Perspectivas y enfoques en Español para Fines Específicos

Carlos Schmidt Foó
IESE Business School - Universidad de Navarra

RESUMEN

El desarrollo del campo de la enseñanza-aprendizaje del Español para Fines Específicos (EpFE) o como lengua de comunicación profesional en contextos de ELE y EL2 ha sido considerable, singularmente en el campo del Español de Negocios. La revisión de su evolución a lo largo de las últimas décadas ha sido objeto de atención por parte de diferentes autores. Manejamos, sin embargo, la hipótesis de que esta evolución puede estar viéndose limitada por la perspectiva que, hasta este momento, le ha dado impulso y la ha orientado, y que ha generado a su alrededor un conjunto de planteamientos que centros de idiomas, instituciones educativas y editoriales recogen en sus propuestas de cursos y programas.

Esta ponencia oral realizada en el Instituto Cervantes de Bruselas refleja varios aspectos de una investigación en curso que este ponente está llevando a cabo. El objetivo de la ponencia es compartir algunas de las reflexiones que esta investigación ha generado.

Se trata de planteamientos que, aunque bajo diferentes denominaciones (español de los negocios, español empresarial, español como lengua de comunicación profesional), hacen referencia a una realidad común: el español utilizado como instrumento de comunicación en contextos profesionales por los miembros de instituciones, comunidades u organizaciones empresariales o de otra naturaleza. Son planteamientos que, pese a todo, me resultan alejados de lo que entiendo que es la realidad de los profesionales de una organización y de las necesidades de quienes la integran. Eso los hace insatisfactorios.

Poder prestar un buen servicio a un alumno como profesores de EpFE pasa más por acercarnos a su realidad profesional que por atraerlo a él a la nuestra. O, más bien, por que consigamos desarrollar una naturaleza profesional dual, híbrida, que nos permita sentir y entender ambas realidades como propias. Como docentes más o menos sólidamente vinculados a una entidad educativa compartimos con muchos de nuestros alumnos el hecho de formar parte de una organización (educativa, empresarial, sanitaria, gubernamental). Nuestros puntos de partida no están tan alejados.

Es habitual considerar que el profesor de EpFE, exactamente igual que el profesor de español con fines generales, es un profesional que con mucha frecuencia se lleva el trabajo a casa. Alguien que dedica tiempo personal a mejorar sus materiales, sus prácticas docentes, sus habilidades de gestión de grupos (muy a menudo,

además, multiculturales). ¿Qué mueve a un profesional de estas características a hacer lo que hace? Muy probablemente una combinación de profesionalidad y de deseo de ayudar, de hacer su trabajo de la mejor forma posible y de prestar un buen servicio a quien se pone en sus manos durante mucho tiempo (con frecuencia a lo largo de semanas o meses). El mejor servicio que podemos prestar a nuestros alumnos debe ser uno que reúna una serie de atributos; entre ellos, iniciativa, proactividad, agilidad, diligencia, optimismo, tesón, cierto inconformismo y, sobre todo, orientación hacia la excelencia (buscar siempre el modo de hacer algo mejor en la dirección apropiada y por los motivos adecuados) e interés y atención hacia sus necesidades reales.

En este sentido, podemos sostener que nuestra forma de prestar ese servicio consiste, desde el ámbito de EpFE, en ayudar a alguien a cubrir o dar respuesta a una serie de necesidades relacionadas con unos objetivos, propósitos o fines específicos de estas personas.

¿Pero de qué estamos hablando cuando hablamos de «necesidades»? ¿Qué necesita un alumno de EpFE? ¿Qué es, de hecho, EpFE?

Martín Peris, Sabater y Santa-Cecilia (2012) hablan de lenguas para fines específicos (donde se encuadra el EpFE) y lenguas de especialidad como dos aproximaciones cercanas a un mismo fenómeno, pero con peculiaridades propias, resultado del contexto en el que cada una ha aparecido: la enseñanza de idiomas extranjeros en el primer caso (ELE, EL2) y el universitario y de estudio de la L1 (lingüística descriptiva y el análisis de variedades) en el segundo.

Para Aguirre (2011), el Español con Fines Profesionales es, junto con el Español con Fines Académicos, uno de los dos amplios ámbitos comprendidos bajo la denominación EpFE. Para esta autora, el Español con Fines Profesionales es una orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua para utilizarla como instrumento de trabajo, en diferentes posiciones laborales de los distintos sectores de actividad profesional (negocios, banca, turismo, hostelería, servicios de salud,…). En esta ponencia haremos del Español con Fines Profesionales (o Español Profesional) el centro de nuestra atención; dentro de este, el Español de Negocios (ENE) ilustrará nuestros ejemplos.

