El mánager de mañana y su formación en español de los negocios: algo más que instrucción lingüística

José María Cuenca Montesino
UFR SHA - MdL. Université de Poitiers. Francia.

RESUMEN

La enseñanza del español de los negocios (ENE) tiene por objetivo la capacitación lingüística del aprendiente como agente social autónomo en los distintos contextos profesionales en los que se ejerce su profesión. Como agente social, la actuación lingüística del aprendiente requiere un marco deontológico vital, la luz de un faro que le guíe hacia buen puerto, una luz que le permita distinguir entre lo que debe hacer y lo que es correcto hacer en cualquier actividad de su vida, ritmada por la excelencia. En la siguiente comunicación se elucidará la competencia ética y se evocarán los desafíos que presenta desde el punto de vista curricular en un sílabo de ENE.

1. INTRODUCCIÓN

> Un abuelo *cherokee* contaba a sus nietos cómo en las personas hay dos lobos, el del resentimiento, la mentira y la maldad, y el de la bondad, la alegría, la misericordia y la esperanza. Terminada la narración uno de los niños le preguntó: ¿cuál de los lobos crees que ganará? Y el abuelo contestó: el que alimentéis. (Cortina, 2012b)

La actual crisis *interméstica*, que azota con especial dureza el conjunto de nuestras sociedades occidentales, está haciendo cada vez más palpables las diferencias sociales. En un mundo *inmediático*, donde el acceso a la información es mediático e inmediato a la vez, surgen con inquietante frecuencia unidades léxicas referidas a la actuación social que solo deberían aparecer recogidas en los diccionarios. Así, y a modo de ejemplo, en el ámbito institucional son cotidianas palabras como corrupción, nepotismo, oportunismo, tráfico de influencias, prevaricación, financiación ilegal, malversación de fondos o fraude; en el ámbito educativo oímos hablar de politización, endogamia, rentabilidad de servicios, adscripción ideológica o religiosa; en el ámbito económico son habituales términos como escándalo financiero, crisis, burbuja inmobiliaria, deuda pública, déficit presupuestario, especuladores; en el ámbito empresarial lo son falta de competencia, mesura, transparencia y responsabilidad; por último, deploramos que términos como desempleo, emigración, desahucios, desigualdad, empobrecimiento, precariedad, falta de confianza, falta de credibilidad, violencia o derrotismo designen realidades cotidianas del ámbito personal de muchos ciudadanos y ciudadanas.

Frente a este panorama, inexorablemente hemos de poner en tela de juicio la sociedad en la que vivimos y reflexionar sobre qué sociedad queremos. De ahí que sea imprescindible abordar no solo el papel de la escuela como ascensor social en la formación del ciudadano[1], sino también el papel que desempeñan los centros de enseñanza universitaria en la formación de líderes éticos y responsables, máxime en las escuelas de negocios cuya misión principal es capacitar personas excelentes capaces de asumir puestos de mando.

1.1 Los valores de una sociedad

En el habla cotidiana, «valor» es un concepto manido y algo amancillado que presenta múltiples matices. En efecto, numerosos filósofos se han ocupado de su estudio, desde los grandes clásicos como Platón y Aristóteles, para quienes el valor se escondía bajo la saya del bien, hasta grandes figuras de la filosofía contemporánea. Sin entrar en mayores detalles, indicaremos que los valores «se reconocen como cualidades, como algo deseable digno de ser emulado, son un bien en sí mismos y, conceptualmente, son perfectos aunque al intentar encarnarlos sean inalcanzables en su plenitud, pudiendo aspirar a alcanzarlos solo en parte» (Diego Bautista, 2011). Actualmente corremos el peligro extremo de que realidades como las que hemos designado al principio de este artículo no le permitan al individuo discernir un valor de un antivalor por el mero hecho de que estas sean algo habitual; dicho de otro modo, que el individuo pueda ir aceptando como normales comportamientos anormales basados en antivalores: «quien juzga de igual manera virtud y vicio, quien no encuentra diferencia entre lo bueno y lo malo, ese tal adolece de un sentido de valor» (Diego Bautista, 2011). Ahora bien, es indispensable saber qué se entiende por *bueno*, pues en determinadas circunstancias el bien de unos colige el mal de otros. El *DRAE* nos precisa que el bien es la realidad que posee un valor positivo y, por ello, es estimable. Desde un punto de vista axiológico, la dignificación del ser humano se erige en el bien. De ahí la importancia de dilucidar desde la intersubjetividad qué valores nos interesan y, sobre todo, aquello que nos es inadmisible.

En un mundo cada vez más interdependiente, pautado por el frenético compás del metrónomo globalización, *valor* y *precio* son dos conceptos que con frecuencia se amalgaman en la construcción social, disipándose así su designación, su referencialidad. En efecto, más allá de los flujos de personas, capitales y mercancías, la globalización ha permitido la confusión entre valor y precio, cristalizándose en forma de papel, un papel que convencionalmente denominamos *billete*, único elemento global a partir del cual se establecen nuestras relaciones sociales (Cuen-

[1] «Repetidamente he puesto énfasis en una deprimente realidad del sistema educativo estadounidense: el fracaso de los chicos con bajos ingresos, e incluso con ingresos medios, en su camino por conseguir el título de licenciados. Muchos chicos pobres abandonan la educación secundaria. Otros la finalizan, pero no pueden superar las barreras financieras para comenzar la universidad. Muchos otros comienzan la universidad pero no acaban, la dejan por las deudas crecientes y la necesidad de trabajar. A lo largo del camino que va del preescolar al título de licenciado, hay una dura desigualdad debida a la renta: los chicos pobres quedan atrás en una sociedad en la que los hogares individuales y las comunidades locales, más que la sociedad en su conjunto, soportan el peso de los costes educativos» (Sachs, 2012).

ca, 2001)[2]. Aquello que tiene precio, tiene valor; para tener valor, ahora ha de tener precio: «tanto vales cuanto tienes y tanto tienes cuanto vales[3]», o la sempiterna dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo; en el horizonte global sobran personas que no piensan en la sociedad, que solo piensan en sí mismos, preocupadas por lo suyo, lo que los griegos denominaban *ἰδιώτης,* que pasó al latín como *idiōta*.

