Competencias docentes y enseñanza del español para fines específicos. Análisis de la oferta formativa en los másteres de ELE en España

Antonio Riutort Cánovas
Universidad Católica Fu Jen, Taiwán

Resumen

En esta comunicación exponemos los resultados de un estudio cuantitativo sobre la formación de habilidades docentes de español para fines específicos (EFE) incluida en los másteres de enseñanza de ELE en España. El análisis examina, en primer lugar, si tales másteres incluyen o no asignaturas sobre la didáctica del EFE, y en caso afirmativo, se describen variables tales como el carácter optativo u obligatorio de las asignaturas; el número de créditos; los contenidos temáticos; las habilidades docentes más significativas; y la presencia o ausencia de asignaturas exclusivas sobre el español de los negocios. Para ello se han analizado los programas de los diferentes másteres compartidos en las páginas webs de los centros ofertantes. Posteriormente, se contrastaron datos concretos con algunos responsables académicos por medio del correo electrónico. Los resultados muestran que la inclusión de módulos sobre EFE es significativa; que existe una preferencia por el carácter optativo; y que los contenidos competenciales poseen ciertas lagunas. La radiografía final, más allá de su carácter descriptivo, pretende alimentar la reflexión sobre el valor de la formación de docentes especialistas en la didáctica del español específico; qué habilidades docentes deberían ser las más destacadas; y qué estatus debería merecer el EFE como disciplina.

Palabras clave: EFE, español para usos profesionales; competencias docentes; formación superior; formación del profesorado.

1. Introducción

La visión sobre las competencias profesionales que debería poseer un profesor de lenguas para fines específicos (LFE) tiende a polarizar. En un extremo se sitúan aquellos que consideran que enseñar cursos específicos no requiere habilidades particulares por parte de los docentes (p. ej., Hutchinson y Waters, 1987). En el otro extremo se hallan aquellos que defienden que impartir tales cursos sí demanda habilidades singulares que difieren de las de un curso general (p. ej., Strevens, 1988). Entre ambos se extiende un gran abanico de posiciones que dependen fundamentalmente de la concepción que se posea sobre el discurso especializado y la enseñanza de lenguas: desde quienes afirman que la única habilidad particular del docente de español para fines específicos (EFE) es conocer una determinada terminología sectorial, hasta aquellos que, adoptando una visión más didáctica, defienden la relevancia de otras habilidades para el diseño de cursos o la capacidad de análisis del discurso especializado desde planteamientos más pragmáticos.

El debate inconcluso sobre las competencias del profesor de LFE ha quedado plasmado en numerosas referencias bibliográficas sobre la didáctica del inglés para fines específicos (IFE) y, en menor medida, del EFE. Como mostramos en la revisión teórica, parece que existe cierto consenso en que el docente de LFE debe poseer algo particular que lo distingue del profesor de cursos generales, debido esto a las singularidades de los cursos específicos. Cuestión aparte es qué se considera como particular. Nosotros coincidimos con aquellos que consideran que el calificativo de "específico" se debe tanto al uso de la lengua meta, como a las habilidades que el docente debe poseer para poder enseñar a sus alumnos tales especificidades (Tudor, 1997). Partimos de la premisa de que los cursos específicos, en tanto cursos especiales, obligan al docente a tomar decisiones diferentes a las que se tomarían en un curso general o estandarizado, y por tanto, a poseer habilidades en consonancia.

Movidos por esta creencia hemos considerado necesario analizar la oferta formativa de competencias docentes para la enseñanza del EFE. Esperamos que este estudio sirva como radiografía de la situación actual en España, y que los datos puedan ser de utilidad para todos aquellos implicados en la enseñanza del EFE y en la formación de profesores. Este trabajo se sumaría a anteriores proyectos que tratarían de describir el estado de la cuestión en algún aspecto de la enseñanza del EFE. Destacamos de entre ellos el realizado por Medina Reguera y Montero Micharet (2009) sobre la enseñanza del español para los negocios en España (*Estadística sobre la enseñanza de español de los negocios en España*).

2. Enseñanza de LFE y competencia docente

Los docentes de LFE suelen albergar el convencimiento de que lo que hacen al impartir un curso específico constituye algo *diferente* a lo que hacen cuando el curso es de lengua para fines generales. De hecho, que hay algo particular en los cursos específicos es algo que a día de hoy no se cuestiona. Sin embargo, sí se pone en tela de juicio, normalmente

de manera informal, si realmente tales diferencias justifican la existencia de cursos específicos y de cursos de formación del profesorado de LFE, o la necesidad de adoptar un manual específico.

Algunos autores han tratado de justificar la diferencia entre cursos generales y específicos de manera más teórica y abstracta, recurriendo para ello a la descripción de los rasgos que definen la esencia, y por tanto, la particularidad de los cursos específicos: absolutos (Robinson, 1980, 1989, 1991); definitorios (Huhta *et al.*, 2013); característicos (Fanning, 1993); absolutos frente a relativos (Strevens, 1988); o absolutos frente a variables (Dudley-Evans y St. John, 1988). Basándonos en estos y otros autores (p. ej., Anthony, 2018; Brieger, 1997; Ellis y Johnson, 1994), hemos resumido en la siguiente lista los rasgos distintivos y absolutos de la enseñanza de LFE:

- posibilidad de identificar, describir y satisfacer las necesidades específicas;
- el análisis de necesidades y el diseño de cursos adaptados son fases ineludibles;
- se exige al docente responsabilidades añadidas: investigar la situación meta;
- las decisiones docentes se basan en evidencias empíricas, no presuposiciones;
- se enfatiza la autenticidad en el uso de la lengua;
- se exige una mayor colaboración entre profesor y alumno;
- está orientada a satisfacer los logros y los fines inmediatos;
- suele adolecer de una mayor restricción temporal;
- implica la presencia de una disciplina fuente (negocios, tecnología, etc.);
- los grupos tienden a ser más homogéneos;
- normalmente, destinada a adultos.