En relación con el Español Profesional nos encontramos de nuevo en la necesidad de determinar qué es; hemos encontrado varias formas de hacerlo, lo que ha dado lugar a diversas maneras de enfocar los objetivos, la metodología y la razón de ser de esta especialidad.

Desde mi punto de vista, hay dos perspectivas básicas desde las que podemos acercarnos al Español de las Profesiones. Cada una de ellas, a su vez, puede acoger un número variable de enfoques.

La primera de ellas está muy extendida. Desde esta primera perspectiva, el Español para las Profesiones puede entenderse (y de hecho en la práctica se entiende

así) como: «el español que necesitan usar algunas personas en el desempeño de su trabajo para hacer lo que necesitan hacer».

Aquí la clave radica en averiguar, en establecer, «qué necesitan hacer» y «qué español necesitan para poder hacerlo». El instrumento al que recurrimos para llevar esto a cabo es el conocido como «análisis de necesidades» (Munby, 1978; Hutchinson, T. y Waters, A., 1987; Nunan, 1988; West, 1994; Dudley-Evans, T. y St. John, M.J., 1998), cuyos resultados llevan a establecer unos objetivos, metodología y contenidos determinados. Al análisis de necesidades nos referiremos un poco más adelante.

Habitualmente respondemos a las preguntas «¿qué español necesitan usar?» y «¿para qué lo usan?» de un número bastante reducido de formas.

En el campo del ENE, en la práctica diaria, se suele responder a «¿para qué lo usan?» desde un planteamiento clásico a partir de las macro destrezas (para hablar, escuchar, leer, escribir,…), desde el establecimiento de una especie de eventos, tareas o situaciones tipo que se consideran propias del campo de especialidad y que se llevan a cabo de forma convencionalizada (para tomar parte en «reuniones», «negociaciones», «presentaciones», «conversaciones telefónicas» y «entrevistas de trabajo») o desde la atención más cuidada a rasgos y convenciones lingüísticas, discursivas y retóricas de textos casi siempre escritos (para poder elaborar e interpretar adecuadamente textos propios del campo de especialidad).

Dentro del mismo campo (ENE), la pregunta «¿qué español necesitan usar?» suele responderse desde planteamientos claramente (aunque no exclusivamente) lingüísticos. Estos planteamientos manejan constituyentes muy parecidos y se distinguen esencialmente por la variedad de los que incluyen y por aquellos en que ponen el énfasis.

Simplificando mucho (luego insistiremos en ello), tenemos planteamientos que responden a la pregunta diciendo que el español que necesitan usar es: a) gramática general y léxico específico; b) gramática general, léxico específico y convenciones discursivas específicas; c) gramática general, léxico específico y exponentes funcionales específicos y d) gramática general, léxico específico, exponentes funcionales específicos y otros contenidos pragmáticos y socioculturales específicos (en ocasiones con cierta atención especial a algunas cuestiones de multiculturalidad). Algunos planteamientos, por último, proponen la inclusión de elementos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales genéricas o transversales.

Desde esta perspectiva, se contempla la realidad desde la primera E de EpFE, y tendemos a observar e interpretar la realidad desde parámetros afines o compatibles con nuestro campo de estudio (la lengua, la lingüística, la filología). Y así, nos referimos a nuestros alumnos como «usuarios de lengua» o como miembros de una «comunidad discursiva», nos referimos a lo que hacen nuestros alumnos en su trabajo como «prácticas discursivas» o como «actos de habla» inscritos en

«acontecimientos de habla» y «situaciones de habla», nos referimos a cómo hablan utilizando conceptos como «género» o «rasgos léxico-sintácticos».

Y esto está muy bien, nos ha hecho progresar y nos ha llevado lejos. Sin embargo, nos podemos estar quedando cortos, porque la perspectiva que nos ha llevado hasta aquí nos ofrece una visión parcial de una realidad con mucha más complejidad de la que estamos asumiendo. Esa perspectiva que nos ha llevado lejos ahora nos retiene.

¿Qué nos ha llevado a esto? Tal vez, al menos, dos cosas: un impulso y una necesidad. El impulso profesional de conocer cada vez mejor lo que hacemos, de profundizar más y más en nuestro trabajo y en nuestra especialidad. La necesidad humana de sentirse en un entorno familiar.

