La docencia de Español para Fines Específicos, un marco idóneo para la investigación del profesor

Maria Lluïsa Sabater
Universitat de Barcelona

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en la aproximación a la actividad de investigación como uno de los posibles papeles del profesor de Español para Fines Específicos.[1] En la primera parte, se pone de relieve la tarea que realiza el profesor de una lengua de especialidad mostrando las verdaderas dimensiones que alcanza su trabajo. Ante todo, se enfrenta a una profesión que le adentra en un terreno que no le es familiar, pero sí lo es de los alumnos. Ello le conduce a ejercer una actividad multidisciplinar para adquirir conocimientos razonables sobre el ámbito de especialización de los aprendientes, a definir su papel de profesor, a adoptar múltiples roles, y le obliga, además, a ser un creador de materiales didácticos ante la imposibilidad de que los métodos existentes le proporcionen el material especializado que necesita. En segundo lugar, consideraremos la posibilidad de completar el perfil profesional, altamente apreciado y constituido por los factores mencionados, mediante su incorporación a la investigación de la que, a menudo, los profesores han quedado voluntariamente alejados. Con la descripción de un caso concreto de investigación, pretendemos demostrar las múltiples aportaciones de la investigación en el aula, particularmente accesible, útil y enriquecedora para el profesor, que puede incrementar la efectividad de su docencia y a la vez hacerle descubrir nuevas perspectivas en el ámbito profesional y científico.

Palabras clave: profesor de EFE, profesión multidisciplinar, profesor-investigador, investigación en el aula, "investigación en la acción", enseñanza efectiva, perspectivas profesionales.

1. Introducción

En este artículo vamos a enfocar nuestra reflexión hacia la figura del profesor de una lengua de especialidad, en este caso del español LE, y a las numerosas facetas de su profesión que dibujan un perfil profesional ciertamente interesante pero que podría adquirir una nueva dimensión con una actividad de investigación.

A menudo nos aparece la imagen del profesor de EFE como un profesional encasillado en su trabajo docente cuya característica principal es la considerable carga extra de trabajo que tiene que dedicar a la preparación de sus clases tanto a nivel de formación personal como a nivel de los materiales que llevará al aula. Aunque es cierto que estas son dos de las constantes de la tarea del profesor de una lengua de especialidad, constituyen solamente la parte visible del iceberg y merece la pena destacar el amplio abanico de competencias que tiene que poner en la práctica el profesional que a ello se dedica. La realidad cambiante de las tendencias, tanto en el ámbito de la educación en general como de la reforma de los currículos de las instituciones, conduce al profesor a adquirir nuevas competencias para alcanzar una perspectiva más amplia de la enseñanza más allá de la estricta docencia en la clase. Como veremos en detalle, los nuevos roles de un docente de EFE incluyen el de profesor-investigador que puede redundar muy favorablemente tanto en la mejora de la calidad de su docencia como en su desarrollo profesional.

2. Dimensiones de la docencia del profesor de EFE

2.1. Un factor determinante de su actuación

La realidad es que estamos ante un especialista tanto de la lengua como de los principios teóricos de didáctica, con los que podrá dotar al aprendiente de los instrumentos necesarios para poder interactuar en su comunidad de prácticas, pero que se enfrenta ante todo a un condicionante previo particular: tiene que centrar los contenidos de su programa en un ámbito sobre el que debe adquirir previamente unos conocimientos. Como apuntan Dudley-Evans y St. John (1998) es indudable que, en la gran mayoría de los casos, en sus clases, el profesor de EFE no está en la posición de ser el principal conocedor de los contenidos de la materia específica de sus estudiantes ya que, cuando el curso está orientado hacia un dominio realmente específico en el que están trabajando, los alumnos tienen más conocimientos del tema que el profesor. Creemos que este factor es el que conlleva unas implicaciones que imprimen un carácter determinado a la didáctica de las lenguas para fines específicos.

