ser la base de la enseñanza, han propuesto que los alumnos, en el transcurso de actividades de esta naturaleza, se dediquen a algo más que a un uso comunicativo del lenguaje: deben también prestar, de alguna manera, atención a la forma. De no hacerlo así, es fácil que determinadas formas de la lengua objeto no lleguen a ser adquiridas.

La atención a la forma

Para compensar la aparente baja efectividad en relación con aspectos de morfosintaxis, pero al tiempo con el objetivo claro de no perder de vista que las actividades centradas en el significado no deben perder su naturaleza y convertirse en actividades de atención explícita a los contenidos formales, nace el concepto de "atención a la forma" (*focus-on-form*, en inglés) contrapuesto al de "atención a las formas" (*focus-on-forms*). Como señala R. Ellis (2002) y partiendo de Long (1991), debe distinguirse claramente entre una y otra. La "atención a las formas" consiste en la preselección de formas específicas a partir de un sílabo y en su tratamiento intensivo y sistemático. En este enfoque, el principal foco de atención es la forma que se quiere trabajar. El esquema básico puede ser el de la presentación de una estructura gramatical, su práctica controlada mediante ejercicios y la creación de oportunidades para una producción más libre. Por su parte, en la instrucción basada en la "atención a la forma" el centro de atención está en el significado. La atención a la forma surge brevemente durante una actividad comunicativa a partir de exigencias que se presentan durante su ejecución. Estas exigencias pueden presentarse espontáneamente (atención a la forma "incidental") o haber sido previstas de antemano, encontrarse en el diseño mismo de la tarea y ser incluso su misma razón de ser (atención a la forma "planificada").

La principal discusión y numerosas líneas de investigación se centran ahora en determinar cuál es la mejor manera de llevar a cabo esa atención a la forma y en cuáles son las formas lingüísticas que mejor se prestan en un momento determinado a este sistema de instrucción. La clave del éxito parece encontrarse en conseguir que los aprendientes reparen en la forma DURANTE la actividad comunicativa, y que de esta manera atiendan a un tiempo forma, significado y uso (Doughty, 2001). Dado que la capacidad de los alumnos para conseguir esto se considera muy limitada y que tienden a priorizar siempre el significado sobre la forma (VanPatten, 1990), el papel del profesor y / o el de la tarea consiste en hacerlo PUNTUALMENTE posible.

La atención a la forma como reacción a determinados errores concretos de los alumnos durante la tarea puede resolverse mediante episodios de negociación del significado (entre el profesor y los alumnos o entre los mismo aprendientes, que están también capacitados para dirigir la negociación (Varonis y Gass, 1985)) con el uso de recursos como reformulaciones (que contienen la forma en su versión correcta), solicitudes de clarificación, etc. En la práctica, es frecuente también un tipo de corrección más explícita, que incluye incluso el uso de metalenguaje. En la práctica docente, con mucha frecuencia, el profesor o algún alumno pueden sentir la necesidad de comentar de modo detenido una determinada forma y de realizar a tal fin un breve receso en la actividad. La ventaja de hacerlo así es que el alumno no puede evitar reparar en la forma correcta; su inconveniente, el riesgo de alterar la naturaleza comunicativa de la actividad (Ellis, 1999).

Entre las diversas propuestas de cómo combinar atención al significado y atención a la forma tenemos, entre otras, la de Jane y Dave Willis (Willis, 1996), que proponen que los alumnos transiten por cinco de la seis fases en que dividen la realización de una tarea centrada en el significado sin atención alguna a la forma por parte del profesor. Durante esas fases de la actividad, los aprendientes van tomando conciencia de sus necesidades, y es en la última fase (en realidad una post-actividad) en la que la atención (explícita) a la forma cobra protagonismo.