Los argumentos expuestos en el apartado anterior han dado lugar, como consecuencia natural, a la reivindicación de que el docente de LFE debería poseer una serie de cualidades especiales. Para Tudor (1997), la "S" de *LSP* (*Language for Specific Purposes*) se debe tanto a la especificidad en el uso de la lengua, como al tipo de habilidades que el profesor requiere a la hora de enseñar las habilidades destacadas en la comunicación de los negocios. Exagerado o no, pone de manifiesto que para algunos, ser profesor de LFE exige poseer habilidades particulares. Si las tuviéramos que resumir en una sola, diríamos con Jendrych (2013) que son la capacidad para responder a las necesidades concretas de los alumnos. Según Belcher (2004), esto incluye tres habilidades esenciales: 1) el análisis de necesidades; 2) el diseño y adaptación de materiales; 3) y la capacidad para lidiar con la disciplina fuente (DF). Como señalan Hutchinson y Waters, después de todo, la habilidad más relevante es la de saber obtener la información pertinente para el diseño del curso, para lo cual es clave "the ability to ask intelligent questions" (1987, p. 163).

En la siguiente lista se enumeran otras habilidades docentes mencionadas en la bibliografía:[1]

- analizar el discurso meta, con especial atención a los eventos comunicativos y los géneros textuales;

- comunicar a los alumnos que no son especialistas en didáctica de LE cuál es la naturaleza y objetivos del curso específico que se ha diseñado;
- concebir estrategias de aprendizaje y enseñanza adaptadas al alumno;
- crear las condiciones adecuadas de adquisición de la LE;
- diagnosticar los problemas del alumno;
- diseñar pruebas de evaluación a medida;
- enseñar fuera de los centros educativos (p. ej., despachos o salas de reuniones);
- enseñar habilidades discursivas (p. ej., presentaciones orales, correspondencia comercial, negociación, redacción de informes, etc.);
- enseñar y lidiar con las diferencias culturales profesionales;
- establecer objetivos de actuación para el alumno relacionados con tareas profesionales específicas;
- evaluar los logros del alumno de forma permanente y reajustar el currículo;
- identificar necesidades;
- mantener una actitud positiva hacia el contenido y superar la desmotivación que la DF pueda crear;
- motivar al alumno universitario que rechaza los cursos específicos, aunque tengan que ver con su especialidad;
- negociar con el alumno los contenidos y condiciones del curso;
- obtener muestras de lenguas de textos específicos;
- obtener unos conocimientos mínimos sobre la DF;
- preparar para exámenes específicos;
- priorizar objetivos, dada la restricción temporal de los cursos;
- usar el conocimiento profesional del alumno para el desarrollo del curso;
- usar técnicas didácticas propias de la DF (p. ej., estudios de casos, proyectos y resolución de problemas);
- usar materiales digitales;
- utilizar materiales propios de una profesión para el diseño de materiales didácticos.

Algunas de estas habilidades son necesarias para cumplir con ciertas responsabilidades de los profesores, las cuales Jupp denomina "non-classroom demands" (1977, p. 73). La labor del profesor de LFE no se limita al aula, sino que debe continuar fuera de esta, especialmente para acceder a los lugares de trabajo donde se usa la lengua meta (empresas, despachos, fábricas, …) con el fin de entenderla y analizarla. En este sentido, parece que hay cierto consenso en que el análisis de necesidades, el análisis del discurso y el diseño de cursos son las tres habilidades fundamentales de todo docente de LFE.[2]

Mención aparte merece el inconcluso debate sobre si un docente de LFE debe, además de ser especialista en la didáctica de LE, serlo también en la DF del alumno. Las posiciones suelen situarse en un continuo que va desde los más reivindicativos a favor del conocimiento de la DF, hasta los que eximen de dicha responsabilidad, para

concebirla más bien como un complemento. A continuación se expone un breve resumen de los argumentos que aporta cada uno de los bandos en este debate:

PROFESOR COMO EXPERTO EN LA DF
- Cuando los textos son muy especializados, el docente debe poder comprenderlos para, posteriormente, evaluar el grado de comprensión que los estudiantes poseen (Ferguson, 1997).[3]
- Para entender cómo funcionan los mecanismos discursivos, especialmente los de cohesión, también se requiere cierta comprensión del texto (Myers, 1992; Halliday y Martin, 1993).
- En el caso de aquellos docentes que poseen estabilidad enseñando un tipo de LFE, deberían conocer de forma básica los principios fundamentales de la DF (Hutchinson y Waters, 1987; Gnutzmann, 2011; Gollin-Kies *et al.*, 2015).
PROFESOR COMO CONOCEDOR DE LA DF
- Existen impedimentos prácticos: 1) el tiempo que implicaría adquirir la especialización (Abbott, 1983); 2) la variedad de disciplinas a las que se puede ver expuesto un docente en el transcurso de su carrera (Adams-Smith, 1983); y 3) la inviabilidad de que los cursos de formación de profesores la incluyeran por las limitaciones a las que están sometidos, además de la problemática para decir qué especialidad incluir (Ferguson, 1997).
- El profesor de LFE es, ante todo, profesor de LE, no de la especialidad teórica. El buen docente es quien hace las preguntas adecuadas, para lo que es necesario estar familiarizado con el trabajo del alumno, no con la DF (Ellis y Johnson, 1994)[4]. El alumno no espera que el profesor sepa de su especialidad, sino sobre cómo se comunica la gente en determinado contexto profesional (Paltridge, 2012).
- En la universidad, el docente no debe enseñar la DF, sino los profesores especialistas en ella, por lo que lo más importante es mantener una buena colaboración interdepartamental (Anthony, 2018; Palmer, 1994).
- No es responsabilidad del profesor de LFE enseñar su dimensión conceptual de la terminología, sino la denominativa en la lengua meta. Es mejor destinar el tiempo a la enseñanza del léxico general y del semitécnico en una disciplina (Brieger, 1997).
- Para compensar el desconocimiento de la DF, los docentes pueden depositar más responsabilidad en el alumno (Huckin, 2003; Sobkowiak, 2008; Strevens, 1988).