En primer lugar, el hecho de no ser especialista en el campo de sus estudiantes puede hacer sentir al profesor una pérdida de protagonismo en una profesión que, por definición, le sitúa en un ámbito en el que no es experto, pero sí lo son sus alumnos. Y lo que sí es cierto es que, como hemos comprobado en los cursos de formación de profesores, el desconocimiento del ámbito en el que se desenvuelven los estudiantes es un factor que bloquea a un buen número de ellos a la hora de decidir implicarse en el campo de la docencia de EFE.

En segundo lugar, este factor determina su papel como profesor ya que, si en algo no puede inspirarse el profesor de EFE es en la imagen del profesor como la única fuente de conocimiento en el aula y con poder exclusivo de decisión. Si después de realizar un análisis de necesidades preciso y detallado de sus futuros estudiantes, diseña un programa a "medida" para su grupo, es obvio que el estudiante está ya involucrado en el diseño del curso. Como afirman Hutchinson y Waters (1987), la didáctica de EFE tiene un enfoque centrado en el aprendiente que adquiere un papel activo en el proceso de aprendizaje. Además, tiene que contar con la colaboración de sus alumnos, quienes van a aportar los conocimientos de su profesión para hacer de la clase un espacio de interacción real entre ellos, pero también con el profesor, quien puede proporcionarles los instrumentos adecuados para que sean competentes en el uso profesional o académico de la lengua meta.

2.2. Distintos papeles que desempeña el profesor de EFE

El número de los papeles que se atribuían al profesor de EFE se ha ampliado a medida que su actuación se ha ido adaptando a nuevas tendencias en la didáctica de lenguas y su profesión ha tomado una perspectiva mucho más amplia que la estricta enseñanza de un sistema de lengua.

Ya en el principio de los estudios sobre Inglés para Fines Específicos (Swales, 1985; Hutchinson y Waters, 1987; Dudley-Evans y St. John, 1998) se señaló la insuficiencia de la denominación de "teacher" para referirse a un profesor de lengua de especialidad y propugnaron el término "practitioner", ya que este, en inglés, representa adecuadamente la imagen de un profesional que aborda la enseñanza desde múltiples facetas. Y es que, en la actualidad, la docencia de un profesor de EFE ofrece aspectos muy variados y para afrontarlos este tiene que adoptar papeles distintos que vamos a examinar seguidamente.

Creador de programas de materiales. La selección y creación de materiales para la preparación de sus clases es una constante de la enseñanza de EFE y es el reto al que debe enfrentarse inmediatamente el profesor, ya que muy raramente un método podrá cubrir en su totalidad las necesidades de un público con unas especificidades muy concretas. Necesitará o bien seleccionar, o bien adaptar los materiales ya existentes que juzgue útiles para su grupo, o tendrá que pasar directamente a la creación de actividades si el nivel de especialización de sus estudiantes así lo requiere.

Según Robinson (1991), para diseñar un curso de lengua de especialidad el profesor necesita emplear técnicas analíticas para seleccionar con una base teórica y pragmática tanto los elementos de lengua y del discurso como de etnografía que le permitan, en este último caso, integrar el contexto cultural de la comunidad de prácticas del estudiante. Los materiales creados para llevar a la clase de EFE tienen que ser adecuados tanto al nivel de lengua y al proceso de aprendizaje del alumno como al nivel de sentirse reconocido como profesional si las actividades y tareas que se le proponen representan una parcela de su entorno laboral. El diseño de materiales es una de las tareas más importantes de un profesor de EFE, ya que de la idoneidad de los contenidos de sus clases depende la motivación de sus estudiantes.

Colaborador. También Dudley-Evans y St. John (1998) apuntaron que el trabajo de un profesor de especialidad debería ser realizado mediante la colaboración con especialistas en el tema, ya sea para elaborar el programa o los contenidos, o bien para supervisar el conjunto del material que se va a llevar a clase o para asegurarse de que las tareas específicas que tendrá que realizar el estudiante en su ámbito profesional aparecen en las actividades programadas.