Intentamos aprehender la realidad de estas personas y de su trabajo con el ánimo de definir un objeto de estudio y de trabajo claro, aprehensible y asumible para nosotros. Con ello transformamos su realidad en algo que tenga sentido desde nuestro punto de vista, desde nuestra realidad. En algo con lo que podamos, queramos o sepamos trabajar.

Partimos de la esperanza (y de cierta pretensión) de que lo que vemos a partir de nuestros parámetros cuando miramos su realidad es algo efectivamente describible en nuestros términos, de que esa descripción es relevante y suficiente, y de que el resultado es confinable en listas exhaustivas y sílabos minuciosos con los que podemos organizarnos y dar cuenta de nuestro trabajo.

¿Pensamos que podemos redactar listas exhaustivas de situaciones de comunicación para cada área o aspecto de la actividad de una persona en una empresa u organización? ¿Pensamos que podemos determinar el modo en que esas situaciones se desarrollan y especificar las características discursivas de las producciones e interacciones de quienes toman parte en ellas? ¿Lo que el alumno necesita aprender para ser comunicativamente competente en su ámbito se obtiene a partir del resultado de esos análisis y de las generalizaciones que podamos llevar a cabo tras ellos?

¿Pensamos que podemos hacer a alguien «eficaz» y «competente» para tomar parte en una reunión, negociación o entrevista en español (o en cualquier lengua) informándole de las fases que supuestamente las componen, de cómo se habla supuestamente en ellas, de qué actos de habla son de recibo y de la forma de llevarlos a cabo en una L2?

Nada de esto es posible a menos que partamos del convencimiento de que las cosas tienen lugar casi invariablemente de una forma estipulada, ritualizada, conocida de antemano. Asumir que las cosas son efectivamente así, al menos por lo que se refiere a EpFE, subyace a todos los planteamientos sustentados por esta primera perspectiva que estamos comentando y por el sostenido recurso al concepto de género (Bajtín, 1952-53; Swales, 1990; Bhatia 1993).

Tal vez sería necesario revisar algunas de nuestras premisas. Entre ellas, la de que la realidad de nuestros alumnos es predecible y describible (géneros, marcos, esquemas o guiones nos ayudan a contemplar la realidad, pero no deben convertirse en ella), la de que lo que nuestros alumnos necesitan es anticipable, delimitable y transferible, la de que nuestros alumnos son competentes en aquello que hacen en su L1 o de que pueden serlo en L2 con tal de que se los provea de los recursos lingüísticos adecuados (en la práctica rara vez una habilidad es directamente ejercitable o transferible de un contexto a otro sin llevar a cabo una práctica relevante —y soy consciente de que dejo «relevante» por definir—).

Tal vez también, el problema que tenemos (si es que es un problema) es una visión o punto de vista muy reduccionista sobre una serie de aspectos: a) sobre lo que es una empresa y sobre lo que pasa en ella; b) sobre la lengua (y cultura) que efectivamente usan los miembros de una (supuesta) comunidad discursiva (por ser extenso, profundo y detallado que podamos hacer su análisis); c) sobre lo que necesitan nuestros alumnos para hacer su trabajo.

Antes hemos hecho referencia al análisis de necesidades. Es objetivo del análisis de necesidades, puesto en relación con la perspectiva sobre EpFE que estamos discutiendo, es atar, relacionar, los elementos presentes desde el punto de vista de que «el ENE es la lengua (y cultura asociada, podemos añadir) que necesitan usar los alumnos para hacer lo que necesitan hacer». Se trata, desde hace tiempo, de la piedra que sostiene todo el arco de enfoques dentro del ámbito de EpFE. Muchos autores le han dedicado su atención y han contribuido a su desarrollo y perfeccionamiento.

El análisis de necesidades, sin embargo, suele partir en su planteamiento y ejecución de los mismos parámetros que venimos comentando, por lo que indefectiblemente resulta igual de sesgado o parcial y termina por remitirnos, de nuevo, más a lo que necesitamos docentes, instituciones y editoriales que a lo que necesitan nuestros alumnos. Estos se encuentran a menudo enfrentados asimismo a todo un conjunto de necesidades alejadas de las suyas. De este modo, podemos enfrentarlos a a) unas necesidades creadas por nosotros en forma de exámenes o certificaciones para cuya consecución se hace necesario desarrollar ciertas habilidades que pueden encontrarse muy lejos de las efectivamente requeridas por el alumno para el ejercicio de su profesión, b) unas necesidades estandarizadas a partir de la vaga definición de público objetivo que para sus cursos o materiales establecen responsables de academias y de editores, c) unas necesidades aparentes resultado de la realización de análisis de necesidades sesgados o limitados desde su propia concepción. Junto a todas estas, se encuentran las necesidades reales de los alumnos. Esquivas. Más complejas de cómo nos las representamos. Pero reales.