Tabla 1. Necesidad o prescindibilidad de la DF

A pesar de los desacuerdos en el fondo de la cuestión, es posible hallar cierto consenso en varias cuestiones generales:

- No es posible zanjar categóricamente el debate, pues cada contexto educativo exige competencias docentes diferentes (Robinson, 1991). Existen cuatro variables fundamentales (Ferguson, 1997): 1) el grado de experimentación del alumno; 2) el grado de especialidad de la DF y de los materiales; y 3) el grado de especificidad de las necesidades; y 4) la homogeneidad del grupo.[5]

- Aquellos que creen que el conocimiento de la DF no es una exigencia, reconocen que siempre es útil disponer de unos saberes básicos, es decir, a nivel divulgativo (Ferguson, 1997; Robinson, 1981; Strevens, 1988).

- Una malconcepción sobre este asunto puede generar ansiedad innecesaria en el docente, siendo esta una de las mayores amenazas al éxito y la mayor fuente de rechazo a aceptar impartir cursos específicos (Lesiak-Bielawska, 2015).

- El aspecto más importante de la DF es el de la comunicación especializada (saberes discursivos), por encima de la dimensión teórica (saberes conceptuales).

3. Metodología

La investigación que hemos realizado es de tipo cuantitativo y pretende generalizar los resultados para dar fe del estado de la cuestión sobre la formación de docentes de EFE en España.

Las preguntas de investigación que subyacen a nuestro estudio son las siguientes:

Másteres específicos	¿Existen másteres especializados en la formación de docentes de EFE o LFE?
Créditos	-¿Cuántas universidades incluyen en sus programas créditos relacionados con la formación de docentes de EFE? -¿Son obligatorios u optativos? -¿Cuántos se ofertan?
Asignaturas	¿Son las asignaturas exclusivas de didáctica específica o los contenidos específicos son compartidos con otros?
Español de los negocios	¿Existen asignaturas exclusivas para la formación de competencias docentes para el español de los negocios?
Contenidos	¿Cuáles son los contenidos más comunes de estos cursos?
Competencias docentes	¿Cuáles son las competencias docentes especializadas más habituales?

Tabla 2. Preguntas de investigación

Para dar respuesta a estas preguntas se ha aplicado el siguiente proceder:

1) Se identificaron los másteres en activo ofertados en España, descartando para este trabajo los cursos de experto y especialización. La búsqueda se realizó por medio de metabuscadores, siendo el más completo el del Ministerio de Educación y Formación Profesional.[6]

2) Se consultó la página web propia de cada máster en busca de la información necesaria para completar las siguientes categorías:

- *Nombre del máster*
- *Universidad responsable*
- *ETCS total del máster*
- *Modalidad (presencial o a distancia)*
- *Contacto del director del máster*
- *Asignatura de formación para la didáctica del EFE*
- *Número de créditos*
- *Naturaleza de los créditos (optativos u obligatorios)*
- *Profesor de contacto de la asignatura*
- *Asignatura de formación para la didáctica del español de los negocios*
- *Número de créditos*
- *Naturaleza de los créditos (optativos u obligatorios)*

3) Se revisó el plan de estudios para obtener información más precisa de las asignaturas para la formación de competencias docentes en EFE, con especial atención a lo siguiente:

- *Contenidos del temario*
- *Habilidades docentes meta*

4) Una vez obtenida toda esta información, se procedió a contactar con los responsables de cada uno de los másteres que ofrecen esta posibilidad y se les remitió un correo electrónico con la intención de que corroboraran la exactitud de algunos datos.

4. Resultados

4.1. Datos estadísticos de la muestra

- 39 másteres analizados
- Pertenecientes a 37 universidades
- 3 másteres combinan enseñanza de español/LE y del inglés/LE
- Modalidad: presenciales (17); en línea (13); mixtos (6); y ambas (3)
- Créditos totales: 60 ETCS (32); 90 ETCS (4); y 65 a 81 ETCS (3)
- *Practicum*: Prácticas + TFM (33); TFM (5); ∅ (1)

4.2. ¿Existen másteres especializados en la formación de docentes de EFE o LFE?

Del total de másteres analizados, ninguno ofrece programas exclusivos de capacitación profesional para la enseñanza del español con fines específicos. Aunque existe uno denominado *Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos*, los objetivos generales corresponden a la preparación para la investigación en lingüística aplicada, y no con la formación de docentes. Por otro lado, el *Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales*, a pesar de su denominación, no ha sido incluido como máster especializado en EFE, pues una lectura de su plan de estudios y de los programas de las asignaturas muestra que en él predominan los contenidos propios de un máster de ELE general.

4.3. ¿Cuántas universidades incluyen en sus programas créditos relacionados con la formación de docentes de EFE?



Gráfico 1. Másteres que ofertan créditos específicos

En 27 de los 39 másteres (69%) se ofertan asignaturas (optativas u obligatorias) destinadas a la capacitación para la enseñanza del EFE. Por otro lado, 13 de los 39 másteres (31%) no los ofrecen ni de forma obligatoria ni optativa.

Con el fin de comprender los motivos que llevan a algunos másteres a prescindir de tales asignaturas, se han enviado correos electrónicos a sus coordinadores interrogándoles sobre la cuestión. El retorno ha sido bajo, pues solo dos respondieron. En ambos casos, la decisión se ha tomado basándose en la falta de créditos disponibles en el plan de estudios.

