La enseñanza del español del turismo

Luciana Maria Almeida de Freitas
(Centro Universitário da Cidade/UniverCidade)
(Universidade Castelo Branco/UCB)

1. EL ESPAÑOL Y EL TURISMO

La enseñanza del español en Brasil ha experimentado una impresionante expansión en los últimos años. En general, suelen ser citadas como causas de ese desarrollo especialmente las cuestiones económicas, como la creación del MERCOSUR en 1991 y el establecimiento de varias empresas españolas en nuestro país a partir de 1996, lo que ha hecho de España el segundo principal inversor extranjero en Brasil (Moreno Fernández, 2000).

Por lo tanto, es natural que exista en nuestro país una gran demanda de la enseñanza de español para adultos, tanto de profesionales que tienen que aprender el idioma para utilizarlo en su trabajo, como de estudiantes que desean prepararse para ingresar en el mercado laboral.

Dentro de este universo, sobresalen los que se dedican al sector del turismo. En primer lugar, porque es una de las más importantes industrias de la actualidad y un sector en expansión constante. En segundo lugar, por comprender diversas especialidades: agencias de viajes, hostelería, restauración, ocio, animación turística, guías, planificación turística, etc. En tercer lugar, su carácter internacional requiere lenguas vehiculares que permitan la comunicación entre profesionales de los más distintos países y lenguas maternas.

Aunque el inglés es la lengua más utilizada en la comunicación internacional del turismo, el español está, poco a poco, conquistando una posición importante y ha llegado a ser una lengua necesaria para los profesionales del sector, en especial en Brasil. Según datos de la *Empresa Brasileira de Turismo* – EMBRATUR (2003: 25), los turistas originarios de países hispanohablantes representan cerca del 50 % del total de visitantes que hemos recibido en los últimos años[1]. Con esto, se puede presumir que hay una gran cantidad de trabajadores del turismo que, en virtud de la procedencia de los turistas que nos visitan y de la internacionalización de la lengua española, se ven obligados a estudiarla, sea para conseguir su primer empleo, sea para poder ascender profesionalmente o aun para conservar sus puestos de trabajo.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DEL TURISMO

La lengua española suele ser una de las asignaturas obligatorias en todos los tipos y niveles de estudios disponibles para la formación o perfeccionamiento de

[1] Exactamente el 42,87 % (1.621.814 turistas) en 2002 y el 53,99 % (2.576.869 turistas) en 2001.

los profesionales del turismo, sean cursos de enseñanza no reglada, de formación profesional de nivel técnico o estudios universitarios. No obstante, los que nos dedicamos a la enseñanza de español para fines específicos de turismo y hostelería tenemos que enfrentar una serie de problemas en nuestra actividad docente.

El principal problema es que no sabemos exactamente qué debemos enseñar. Y no lo sabemos porque desconocemos el trabajo de los profesionales del turismo y el uso que hacen del lenguaje. Tampoco podemos basar nuestra programación integralmente en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (1994), en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998) o en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), principalmente en lo que respecta a los objetivos y contenidos, puesto que impartimos cursos cuyas especificidades no se desarrollan en estos documentos.

En segundo lugar, hay poca investigación sobre la enseñanza de español del turismo. Aparte algunas memorias de máster producidas en España y aún inéditas, hay pocos artículos y comunicaciones publicados en revistas especializadas o libros de actas de congresos[2].

Otro problema es que tampoco tenemos una gran variedad de material didáctico. Hay solamente dos manuales a la venta actualmente en el mercado brasileño: *Servicios turísticos*, de Blanca Aguirre (1997), y *El español en el hotel*, de Concha Moreno y Martina Tuts (1997). Si desconocemos el trabajo de profesionales del turismo en Brasil, por supuesto que ignoramos si dichos libros de texto son idóneos o no para nuestra actividad docente.

3. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

La solución a todas estas dificultades, según la bibliografía sobre la enseñanza de lenguas para fines específicos, está en el análisis de necesidades (Robinson, 1980 y 1991; Kennedy y Bolitho, 1984; Hutchinson y Waters, 1987; Strevens, 1988; Dudley-Evans y St John, 1998).

En realidad, el análisis de necesidades suele ser considerado uno de los elementos clave de la enseñanza de lenguas para fines específicos y está presente, incluso, en muchas de sus definiciones. Además, es un procedimiento característico no solamente de los cursos específicos, sino también uno de los fundamentos del enfoque comunicativo, paradigmático en la enseñanza de lenguas desde hace casi tres décadas y coetáneo de la enseñanza para fines específicos. Por esto, el concepto de análisis de necesidades estaba presente cuando surgieron, en principios de los años 70, las bases de la enseñanza comunicativa de idiomas.