1.2 La ética y la moral

La transmisión de los valores es consustancial a toda comunidad de vida. Desde el punto de vista axiológico, este hecho nos invita a reflexionar sobre los conceptos de moral y ética en tanto que elementos configuradores y socioestabilizadores del endogrupo. ¿Qué se entiende por moral? ¿Qué es la ética?

El origen etimológico de dichos términos hace que en el lenguaje cotidiano se consideren sinónimos. Desde un punto de vista etimológico, ética es un término procedente del griego *ἠθικός;* el sufijo -*ικος* significa «relativo a», y la base léxica deriva de las palabras *ἦθος* (con eta «η»,'carácter de cada individuo', dimensión ontológica natural-genética) y *ἔθος* (con épsilon «ε», 'hábitos', dimensión ontológica del aprendizaje de los seres humanos); *moral*, por su parte, es un término procedente del latín *morālis*, adjetivo derivado de la palabra *mos/moris*, utilizado para traducir la palabra griega *ηθικός*. Por tanto, etimológicamente hablando, la ética sería el comportamiento de los individuos que puede ser derivado de su propio carácter, mientras que la moral serían las costumbres que regulan los comportamientos de los individuos humanos. Para muchos filósofos ambos conceptos vienen a ser lo mismo dependiendo del grado de teorización; otros, en cambio, proceden a una clarificación al respecto. Así, el filósofo español Gustavo Bueno define *la moral* como «el conjunto de normas cuyo objetivo es la preservación recurrente de la vida del grupo de sujetos», mientras que *la ética* es «el conjunto de normas cuyo objetivo es la preservación recurrente de la vida de los sujetos individuales» (Bueno, 2007:220). Otros filósofos ven en la moral el conjunto de normas que contribuyen a la forja del carácter en la vida cotidiana, mientras que la ética sería aquella reflexión que se hace sobre la moral desde la filosofía que indaga los motivos por los que debemos actuar merced a determinadas normas y principios morales así como la manera con la que se aplican dichos principios en la vida cotidiana; de esta manera, el filósofo español José Luis Aranguren acuñó la distinción de lo que él denominó moral vivida y moral pensada[4]. Especialmente significativa para nosotros es la clarificación aportada por la filósofa española de Adela Cortina Orts; presenta la ética como un tipo de saber práctico que orienta la acción humana de modo racional en el conjunto de la vida para que podamos

---

2 En la memoria de todos quedan grabadas las imágenes del cantautor francés Serge Gainsbourg quemando un billete de 500 francos en directo ante las cámaras de televisión el 11 de marzo de 1984. Vídeo disponible en http://youtu.be/pqqj0_ecFkM

3 El *Quijote* II 20; http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte2/cap20/cap20_03.htm

4 http://www.etnor.org/mediawiki/index.php?title=%C3%89tica

decidir qué hábitos hemos de asumir, cómo ordenar las metas intermedias, cuáles son los valores por los que hemos de orientarnos, qué modo de ser o carácter hemos de incorporar, con objeto de obrar con prudencia, es decir, tomar decisiones acertadas —actuación axiológica— (Cortina, 1994). La ética sirve, pues, para forjarnos un carácter virtuoso que nos permita ser felices.

Los estudios llevados a cabo en el ámbito de la neurociencias ponen de manifiesto que todo ser humano se ve obligado a conducirse moralmente porque está dotado de una «estructura moral» innata[5]; dicha «estructura moral» debe distinguirse de la moral como contenido. Por esta razón, un individuo puede comportarse con respecto a determinados contenidos morales de forma moralmente correcta o de forma inmoral (Cortina, 2001). La debilidad y la fuerza de la moral vienen del hecho de que son las personas mismas las que han de estar convencidas de que los seres humanos son dignos de una vida buena, de que hay valores que es necesario encarnar en la vida cotidiana. Como bien apunta Adela Cortina, ése es el precio que hay que pagar por la autonomía moral, y ésa es también su grandeza (Cortina, 2012c).

1.3 La ética de las organizaciones

En uno de los grupos de discusión activos de la conocida red social profesional Linkedin se planteaba recientemente la siguiente pregunta: ¿Por qué se escribe tan poco sobre la *economía ética*? Habida cuenta de la producción científica en dicho ámbito, obviamente no es que se escriba poco sobre *economía ética,* sino que más bien se lee poco al respecto, o que el foco de interés está mal orientado; incluso que pase desapercibido el carácter redundante del constructo *economía ética* pues la misión de la economía es satisfacer las necesidades humanas con calidad y justicia mediante la racionalización de la actividad productiva y la minoración de sus efectos en el entorno social y medioambiental (Gómez, 2008). Este planteamiento invita a pensar la finalidad de la ética en el ámbito social. En efecto, cabe entonces preguntarse si la finalidad de la ética es la misma en las personas físicas y en las personas jurídicas. Las palabras de Adela Cortina al respecto son particularmente esclarecedoras. En efecto, el fin de las organizaciones no es la felicidad, ya que solo las personas pueden ser felices: el fin de las organizaciones es proporcionar bienes a la sociedad mediante el desarrollo de determinadas actividades cooperativas; en el caso de que no los produzcan, la sociedad tiene derecho a reclamárselos y deslegitimarlas. Cada organización tiene, por ello, una meta por la que cobra todo su sentido, y en cada una recae el deber de averiguar cuál es su finalidad, su meta, para que los miembros que las integran se esfuercen por alcanzarla, diseñando para ello un conjunto de reglamentos y normas. El sentido de las actividades viene de sus fines y las reglas solo pueden fijarse teniéndolos en cuenta. Por ello, la excelencia es una condición sine qua non de las organizaciones (Cortina, 1994).