Otra propuesta, defendida entre otros por P. Skehan (Skehan, 1998) o M. Bygate (Bygate, 1999), parte de ese convencimiento de que la capacidad de atención de los alumnos es limitada, de que aspectos del uso de la lengua como la fluidez, la precisión y la complejidad no pueden ser atendidos a un tiempo por parte del aprendiente y que la atención a la forma no es la primera prioridad de éste, lo es el significado. La atención a la forma, por tanto, debe ser apoyada de alguna manera. Se defiende hacerlo a través del mismo diseño de las actividades, canalizando la atención de los alumnos hacia la forma a partir de la estructura y condiciones de ejecución de las mismas. Así, por ejemplo, tareas basadas en información familiar dan lugar a un uso de lenguaje más preciso; tiempo previo para preparar lo que se va a decir, mayor complejidad, etc.

V. Samuda (Samuda, 2000), al igual que Willis, contempla una fase previa de creación de una necesidad de transmisión de contenido. Lo que la distingue de la propuesta de aquéllos es que defiende que la atención a la forma se produzca durante el desarrollo de la actividad comunicativa e induciendo, invitando, al alumno, del modo menos obstructivo, al uso o incorporación de determinadas formas en su producción.

La aplicación del método del caso en el español de negocios

El método del caso, además de reunir las condiciones necesarias para el trabajo con contenidos discursivos, sociolingüísticos y culturales, proporciona un contexto idóneo tanto para la interacción negociada como para episodios de atención a la forma, y podemos favorecer que tanto una como otras tengan lugar del modo menos obstructivo posible por medio de un instrumento consustancial al método del caso: las preguntas del profesor y la discusión que generan.

El trabajo con casos debe desarrollarse respetando el modo en que ha sido concebido y probado a lo largo de mucho tiempo en instituciones educativas de todo tipo. Hacerlo así garantiza mantener intacta su capacidad para motivar a los alumnos e incitarlos a pensar y participar, acciones que en este caso se desarrollan en la interacción. La aplicación de este método en la enseñanza de segundas lenguas no tiene por qué funcionar de otro modo. No hay necesidad, por tanto, y a modo de ejemplo, de considerar el material de presentación del caso como un modelo de lengua en uso que hay que explotar lingüísticamente de un modo sistemático. Ese material tiene entre otras misiones captar el interés del alumno e introducirlo en la situación. Por otro lado, una explotación de comprensión lectora es algo que puede hacerse con cualquier otro tipo de material; los alumnos disponen de ocasiones, de tiempo suficiente y de recursos propios (la interacción negociada) para asegurarse de que han entendido todos lo mismo. Una clásica actividad de comprensión sólo consigue reducir sus oportunidades de interactuar libremente sobre un tema de su interés. El material de entrada produce un empuje cuya fuerza debe mantenerse desde la lectura inicial hasta el final de la discusión. Cualquier explotación lingüística que incluyamos en este trayecto le hará perder "momentum" a la actividad. Tampoco debería fragmentarse, por idéntico motivo, el desarrollo del caso en una multitud de tareas de presentación de contenidos formales, de práctica controlada y de práctica libre. Decididamente no debería hacerse nunca durante el caso. Sí, en cambio, resulta muy aconsejable llevarlas a cabo inmediatamente antes o después.

Todo esto no quiere decir que no debamos intentar que se derive un beneficio lingüístico extra del trabajo con los casos más allá del que se obtiene de la libre (aunque en ocasiones gestionada por el profesor) interacción entre los alumnos.

El papel de las preguntas

Sin duda, las preguntas son el mecanismo más adecuado para que el profesor, si lo desea, incida en aspectos lingüísticos de la discusión de un caso. Cumplen dos tipos de funciones: la gestión de la discusión y la del fomento de la cantidad y calidad lingüísticas de la interacción que se produce

1. La función de gestión

Las preguntas que cumplen este tipo de función son las que suelen incluirse al final de la redacción de un caso y las que emplea el profesor durante la fase de discusión colectiva para orientar y organizar las intervenciones. Las preguntas incluidas en el caso pueden guiar a los alumnos en la comprensión del caso y a decidir cómo enfo-

car su análisis individual y la discusión en grupos reducidos, poniendo de relieve los puntos de mayor interés y que no deberían dejar de ser atendidos. El objetivo de las preguntas que se realizan durante la sesión es ayudar a conseguir que la discusión se mantenga activa, con la participación del mayor número de alumnos y dentro del tema.