---

[2] Hasta la fecha solamente he encontrado los dos trabajos de Gil Bürman (1995), el de Duque de la Torre y Pérez Lamingueiro (1996), el de Moreno y Tuts (1998), el de Álvarez (2001) y el de Calvi (2001).

Desde entonces, han surgido diversos conceptos de necesidades y propuestas de procedimientos para su análisis, pero, de una manera general, todo lo que se ha producido es heredero de las proposiciones de Richterich (1972) sobre necesidades *objetivas* y *subjetivas*.

Necesidades objetivas, *necesidades de la situación-meta* o *necesidades lingüísticas* serían aquellas características de la actividad profesional o académica del estudiante, mientras que las *subjetivas*, *de aprendizaje* o *de la situación presente* son las relacionadas a la situación de aprendizaje, o sea, los rasgos afectivos y cognitivos de los alumnos.

Pese a que hay actualmente una tendencia a valorar el análisis de la situación de aprendizaje en detrimento de la situación-meta, aun los autores más críticos del análisis de necesidades centrado en este segundo elemento reconocen que es imprescindible y que debe ser el primer paso de la programación docente en los cursos para fines específicos.

Hutchinson y Waters (1987: 55), desde su perspectiva centrada en el aprendizaje, afirman que las informaciones sobre las necesidades de la situación-meta se obtienen con relativa facilidad. Basta con que el propio docente proponga a sus alumnos cuestionarios o entrevistas, que son los principales métodos utilizados en los análisis de necesidades según la mayoría de los autores (Robinson, 1991: 12-15; Hutchinson y Waters, 1987: 60-63; Dudley-Evans y St John, 1998: 131-134). Otros recursos que se señalan es la recogida de documentos e informaciones con los profesionales del área y la observación del trabajo (Dudley-Evans y St John, 1998: 135-136; Hutchinson y Waters, 1987: 58; Robinson, 1991: 13).

Esta visión plantea algunos problemas de carácter teórico y metodológico, que serán explicitados a continuación.

4. EL LUGAR DEL TRABAJO EN EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

En primer lugar, una cuestión que —aun dentro de los presupuestos de la enseñanza de lenguas para fines específicos— impediría el análisis de necesidades es el caso en que los alumnos todavía no sean profesionales, sino estudiantes preparándose para ingresar en el mercado laboral. ¿Cómo puede el profesor obtener los datos sobre la situación-meta si los propios alumnos también la desconocen? Claro está que, en el contexto brasileño, el profesor no puede dedicarse a un trabajo de investigación sobre el futuro trabajo de sus estudiantes, según recomiendan los autores de origen anglosajón. Por lo tanto, en este caso, el análisis de necesidades de la situación-meta no debería ser una función del profesor, sino de un investigador[3].

[3] Por este motivo, mi memoria de máster en Lingüística por la Universidade do Estado de Río de Janeiro (UERJ) tiene como principal objetivo hacer un análisis de necesidades en lengua española de los profesionales de turismo que trabajan en agencias de viajes. Merece destacar la gran producción del grupo de investigación «Abordagem Instrumental e o Ensino -Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos», liderado por Rosinda de Castro Guerra Ramos en la PUC-SP.

Por otro lado, en los trabajos realizados, los profesores-investigadores no suelen recurrir a los avances teóricos y metodológicos de las ciencias del trabajo. Si lo que se propone es una investigación sobre una determinada situación de trabajo con el objetivo de detectar cómo, cuándo y para qué los trabajadores utilizan una lengua extranjera en sus actividades, ¿por qué no recurrir a los aportes teóricos y metodológicos de las ciencias que tienen como foco el análisis del trabajo? Sin duda, los avances de la Psicología Social, de la Ergonomía y de la Ergología pueden ayudarnos a echar una nueva luz sobre la cuestión.

Lo que propongo, entonces, es un cambio en la concepción de análisis de necesidades de la situación-meta. En lugar de entenderla y realizarla únicamente dentro de los parámetros de la enseñanza de lenguas para fines específicos, planteo una manera distinta, fruto de las contribuciones de las mencionadas ciencias del trabajo, en especial la Ergonomía y la Ergología.

Aunque sean unánimes en la importancia atribuida al análisis de necesidades, ni Hutchinson y Waters ni los demás autores del área de lenguas para fines específicos lo problematizan, le dedican unas pocas páginas de sus libros y citan rápidamente los procedimientos metodológicos para su realización (Robinson, 1991: 7-17; Hutchinson y Waters, 1987: 53-63; Dudley-Evans y St John, 1998: 121-139). Algunos mencionan la observación del trabajo, pero no detallan cómo hacerlo y, principalmente, de cuál sería el enfoque de esa observación (Dudley-Evans y St John, 1998: 135-136; Hutchinson y Waters, 1987: 58; Robinson, 1991: 13). Evidentemente, tampoco cuestionan el propio trabajo, que es siempre visto como un dato objetivo, patente, y no en sus múltiples dimensiones.