Asesor. Según Javid (2015) puede también adoptar el papel de consejero de sus estudiantes y en muchas ocasiones, la relación con ellos es parecida a la de un miembro de un equipo. Así, cuando se está tratando un tema muy específico tendrá que "negociar" con los estudiantes la mejor manera de llegar a sus objetivos y en el dominio del Español para Fines Académicos suele ocurrir que el profesor tenga que ser un consejero individual de los alumnos para asesorarles sobre trabajos que estén realizando.

Evaluador. Su tarea como profesor de EFE le conducirá a realizar la evaluación tanto de los conocimientos y las adquisiciones de los aprendientes como de la efectividad del material didáctico utilizado, tanto si está publicado o es de creación propia y, según preconiza Bojović (2006), también una vez el curso ha finalizado para comprobar si los estudiantes han sido competentes en la utilización de los conocimientos adquiridos y para detectar los componentes que se habrían tenido que figurar en el programa.

Investigador. En el dominio del EFE la investigación se va incrementando y los profesores tienen que estar al día sobre los ámbitos que les afectan para poderlos integrar en el diseño de sus cursos y la producción de materiales. Pero, además, se perfila cada vez con más insistencia la necesidad de que el profesor de EFE adopte el papel activo del profesor-investigador, ya que, como afirma Potocka (2013, p. 175) "parece ser un potente instrumento para desarrollar las habilidades del profesor" entre otras ventajas que examinaremos más adelante.

2.3. Competencias y habilidades

Nos parece pertinente mencionar un enfoque reciente aplicable al profesor de EFE. Se trata de las propuestas del Instituto Cervantes (2011-2012) sobre las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. De las ocho competencias reveladas por el documento, Pujol Berché se ha focalizado en el estudio que concierne al docente de EFE y que consiste en la organización de situaciones de aprendizaje. Expone que:

> el profesor competente identifica objetivos realistas, selecciona contenidos relevantes y propone actividades variadas para la consecución de esos objetivos, dará las indicaciones, instrucciones y consignas a lo largo del proceso para saber qué tarea final y qué subtareas espera de los estudiantes. En función de la retroalimentación que recibe de los mismos y de sus propias reflexiones irá ajustando las secuencias didácticas que serán, por dicha razón, abiertas. (Pujol Berché, 2016, p. 49).

Se reconoce, pues, al profesor como un **organizador de una situación de aprendizaje** cuya descripción se ajusta perfectamente a su tarea de docente de EFE y que presupone dos características: establece con sus alumnos procesos de interacción y de retroalimentación constantes y tiene flexibilidad para saber recopilar e interpretar las observaciones que le aporten sus propios alumnos y modificar el programa previsto, si es necesario.

Destacamos que, además, sus conocimientos específicos se completan con unas habilidades complementarias que posee como profesor de una lengua de especialidad: la capacidad de adaptarse a la especificidad del ámbito de sus estudiantes, al tipo de formación que han recibido, al modo de actuar relativo a los diferentes tipos de profesiones y también a la realidad siempre cambiante del mundo profesional, científico y económico.

2.4. Perfil del profesor de EFE

Como ya afirmaron Hutchinson y Waters (1987), el profesor de una lengua de especialidad tiene múltiples facetas. De nuevo nos referimos a Dudley-Evans y St. John (1998) que señalan que un profesor de EFE tendrá la necesidad de adquirir conocimientos sobre el área profesional de sus estudiantes, como hemos visto, pero también el deseo de explorar otras disciplinas a través de la docencia. La dimensión que se añade al profesor de lengua de especialidad es el estudio y la observación del ámbito profesional o académico de sus estudiantes, lo que explica la variedad de disciplinas con las que tiene que tratar, por lo que se considera que ejerce una profesión multidisciplinar.