---

5 En este sentido, es recomendable la emisión científico divulgativa del programa televisivo «Redes para la ciencia» que llevaba por título «Existe una moral innata», emitido el día 11 de mayo de 2008 en una cadena pública española. Vídeo disponible en [http://www.redesparalaciencia.com/60/redes/redes-3-existe-una-moral-innata]; transcripción de la entrevista disponible en [http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2008/06/entrev003a.pdf]

1.4 La ciudadanía

En un mundo cada vez más interdependiente, la cuestión política de la ciudadanía es primordial. En efecto, en la antigua Grecia lo político incluía lo social, no había diferencia entre ambos; Aristóteles afirmaba que el hombre podía realizarse con plenitud en la polis, transformándose así en *ζῷον πολιτικόν* (*zôion politikòn,* 'animal social o político') pues solo los *ἰδιώτης* ('idiotas') están fuera de ella. Por tanto, para que el hombre sea político ha de participar activamente en la vida de la comunidad; es una cuestión estructural en cuyos cimientos encontramos valores tales como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y la disposición a resolver los problemas comunes mediante el diálogo. Solo así se puede implementar una ética cívica (o ética de mínimos) en una sociedad en la que el pluralismo moral es un hecho porque personas con diferentes máximos de felicidad (lo bueno) conviven pacíficamente al compartir y respetar unos mínimos de justicia (lo justo).

La ciudadanía justa debe forjarse en la educación formal (que no adoctrinamiento), haciendo lo necesario para que el individuo sea capaz de pensar por sí mismo durante su desarrollo, se abra a nuevos contenidos y tenga criterio para elegir, favoreciéndose de esta manera el pensamiento líquido en el aprendiente. Sin embargo, la educación formal por sí sola no basta; es necesario operar con audacia, definir estrategias comunes en el ámbito familiar, en la vida política y en los medios de comunicación para determinar cuáles son las prioridades (Cortina, 2006). Estado y sociedad civil deben trabajar codo a codo en la noble tarea de educar en lo justo y en lo bueno, promoviendo con ello una «ciudadanía compleja», es decir, una ciudadanía justa, activa y cosmopolita (Cortina, 2007). Haciendo alusión al economista Jeffrey Sachs, Cortina sugiere que tras la actual crisis económica se esconde una crisis moral en la medida en que la élite económica tiene cada vez menos espíritu cívico. Por ello, en el ámbito de la educación formal, la existencia de una asignatura troncal curricular «que se ocupe específicamente de reflexionar sobre los problemas morales, conocer las propuestas que nuestras tradiciones éticas han aventurado, y argumentar y razonar sobre ellas para acostumbrarse a adoptar puntos de vista responsablemente» (Cortina, 2012d) es un imperativo ineluctable, pues formar ciudadanos responsables es el único modo de contar con buenos profesionales (Cortina, 2012d). Una sociedad justa no se construye con ciudadanos mediocres; hay que universalizar la excelencia (Cortina, 2010) e instituir un marco ético efectivo:

> (…) capaz de estimular la responsabilidad social y un buen uso de la libertad (…), un marco ético que posibilite perseguir un bien común, la equidad como fin, cambiar el orden de los valores, decir la verdad, rechazar conductas inaceptables, potenciar el esfuerzo, superar la partidización de la vida pública, el sentido de la profesionalidad, promover la educación, recuperar el prestigio, y construir un marco de valores comunes. (Camps, V., Cortina, A. y García Delgado, J.L., 2012)

2. LOS INICIOS DE LA DIDÁCTICA DE ENE

La didáctica del Español para Fines Específicos[6] (EFE) es relativamente reciente. En efecto, los estudios en dicho ámbito vieron la luz a finales de la década de los ochenta del siglo pasado; encontraron un caldo de cultivo privilegiado en dos momentos históricos cruciales a ambos lados del Atlántico como son la entrada de España en la CEE en 1986 así como los albores del MERCOSUR en 1983. Su desarrollo ha estado supeditado al de la investigación del inglés para fines específicos *(ESP, English for Specific Porposes)* debido a la dimensión internacional que fue adquiriendo este idioma como «lengua de compra», actualmente asociado al fenómeno *globish*; los colegas que trabajaban en EFE encontraron, pues, un modelo de referencia en la didáctica de ESP.

La didáctica del Español de los Negocios (ENE) emerge de EFE como disciplina totalmente profesionalizada y especializada empezó a configurarse a finales de la década de los ochenta por las razones históricas que acabamos de aducir, con el objetivo de satisfacer las necesidades urgentes que requerían los profesionales de la época. Por tanto, en sus inicios, ENE adquirió la forma de Español para Uso Profesional (EUP) en el ámbito de la negociación internacional (Aguirre, 2000:34). Con el tiempo, fue adquiriendo progresiva presencia curricular tanto en formación inicial como en formación continua, con lo que también adoptó la forma de Español con Fines Académicos (EFA). Hemos de reconocer, por citar solo unos cuantos, la encomiable labor de autores como Blanca Aguirre Beltrán, Josefa Gómez de Enterría, Consuelo Hernández, Marisa de Prada, Aurora Centellas, Concha García Moreno, Diana Krenn, Ernesto Martín Peris o María Lluisa Sabater, que son ya referentes en la didáctica de EFE / ENE. La denominación Español de los Negocios se consolida definitivamente el 25 de marzo de 2011, fecha en la que se publica el *Plan curricular de Español de los Negocios de la Fundación Comillas*.