De los diversos conceptos de las ciencias del trabajo —en especial, de la Ergonomía situada de lengua francesa y de la Ergología— que podrían aprovecharse en la realización de un análisis de necesidades, subrayo los de trabajo prescrito, trabajo realizado, actividad, tarea y lenguaje *sobre*, *en* y *como* trabajo. De las propuestas metodológicas, destaco la instrucción al sosias y la autoconfrontación. La idea es que se puede realizar un análisis más amplio y profundo del trabajo y, con esto, construir una base segura donde sentar la programación docente de los cursos de lenguas para fines profesionales.

La visión taylorista del trabajo solamente observa las normas, las reglas impuestas por aquellos que lo controlan, o sea, solo una de las partes involucradas en su realización. Por otro lado, la Ergonomía y la Ergología, según Schwartz (1997), prefieren verlo a partir de la dinámica entre el trabajo prescrito y el trabajo realizado.

El trabajo prescrito es el que está en las reglas, manuales, programas, es decir, elementos exteriores al trabajador: estas son sus *tareas*, que no consideran la realidad de los trabajadores y ni siquiera lo que opinan de ellas. Por otro lado, el sujeto, al realizar su trabajo, en el momento de la *actividad*, renormaliza las prescripciones a partir de los saberes colectivos e individuales: este es el trabajo realizado.

Entre tarea y actividad de trabajo está el punto fundamental de la preocupación de la Ergonomía de lengua francesa: la inherente contradicción del acto de trabajo, o sea, la distancia ineludible entre el trabajo prescrito y el realizado. Las grandes lagunas entre estas dos dimensiones del trabajo permiten su mejor comprensión y transformación.

Además de proporcionar una nueva visión sobre el trabajo, lo que por sí solo justificaría su consideración en el análisis de necesidades, hay también otros elementos que fundamentan el uso de los conceptos de las ciencias del trabajo en el análisis de la situación-meta. En general, como se ha dicho anteriormente, el análisis de necesidades se hace por medio de cuestionarios o entrevistas. Sin embargo, según Schwartz (1997), estos métodos no tienen como resultado los aspectos del trabajo realizado, pues cuando se les pregunta sobre su trabajo, en lugar de hablar sobre sus actividades, los entrevistados suelen contestar de acuerdo con sus tareas, o sea, las normas, el trabajo prescrito. Esto quiere decir que en los análisis de necesidades hechos de acuerdo con el modelo tradicional de la enseñanza de lenguas para fines específicos, lo que se investiga no es qué hace el trabajador, cuáles son sus actividades, sino cuál es su tarea, que es lo que estaba prescrito.

Otro posible aporte de las ciencias del trabajo al análisis de necesidades es la distinción entre el lenguaje *sobre* el trabajo, *en* el trabajo y *como* trabajo, propuesta por Lacoste (1995) y desarrollada, entre otros, por Nouroudine (2002).

El lenguaje *sobre* el trabajo es la producción de saber sobre la actividad, sea durante su realización, entre los propios actores, sea en algún cuestionamiento posterior, como por ejemplo cuando el trabajador es consultado por un investigador. El lenguaje *como* trabajo es el utilizado durante y para la realización de la actividad. Por fin, el lenguaje *en* el trabajo es aquel que no se relaciona directamente con la actividad, pero que se da en la situación de trabajo (Nouroudine, 2002: 18-26).

En un contexto de enseñanza de una lengua extranjera[4] para fines profesionales, el foco debe estar en el lenguaje *en* el trabajo. Sin embargo, los procedimientos metodológicos recomendados sobre la enseñanza de lenguas para fines específicos, el cuestionario y la entrevista, son espacios de la manifestación del lenguaje *sobre* el trabajo. El lenguaje *en* el trabajo, que es el que nos interesa —y también el *como* trabajo— solo ocurre durante la realización de la actividad; de ahí que solamente con la observación de la actuación de los trabajadores podemos abarcarlos.

La Ergonomía propone tres métodos principales para el estudio de las situaciones de trabajo: la instrucción al sosias, la autoconfrontación simple y la cruzada.

---

4 Comprendida como la enseñanza de una lengua extranjera aquella que se da «en un contexto en el que carece de función social e institucional», en contraposición a la L2, que es «aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende» (Santos Gargallo, 1999: 21).

La instrucción al sosias es una entrevista, preferentemente grabada en vídeo, en la cual el trabajador relata al investigador todas sus actividades diarias como si estuviera instruyendo a otro trabajador que fuera a sustituirlo. El investigador debe actuar como si de hecho fuera a sustituirlo y hacerle las preguntas necesarias a la comprensión de la actividad.

