



TESIS DOCTORAL

La enseñanza del español en fines
específicos: el contexto
etnolingüístico arabófono

Inmaculada Santos de la Rosa

Directora
Dra. Eva M^a Bravo García

Mayo, 2017

A mis padres.

ÍNDICE

Índice de abreviaturas	11
Introducción	13
Capítulo 1: El mundo árabe y el español	21
1. Motivos para elegir la lengua española	24
1.1. Situación económica	24
1.2. El fútbol	27
1.3. La lengua colonial	29
1.4. El español como parte de EE.UU	31
1.5. Vínculos históricos	32
2. La enseñanza del español y los países árabes	34
Capítulo 2: El español con fines específicos	39
1. El origen de la enseñanza de los fines específicos tal y como lo conocemos	41
1.1. Etapa de los FE en el siglo XX	45
1.1.1. Análisis de registro	46
1.1.2. Retórica o Análisis del discurso	46

ÍNDICE

1.1.3. Análisis de los objetivos de la situación	47
1.1.4. Habilidades y estrategias	48
1.1.5. Enfoque centrado en el aprendizaje	48
2. Los fines específicos y el español	49
2.1. Primeros pasos en los fines específicos del español	50
2.2. Los fines específicos en España actualmente	58
Capítulo 3: Métodos de trabajo	67
1. Métodos de trabajo más usados en clase de EFE	70
1.1. Las simulaciones	72
1.2. Trabajo por tareas o por proyectos	80
1.3. Las presentaciones	84
1.4. Estudio de caso	87
Capítulo 4: Léxico específico	99
1. Lenguas de especialidad	102
2. Categorías en el léxico de EFE	113
2.1. Vocabulario técnico	114
2.2. Vocabulario semiespecializado	115
2.3. Vocabulario general	123
3. Componentes del léxico específico en un curso de EFE	127

3.1. Componentes y clasificación.....	127
3.1.1. Palabras.....	128
3.1.2. Expresiones idiomáticas.....	135

Capítulo 5: Profesor y manual. La relación del docente con los recursos para la enseñanza	143
1. El profesor de IFE	144
1.1. Los roles del profesor	145
1.1.1. Profesor	145
1.1.2. Diseñador de cursos y proveedor de materiales	146
1.1.3. Colaborador	147
1.1.4. Investigador	148
1.1.5. Evaluador	149
1.2. El <i>superprofesor</i>	150
1.3. Los retos del profesor de FE	155
2. Los materiales de español con fines específicos (EFE)	157
2.1. Panorama general de los materiales de EFE en España	159
2.2. Revisión de los materiales publicados	162
2.3. Los materiales de apoyo	168
2.4. Los materiales en red, congresos y revistas	172
2.5. Materiales de ELE que se pueden usar en EFE	174

2.6. La importancia de la enseñanza de la interculturalidad en los materiales de EFE181

Capítulo 6: Estudio de caso. Las expectativas de los alumnos arabófonos al estudiar español191

1. Antecedentes de esta investigación192

2. Metodología del trabajo195

2.1. La herramienta de investigación: el cuestionario197

2.2. Justificación de la elaboración del cuestionario201

2.2.1. Diseño de los cuestionarios203

2.2.1.1. Contenido del cuestionario *El español y yo*206

2.2.2. Administración de los cuestionarios210

Capítulo 7: Análisis y valoración de los resultados obtenidos223

1. Análisis de los resultados obtenidos de los cuestionarios.....226

1.1. Bloque I: perfil del alumno227

1.1.1. Sexo227

1.1.2. Edad229

1.2. Bloque II: Intereses y circunstancias de los estudiantes230

1.2.1. Docencia235

1.2.2. Especialidad238

1.2.3. Otros	240
1.3. Cuestionarios iniciales: estudio de caso	247
1.4. Cómputos totales	254
2. Valoración de los fines específicos a través de los resultados obtenidos	255
2.1. Perfiles de formación del personal diplomático	261
2.2. Necesidades de formación del personal diplomático	264
Capítulo 8: Muestra de actividades para solventar errores con recursos básicos	268
1. Errores que normalmente comete un alumno al estudiar español.....	274
2. Errores que producen los estudiantes de la Universidad de Orán que estudian español	275
2.1.- Errores ortográficos	276
2.2.- Errores relacionados con la pronunciación	281
2.3.- Errores por interferencia de otra lengua	287
3.- La muestra	290
3.1.- Actividades para la mejora de la competencia ortográfica	297
3.2.- Actividades para la mejora de la competencia ortoépica	306