4.4. ¿Son los créditos obligatorios u optativos?

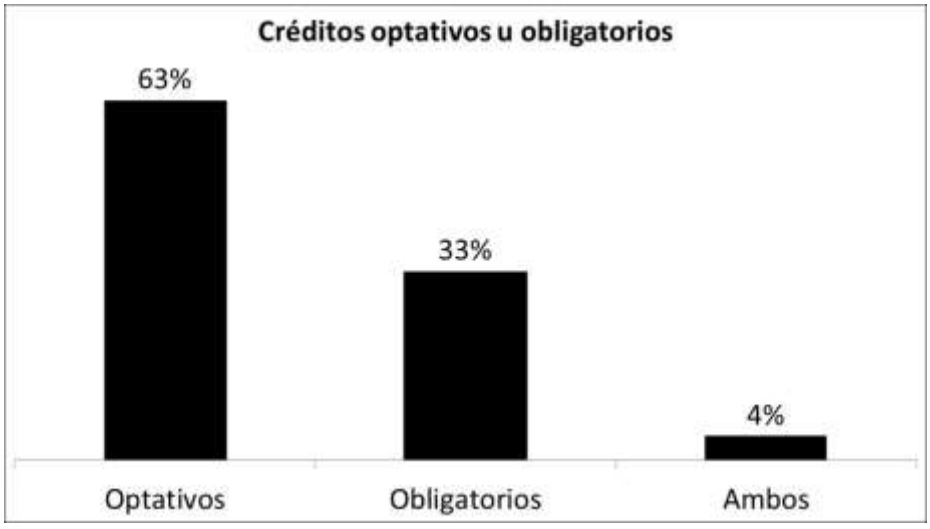


Gráfico 2. Créditos optativos u obligatorios

En este gráfico se aprecia que la modalidad preferente de los cursos ofertados sobre didáctica del EFE en cuanto a su carácter optativo frente a obligatorio es la primera. El 63% de lo másteres que ofertan estos cursos se decanta por la modalidad optativa, mientras que un 33% lo hace por la obligatoria. Solo un máster (4%) incluye las dos modalidades.

4.5. ¿Son las asignaturas exclusivas de didáctica específica o los contenidos específicos son compartidos con otros?

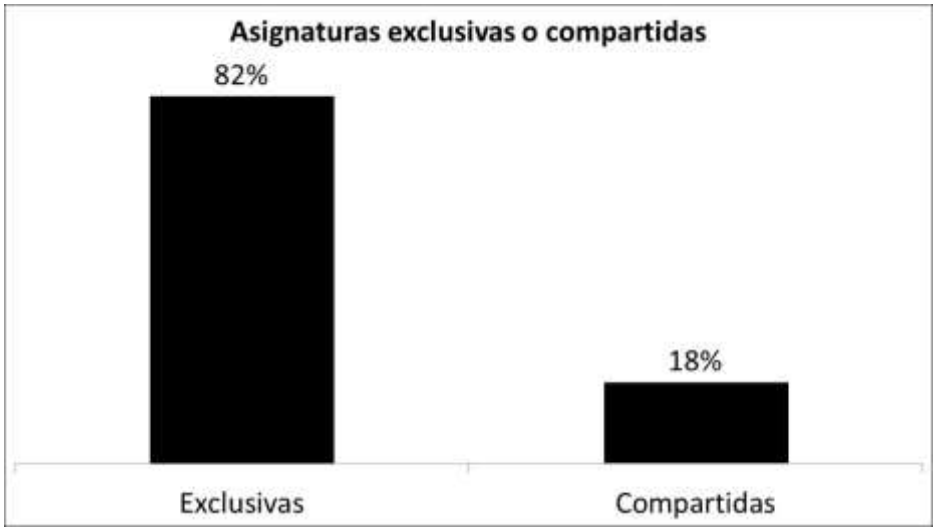


Gráfico 3. Asignaturas exclusivas o compartidas

Observamos que el 82% de los 27 másteres que ofrecen contenidos de didáctica de EFE, bien sean créditos obligatorios u optativos, los incluyen en asignaturas propias (Ver Apéndice 1 para el listado de los nombres de tales asignaturas). Por el contrario, el

18%, quizás por motivos de economía de recursos, incluyen tales contenidos en asignaturas pluritemáticas, es decir, donde el alumno adquiere competencias relacionadas con otras áreas. Estas asignaturas adoptan los siguientes nombres:

- *Contenidos complementarios de enseñanza de español como lengua extranjera*
- *Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos*
- *Fines específicos e inmigrantes*
- *Contextos de enseñanza ELE*
- *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE*

Queda abierto a debate si la enseñanza a inmigrantes debe calificarse como enseñanza de lenguas para fines específicos. Desde nuestro punto de vista no lo consideramos así. Los cursos a inmigrantes los definimos como cursos especiales, es decir, aquellos creados para un alumnado, el cual, por sus características particulares, no puede hallar en un curso estandarizado una respuesta educativa ajustada a sus necesidades de aprendizaje (Martín Peris, *et al.*, 2012). Para nosotros serían, por tanto, cursos especiales, pero no específicos. En este último caso, los cursos específicos recibirían su nombre y su singularidad por la existencia de unas necesidades comunicativas específicas.

4.6. ¿Cuántos créditos se ofertan?