J. Jackson (Jackson, 2002) ofrece una buena tipología de preguntas en un estudio que llevó a cabo con el objeto de determinar qué tipo de preguntas y de agrupamientos de estudiantes pueden mejorar la participación de alumnos asiáticos cuando deben participar en la discusión de casos en inglés. En ella combina una propuesta de Christensen (Christensen, 1991) con categorías de preguntas relevantes en contextos de ELE extraídas de un artículo de Long y Sato (1983); entre éstas, algunas como: comprobación explícita de que se ha producido comprensión (¿Puedes explicar eso?), solicitud de clarificación (¿Qué quieres decir con eso?) y búsqueda de confirmación (¿Todos lo habéis oído?).

En la clase de lengua pueden ser también un mecanismo para mantener la actividad bajo el control de los alumnos (devolviéndoles la pelota cuando creen que ya no saben qué hacer con ella, sugiriéndoles nuevos caminos de discusión, haciéndoles ver algo que pueden haber pasado por alto, añadiendo, completando o precisando información…).

2. La función lingüística

Las preguntas de este tipo pueden ser una forma de conseguir que los alumnos, centrados en una actividad fundamentalmente comunicativa y sin apartarlos de ésta, practiquen, no desatiendan o reparen en ciertas estructuras lingüísticas o determinados aspectos sociolingüísticos. Su misión es doble: velar por que se produzca una cantidad suficiente de interacción y por que la calidad de ésta sea la adecuada.

2.1. Fomentar la CANTIDAD de la INTERACCIÓN

Todavía no hay evidencia clara de que el aspecto puramente cuantitativo de la participación productiva de los alumnos puede tener un efecto en el aprendizaje de éstos. En todo caso, cuanto más dure la interacción (y mientras ésta mantenga el interés de los alumnos), más ocasiones habrá para que se den episodios de negociación del significado y para que los alumnos, en su afán por comunicarse adecuadamente para poder discutir y resolver la situación que los ocupa, "se presionen" unos a otros (y se "empujen" ellos mismos) para producir un lenguaje lo suficientemente complejo y correcto como para poder llevar a cabo adecuadamente su tarea.

Para conseguir que la actividad no decaiga antes de tiempo si los alumnos se quedan sin ideas, el profesor debe estar familiarizado con el caso y tenerlo bien preparado. Debe releerlo con tiempo antes de cada sesión en que lo vaya a utillizar. Ha de poder sacarle partido, aprovechar las líneas de discusión abiertas por los alumnos (si son relevantes pero desatendidas prematuramente y no recuperadas a lo largo de las discusiones…), proponer nuevas direcciones… Se trata de un

conjunto de habilidades que, dentro de las que debe desplegar el profesor de lengua especializado, son las que corresponden en mayor medida a las que debe poseer un profesor de contenido de especialidad que aplica el método del caso en sus sesiones.

2.2. Fomentar la CALIDAD LINGÜÍSTICA de la INTERACCIÓN

Una interacción de calidad desde un punto de vista lingüístico debe ser aquella que, además de mantener el interés y la motivación de quienes interactúan, propicie un esfuerzo de comprensión y de producción también de calidad; es decir, que dé lugar tanto a un *input* de calidad (un *input* comprensible) como a un *output* de calidad (un *pushed output*, en términos de Swain).

Las preguntas del profesor constituyen una valiosa herramienta para alcanzar este objetivo de calidad. En primer lugar, porque pueden contribuir a enriquecer la interacción que tiene lugar en el aula aportando de forma intencionada formas a la misma. Además, estas mismas preguntas pueden hacer a un tiempo más evidentes (*salient*) determinadas características del *input*, de forma que los alumnos puedan más fácilmente reparar (*notice*) en ellas. Percatarse de ellas es para muchos un paso previo y necesario para su adquisición.

Veamos algunos ejemplos aplicables al caso "Campaña de Navidad", en el que un fabricante de pequeños electrodomésticos de diseño se encuentra ante la situación de tener que decidir a qué clientes priorizar en el abastecimiento de productos durante un periodo en el que la demanda se ha disparado y su capacidad productiva no alcanza para servir todos los pedidos que le han realizado.