3. ENFOQUES METODOLÓGICOS DE EFE DESDE UN PUNTO DE VISTA DIACRÓNICO

3.1 El caso general de EFE

Dos fueron los principios metodológicos que permitieron el arranque didáctico de EFE. El primero de ellos es el enfoque centrado en el producto[7] (destrezas y estrategias), cuyo objeto es el análisis de los procesos de la mente que subyacen en el uso del lenguaje, centrado esencialmente en la lectura y por el que se le invita al aprendiente a que analice tanto la génesis como la apropiación del significa-

---

6 Es importante puntualizar que la denominación fines (o propósitos) específicos responde a la enseñanza que se hace del español en unos contextos concretos; se han de cubrir ciertas áreas temáticas específicas que corresponden al ámbito profesional de los aprendientes / usuarios. Para evitar toda anfibología, tal y como sugiere Concha García Moreno, en el caso de ENE hablaremos de contextos profesionales específicos (García, 2009).

7 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueproducto.htm

do en el discurso escrito y oral. El segundo es el denominado enfoque centrado en el proceso[8] (aprendizaje), cuya finalidad es colmar el factor motivacional del aprendiente, considerado primordial para una apropiación idónea de la lengua, un enfoque de enseñanza centrada en el alumno, el desarrollo de la autonomía de este, la dinámica de clase, el análisis de necesidades del alumno, los procesos de negociación y la función del profesor.

Tal y como acabamos de mencionar, el desarrollo de EFE ha estado supeditado al de la investigación del inglés para fines específicos, que empieza a cobrar auge a partir de la década de los sesenta del siglo pasado. El método predominante en aquel entonces era el método audiolingüe[9] (o método audiolingüístico) que, por un lado, concibe la lengua como la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo; por otro, concibe el aprendizaje desde un punto de vista conductista ya que en el método audiolingüe el aprendizaje está basado en hábitos lingüísticos adquiridos mediante la repetición. Se presupone que la repetición de las formas correctas hasta el *overlearning* colige la apropiación de la lengua. Los ítems lingüísticos se presentan en una serie de muestras que carecen de conexión con la realidad del aprendiente. En este método la dimensión comunicativa de la lengua está ausente y el significado queda relegado a un segundo plano pues la corrección formal es el metrónomo del proceso de adquisición-aprendizaje.

En la década de los setenta surge el denominado método PPP[10] (Presentación, Práctica y Producción, o también conocido como enfoque sintético), orientado a su vez hacia la repetición de las formas correctas de una serie de ítems lingüísticos, pero con la loable intención de paliar el vacío contextual del método audiolingüe mediante la reutilización en contextos no controlados de los ítems trabajados en clase apoyándose en una serie de tareas facilitadoras, entendidas como el momento para practicar de forma más o menos controlada los contenidos trabajados en clase. La situación lingüística aparece, pues, contextualizada, a partir de ella se declinan una serie de funciones lingüísticas, permitiéndole al aprendiente movilizar la dimensión comunicativa de la lengua, en la medida en la que la comunicación es un pretexto para practicar el modelo lingüístico.

A finales de la década de los setenta se empieza a cuestionar la finalidad del aprendizaje de una lengua extranjera. Las conclusiones a las que se llegan apuntan a que dicho aprendizaje no debería limitarse exclusivamente a la competencia lingüística, sino que debería ir más allá para, al mismo tiempo, ir desarrollando la competencia comunicativa, garante de que el aprendiente pueda comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla a través de una serie de intercambios lingüísticos puntuales. A partir de ese momento deja de utilizarse el término «método» (centrado en la lengua como objeto) para utilizar

8 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueproceso.htm

9 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm

10 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/repeticionmecanica.htm

en lo sucesivo el término «enfoque», pues dicho término cuestiona la naturaleza de la lengua así como su proceso de aprendizaje, que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Nace pues el enfoque comunicativo[11], que encuentra su máximo apogeo en los años ochenta y noventa del siglo pasado; con él se quiere dar respuesta a un imperativo social, económico, político y cultural de la Europa moderna a través de un marco metodológico abierto carente de pretensiones dogmáticas (razón por la cual se privilegia el término enfoque al de método). El contexto es esencial en el enfoque comunicativo puesto que la comunicación se concibe como proceso que se realiza con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos y en una situación concreta. Así, la progresión basada en la gramática fue cediéndole paso a otra basada en situaciones utilizadas para la adquisición de «competencias de comunicación». Se analiza la lengua mediante los conceptos de noción y de función; ya no se memorizan estructuras lingüísticas, sino exponentes lingüísticos. Nace así el enfoque nociofuncional[12]. A este enfoque le debemos que la sociedad entrara en el aula —aprender a comunicar comunicando—, si bien la comunicación sigue siendo un fin en sí (Bourguignon, 2006b:62).

La asimilación de una serie de estructuras sintácticas no colige el dominio de una lengua extranjera; el aprendiente debe aprender a manipular sus conocimientos para negociar el significado mediante actividades de uso de la lengua. Con ello se da un paso más en la reflexión iniciada por el enfoque comunicativo, ya que las unidades presentes en el sílabo se planifican en actividades de uso de la lengua, no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones, como era el caso en métodos anteriores. En la década de los noventa surge pues el aprendizaje basado en tareas[13] —o método TBLT *(Task-Based Language Teaching)*—; la lengua deja de ser un objeto de estudio para ser medio vehicular con el que poder alcanzar una serie de objetivos concretos. El aprendiente será capaz de realizar una tarea final para la que deberá movilizar una serie de tareas intermediarias o facilitadoras. La didáctica de EFE empieza a adoptar desde entonces este enfoque.