La consecuencia de los factores que hemos presentado es que nos encontramos ante un profesional que sabe, por una parte, superar unos condicionantes que se podrían considerar como adversos y que sin una formación adecuada provocan inseguridad y, por otra, posee una amplia gama de recursos y de competencias y habilidades necesarias para llevar a cabo adecuadamente su tarea profesional.

Superar estos escollos que pueden poner a prueba su credibilidad como profesor exige un comportamiento extremadamente profesional y la aceptación de la exigencia de una gran dedicación. Tenemos, pues, a un profesor con un perfil profesional rico y variado, y vamos a examinar las ventajas que le supondrían el hecho de incorporarse a la investigación.

3. La dimensión investigadora del profesor de EFE

3.1. Los profesores y la investigación

A menudo, los profesores han quedado voluntariamente alejados de la investigación a causa de la gran separación que sienten entre la investigación y sus necesidades en la práctica de la docencia. Carr y Kemnis (1985) afirman que los profesores consideran la teoría y la investigación como actividades esotéricas que muy poco tienen que ver con sus preocupaciones cotidianas y la investigación les parece totalmente desligada de su docencia.

Parece que la raíz de este conflicto sería la dicotomía entre teoría y práctica la que a los profesores les parece difícilmente conciliable. Intentaremos demostrar que el puente que puede ayudar al profesor a realizar el primer paso desde la práctica docente a la teoría es la investigación centrada en la observación de la clase como grupo para entender su interacción y funcionamiento.

3.2. El profesor investigador

Ante todo, hay que puntualizar que la tarea investigadora no está reservada ni a los "expertos", ni a los proyectos a gran escala, ni al mundo universitario y, siguiendo a Dörnyei (2007), se puede afirmar que todo profesor, con un grado razonable de conocimientos sobre la metodología que va a utilizar, curiosidad e interés por el tema, sentido común y disciplina, puede abordar la investigación en su propia aula.

Mac Kay (2006, p. 1) da repuesta a la pregunta lícita que todo profesor se puede plantear sobre cuáles son las ventajas de emprender la investigación: "para los profesores, la razón principal es la de practicar una docencia más efectiva". Y efectivamente, mejorará la enseñanza del profesor y, a la vez, obtendrá respuestas a problemas pedagógicos concretos de su grupo y, además, aportará conocimientos al campo de la didáctica de lenguas.

En todo caso, compartimos la opinión de Potocka (2013) que argumenta que cuando el profesor se adentra en la investigación aplica los resultados y conocimientos obtenidos en el proceso de investigación a su práctica docente y este hecho es forzosamente beneficioso para su docencia y, por consiguiente, para su desarrollo profesional.

3.3. El aula, espacio para la investigación

El aula se considera un espacio de investigación, ya que es un contexto infinitamente rico para explorar, estudiar y tratar de entender desde múltiples perspectivas la complejidad de las interacciones de todo tipo que tienen lugar en ella.

Este concepto parte de la influencia de la psicolingüística basada en Vigotsky (1934) y también del desarrollo del enfoque etnográfico. Según Nussbaum y Tusón (1996) se deja de considerar la enseñanza como una pura transmisión de conocimientos del profesor y, por un lado, se pone el acento en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes mientras que, por otro lado, los profesores intentan analizar su práctica docente y trasladan su interés a las aulas.

La pertinencia de intentar comprender la complejidad de los procesos de interacción que se producen en la clase es defendida por autores como Allwright (1983*)* y Nunan (1989). Van Lier (1988) justifica el interés de la investigación cualitativa en la clase de lengua con cinco razones interdependientes:

- El conocimiento que tenemos de lo que sucede en las clases de lengua es muy limitado.
- Es pertinente y enriquecedor aumentar este conocimiento.