Nos encontramos habitualmente, además, con un problema añadido: las expectativas de los alumnos respecto a lo que implica o no nuestro trabajo y a lo que somos capaces de hacer por ellos. Su punto de vista en relación con lo que podemos hacer no se aleja mucho del nuestro, por lo que no suelen esperar que

hagamos más de lo que hacemos. No se explica, de otro modo, que en un curso de Español de Negocios un alumno familiarizado con el mundo de las finanzas acepte de la forma más natural que una unidad sobre la Banca se articule en torno a los pasos necesarios para, por ejemplo, abrir una cuenta corriente o reclamar el regalo anunciado por domiciliar una nómina.

Querría ofrecer una visión panorámica de los diferentes enfoques que, en la práctica, podemos entender que subyacen (no a la totalidad, pero sí) la gran mayoría de los diferentes cursos o programas que se ofrecen en Español de Negocios, Comercial o de Empresa (una distinción, de entrada, no tan fácil de establecer y que dejaremos para otra ocasión, pues en el día a día se ignora o no se aplica).

Se trata de una visión necesariamente simplificada, por cuanto su objetivo es resaltar rasgos principales de uno u otro enfoque. Si buscáramos marcar matices, se nos multiplicarían los subenfoques y perderíamos intensidad descriptiva de los enfoques básicos. La caracterización sería más precisa pero al mismo tiempo más trabajosa. Los puntos que nos interesa mencionar aquí requerirían más tiempo y profundidad de exposición, y no ganaríamos mucho con el esfuerzo. Con ello quiero remarcar que soy consciente de que estamos simplificando, pero que hacerlo así facilita la comunicación de aquello en lo que quiero insistir.

Podríamos describir el actual estado de cosas a partir de la caracterización de cuatro enfoques que podríamos llamar básicos: a) un enfoque lexicológico o terminologista, b) un enfoque centrado fundamentalmente en los textos escritos, c) un enfoque pragmático de corte situacional-funcional y d) un enfoque pragmático más amplio, de corte más sociocultural.

El enfoque terminologista se basa en la idea de que la comunicación en la empresa tiene lugar entre especialistas en un ámbito y alrededor de los conceptos propios de este. El dominio de los términos que vehiculan adecuadamente estos conceptos es el principal objetivo de aprendizaje. A este disciplinado enfoque debemos una bienvenida presión hacia la inclusión en nuestros sílabos de EpFE de un léxico cada vez más específico y de elementos que, como las colocaciones léxicas y la fraseología, vienen de su mano.

El enfoque centrado en el discurso escrito concibe la comunicación en la empresa como una interacción que tiene lugar, fundamentalmente, a partir de la elaboración y recepción de textos escritos. El análisis de estos es amplio y pormenorizado, y ofrece resultados interesantes para quienes tienen necesidad de ellos. Desde nuestro punto de vista, se trata de una contribución de calidad que suele dirigirse a un público de EpFE entre cuyas necesidades reales no se encuentran a menudo aquellas en las que este enfoque se concentra.

El primer enfoque pragmático, de corte situacional-funcional, entiende que la comunicación en la empresa tiene lugar en el seno de una serie de situaciones o eventos cuya estructura, características y requisitos (incluidos, singularmente, los de naturaleza lingüística y pragmática) es relativamente estable y puede por tan-

to anticiparse. A este enfoque le debemos la aparición en los sílabos de EpFE de tareas alrededor de situaciones de «reuniones», «negociaciones», «entrevistas», «presentaciones» y «conversaciones telefónicas». Nos ha acercado más al mundo profesional y de la empresa, pero todavía nos ha dejado a cierta distancia de este.

El segundo enfoque pragmático, más amplio y de corte más sociocultural, plantea la necesidad de contar con un conocimiento socio-cultural e intercultural adecuado para que la comunicación resulte apropiada en los diferentes entornos, contextos o situaciones en que puede tener lugar. Se trata de un planteamiento interesante y que ha aportado nuevas inquietudes al campo de EpFE. La amplitud, ambición y profundidad de su implementación en la práctica es, sin embargo, muy reducida, y a menudo no es recogido sino en forma de simples anécdotas.