Tras once años de reflexión, fruto del encomiable trabajo de especialistas de los 41 estados miembros del Consejo de Europa, se publica en el año 2001 el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en lo sucesivo *MCER*). El enfoque privilegiado en el *MCER* se centra en la acción en la medida en que,

> (…) considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio,

11 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

12 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanociofuncional.htm

13 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

> que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que uno o más individuos realizan las acciones utilizando sus competencias específicas de forma estratégica para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social[14] (…)

Durante el periodo de aprendizaje, el aprendiente debe actuar con otros agentes sociales mediante una serie de acciones comunes con finalidad colectiva (Puren, 2004); surge así el enfoque accional co-accional, una perspectiva que le abre el aula a la sociedad (Bourguignon, 2006b).

3.2 El caso concreto de ENE

Acabamos de apuntar que la entrada de España en la CEE así como los primeros pasos del Mercosur en Latinoamérica propulsaron la enseñanza del español de los negocios en la década de los ochenta. Por ello, la metodología de ENE encontró en los distintos enfoques comunicativos un terreno fértil en el que echar raíces. La figura del aprendiente evocada en el *MCER* (actor social) junto con la Lengua de Comunicación para Uso Profesional (LCUP[15]) fueron cobrando fuerza hasta el punto de discriminar opciones metodológicas, didácticas y curriculares en la didáctica de ENE. Por su parte, el mundo editorial tuvo que dar rápida respuesta a una necesidad discente y docente de un ámbito carente de estudios especializados en la literatura científica del español; desde un punto de vista editorial, se hizo lo que buenamente se pudo.

En la década de los ochenta asistimos a la aparición de una técnica de aprendizaje denominada simulación[16], algo de lo que no fue ajeno la didáctica de EFE; esta técnica heurística, procedente del mundo de la dramatización (Pérez, 2000:169), agrupa una serie de actividades en el marco de una situación comunicativa artificial sencilla en la que los aprendientes tienen que desenvolverse desempeñando, en la mayoría de los casos, un papel. El aula se transforma en un banco de pruebas

---

14 MCER, página 9. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

15 La LCUP abarca los intercambios comunicativos en lengua extranjera vinculados a un entorno profesional concreto. La Lengua de Comunicación Usual (LCU) abarca los intercambios comunicativos en lengua extranjera fuera del campo profesional. La Lengua de Espacialidad —lenguaje de especialización, lenguaje especializado o lenguaje específico (LS)— abarca los intercambios en lengua extranjera específicamente referidos a una rama profesional, a una profesión o incluso a un puesto de trabajo concreto. Como afirma Josefa Gómez de Enterría (2000: 41-48), «las lenguas de especialidad son patrimonio de los especialistas que las emplean para poner en práctica la comunicación científica, tecnológica y profesional», subsidiarias de la LCU en la medida que «comparten rasgos de carácter estructural (procedimientos para la formación de palabras), pero difieren por poseer terminologías propias junto a aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales que las caracterizan. Son el léxico y las marcas discursivas de los textos especializados los rasgos lingüísticos más destacados que las distinguen de la lengua común». En el ámbito de ENE, la lengua de especialidad hace referencia a «lengua de especialidad económica caracterizada por un lenguaje que mezcla lo técnico y lo divulgativo, que no siempre se utiliza entre expertos y que tiene como finalidad la comunicación sobre temas económicos entre los ciudadanos», (Martínez Egido, J.J. 2009: 171-173)

16 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/simulacion.htm

de la realidad profesional del aprendiente. El enfoque por tareas también vio en esta técnica un objetivo procedimental. Así, a finales de los ochenta aparece en Francia la simulación global, consistente en un grupo de tareas constituidas en torno a un centro de interés, acompañadas de una serie de restricciones —o resolución de problemas— al ser éstas catalizadoras de la imaginación, y en las que el aprendiente no interviene desde su propia identidad sino desde una identidad imaginaria, relacionándose con el resto de los aprendientes del grupo clase que, a su vez, asumen otra identidad distinta de la propia. La simulación global ha ido evolucionando con el tiempo y presenta la ventaja de darle paso al contexto profesional al que se enfrenta —o se enfrentará más tarde— el aprendiente. Además, favorece las relaciones interpersonales y el intercambio transaccional entre aprendientes a través de la lengua, entendida como entidad procesual, solidaria (desde el punto de vista competencial), catalizadora de la creatividad, y que posibilita la emergencia de factores motivacionales y afectivos tanto en el grupo clase como en el aprendiente. La simulación así concebida recibe el nombre de simulación funcional.

En los últimos años surge una técnica en didáctica de ENE denominada «Método de los casos» (Neila, 2010:16-23), método surgido en 1920 en la *Harvard Law School* (Estados Unidos). Esta técnica permite definir una situación compleja de hechos reales (o bien un corpus limitado de situaciones, en el caso de que se tomen como sílabo); la situación se concibe en términos de conflicto y está estrechamente vinculada con la realidad profesional del aprendiente. El método de los casos le permite al aprendiente discutir, negociar e interactuar con el grupo clase, así como con el profesor, a partir de una serie de preguntas críticas guiadas que les va planteando gradualmente a los aprendientes (Schmidt, 2003). El profesor se configura como pieza angular en la gestión de la clase (gestión de la información y del debate ulterior). Aunque se trata de una técnica procesal y solidaria en términos competenciales y cognoscitivos, real y motivadora, es una técnica pedagógica bastante encorsetada en la que el conflicto se concibe como consustancial al mundo de los negocios.