ÍNDICE

3.3.- Actividades para solventar errores por interferencia de otra lengua	309
Conclusión	320
Bibliografía	329
Índice de figuras	363

Abreviaturas

AE	Análisis de errores
AECID	Agencia Española de Cooperación y Desarrollo
AELFE	Asociación Europea de lenguas para fines específicos
AESLA	Asociación Española de Lingüística Aplicada
CIEFE	Congreso Internacional de Español para Fines Específicos
Coord.	Coordinador/a
Coords.	Coordinadores
Dir.	Director
DLE	Diccionario de la lengua española
<i>DTCELE</i>	Diccionario de términos clave de ELE
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
Ed.	Editor
Eds.	Editores
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFA	Español con fines académicos
EFE	Español con fines específicos
EFP	Español con fines profesionales profesional
ELE	Español como lengua extranjera
EOI	Escuela oficial de idiomas
EOP	<i>English for Occupational Purposes</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
EST	<i>English for Science and Technology</i>
FE	Fines específicos
Fig.	Figura
ICT	Inglés de la ciencia y la tecnología
IFE	Inglés con fines específicos
ILE	Inglés como lengua extranjera
LM	Lengua materna
LMD	Licenciatura, máster y doctorado
IC	Instituto Cervantes
L2	Segunda lengua
L3	Tercera lengua
LFE	Lenguas con fines específicos
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
NGLE	Nueva gramática de la lengua española
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
TFM	Trabajo fin de máster.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UIMP	Universidad Menéndez Pelayo
UO2	Universidad de Orán 2
US	Universidad de Sevilla

Introducción

INTRODUCCIÓN

La investigación que se ofrece a continuación es fruto de la combinación de mi conocimiento de la cultura y la lengua árabe y de la experiencia didáctica en diferentes países. Como licenciada en filología árabe, en el 2007 comencé la formación como profesora de ELE alternándola con un periodo académico en Siria. Me instruyeron en la enseñanza del español dentro de la disciplina laboral del Instituto Cervantes (IC) y, desde entonces, estoy vinculada a la docencia en un ámbito arabófono.

En 2011 presenté el Trabajo Fin de Máster (TFM) titulado *Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos*, con el que terminé el Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de otras Lenguas Modernas (MasELE) de la Universidad de Sevilla. En un principio, dicha investigación iba a tratar sobre los obstáculos de los estudiantes árabes en el aprendizaje del español; sin embargo, reflexionando durante su elaboración, llegué a la conclusión de que los inconvenientes residían en cómo se lleva a cabo la docencia a este tipo de alumnos. Unos de los datos tangenciales que surgieron de esta investigación fue una reafirmación de lo que había percibido durante mi periodo como profesora en el IC: los estudiantes se inscribían en cursos de español como lengua extranjera (ELE), aunque iban a aplicar los conocimientos adquiridos a diversos sectores específicos como el ámbito del turismo o el del comercio. En consecuencia, los estudiantes tenían que asimilar una serie de vocabulario y de conceptos generales, desaprovechando la posibilidad de especializarse con cursos más específicos debido a que el centro no tenía programado ninguno que tuviese esas características. Esta falta de especialidad incidía negativamente tanto en el desarrollo docente de los grupos, como en la motivación y progresión del aprendizaje de los discentes.

Durante los cursos 2014-2016 realicé una estancia en Argelia como lectora de español de la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo (AECID) en la Universidad Mohamed Ben Ahmed (Universidad de Orán 2). Esta experiencia me proporcionó una circunstancia única para comprender la magnitud de las carencias de formación en el ámbito del español general, así como en los fines específicos (FE) a arabófonos, en contraste con el interés que despertaba en un gran número de alumnos.