Cada uno de estos enfoques hace, indiscutiblemente, contribuciones valiosas, pero limitadas por su tendencia (hablamos de la tendencia del enfoque, no de las personas que lo aplican) a mirar más para adentro que para afuera.

Dos problemas principales podrían encontrarse en el origen de esto. Por un lado, un cierto y tradicional aislamiento entre unos y otros y la ausencia de sinergias que este mismo provoca. El hecho de que cada especialista profundice más y más en su campo y en cuestiones determinadas del mismo suele tener el efecto añadido de una atención en muchas ocasiones bastante matizada hacia el de los demás. Por otro lado, parece darse cierta actitud posmodernista dentro de nuestro ámbito en relación con lo que, por ejemplo, el Español para Fines Profesionales, el Español de Negocios, el Español de Turismo, el Español de los servicios de Salud o el Español Jurídico puede ser. Parece que puede ser prácticamente cualquier cosa. Y si todo lo puede ser, ¿lo es todo o no lo es nada?

El caso del Español de Negocios (ENE) es, por la frecuencia con que se trata, especialmente claro: no tenemos un concepto único o relativamente consensuado de ENE, y es interesante que nos encontremos perfectamente cómodos no teniéndolo. Esa ausencia de un concepto único no se debe a la variedad de necesidad a la que ENE puede prestar atención, sino a que cada enfoque o subenfoque hace de ENE lo que le conviene. Lo conveniente que puede resultarnos hacer lo que queramos (que puede estar bastante lejos de lo que los alumnos puedan necesitar) lleva a que tengamos muy poco interés por ponernos de acuerdo en relación con alcanzar cierto consenso respecto a qué elementos esenciales conforman ENE y deberían ser, por tanto, objeto de atención por nuestra parte. El resultado es tantos enfoques o subenfoques de ENE como queramos. Todos son ENE. Y de alguna manera, ninguno lo es. «Sabemos» que lo son sin poder saber por qué lo sabemos. Lo «son» porque simplemente hemos decidido que lo sean. Se trata de una postura cómoda y que no nos obliga a llegar conclusiones que nos lleven a otras maneras de actuar.

Si estamos de acuerdo en que al menos parte de nuestra misión profesional es prestar un servicio, ayudar a otros y conseguir que estén en posición de ayudarse

eventualmente a ellos mismos tal vez tengamos que plantearnos un entorno de trabajo algo menos conveniente.

Recordemos cuál es la perspectiva desde la que hemos venido comentando la que, desde nuestro punto de vista, es la situación de buena parte al menos de nuestro ámbito de trabajo. Desde esta perspectiva, hemos dicho, el EpFE (o ENE…) se entiende como «el español que necesitan usar algunas personas (en el desempeño de su trabajo) para hacer lo que necesitan hacer».

Al lado de esta perspectiva desde la que muchos hemos mirado o miramos todavía en exclusividad nuestro trabajo como profesores de EpFE querríamos incluir otra. No sustituyendo a la primera, sino complementándola. Desde esta segunda perspectiva, EpFE se entiende como «lo que necesitan hacer las personas en el desempeño de su trabajo cuando este se lleva a cabo en un contexto de uso del español». El énfasis no se halla en el español que necesitan sino en lo que necesitan hacer. Y no, no se trata de lo que venimos haciendo mediante el análisis de necesidades.

Esta concepción, complementaria de la anterior, nos permite lanzar una mirada nueva sobre las necesidades de nuestros alumnos, ya que implica un análisis de necesidades cuyo output no se define ni estructura a partir de nuestros criterios y parámetros de filólogos o lingüistas, sino a partir de los propios de la profesión o especialidad correspondiente. No nos llamemos a engaño, lo que venimos haciendo es reinterpretar su realidad a la luz de la nuestra y filtrar de los resultados todo aquello que nosotros no queremos, podemos o sabemos convertir en objetivos, contenidos o materiales. Si aparentemente no es algo didactizable, lo pasamos por alto aunque lo tengamos delante. Somos tan buenos haciendo esto que ni nos damos cuenta.