Ejemplos:

a) ¿Estás seguro de que es una buena idea no *servir* todo el pedido a este distribuidor? (llama la atención sobre la forma léxica *servir* como verbo específico).
b) ¿Os veis como un simple *proveedor* de estos distribuidores? ¿Dais por sentado que son ellos quienes tienen el *poder de negociación*? (llama la atención sobre las formas léxicas *proveedor (supplier)* y *poder de negociación* (*bargain power*)).
c) Parece que descartáis muy rápidamente a este distribuidor. ¿No pensáis que puede *llegar* a ser a medio plazo un cliente importante y que puede ser interesante estar con él desde el principio? (llama la atención sobre la forma llegar a ser como verbo de cambio).
d) David, has dicho que le servirías el pedido a B si lo necesitaras como cliente. ¿"Si lo necesitaras"? ¿Es que no lo necesitas? ¿Por qué crees que no es importante como cliente? (llama la atención sobre la forma / función del segundo condicional).

Pero la que tal vez pueda considerarse su principal función desde el punto de vista de la atención a la forma es su capacidad para incitar, invitar o incluso forzar directamente al uso de determinadas formas o estructuras lingüísticas (un *output*, así, más preciso o complejo), y conseguirlo, además, sin que el alumno sea consciente de ello.

Ejemplos:

a) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Qué te haría cambiar de idea? ¿En qué circunstancias cambiarías de idea? (fuerza el uso de estructuras condicionales con imperfecto o pluscuamperfecto de Subjuntivo).
b) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Qué harás si se enfada y rompe la relación? ¿Qué crees que hará si se enfada? (fuerza / invita al uso de futuro imperfecto).
c) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Qué harías si se enfadara y rompiera la relación? ¿Qué crees que haría si se enfadara? (fuerza / invita al uso de condicional simple).
d) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Qué le dirás cuando te llame para pedirte explicaciones? ¿Qué le dirías si te llamara para pedirte explicaciones? (fuerza / invita al uso de estilo indirecto).
e) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Cómo se lo dirás? ¿En qué momento? ¿Por qué medio? ¿Cómo empezarás la conversación o la carta en que se lo comuniques?

"Campaña de Navidad" es un caso que redacté dos años atrás y que he venido usando asiduamente. Lo presento aquí en su redacción más esquemática.

Campaña de Navidad

D&COC es una empresa especializada en la fabricación de pequeños electrodomésticos de cocina de alta gama y diseño. Bajo la marca ROBOCOCÍN produce y vende a diversos distribuidores principalmente cafeteras exprés, freidoras eléctricas y robots de cocina, sus tres productos "estrella". Cuenta también con una cadena de tiendas propias.

Tras un par de años en los que el consumo ha sido bajo, la demanda de este tipo de productos parece que se está recuperando con el comienzo de la campaña de Navidad. Este hecho ha provocado que los distribuidores hayan realizado pedidos extraordinarios a la empresa. A pesar de que la empresa ha aprovechado para subir los precios, la demanda sigue siendo muy alta. El esfuerzo productivo que puede realizar D&COC no es suficiente para alcanzar el número de unidades encargadas.

El problema que se le presenta a la compañía es decidir qué pedidos debe priorizar; es decir, a qué clientes le interesa satisfacer en todo caso.

Los productos de D&COC se comercializan a través de tres distintos distribuidores (D1, D2 y D3) y de una cadena de tiendas propias. Hay un nuevo distribuidor interesado en su comercialización (D4).

Se ha convocado una reunión del consejo de dirección de D&COC a fin de decidir a qué distribuidores van a asignar las 50 cafeteras, las 75 freidoras y los 125 robots de cocina que pueden producir de modo extraordinario. Son conscientes de que deben tener especialmente en cuenta la relación que mantiene o espera mantener en el futuro D&COC con cada uno de ellos.