Merece especial atención hacer referencia a la labor científica llevada a cabo por especialistas francófonos con respecto al enfoque accional co-accional. En dicho enfoque prima la formación del aprendiente, considerado como actor social (aprendiente/usuario). Este aspecto es importante por tres razones: en primer lugar, por tomarse en cuenta la actuación social del aprendiente tanto en el aula como fuera de ella; en segundo lugar, porque el proyecto pedagógico se erige como otra forma de actuar de referencia y principio nuevo de integración didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por último, por el cambio paradigmático producido con el paso de la competencia comunicativa a la competencia informacional[17].

Los primeros pasos del trabajo por proyectos en el ámbito del proceso de adquisición-aprendizaje se remontan a principios del siglo XX y se ciñen exclusivamente a las enseñanzas primaria y secundaria. William Heard Kilpatrick desarrolló

17 Conjunto de capacidades que, como actor social, permiten actuar *en* y *gracias a* la información (Puren, 2009:4).

en 1918 el denominado «Método de proyectos» *(Project Metod)*, entendido como plan de trabajo elegido libremente con el objetivo de realizar algo que despierta el propio interés, ya sea la resolución de un determinado problema, o bien una tarea que se quiera llevar a cabo. En las últimas décadas, y a raíz de la publicación del *MCER*, los proyectos en el aprendizaje de lenguas extranjeras han ido tomando otro cariz, acercándose al enfoque por tareas en la medida en la que en ambos se tiene que movilizar un conjunto de actividades organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado, que no es forzosamente lingüístico. Así, el proyecto se entiende como proceso que se desarrolla en un contexto concreto sometido a una serie de restricciones; la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son solo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y soliciten la competencia comunicativa del individuo. Surge el proyecto accional, que no ha de ser entendido como «estudio de casos» (pues este persigue el dominio de razonamientos lógicos a partir de saberes teóricos que permiten la resolución de problemas «fabricados») ni como «proyecto temático» (que persigue la reutilización del capital de conocimientos lingüísticos y culturales del aprendiente). Mediante el proyecto accional, el aprendiente se representa mentalmente la acción que tiene que llevar a cabo y va tomando conciencia de que necesita comprender una serie de documentos textuales para poder producir otros; asimismo va tomando conciencia de sus necesidades, de lo que sabe y de lo que tiene que aprender. El aprendizaje sigue una lógica recursiva y reflexiva de adecuación según el esquema siguiente: comprender para actuar (el aprendiente se representa la acción a través de la situación, de los interlocutores, el contexto, etc.); actuar para comprender (pues mediante la acción el aprendiente se da cuenta de lo que ha comprendido y de lo que no); producir para darle sentido a la acción haciéndose entender (si su producción no es comprensible por el otro, el aprendiente se dará cuenta de que quizá no haya comprendido algo, que ulteriormente será objeto de un nuevo aprendizaje) (Bourguignon, 2006a).

En el año 2005 surge en Francia el denominado enfoque comunicacional, propuesto por la lingüista Claire Bourguignon; con él asistimos a un cambio de paradigma, pues de la era «comunicativa» se pasa a la era «comunic-activa» (o comunicación al servicio de la acción). Este enfoque se asienta en tres ejes principales: en primer lugar en el aprendiente-usuario; en segundo lugar en las tareas (lingüísticas y pragmáticas) y, por último, en los actos de habla (que cobran particular sentido en el ámbito de las acciones sociales). Ya no se trata de aprender por aprender, sino de aprender actuando, pues la sola apropiación de la lengua no colige la actuación mientras que la actuación sí colige la apropiación de la lengua. Desde el enfoque comunicaccional emerge el denominado escenario de aprendizaje-acción, entendido como una simulación constituida por el encadenamiento de una serie de tareas comunicativas interdependientes que se acometen para poder cumplir una misión compleja en función de un objetivo dado; esta serie de actividades conduce a la realización de una tarea final. Así, la comunicación deja de ser una finalidad para ser medio; el escenario como medio de enseñanza

/ aprendizaje es, por tanto, el objetivo procedimental privilegiado. El aprendiente se ve confrontado a una situación que conlleva la puesta en marcha estratégica de sus conocimientos en vistas a ejecutar un conjunto de acciones finalizadas en un ámbito dado con una finalidad definida. Anima al aprendiente a estudiar un problema de manera analítica y a ir tomando conciencia de los medios necesarios para resolverlo («cogni-acción» o cognición situada, es decir, reutilizar los conocimientos que uno dispone, definir los conocimientos necesarios y construir nuevos conocimientos en la acción tomando conciencia de las carencias) con el propósito de desarrollar y construir el aprendizaje de la lengua, dándole así sentido. El escenario de aprendizaje es fuente de motivación, pues el aprendiente se proyectará en él, se verá inmerso en un proyecto en el que necesitará la lengua extranjera para su consecución. Además, su implicación le invitará a seguir aprendiendo; la acción es, por consiguiente, facilitadora del aprendizaje: aprendiendo mediante la acción (Bourguignon, 2006a).