Esta cuestión, manifestada anteriormente durante mi experiencia en Siria, se constataba de igual forma en Argelia y no había mejorado en absoluto con el tiempo ni existían indicios de hacerlo. Ante estos hechos, opté por tantear la opinión de compañeros en diferentes destinos árabes sobre este asunto, con el fin de cotejar si sucedía lo mismo en su centro de trabajo. Verificada la respuesta afirmativa y, ante esta perspectiva, opté por desarrollar esta investigación. Ya desde los primeros pasos se hizo patente que partía desde cero, porque no hay estudios previos sobre el perfil de alumnos o las dificultades docentes en el mundo arabófono, por lo que la docencia en estos países se está desarrollando completamente a ciegas, a base de la buena voluntad de muchos docentes y la desorientación de un buen número de ellos.

El alumno árabe con el que normalmente los profesores de español trabajan en España tiene unos objetivos determinados. Sin embargo, cuando se imparte clases en países árabes, se observa cómo el interés de los estudiantes está muy diversificado. No obstante, las instituciones que enseñan lengua española se inclinan por un perfil universal de aprendiente, desaprovechando las posibilidades de ampliar e invertir en más opciones docentes.

El estudiante arabófono es un modelo de aprendiz en el que no se ha invertido apenas; como contraste hay que mencionar que existen, sin embargo, materiales específicos destinados a alumnos brasileños, italianos, chinos, etc. A pesar de que el estudiante árabe muestra un importante interés por la lengua española, gradual en función de sus circunstancias, ya sea porque aprecian el valor actual que tiene, porque la consideren fácil o porque esté vinculada a una relación e intereses personales.

La realidad presente en la enseñanza de la lengua española a estos alumnos muestra que se trabaja con manuales estándares que, en ocasiones, no conectan en absoluto con los estudiantes. Los motivos más frecuentes de esta falta de idoneidad suelen ser los temas que exponen, la metodología que se sigue o la estructuración de las unidades. En el caso del español con fines específicos (EFE) la situación es todavía más carencial: los cursos de materias relacionadas con los distintos campos específicos por los que los alumnos muestran interés son casi inexistentes

(como son el caso del ámbito del comercio, del turismo o del trabajo en embajadas hispanas).

No hay que olvidar que los FE tuvieron durante una década una proyección importante dentro de la enseñanza del español. Como apoyo a un ámbito laboral o académico sigue siendo vital dentro del mundo globalizado, sin embargo, esta disciplina está actualmente aletargada. Las contribuciones originales son cada vez más escasas, los congresos relacionados con este ámbito se convocan sin una periodicidad concreta y en la actualidad, las universidades apuestan por titulaciones compartidas con otros países por lo que la formación en FE ya viene implícita en la propia formación académica. Esta situación contrasta de forma llamativa con la realidad de los países árabes, porque sigue existiendo una demanda por parte de los estudiantes, sin embargo, a pesar de las posibilidades comerciales, no es una opción para invertir en esta enseñanza ni por parte de muchos centros donde se imparte español ni para algunas editoriales.

A esta situación hay que sumar los prejuicios y falsos conceptos que se transmiten acerca de este alumnado. Uno de los primeros obstáculos con los que se encuentra el profesor y las editoriales cuando tienen que hacer frente al trabajo con alumnos árabes, es la falta de información y la distorsión que se tiene de su sociedad. El árabe es la lengua oficial en veintitrés países y, tras la errónea idea de unidad que siempre se intenta transmitir, la realidad existente en las distintas zonas es muy diferente:

- Una de las cosas por la que se puede caracterizar a un país árabe es la enorme diversidad étnica y lingüística (árabes, bereberes, kurdos, armenios, cabilios, etc.).
- Es cierto que, en los países árabes la población es mayoritariamente musulmana, no obstante también hay que tener presente que el Islam se *subdivide* (sunníes, chiíes, ismaelíes, alauíes, etc.).
- Destaca también su variedad religiosa a menor escala (cristianos ortodoxos, católicos, drusos, judíos, protestantes, etc.).

Por estos motivos, aventurarse a generalizar en el concepto de alumno árabe, cuando estamos ante la posibilidad de trabajar con ellos, es

una tarea contraproducente. La posibilidad de reenfocar la relación entre la oferta y la demanda adaptada a alumnos araboparlantes es viable ya que es un terreno sin explorar.