En la autoconfrontación simple, se graba la actividad de trabajo y, luego, el trabajador la ve en compañía del investigador, que provoca una charla sobre el tema. También esta segunda fase es grabada.

Por fin, en la autoconfrontación cruzada se hace lo mismo que en la simple, pero se graban dos trabajadores ejecutando la misma actividad y, durante el visionado, ambos asisten, ora sendos vídeos, ora el del compañero. También se discute el tema, de acuerdo con los rumbos trazados por el investigador.

Por medio de estos métodos, es posible observar todos los ámbitos de la utilización del lenguaje en situaciones de trabajo: el lenguaje *como* y *en* el trabajo en las grabaciones de los dos tipos de autoconfrontación, y el lenguaje sobre el trabajo en las charlas y en la instrucción al sosias.

Además de estos métodos, hay también investigaciones de carácter ergonómico o ergológico hechas por medio de entrevistas —siempre que se tenga claro que ella es una manifestación de una parte de la situación de trabajo, el trabajo prescrito y el lenguaje *sobre* el trabajo—, por el acompañamiento participativo del trabajo (sin realizar grabaciones), por registros en cintas de audio o por el análisis de los documentos escritos.

Es importante subrayar que también es posible combinar estos métodos, todo con el objetivo de mejor comprender la situación de trabajo.

5. HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

Lo que aquí se propone es una conjugación de dos áreas que parecen tener una relación intrínseca. Por un lado, la enseñanza de lenguas para fines profesionales tiene por objetivo capacitar al trabajador, o futuro trabajador, para que pueda actuar mejor en su situación de trabajo; para ello, los profesionales de la enseñanza deben conocer mejor el trabajo de sus alumnos. Por otro lado, la Ergonomía y la Ergología, dan los instrumentos y conceptos necesarios para el conocimiento de la situación de trabajo en cuestión y, con ello, poder planificar un mejor curso de lenguas extranjeras para los trabajadores del turismo y de cualquier otra área.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, B., 1997, *Servicios turísticos*, Madrid, SGEL.
Álvarez, F., 2001, «Notas para el aula de español de turismo», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 36, pp. 20-29.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC/SEF.

Calvi, M. V., 2001, «El léxico del turismo», *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, http://www.ub.es/filhis/culturele/turismo.html.

Consejo de Europa, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MECD, Instituto Cervantes y Anaya, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Dudley-Evans, T., y St John, M., 1998, *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Duque de la Torre, A.; Pérez Lamingueiro, I., 1996, «El español del turismo. Una propuesta por tareas», en Barrueco, S. (ed.), *Lenguas para fines específicos (V), Investigación y enseñanza*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.

Embratur, 2003, *Anuário Estatístico*, 30.

Gil Bürman, M., 1995, «Consideraciones didácticas del español de carácter específico: el turismo», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 1, pp. 39-42.

— 1995, «Explotación de materiales de turismo en la enseñanza del español con fines específicos», en Barrueco, S. (ed.), *Lenguas para fines específicos (IV), Investigación y enseñanza*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.

Hutchinson, T., y Waters, A., 1987, *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Instituto Cervantes, 1994, *Plan curricular*, Madrid, Instituto Cervantes.

Kennedy, C., y Bolitho, R., 1984, *English for Specific Purposes*, London and Basingstoke, Macmillan Press Ltd.

Lacoste, M., 1995, «Paroles, activité, situation», en Boutet, J., *Paroles au travail,* Paris, L'Harmattan.

Moreno, C., y Tuts, M., 1997, *El español en el hotel*, Madrid, SGEL.

— 1998, «El español con fines específicos. El español en el hotel», *Carabela*, 44, pp. 73-97.

Moreno Fernández, F., 2000, «El español en Brasil», *Anuario del Instituto Cervantes, El español en el Mundo*, http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/.

Nouroudine, A., 2002, «A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho», en Souza-e-Silva, M.C.P. y Faïta, D (eds.), *Linguagem e Trabalho —contrução de objetos de análise no Brasil e na França*, São Paulo, Cortez.

Richterich, R., 1972, *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*, Strasbourg, Council of Europe.

Robinson, P., 1980, *ESP - English for Specific Purposes*, Oxford, Pergamon Press.

— 1991, *ESP Today: a practitioner's guide*, Hertfordshire, Prentice may.

Santos Gargallo, I., 1999, *Lingüística Aplicada a la Enseñanza/Aprendizaje del Español Lengua Extranjera*, Madrid, Arco Libros.

Schwartz, Y., 1997, *Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique*, Paris, PUF.

Strevens, P., 1988, «ESP after twenty years: a re-appraisal», en Tickoo, M.L. (ed.), *ESP: state of the art*, Singapore, SEAMEO.