- Esto solo se puede conseguir buscando datos en la clase de lengua.
- Todos los datos tienen que ser interpretados en el contexto de la clase, es decir, donde tienen lugar.
- Este contexto no es solamente de tipo cognitivo o lingüístico, es también, esencialmente, un contexto social. (Van Lier, 1988, p. 3)

Una de las modalidades de la investigación en el aula es la "investigación en la acción" que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana. Lo que caracteriza la "investigación en la acción" es que, a partir de la observación de lo que tiene lugar en las clases, el investigador detecta aspectos que pueden ser mejorados o cambiados para obtener resultados más satisfactorios y para ello adopta un plan de acción.

Siguiendo a Martín Peris *et al.* (2008), el procedimiento para llevar a término un proceso de "investigación-acción" se compone de las siguientes fases: la reflexión sobre un área problemática, la planificación y la aplicación de acciones en clase para mejorar la situación y la evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo o bucle de estas tres etapas, si así se decide.

Cualquiera que sea la modalidad adoptada, investigar en la clase de lengua conducirá a resolver problemas concretos de los estudiantes y, a la vez, a comprender mejor los mecanismos que los estudiantes utilizan en sus interacciones para, de este modo, contribuir a la mejora de su aprendizaje. Por otra parte, puede ser un buen paso para tender un puente entre el profesor y la investigación.

4. Descripción de un trabajo de investigación en el aula

Vamos a realizar la descripción de un trabajo concreto de investigación en el aula para darnos cuenta de lo que significa y del alcance que puede tener.

El proyecto se inició en el contexto de las clases de español como lengua de especialidad en la *École Internationale du Commerce*[2] de París y desembocó en una tesis doctoral. Consistió en el análisis pragmático de los intensificadores utilizados en el discurso por estudiantes francófonos de EUP[3] en una negociación como actividad de clase. El objetivo consistía en conocer el sistema de intensificación utilizado por los estudiantes y así contribuir al estudio del discurso profesional en español centrado en la negociación.

4.1. Elección del tema y del soporte de la investigación

Por un lado, la intensificación, junto con la atenuación, es fenómeno pragmático del discurso y constituye un elemento básico en una negociación, ya que es un mecanismo utilizado por los hablantes, entre otras funciones, para presionar al oponente. Con la mera observación de las simulaciones de negociaciones en clase se habían detectado numerosos casos de intensificación en el discurso oral de la interacción negociadora y se decidió estudiar el sistema de intensificación utilizado por los aprendientes.

Por otro lado, la simulación de negociaciones como actividad de clase se había incorporado al programa de la ESCE, ya que las ventajas que aporta son convincentes. Como afirman Martín Peris *et al.* (2008), pone en juego estrategias de comprensión y expresión orales, fomenta el uso adecuado de la lengua en un contexto profesional y contribuye a la adquisición de una competencia comunicativa real.

Al interés despertado por estas razones fundadas en la didáctica de la lengua, se le añade la escasez de estudio sobre el análisis del discurso profesional en español y, concretamente, de trabajos sobre el discurso de la negociación.

4.2. Metodología del trabajo de investigación

La investigación se realizó según los principios del enfoque etnográfico de carácter cualitativo. Nunan (1989) observa que en el ámbito de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas hay un interés creciente por la utilización de técnicas y procedimientos etnográficos en la investigación centrada en el aula, y Van Lier (1988) afirma que es la metodología más adecuada para entender e investigar lo que ocurre en la clase. Se considera que el investigador observa y recoge datos de un grupo que funciona dentro de un contexto determinado y que, precisamente este contexto, determina sus características (Allwright, 1991; Duranti, 1997; Nunan, 1992).

El marco de la investigación etnográfica permitió llevar a cabo una ampliación del campo del trabajo una vez empezado. La primera intención consistía en analizar el discurso verbal de los estudiantes, pero con el visionado repetido de la negociación se hizo evidente que era necesario el análisis de los dos canales semióticos de comunicación, el verbal y el no verbal para obtener una visión completa del sistema de intensificación del discurso oral estudiado y se procedió a la ampliación del campo de investigación incorporando el canal de comunicación no verbal. Actualmente está asumido por la comunidad científica que la comunicación humana no se limita a la expresión verbal de la lengua. Numerosos autores, entre ellos Kendon (2000, 2007) consideran que el Componente No Verbal[4] hay que entenderlo como parte integrante de la comunicación oral por lo que, ambos, el Componente Verbal[5] y el CNV forman parte de un único proceso de producción del enunciado oral.