Esta investigación está orientada a alcanzar una serie de objetivos, que permitan conocer otra realidad existente de un alumno árabe que quiere estudiar español con una clara intencionalidad específica. Por lo tanto, los objetivos en la presente investigación consistirán en:

- Reflexionar sobre el interés del EFE en el mundo árabe.
- Presentar el origen y evolución de los FE en España.
- Analizar las partes fundamentales de los FE.
- Conocer el interés específico de los estudiantes por aprender la lengua española.
- Hacer una panorámica de la situación con la que se imparte la lengua.
- Enfocar algunos recursos básicos que el profesor puede usar de manera realista.

Con este trabajo se pretende aportar la visión de un contexto existente en distintas aulas de enseñanza de español de varias zonas del mundo árabe. Para ello se ha contado con el desarrollo y descripción del concepto de enseñanza del EFE, analizando sus orígenes y su conformación. Asimismo, se ha incorporado un trabajo de campo con el que, a través de un cuestionario facilitado a estudiantes de español de varios países árabes, se ha conocido el interés por el que se instruyen en español. Para finalizar esta investigación, se han presentado varias muestras de actividades que ayudarían, además de aprender conceptos específicos, a reforzar el aprendizaje de la lengua española.

Así pues, en este trabajo se introducirán conceptos, se plantearán datos y se ofrecerá unas opciones prácticas, todo ello, encaminado a esbozar un perfil del alumno arabófono y una situación real de la docencia en algunos países. Para ello, esta investigación constará de cuatro bloques:

- Contextualización
- Núcleo de los EFE.
- Trabajo de campo.
- Propuestas prácticas.

El primer bloque representado por el capítulo titulado *El mundo árabe y el español* se centra en diversas circunstancias que traen como consecuencia que se despierte el interés por el estudio de la lengua española por parte de alumnos árabes. Existe un legado y unas vinculaciones históricas con algunos países (como Argelia, Siria o Marruecos) que hacen que en ciertas zonas exista un mayor interés por aprenderla. La relación existente entre diferentes países pertenecientes al mundo árabe y España se remonta a muchos siglos atrás. De una manera general, en el imaginario árabe no existe una imagen hostil que enturbie el interés por la lengua y esto beneficie en la demanda de su aprendizaje.

El segundo bloque engloba cuatro capítulos (*El español con fines específicos, Métodos de trabajo, Léxico específico y Profesor y manual*, respectivamente) en los que se desarrollará el concepto y la forma del EFE. Se comenzará con los primeros contactos del español con esta materia, se indagará en los orígenes de la actual disciplina y en su surgimiento de manos del inglés. Posteriormente, se desarrollarán las partes fundamentales que engranan un fin específico como son los métodos de trabajo empleados, el léxico utilizado, sus características, los manuales existentes y el papel que juega el profesor.

El tercer bloque lo conforman dos capítulos (*Estudio de caso. Las expectativas de los alumnos arabófonos al estudiar español y Análisis y valoración de los resultados obtenidos*). En el primero se presentará el método de investigación utilizado para este trabajo: el cuestionario. Se detallarán los datos referentes al origen de los alumnos (tanto la nacionalidad como el centro de enseñanza) que han participado en esta investigación y se mostrará las estructuras e ítems que contendrá la encuesta. El siguiente capítulo se encargará de analizar y valorar los datos obtenidos. Para este tercer bloque, he contado con la inestimable colaboración de estudiantes árabes de español, así como compañeros de profesión de distintas universidades y centros Cervantes de varios países.

El último bloque estará condensado en el capítulo ocho (*Muestra de actividades para solventar errores con recursos básicos*). En él se presentará un prototipo de actividades tradicionales que serán útiles para el aprendizaje de la lengua española en entornos específicos. El objetivo

lingüístico que trabajan estos ejercicios está fundamentado en una serie de errores valorados por los propios alumnos de la Universidad de Orán 2.