Nos encontramos frente a una serie de tareas comunicativas puestas al servicio de un proyecto llevado a cabo en una empresa o, dicho de otra manera, de una acción social en el ámbito profesional. El escenario se concibe a partir de una misión (tarea compleja o macrotarea) en la que el aprendiente va a interpretar un papel. Dicha misión conlleva una serie de microtareas (o tareas facilitadoras) y el aprendiente deberá buscar información pertinente para poder efectuar una propuesta final, tal y como se le pide siempre en la misión que se le confía; este deberá justificar su propuesta y argumentarla no solo en situación de interacción sino también por escrito, respetando el formato textual que se le solicite. En otro orden de cosas, dado que lengua y cultura son indisociables, el profesor, en su labor docente, tiene la responsabilidad de permitirle a los aprendientes el acceso a las distintas culturas que vehiculan la lengua española; esta es otra de las ventajas de trabajar con escenarios pues permite entrar directamente en la cultura (Cuenca, 2013).

4. COMPETENCIA ÉTICA, COMPETENCIA INTERCULTURAL, DIÁLOGO INTERCULTURAL, ÉTICA INTERCULTURAL

Como acabamos de indicar, la principal ventaja que presenta para el aprendiente de trabajar con escenarios de aprendizaje-acción es el hecho de aprender actuando. Pero, ¿todo es válido en el *no man's land* de la actuación? ¿Hemos de aceptar cualquier tipo de actuación con tal de que el aprendiente actúe? Evidentemente no; es ineluctable un marco ético. El concepto de competencia ética (o competencia de actuación ética) hace alusión a aquella competencia que le permite al individuo actuar axiológicamente, orientando su acción por valores universales basados en la dignidad humana, capacitando al individuo como actor socialmente responsable. Permite distinguir entre lo que se debe hacer y lo que es correcto hacer, privilegiando en cada circunstancia el cómo sobre el qué. Vemos, por tanto, el carácter competencial de la ética: propiciar hábitos, modos de obrar asumidos que predisponen al individuo a obrar en el sentido deseado y que ha ido incorporando a su carácter por repetición de actos. Estos hábitos, cuando es-

tán bien orientados, reciben el nombre de virtudes; cuando están mal orientados reciben el nombre de vicios. De ahí que la competencia ética deba intervenir a lo largo de la vida.

Ser socialmente responsable exige del aprendiente tomar en cuenta la otredad, porque el otro existe, es un fin en sí, y en la alteridad emerge la competencia intercultural, esa habilidad del aprendiente para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural de nuestra sociedad, caracterizada por la pluriculturalidad[18]. Ser socialmente responsable requiere, a su vez, participar en la construcción de la ciudadanía mediante un diálogo constructivo que, por ende, es intercultural[19], siendo esta la razón por la que surge la denominada ética intercultural, contribución desde las actitudes y la decisión de conductas a la convivencia en la diversidad, de manera que se haga posible este requisito tan esencial a la democracia pluralista. La ética intercultural no tiene únicamente este objetivo cívico, lo posee también moral, como es ayudar a la supervivencia y prosperidad humana en condiciones de diversidad étnica, nacional y cultural, pues la ética en sí misma pretende un ser humano más feliz, además de quererlo más bueno y justo (Bilbeny, 2002).

5. CONCLUSIÓN

A partir de lo expuesto, consideramos que a la hora de elaborar un sílabo de ENE se deben privilegiar los siguientes aspectos:

- El trabajo interdisciplinar, para darle sentido a la formación que recibe el aprendiente.
- Un aprendizaje estratégico, sistémico y procesual, por ser fuente de conocimiento.
- Un aprendizaje centrado en la actuación, porque favorece el *learning outcomes* y, sobre todo, la apropiación de la lengua.
- El desarrollo de la competencia ética, para generar hábitos virtuosos en el aprendiente.
- El desarrollo de la competencia intercultural, para aprehender la otredad en el horizonte global.
- La producción oral en interacción, para domina la técnica social y cultural del diálogo.
- El desarrollo de la competencia léxica, para darle nombre a la realidad del otro.

Consideramos que el escenario de aprendizaje-acción es un procedimiento sumamente útil, coherente con el marco teórico expuesto y eficaz para la ense-

---

18 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

19 El diálogo intercultural es un intercambio de impresiones, abierto, respetuoso y basado en la compresión mutua entre individuos y grupos de origen, patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico distintos. (Battaini, 2010)

ñanza / aprendizaje en ENE dado que aúna los beneficios de los distintos enfoques y técnicas surgidos a partir de la década de los ochenta del siglo pasado y que han sido evocados en el presente artículo. Así, destacaremos que, a grandes rasgos:

- Comparte con el enfoque comunicativo la idea de que el contexto es esencial, así como el desarrollo de la **competencia comunicativa**, garante de que el aprendiente pueda comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.
- Comparte con el enfoque por tareas la idea de que el aprendiente debe aprender a manipular sus conocimientos para negociar el significado mediante actividades de uso de la lengua.
- Comparte con la simulación formal la idea de que la lengua se entiende como entidad procesual, solidaria desde el punto de vista competencial (integra comprensión, producción e interacción), que permite el desarrollo de la creatividad así como el desarrollo intelectual, social y emocional del aprendiente, facilitándose con ello la emergencia de factores motivacionales y afectivos tanto en el grupo clase como en cada aprendiente. Asimismo, tanto la simulación formal como el escenario de aprendizaje-acción presentan la ventaja de darle paso al contexto profesional al que se enfrenta (o se enfrentará) el aprendiente.
- Comparte con el Método de los casos el carácter interdisciplinar así como la idea de que le permite al aprendiente discutir, negociar e interactuar con el grupo clase, además de exigirle una toma de postura deontológica.

En otro orden de cosas, la progresión pedagógica de un curso de ENE, ya sea en formación inicial o en formación permanente, debe tener por objetivo prioritario educar axiológicamente a los aprendientes, exigiendo de ellos la excelencia. Solo de esta manera podremos contar con profesionales competentes, comprometidos, respetuosos, responsables, justos, humildes, resilientes, íntegros, honestos y transparentes, porque estas competencias sociales son la clave de la confianza, argamasa con la que se construye un país.