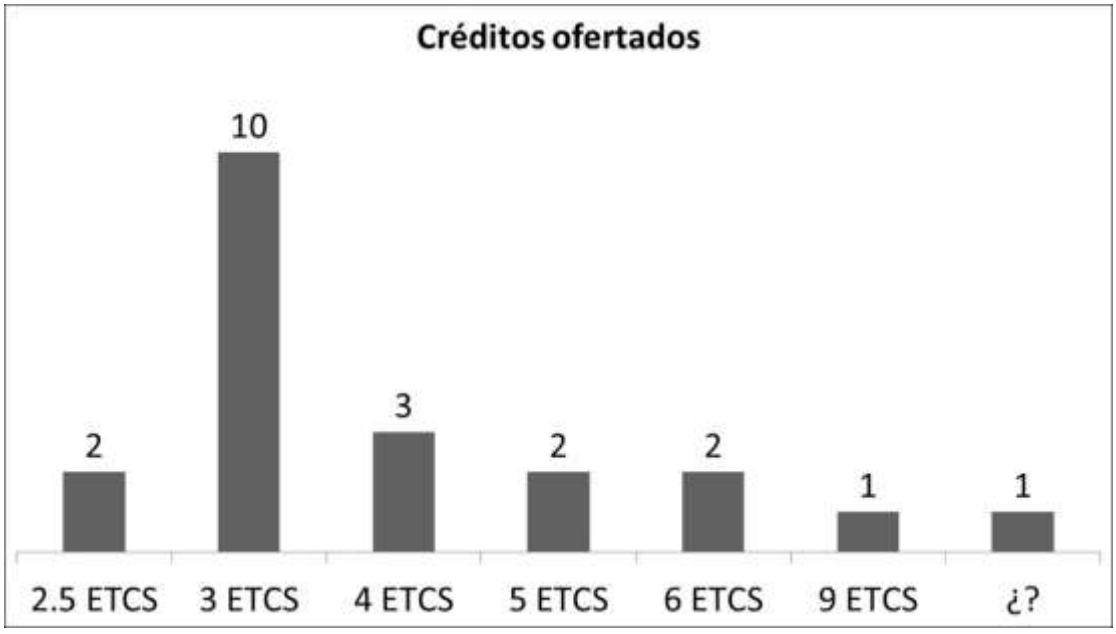


Gráfico 4. Créditos ofertados

Se aprecia que la cantidad de créditos más común de las asignaturas exclusivas es la de 3 ETCS (50%). Esto estaría en sintonía con las limitaciones temporales a las que hemos aludido anteriormente.

4.7. ¿Existen asignaturas exclusivas para la formación de competencias docentes para el español de los negocios?

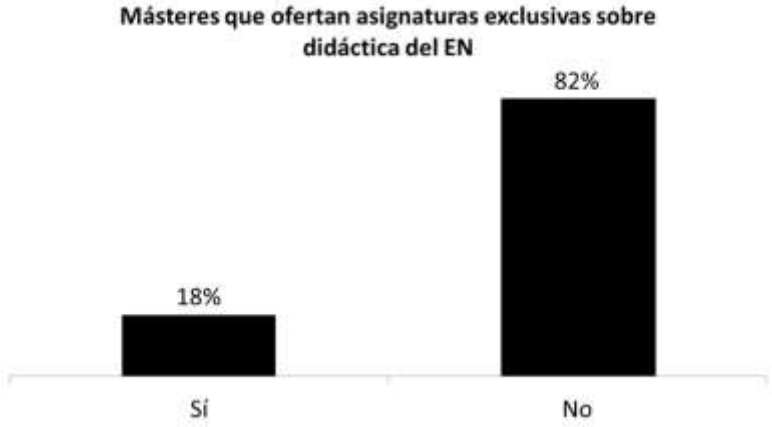


Gráfico 5. Másteres que ofertan asignaturas exclusivas sobre didáctica del EN

Existe una tendencia minoritaria a ofertar asignaturas exclusivas sobre la didáctica del español para los negocios. Solo el 18% de los 27 másteres lo hace:

- *Espanyol dels negocis, l'economia i el turisme*
- El español de los negocios
- Español profesional: negocios y ámbito académico
- El español económico-financiero
- El español con fines profesionales

4.8. ¿Cuáles son los contenidos más comunes de estos cursos?

Del total de programas analizados (39), 17 detallan los contenidos temáticos y competenciales. En el siguiente gráfico se contabilizan tales contenidos y se clasifican por medio de categorías creadas *ad hoc*.[7]

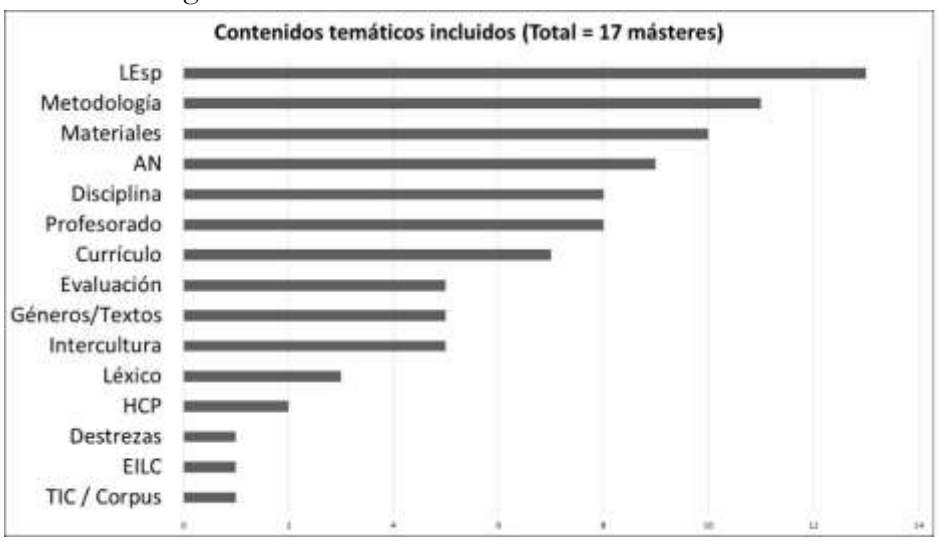


Gráfico 6. Contenidos temáticos y competenciales

Podemos apreciar una preferencia por los grandes temas de la didáctica de LFE (diseño curricular, metodología y diseño de materiales), así como sobre la dimensión conceptual de la disciplina, en este caso, comúnmente presentada bajo la denominación *Lenguas de especialidad*. Existe una presencia moderada de las cuestiones relacionadas con las implicaciones de ejercer como docente de LFE y de este tipo de enseñanza en general. Por otro lado, otras cuestiones poseen una presencia minoritaria a pesar de su relevancia (géneros textuales, interculturalidad, TIC y corpus, evaluación, destrezas, léxico, EILC y HCP).