		Distribución				
	Productos	**D1**	**D2**	**D3**	**cadena propia**	**D4**
Pedidos habituales (garantizados)	cafeteras exprés	75	75	-	50	-
	freidoras eléctricas	75	75	-	125	-
	robots de cocina	150	150	300	150	-
	Productos	**D1**	**D2**	**D3**	**Cadena propia**	**D4**
Pedidos extraordinarios	cafeteras exprés	25	25	50	25	-
	freidoras eléctricas	25	25	75	25	25
	robots de cocina	-	25	100	25	50

Capacidad de producción de D&COC para satisfacer los pedidos extraordinarios		
Productos	nº de unidades	Déficit
Cafeteras exprés	50	-75
Freidoras eléctricas	75	-100
Robots de cocina	125	-75

Los distribuidores

D1

Un distribuidor muy exigente con el que D&COC mantiene desde hace años una muy buena relación. D&COC nunca le ha fallado en la entrega de un pedido.

D2

Aunque el contacto de D&COC con este distribuidor es muy reciente, las perspectivas de que la relación se consolide son muy buenas.

D3

Está considerando seriamente la posibilidad de comercializar de modo estable cafeteras de D&COC en sus establecimientos.

Cadena propia

Los márgenes que obtiene D&COC en sus tiendas propias son un 50% superiores a los que obtiene a través de los distribuidores D1, D2, D3 y D4. El personal de ventas está muy motivado.

D4

Una empresa de muy reciente creación; todavía pequeña pero con grandes perspectivas de crecimiento. Es su primer contacto con D&COC.

Otros datos

Los márgenes comerciales que obtiene la compañía de las ventas a través de D1, D2, D3 y D4 son muy similares; los que obtiene a través de sus tiendas propias son un 50% más elevados.

Los beneficios que obtiene D&COC por la venta de una cafetera exprés son un 300% superiores a los que consigue por la venta de una freidora y un 600% más elevados que en el caso de los robots de cocina.
El número de unidades mínimo por entrega es de 25. No puede entregarse ningún producto en una cantidad inferior a ésta.

Bibliografía y referencias

Bygate, M. (1999) Task as context for the framing, reframing and unframing of language. *System*. (27), 33-48.

Christensen, C.R. (1991) The discussion teacher in action: questioning, listening, and response. En: Christensen, C.R., David A.G., Sweet, A. eds. *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston. Harvard Business School Press, 153-172.

Doughty, C. (2001) *Cognitive underpinnings of focus on form*. En: Robinson, P. ed. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge. Cambridge University Press, 206-257.

Doughty, C., Williams, J. eds. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, s. (1999) *Focussing on Form in the Classroom* (Nota técnica). Institute of Language Teaching and Learning. University of Auckland.

Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, s. (2002) *Doing focus-on-form*. *System*. (30), 419-432.

Jackson, J. (2002) *The China strategy: a tale of two case leaders*. *English for Specific Purposes*. (21), 243-259.

Long, M. (1991) *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*. En: de Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C. eds. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam. John Benjamin, 39-52.

Long, M. (1996) Second language learning through interaction: multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*. (12), 1-22.

Long, M., Sato, C. (1983) *Classroom foreigner talk and discourse: forms and functions of teachers' questions*. En: Seliger, H., Long, M. eds. *Classroom oriented research in Second Language Acquisition*. Rowhy, MA: Newbury House.

Muñoz, C. ed. (2000) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.

Pica, T. (1994) Research in negotiation: what does it reveal about Second Language Acquisition? *Language Learning*. (44(3)).

Samuda, V. (2000) *Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher*. En: Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. eds.

Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing. London. Longman.

Schmidt, R., Frota, S., (1986) *Developing basic conversational ability in a second language*. En: Day, R. ed. *Talking to learn*. Rowley, MA: Newbury House, 237-326.

Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford. Oxford University Press.

Swain, M. (1985) *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. En: Input in second language acquisition. Gass, S., Madden, C. eds. Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995) *Three functions of output in second language learning*. En Cook, G. and Seidlhofer, B. eds. *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour* of H.G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 125-144.

Swain, M., Cummins, J. (1992) *Bilingualism in education*. Nueva York. Longman.

VanPatten, B. (1990) *Attending to form and content in the input. Studies in Second Language Acquisition*. (12), 287-301.

Varonis, E., Gass, S. (1983) *Non-native / non-native conversations: A model for negotiation of meaning*. Applied Linguistics. (6), 71-90.

Willis, J. (1996) *A Framework for Task-based learning*. Londres. Longman.