BIBLIOGRAFÍA

Battaini-Dragoni, D. (2010). «Qu'est-ce que le dialogue interculturel?», en *Diasporiques n.º 0*, France: La Ligue de l'Enseignement, pp. 18-24.

Aguirre Beltrán, B. (2000). *El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. Ámsterdam [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf]

Bilbeny, Norbert, (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bourguignon, C. (2006a). «L'apprentissage des langues par l'action», en *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Francia: Edition Maison des Langues, 59.
Bourguignon, C. (2006b). «De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures» en *Revue du GERFLINT* n.º , Francia: 58-73 [http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf]
Bueno, G. (2007). *La fe del ateo. Las verdaderas razones del enfrentamiento de la Iglesia con el Gobierno socialista*, Madrid: Temas de hoy, pp. 211-226.
Camps, V., Cortina, A., Garcia Delgado, J.L. (2012). *Democracia de calidad frente a la crisis*. [http://elpais.com/elpais/2012/09/20/opinion/1348137298_043935.html]
Cortina Orts, A. (1994). Ética en la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial. Madrid: Trotta, 17-33
— (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
— (2001). «Somos inevitablemente morales», en *Realidad: Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 82, El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, pp. 519-527 [http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4d652d2b25cfcsomos.pdf]
— (2002). *Por una ética del consumo*, Madrid: Taurus.
— (2006). «Educar en una ciudadanía justa». Artículo de opinión disponible en la URL [http://elpais.com/diario/2006/06/20/opinion/1150754414_850215.html]
— (2007). «Educar para una ciudadanía activa», en VIII Seminario de Primavera 2007, Educación para la Ciudadanía. España: Fundación Santillana, pp. 5-16. [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/paginas/200906/seminario_de_primavera_2007.pdf]
— (2008). «La educación como problema». Artículo de opinión disponible en la URL [http://elpais.com/diario/2008/05/28/opinion/1211925605_850215.html]
— (2010). «Universalizar la excelencia». Artículo de opinión disponible en la URL [http://elpais.com/diario/2010/12/29/opinion/1293577205_850215.html]
— (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*, Madrid: Tecnós.
— (2012a). «La leyenda del empresario excelente». Artículo de opinión disponible en la URL [http://elpais.com/elpais/2012/03/12/opinion/1331552045_289036.html]
— (2012b). «Ética en tiempos de crisis». Artículo de opinión disponible en la URL [http://elpais.com/elpais/2012/06/13/opinion/1339587064_162579.html]
— (2012c). «¿El fracaso de la educación?» Artículo de opinión disponible en la URL [http://elpais.com/elpais/2012/08/21/opinion/1345566047_467785.html]
— (2012d). «Etica en la escuela». Artículo de opinión disponible en la URL [http://elpais.com/elpais/2012/11/23/opinion/1353664266_768081.html]
— (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética?, Barcelona: Paidós.
Cuenca Montesino, J. M. (2013). «Evaluación de la actuación, perspectiva comunicaccional y español para uso profesional: el Diplôme de compétence en Langue», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* n.º 13 (número espe-

cial —Actas de Congreso). [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/CuencaMontesinos.htm]

— (2004). «Aspectos interculturales de la negociación franco-española. Reflexión sobre el lugar de la cultura en clase de español comercial. Criterios para una actitud etnoexpansiva», en *Revista RedELE* [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/CUENCA-M.html]

Diego Bautista, O. (2011). «Los códigos éticos de gobierno», en *Colecci*ón Cuadernos de ética para los *servidores públicos* vol. 4, México: UAEM. Géminis Editores e Impresores S.A, pp. 5-8.

Fuentes, T. (2001). «Abordar el conflicto moral. De la inteligencia ética personal a la inteligencia ética compartida», en *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, Universitat Ramon Llull: n.º 17, pp. 75-87 [http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/172065/241903].

Garcia Moreno, C. (2009). «De los fines específicos a los contextos profesionales» en Actas del XX Congreso de ASELE [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0129.pdf].

Gomez Bahillo, C. (2008). «Ética y responsabilidad empresarial en la sociedad globalizada», en *Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, n.º 75, Universidad de Zaragoza: Icade, pp. 125-142. [http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistaicade/article/download/330/258]

Kapuscinski, R. (2001). «El mundo global en cada aldea». Artículo de opinión disponible en la URL [http://elpais.com/diario/2001/01/28/opinion/980636407_850215.html].

Martinez Egido, J. J. (2009). «El léxico del español de los negocios: propuesta de análisis para su enseñanza y aprendizaje», en *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante ELUA, 169-182*.

Neila, G., (2010): «Aplicación del método de los casos en la enseñanza de EFE: el caso del español de los negocios» en *MarcoELE* n.º 11 [http://marcoele.com/descargas/11/neila_casos.pdf].

Pérez Gutiérrez, M. (2000). «La simulación como técnica heurística en clase de español con fines profesionales» en Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE). Ámsterdam, [http://www.ciefe.com/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=9].

Puren, C. (2009). *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle*, Francia: ASLV [http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841].

Puren, C. (2004). «Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional», en KETT, E. and col. *Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y contextos. Conferencias y foros.* IX Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires». Buenos Aires (Argentina): Araucaria editora, pp. 55-69. [http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vld=71706].

Sachs, J. (2012). *El precio de la civilización*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Schmidt, C. (2003). «El papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de los negocios», en Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE). Ámsterdam [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0015.pdf].