Por otro lado, 12 másteres detallan los contenidos según la subdisciplina o tipo de fin específico. En el siguiente gráfico se observa que las preferencias se decantan del lado del español para la jurisprudencia y para los negocios.

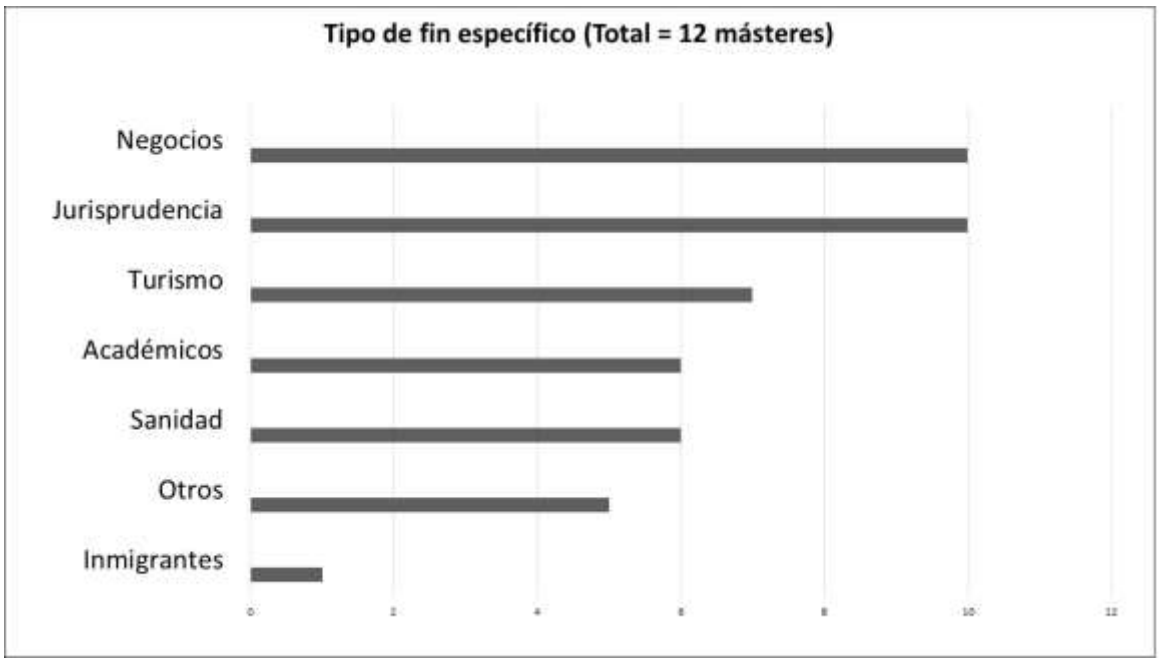


Gráfico 7. Tipos de fines específicos

4.9. ¿Cuáles son las competencias docentes especializadas más habituales?

Un total de 18 programas desglosan las competencias docentes que se espera que adquiera el estudiante. Sin embargo, es necesario realizar una aclaración. En los programas de algunas asignaturas se incluyen objetivos competenciales que son compartidos con otras asignaturas, es decir, no se refieren a competencias especializadas para la didáctica de LFE. Nosotros hemos preferido centrarnos únicamente en estas últimas. De esta forma, el número de másteres que las incluyen es de 3. Se han cuantificado en la siguiente tabla:

Disciplina	3
Metodología	
Currículo	2
Profesorado	
Materiales	1
Géneros / Textos	
Lenguas de especialidad	
AN	0
Temario	
Evaluación	
Destrezas	
HCP	
Profesorado	
Léxico	
Interculturalidad	
EILC	

Tabla 5. Objetivos competenciales especializados

A continuación se enumeran las habilidades propiamente específicas:

Currículo	- Desarrollar estrategias y programas de enseñanza de español según las particularidades académicas y profesionales de los estudiantes. - Realizar el desarrollo curricular de cursos de EFE.
Metodología	- Aplicación de la metodología general de la enseñanza de lenguas a la especificidad de la enseñanza del español para los distintos grupos profesionales. - Conocimiento de la metodología del Español/lengua de especialidad.
Materiales	Relacionar funciones de la lengua propias del ámbito de EFE con contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos.
Géneros / Textos	Adquirir las destrezas y conocimientos necesarios para poder enseñar de manera óptima los distintos textos específicos del español.
Profesorado	- Aprender a buscar información, a seleccionarla y a analizarla críticamente según criterios científicos y académicos, a reelaborarla y a comunicarla haciendo un uso ético de la misma. - Gestión global de la información para su adecuada estructuración y tratamiento en la investigación lingüística y didáctica específica de ELE.

Disciplina	- Conocer de manera detallada los diferentes enfoques de la enseñanza-aprendizaje de EFE y sus implicaciones para la práctica del aula. - Conocer las características de los diversos contextos específicos de enseñanza/aprendizaje para poder comprender las distintas y variadas funciones comunicativas que se dan en cada uno de ellos. - Conocer las peculiaridades de la enseñanza del español en función de las necesidades derivadas de los diversos ámbitos profesionales y académicos.
Lenguas de especialidad	Comunicación en los distintos ámbitos profesionales (comercial, turístico, jurídico, científico, etc.) dentro de la sociedad pluricultural del mundo actual.