El corpus consiste en la transcripción del CV y del CNV de una de las negociaciones realizada como actividad de clase por seis estudiantes francófonos de ELE de niveles B2.1 a C1.

4.3. Los resultados

Vamos a presentar una síntesis que corresponde a una parte de los resultados del análisis de la intensificación en el discurso verbal y no verbal del estudio de la negociación.

4.3.1. Resultados del análisis de la transcripción

- **Uso de intensificadores en la comunicación verbal**

En primer lugar, por lo que se refiere al uso de los intensificadores verbales, se aprecia una clara tendencia a la no utilización de los recursos de intensificación basados en la morfología. También se emplean los recursos sintácticos, especialmente la repetición y un recurso fonético: el tono más marcado.

Los estudiantes, por otra parte, utilizan mucho una serie de estrategias pragmáticas de intensificación que les permiten evitar los recursos que implican el buen conocimiento de la morfología. Con ello logran tener una comunicación eficaz, ya que saben utilizar estrategias de compensación alternativas que les permiten alcanzar sus objetivos de comunicación.

- **Relaciones entre el canal verbal y el no verbal**

En el análisis de la transcripción se comprueba que, sin excepciones, en la negociación estudiada no hay ningún caso de intensificación verbal que no vaya acompañada de un elemento no verbal y no aparece ninguna intensificación de tipo no verbal aislada del mensaje verbal.

Las muestras de intensificación verbal forman siempre un todo con componentes no verbales. Según la fuerza que el interlocutor quiere dar a su mensaje verbal, utiliza desde uno hasta la totalidad de cinco elementos del CNV para un solo intensificador verbal.

- **Coherencia entre el canal verbal y el no verbal**

A medida que se adelanta en la interacción la tensión aumenta y también sincrónicamente las intensificaciones del discurso tanto a nivel verbal como a nivel no verbal, lo que se puede observar claramente de manera visual en la transcripción y demuestra la coherencia de su utilización. Por otra parte, se comprueba que, a nivel individual, los estudiantes que mejor comunican en la negociación son los que movilizan los dos canales de comunicación de modo equilibrado.

- **Competencia lingüística y el CNV**

Se han buscado indicios en el discurso de los estudiantes para comprobar si la buena competencia lingüística de un alumno implica o no un menor uso del CNV.

En la negociación analizada los estudiantes con dominio más avanzado de la lengua no prescinden en absoluto de su gestualidad, sino que la utilizan y la controlan para comunicar de una manera completa y adecuada. Lo que sí se observa es que, o bien el bajo nivel de lengua o, sobre todo, la falta de preparación del mensaje oral, provocan que los estudiantes aumenten su gestualidad e incluso la exageren. Se puede afirmar que, en nuestro objeto de estudio, la buena competencia lingüística no es ningún obstáculo para la utilización del lenguaje no verbal y que la deficiente construcción del mensaje sí puede acarrear un incremento del CNV.

4.3.2. Resultados de la sesión de triangulación con los estudiantes

Es necesario mencionar un elemento que fue extremadamente útil en el análisis: la reflexión hecha con los estudiantes en la observación dirigida de las grabaciones en clase en la que los alumnos participaron activamente y se realizaron todo tipo de ajustes.

Por una parte, cabe destacar la sorpresa que produjo a los alumnos el hecho de comprobar el uso constante de los componentes no verbales que hacían todos ellos. Incluso se sintieron algo incómodos, ya que en la escuela de comercio se les inculca que cuando hablan en público o cuando interactúan tienen que moderar su gestualidad para tener un comportamiento profesional adecuado.