He considerado como un valor de veracidad y honestidad partir de mi experiencia personal como docente en el mundo árabe. Esto me permite hablar, con conocimiento de causa, de esta circunstancia docente de forma realista y ajustada. Dependiendo del centro y la zona, la calidad de recursos y herramientas de trabajo variarán notablemente. En el campo de los FE, la enseñanza de esta disciplina en los distintos centros sondeados era inexistente. Es una parcela de la lengua española totalmente olvidada. No sé si es por la situación convulsa del mundo árabe o por la somnolencia de la investigación del ámbito del EFE, por lo que ni centros ni editoriales están interesados en ella. Con este trabajo se pretende reivindicar que existe una demanda real y que con poco esfuerzo pero conociendo bien los elementos que definen esa necesidad, puede desarrollarse brillantemente este sector de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Como en otros estudios de naturaleza etnolingüística, es preciso realizar un esfuerzo por huir de los tópicos, las generalizaciones habituales y los planteamientos carentes de fundamentos. Al comenzar esta investigación me he enfrentado, entre otras cosas, a numerosas lagunas bibliográficas, trabajos que prometían una cosa y ofrecían otra distinta, a descripciones obsoletas, escasez de bibliografía, así como la falta de colaboración institucional y de cooperación entre los compañeros que imparten español en un centro árabe. Es cierto que la situación docente en este territorio es complicada, pero el alejamiento y desinterés solo contribuirán a aumentar la fractura. Entre tanto, cientos de estudiantes ven frustrado cada año sus aspiraciones de convertirse en hablantes competentes de español en un ámbito profesional.

Hay que añadir que, dadas las características de este trabajo, el material gráfico que sirve de ejemplo y apoyo a las consideraciones planteadas, es fundamental para conocer en toda su dimensión lo que se describe en esta investigación. Por este motivo, he considerado este material un complemento indispensable que ha servido no solo para fundamentar la investigación, sino para orientarla y definir las estrategias. Estos ejemplos pertenecen a actividades de mis alumnos, exámenes

INTRODUCCIÓN

realizados y muestras de los propios cuestionarios que exponen el perfil lingüístico y el interés formativo de los estudiantes que nos acercan a una situación real y que a la vez, permiten realizar una valoración y elaborar una muestra de actividades realistas.

Este proyecto me motiva para seguir trabajando en varios estudios sobre esta temática y despertar el interés hacia el perfil de estudiante araboparlante. Este análisis pretende hacer un llamamiento y adoptar tanto vía formativas como temáticas que se adecuen con mayor eficiencia a las realidades educativas de los discentes arabófonos.

Asimismo, me gustaría alertar a los profesionales del sector educativo de esta situación poco deseada, donde un tipo de aprendiente no ve complementada su formación en la forma esperada y que a pesar de ser una disciplina demandada por una porción del alumnado que elige el español como lengua extranjera, se va quedando obsoleta en contraposición a los avances que se realizan en el campo del ELE.

Capítulo 2:

El español con fines específicos

El nacimiento de la enseñanza de una lengua con FE subyace en la exigencia de transmisión de “algo” en un contexto y en unos parámetros comunicativos determinados, dentro del proceso de aprendizaje de un idioma. Los orígenes de esta práctica se hunden en la antigüedad grecolatina (Aguirre Beltrán, 2012: 9) e incluso es posible remontarse aún más atrás en el tiempo. Existen testimonios fiables del aprendizaje de lenguas con FE entre los pueblos de la antigüedad, derivados de la necesidad de realizar transacciones comerciales. Pueblos como el sumerio, el egipcio, el griego y el romano usaban vocabularios y manuales de conversación para sus negocios que constituían una parte esencial para el desarrollo de sus respectivas civilizaciones (Sánchez Pérez, 1992: 11).

La necesidad de comunicarse es una característica innata en el ser humano, por ello, cuando este menester tiene un fin concreto y debe salvar ciertos obstáculos, se ponen en marcha mecanismos para solucionar la dificultad detectada. En este sentido, es posible afirmar que la enseñanza de FE es incluso anterior a la enseñanza general de un idioma; es decir, que la motivación y el objetivo específico impulsaron el aprendizaje de idiomas antes y con más trascendencia que el interés de aprendizaje de tipo generalista.

El DTCELE (2014, s.v.) denomina *español con fines específicos* al conjunto de usos de esta lengua empleados en contextos profesionales y académicos. Esta definición perfila una enseñanza encaminada a cumplir los siguientes objetivos:

- Facilitar el dominio de la comunicación especializada.
- Basar su programación en el perfil y necesidades específicas de los alumnos.
- Plantear sus objetivos de aprendizaje a partir de los géneros discursivos (tanto orales como escritos) propios del campo laboral o académico abordado.
- Trabajar con materiales auténticos para facilitar el conocimiento de los usos lingüísticos reales que caracterizan cada situación comunicativa.