Tabla 6. Contenidos competenciales especializados

5. Comentario de los resultados y conclusión

Como preámbulo a la valoración de los resultados, es necesario realizar una aclaración sobre tres conceptos que corresponden a tres posibles objetivos de investigación, y que dado su carácter, pueden ser confundidos, y por extensión malinterpretadas nuestras observaciones. Nos referimos a los conceptos de análisis, evaluación y auditoría formativa. El análisis constituye una descripción objetiva libre de valoraciones de una parte de la realidad que pretende dar cuenta de su situación en un determinado momento. La evaluación consiste en valorar si una determinada situación es buena o mala a la luz de un contexto particular o de unas necesidades concretas, y eso, a día de hoy, precisaría de investigaciones ulteriores, por ejemplo, analizando el grado de satisfacción de los docentes en activo hacia los cursos que recibieron durante su formación de postgrado o, más complejo todavía, evaluando su actuación docente a la la luz de la capacidad para satisfacer las necesidades comunicativas de sus alumnos. Finalmente, la auditoría ocupa una posición intermedia entre el análisis y la evaluación, ya que por un lado describe una parte de la realidad, y por el otro la compara con un constructo de referencia (*benchmark*) de tipo más bien abstracto, con el fin de determinar el grado de ajuste o desajuste del objeto analizado hacia el mismo constructo de referencia. La posibilidad de realizar una auditoría pasaría por poder establecer un constructo de referencia que estableciese cuál sería el currículo ideal para la formación del profesorado de cursos específicos, y eso es algo de lo que no disponemos a día de hoy. Así las cosas, este trabajo es meramente analítico, y no puede entrar en cuestiones evaluativas o de auditoría.

Otro problema que dificulta el comentario de los resultados desde posiciones valorativas es la ausencia de respuestas objetivas a numerosas preguntas que subyacen al diseño de los programas de máster: ¿Tiene sentido la existencia de un máster exclusivo sobre la didáctica del EFE? ¿Es necesario incluir asignaturas sobre didáctica del EFE?

¿O los másteres deberían adoptar un enfoque más general? Si se incluyesen, ¿deberían ser optativas u obligatorias? ¿Supone ir demasiado lejos incluir asignaturas de didáctica del español para los negocios? ¿O bastaría con limitarse a la didáctica del EFE? ¿De qué estadísticas disponemos para establecer el nivel de importancia de los diferentes fines específicos (p. ej., negocios, servicios sanitarios, etc.)? Dada la limitación de los cursos, ¿qué habilidades docentes y contenidos se deben priorizar?

Lo que aquí hemos expuesto representa un primer paso sobre el estudio de la cuestión. Otras investigaciones necesarias serían las siguientes:

INVESTIGACIÓN	OBJETIVO
Descriptiva	- Profundizar cualitativamente en los resultados - Describir el perfil de los formadores - Establecer qué competencias se requieren para ejercer como formador de docentes de EFE
Auditoría formativa	Crear un constructo de referencia teórico sobre la formación ideal de habilidades docentes específicas
Evaluativa	- Responder: ¿Resulta útil la oferta formativa? - Responder: ¿Se adecúa la oferta a los contextos educativos reales?

Tabla 7. Posibles vías de investigación

Finalmente, debemos mencionar que, aunque este estudio se ha limitado a los másteres, existen en la actualidad cursos de actualización de profesores que contribuyen a completar la oferta de aquellos. Es el caso de los cursos ofrecidos por la Fundación Comillas y por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.[8] En este sentido, cabe preguntarse si esta oferta complementaria resulta suficiente para compensar las lagunas detectadas en los másteres de ELE.

Ha sido nuestra intención en este trabajo realizar un análisis descriptivo de la situación en la que se encuentra la formación de competencias docentes centradas en la didáctica del español para fines específicos. Los resultados muestran que dos tercios de los másteres las incluyen en sus programas, lo cual puede valorarse de forma positiva. Sin embargo, el tratamiento que se da a la materia es escaso, debido fundamentalmente a la restricción de los cursos, lo que obliga a los docentes a ofrecer un tratamiento superficial de los contenidos y habilidades meta.

Notas

[1] Belcher, 2006, 2009; Bloor y Bloor, 1986; Ellis y Johnson, 1994; Jarvis, 1984; Jendrych, 2013; Johns, 2012; Kennedy y Bolitho, 1984; Long, 2005; Riutort Cánovas, 2018.

[2] Aguirrre, 2012; Anthony, 2018; Bloor y Bloor, 1986; Brieger, 1997; Dudley-Evans y St. John, 1998; Ellis y Johnson, 1994; Frendo, 2005; Hutchinson y Waters, 1987; Jarvis, 1984; Jendrych, 2013; Kennedy y Bolitho, 1984; Riutort Cánovas, 2018; Robinson, 1991; Sobkowiak, 2008; West, 1995; Widdowson, 1983; Woodrow, 2018; Zhu y Liao, 2008.

[3] Hay estudios que muestran cómo los textos profesionales son interpretados desde un punto de vista lingüístico de forma diferente por profesores y profesionales (Forey, 2004). Si el docente no conoce la DF, dirigirá su atención hacia los aspectos superficiales del texto, ya que especialistas y profesores interpretan los textos profesionales de forma diferente.

[4] "Whatever the background, it is important to stress that the Business English trainer is primarily a language teacher. He or she does not need to be an expert in any particular business. It is the learners who have the specific content knowledge and who are able to bring that knowledge to the classroom. Even when working with pre-experience learners, it is not the language trainer's role to teach the subject matter. … He or she is not teaching business strategies, nor good management practice, nor economic theory" (Ellis y Johnson, 1994, p. 26).