Por otra parte, los estudiantes se dieron cuenta de que la gestualidad exagerada de los interlocutores con argumentos poco claros y mal estructurados era inútil y comprobaron que los interlocutores que coordinaban adecuadamente los componentes verbales y los no verbales son los que destacaron por su comunicación fluida y por su habilidad para argumentar.

4.4. Alcance de la investigación

Vamos a realizar el balance del alcance que tuvo la investigación, tanto sobre los campos de aplicación directa de los hallazgos, como sobre los temas de derivados del trabajo. Para ello vamos a seguir el esquema de la figura 1.



Figura 1. Alcance de la investigación

4.4.1. Incidencia directa en la didáctica del grupo

Las respuestas a las preguntas de investigación permitieron una aplicación directa en la enseñanza del grupo que había llevado a cabo la negociación en tres puntos concretos.

- **Corrección de errores**

El análisis del discurso de la negociación permitió calibrar exactamente cuál era el sistema de intensificación adquirido por los aprendientes y cuáles eran los operadores de intensificación que desconocían. De este modo, el trabajo que se puede hacer en el aula tiene unos objetivos perfectamente adaptados a la realidad de los aprendientes.

- **Reflexión sobre el CNV**

La observación dirigida de negociaciones, fijando la atención en los elementos no verbales del discurso, fomenta el desarrollo de su conciencia lingüística durante su proceso de aprendizaje. El estudiante toma conciencia de que la lengua funciona con dos canales de comunicación a la vez y que para comunicar e interpretar de modo adecuado el mensaje de los interlocutores con los que negocia, no es suficiente dominar los recursos verbales, sino que también tiene que saber gestionar los recursos no verbales.

- **Proyección a la vida profesional**

Además, mediante el tratamiento del CNV en clase, los estudiantes extrajeron conclusiones para su actuación en la vida profesional. La más importante es que la mala utilización o la deficiente comprensión del CNV del contrario pueden comprometer el resultado de una negociación.

4.4.2. Temas derivados

Otros temas que no habían sido objeto de la investigación "a priori" hicieron su aparición en el transcurso de la misma y fueron objeto de reflexión en la discusión final del trabajo. Pasamos a mencionar los dos más relevantes a continuación.

- **El CNV elemento cultural de la negociación**

El trabajo del CNV en el aula también pone en evidencia la importancia del elemento cultural de la comunicación no verbal. La negociación exige tanto la precisión y transparencia del mensaje emitido como la interpretación del mismo. Por lo tanto, tiene todo su sentido trabajar en la clase de EUP los elementos del CNV desde la perspectiva cultural de los interlocutores. El conocimiento de los componentes verbales del discurso, así como de los no verbales, es imprescindible si las diferentes partes proceden de culturas que no tienen los mismos códigos en cuanto al CNV.

Además, en el caso del español, hay que tener muy en cuenta que en el mundo hispanófono los códigos del CNV son diferentes según los países y las áreas culturales en que se emiten y este factor tendría que quedar reflejado en los materiales didácticos destinados a las clases de EUP.

- **Inclusión del CNV en la didáctica de EFE**

Inevitablemente, el resultado del análisis del papel de la comunicación no verbal en el discurso conduce a reflexionar sobre la conveniencia de incorporarla a la enseñanza de EFE. Si aceptamos que el objetivo de la didáctica de EUP es dotar a los estudiantes de la competencia comunicativa necesaria para actuar en su comunidad de prácticas, no se puede obviar que el CNV forma parte de esta competencia y, por lo tanto, hay que integrarla en el diseño de los programas de EUP.

Por otra parte, el cambio rápido de la representación del texto que ha pasado del texto impreso al texto multimodal, debería tener una repercusión inmediata en la didáctica de lenguas a la que hay que contemplar la integración de los diferentes sistemas semióticos: lingüísticos, visuales, audio, espaciales y gestuales (Plastrina, 2013).