Esta segunda perspectiva nos amplía el punto de vista, nos obliga a incluir y a manejar nuevos elementos. El resultado es una realidad profesional más compleja, con más aspectos y más interrelacionados. No es una realidad de quehaceres diarios en la agenda de un profesional. Es la realidad que se deriva de la naturaleza de las personas y de cómo estas interaccionan y se interrelacionan. No es una realidad anticipable en su naturaleza. Tampoco en su desarrollo. Lo que requiere por nuestra parte no es así tampoco completamente anticipable y menos aún algo que podamos meter en listas con pretensión de exhaustividad. Es una realidad que demanda el ejercicio conjunto de toda una serie de competencias profesionales de variada naturaleza (personales, interpersonales, específicas de la profesión); un ejercicio vehiculado por un EpFE bastante menos previsible de cómo se ha venido considerando hasta ahora. La cuestión es ¿cómo tratamos con la complejidad, con lo imprevisible, con lo que no es confinable en taxonomías, con lo que nos remite a facetas de realidades profesionales alejadas de las nuestras y de las que no podemos hacernos una representación en nuestros términos?

La respuesta debe venir de la mano de nuestros propios alumnos. Ellos deben ser quienes traigan su mundo al aula. Su mundo es su actitud y la forma en que

esta les lleva a relacionarse con los demás. Debemos aprender a favorecer los procesos que les lleven a representarse a sí mismos en el aula de EpFE de un modo que se corresponda más con su naturaleza integral de persona-profesional-alumno de lengua, y evitar así que sea esta última faceta la única que guíe su actitud y actuación en el aula.

Una misma actividad de negociación puede llevar a resultados (en forma tanto de proceso como de resultado final) muy diferentes en función de los objetivos personales que se plantee un alumno en relación con ella. Si estos son de naturaleza lingüística, la actividad resultará poco más que un ejercicio gramatical situado, y el ejercicio conjunto de competencias profesionales y relacionadas con la lengua no se dará, o al menos no se dará de forma relevante.

Si esos objetivos son, en cambio, de naturaleza profesional (lo que depende fundamentalmente del alumno) se dará un ejercicio de competencias profesionales que, a su vez, requerirá el de las de naturaleza lingüística. Y aun dentro de los objetivos profesionales encontraremos diferencias notables. Así, mientras que para dos alumnos exclusivamente interesados en alcanzar un acuerdo satisfactorio desde un punto de vista económico inmediato la tarea puede resolverse felizmente en veinte minutos, para otros dos que manejen objetivos más complejos (y todos los relacionados con relaciones interpersonales lo son) la misma tarea puede ocuparles el doble o el triple de tiempo. Las necesidades profesionales de ambas parejas en relación con la tarea dependen de los objetivos de cada uno de los alumnos y de cómo se desarrolla el proceso de perseguirlos, reconsiderarlos, negociarlos o transformarlos. A mayor complejidad desde un punto de vista profesional, mayores serán posiblemente las necesidades comunicativas y, probablemente, en consecuencia, también lingüísticas en el sentido más amplio posible. El resultado de la interacción de elementos complejos genera a su vez mayor complejidad. Poco de lo que ocurre puede ser anticipado, y menos en relación al modo en que ocurrirá. Lo que ocurra, no obstante, será resultado de lo que los alumnos necesiten o sientan que necesitan hacer.

¿Cómo aprender a manejarse en lo imprevisible en una L2? Sumergiéndose en ello. Haciéndolo. Desarrollando una familiaridad con este tipo de contextos y aprendiendo de lo que vaya surgiendo y de cómo reaccionamos en ellos. Lo que ocurre en interacción entre personas es rara vez previsible. Empecemos a tratarlo como tal y a preparar para ello.

Eso debería llevarnos a buscar nuevas soluciones y respuestas a los desafíos y preguntas que nuestra profesión nos plantea, pues llevamos ahora tiempo haciéndolo a partir de variaciones de los mismos planteamientos. Quizá debamos, como nos diría Argyris (1999), dejar de aprender únicamente a partir de bucles simples y empezar a hacerlo con alguno doble; tal vez convenga de vez en cuando apartarnos un poco de nuestros hábitos y prácticas más frecuentes y crear algunos nuevos basados en concepciones algo distintas, no solo en pequeñas revisiones de las de siempre.

Hemos creado un mundo a nuestra conveniencia, en función de nuestras necesidades más que en función de las del alumno.

¿No hemos quedado al principio en que estamos aquí para ayudarlo a él?

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*, Madrid: SGEL.

Argyris, C. (1999). *Organization learning*, Oxford: Blackwell.

Bajtín, M., (1979). «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, pp. 248-293.

Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman Group.

Dudley-Evans, T., y St. John, M., (1998*): Developments in ESP. A multidisciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E., Sabater, M.ª L. y García Santa-Cecilia, Álvaro (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*, Madrid: Instituto Cervantes.

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum,* Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

West, R. (1994). «Needs analysis in Language Teaching», en *Language Teaching,* 27: pp.1-19.