[5] Si confluyen alumnos de varias disciplinas, se sacrifica la especificidad en beneficio de un núcleo común.

[6] https://www.educacion.gob.es/ruct/home

[7] LEsp (lenguas de especialidad); AN (análisis de necesidades); HCP (habilidades comunicativas profesionales); EILC (enseñanza integrada de lengua y contenidos); y TIC (tecnologías de la información y la comunicación).

[8] En el momento en que se realizó esta investigación, los cursos sobre didáctica del Español para los Negocios ofertados por la Universidad Complutense de Madrid, por la Cámara de Comercio de Madrid y por la Fundación Universidad de la Rioja no se encontraban activos.

Bibliografía

Abbott, G. (1983). Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy. *ESP Journal, 2*, 33-6.

Adams-Smith, D. (1983). ESP teacher training needs in the Middle East. *ESP Journal, 2*, 37-8.

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Alcobendas: SGEL.

Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific Purposes*. Nueva York: Routledge.

Belcher, D. D. (2004). Trends in teaching ESP. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 165-186.

Belcher, D. D. (2006). English for Specific Purposes teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL quarterly*, *40*, 133-156.

Belcher, D. D. (2009). *English for Specific Purposes in theory and practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bloor, M. y Bloor, T. (1986). Languages for specific purposes: practice and theory. *CLCS Occasional Papers*, 19.

Brieger, N. (1997). *The York Associates teaching Business English handbook*. York: York Associates Publications.

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

Ellis, M. y Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.

Fanning, P. (1993). Broadening the ESP umbrella. *English for Specific Purposes*, *12*, 159-170.

Ferguson, G. (1997). Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge. En R. Howard y G. Brown (Eds.), *Teacher education for language for specific purposes*. pp. 80-89. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Frendo, E. (2005). *How to teach Business English*. Harlow: Longman.

Gnutzmann, C. (2011). Language for Specific Purposes vs. general language. En K. Napp, B. Seidlhofer y H. Widdowson (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning*. pp. 517-544. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Gollin-Kies, S. M., Hall, D. R. y Moore, S. H. (2015). *Language for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Huckin, T. N. (2003). Specificity in LSP. *Ibérica*, *5*, 3-17.

Huhta, M. y Hall, D. (2013). *Needs analysis for language course design: A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Jarvis, J. (1984). Two Core Skills for ESP Teachers. *English for Specific Purposes*, *2*, 45-48.

Jendrych, E. (2013). Developments in ESP teaching. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 34, 43-58.

Johns, A. M. (2012). The history of English for Specific Purposes research. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. pp. 5-30. Chichester: Wiley Blackwell.

Jupp, T. C. (1977). Developing skills and resources for teachers in an ESP situation. En H. L. B. Moody, (Ed.), *English for specific purposes: an international seminar*. pp. 71-86. Bogotá: British Council.

Kennedy, C. y Bolitho, R., (1984). *English for Specific Purposes*. Londres: Macmillan Education.

Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Medina Reguera, A. y Montero Micharet, L. (2009). Análisis de necesidades en la programación de cursos en contextos profesionales: Estadística sobre la enseñanza de Español de los Negocios en España. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El Español en contextos específicos: Enseñanza e Investigación* (Vol. 2). pp. 763-780. Cantabria: Fundación Comillas.

Myers, G. A. (1992). Textbooks and the sociology of scientific knowledge. *English for Specific Purposes*, *Vol.* 11, 3-17.

Palmer, J. C. (1994). ¿Existe el Business English? En S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (Eds.), *Lenguas para Fines Específicos: Investigación y enseñanza (III)*, pp. 461-466. Alcalá de Henares.

Paltridge, B. (2012). Teaching English for Specific Purposes. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), T*he Cambridge guide to pedagogy and practice in Second Language Teaching.* pp. 179-185. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in Second Language Teaching*. pp. 179-185. Cambridge: Cambridge University Press.

Riutort Cánovas, A. (2018). *El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios*. Taipéi: Kunang Plublications.

Robinson, P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes). The present position*. Oxford: Pergamon Press.

Robinson, P. C. (1989). An overview of English for Specific Purposes. En H. Coleman (Ed.), *Working with language. A multidisciplinary consideration of language use in work contexts*. pp. 395-427. Berlín / Boston: De Gruyter Mouton.

Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Nueva York: Prentice Hall.

Sobkowiak, P. (2008). *Issues in ESP: Designing a model for teaching English for business purposes*. Poznan: Naukowe UAM.

Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*. pp. 1-13. Singapore: SEAMEO Regional Centre.

Tudor, I. (1997). LSP or language education? En R. Howard y G. Brown (Eds.), *Teacher education for language for specific purposes*. pp. 90-102. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

West, R. (1995). *ESP - The State of the Art. ESP SIG Newsletter, 16-26*.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Woodrow, L. (2018). *Introducing course design in English for specific Purposes*. Nueva York: Routledge.

Zhu, W. y Liao, F. (2008). On Differences between General English Teaching and Business English Teaching. *English Language Teaching*, 1, 90-95.

APÉNDICE 1

Nombre de las asignaturas

Contextos de enseñanza ELE
Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos
El español con fines específicos x 2
El español de usos específicos
El español para fines profesionales en el aula de español
Enseñanza de ELE con fines específicos
Enseñanza de español con fines específicos
Español con fines específicos x 2
Español para fines específicos x 5
Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE
Español profesional: negocios y ámbito académico
Fines específicos e inmigrantes
La enseñanza de las lenguas de especialidad
La enseñanza del español con fines específicos x 3
La enseñanza del español lengua de especialidad
L'espanyol llengua estrangera i les llengües d'especialitat
Lingüística aplicada al inglés y español para fines específicos