5. Conclusiones

En esta comunicación se ha puesto de relieve la tarea que realiza el profesor de una lengua de especialidad, mostrando las numerosas dimensiones que alcanza su trabajo, y se apunta que las características de su profesión constituyen, de por sí, un marco que necesita y exige la reflexión crítica que puede conducir de modo natural a la investigación.

Con la síntesis del análisis de los resultados del trabajo concreto de investigación en el aula se puede comprobar cómo, además de la respuesta concreta a las preguntas centrales de investigación, aparecieron otros campos de reflexión derivados de forma natural del tema, no previstos al principio y que son aplicables a la didáctica de EFE.

En cuanto a la incorporación del profesor de EFE a la investigación en el aula, aparte del hecho de que puede ayudar a solucionar el problema de la distancia entre la teoría y la práctica, se destacan varios aspectos. En primer lugar, se focaliza sobre los intereses y preocupaciones inmediatas de los profesores. En segundo lugar, agudiza el sentido crítico del profesor-investigador mediante la observación, la grabación y el análisis de lo que acontece en su clase. En tercer lugar, sin duda alguna, hace más efectiva su enseñanza.

Finalmente, estamos convencidos de que el paso a la labor de investigación por parte del profesor de EFE, bajo cualquier tipo de enfoque metodológico, contribuye enormemente a su desarrollo profesional añadiendo una dimensión más a sus competencias, ya extensas, abriéndole así nuevas perspectivas en su carrera profesional.

Notas

[1] En adelante EFE.
[2] En adelante ESCE.
[3] Español para uso profesional.
[4] En adelante CNV.
[5] En adelante CV.

Bibliografía

Allwright, D. y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom.* Nueva York: Cambridge University Press.

Allwright, D. (1983). Classroom Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview, *Tesol Quarterly*, *17* (2), 191- 204.

Bojović, M. (2006). *Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development.* 3st annual conference of the ATEE.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing through Action Research.* Victoria: Deakin University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Dudley-Evans, A. y St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach.* Cambridge: University Press.

Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística.* Madrid: Cambridge University Press.

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

Javid, C. Z. (2015). English for Specific Purposes: Role of Learners, Teachers and Teaching Methodologies, *European Scientific Journal, 20*, 17-34.

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* Recuperado el 8 de marzo de 2018, http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Kendon, A. (2000). Language and Gesture. Unity or duality? En D. Mc Neill (Ed.), *Language and gesture*. pp. 47-63. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon, A. (2007). Some topics in gesture studies. En A. Esposito, M. Bratanic, E. Keller, M. Marinaro, (Eds.), *Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric issue.* pp. 3-19. Amsterdam: IOS press.

Martín Peris, E. (Dir. *et alii*) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, Instituto Cervantes.

Mc Kay, S. (2006). *Researching Second Language Classrooms.* New York: Routledge.

Nunan, D. (1989). Second language teacher education: Present trends and future prospects. En C. Candlin y T. Macnamara, (Eds.), *Learning and Community*. pp. 143-154, Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *SIGNOS: Teoría y práctica de la educación*, *17*, 14-21.

Plastrina, A. F. (2013). Multimodality in English for specific purposes: Reconceptualizing meaning-making practices. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, *19*, 372-395.

Potocka, D. y Sierocka, H. (2013). The ESP Teacher as a Researcher. *Studies in Logic, Grammar and Historic*, *34* (47), 175-188.

Pujol Berché, M. (2016). Una competencia clave del profesor de español en contextos profesionales: la organización de situaciones de aprendizaje. *Cahiers du Geres, 8*, 44-59. Recuperado el 8 de marzo 2018, https://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-8/?logout=1

Robinson, P. (1991). *ESP today: A Practitioners guide*. New York: Prentice Hall International.

Swales, J. M. (Ed.) (1985). *Episodes in ESP*. Nueva York: Pergamon.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

Vigotsky, L. S. (1934/1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.