- Ayudar a aprender la actitud y comportamiento de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas que se dan en cada contexto de especialidad en el mundo hispano.
- Garantizar la participación activa del aprendiente en la resolución de problemas profesionales reales.

Con el tiempo, los procedimientos se han ido modificando y adaptando a las circunstancias concretas surgidas en un ámbito específico para adecuarse a las necesidades y a las nuevas situaciones profesionales. Para ello, ha sido necesario desarrollar técnicas y procedimientos hasta llegar a las estrategias de enseñanza actuales.

1.-El origen de la enseñanza con fines específicos tal y como lo conocemos

El nacimiento del modelo utilizado actualmente para el estudio de las lenguas con fines específicos (LFE) tiene una fecha concreta coincidiendo con el final de la Segunda Guerra Mundial, el año 1945. Después de esta contienda, en algunos países surgió la necesidad de una comunicación internacional para poder comprender la enorme transacción de los nuevos conocimientos y actividades comerciales que se empezaban a llevar a cabo como consecuencia de la situación post-bélica.

Derivado de este intercambio internacional en amplios sectores, se instauró el requisito de la utilización de una única lengua para la comunicación internacional y, dada la situación internacional creada, esa lengua fue el inglés. Muchas condiciones fueron precisas para esta elección. A causa del poder económico de Estados Unidos en esos momentos, la lengua inglesa se encontró en una posición privilegiada, lo que provocó que muchas personas estuvieran interesadas en aprender este idioma para comunicarse no solamente en el ámbito personal, sino también en el académico y profesional. Los FE surgen como necesidad de desarrollar una comunicación fluida en otras parcelas diferentes del idioma en sí.

Hasta ese momento, el aprendizaje de las lenguas se había ido desarrollando mediante el método tradicional basado en el estudio de las gramáticas y la aplicación de sus reglas. Sin embargo, este procedimiento no colmaba las exigencias planteadas para una situación especial que surgía en entornos laborales. En efecto, como indican Hutchinson y Waters (1992), un método basado únicamente en reglas gramaticales no basta para completar la formación necesaria en este tipo de materias, ya que las características singulares que surgen en situaciones profesionales se deben convertir en la base de un curso para este propósito: «the idea was simple: if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features as specific situations and then make these features the basic of the learners' course» (1992: 6).

Debido a la evolución paralela del crecimiento económico y la demanda de cursos de lenguas con necesidades específicas, surgió la aparición de nuevas estrategias metodológicas que empezaron a emerger en el estudio del lenguaje. De esta forma, se convirtió en algo esencial conseguir diseñar un programa de estudios en función del perfil y exigencias de los alumnos. Gracias a los avances en los campos de la ciencia y el lenguaje, así como en las teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas, se posibilitó la aplicación de diversos enfoques didácticos orientados a facilitar la capacidad de comunicación en los distintos ámbitos profesionales y académicos. La enseñanza del idioma se utilizó para proporcionar a los estudiantes la habilidad básica de usar el lenguaje para recibir y para transmitir información asociada a unos estudios especializados.

English teaching has been called upon to provide students with the basic ability to use the language to receive, and (to a lesser degree) to convey information associated with their specialist studies. This is particularly so in the developing countries where essential textbook material is not available in the vernacular languages. Thus whereas one talked previously in general terms of ELT, we now have such acronymic variants as ESP (English for Special Purposes) and EST (English for Science and Technology) (Allen y Widdowson, 1974: 2).

El objetivo de los FE resultaba patente: convertirse en una herramienta lingüística eficaz que ayudase al profesional en distintos contextos laborales. En la definición que formula Robinson (1980) de ESP¹⁸, argumenta que el propósito para el que el aprendiz se está formando no es exclusivamente estudiar el idioma sino que tiene connotaciones específicas: «the definition of ESP, namely that it is, the purpose for which the learner is studying that is a special or specific, not the language» (1980: 8).

En respuesta a la nueva demanda, la disciplina se diversificó y concretó según las situaciones de aprendizaje. La clasificación de FE que se estableció inicialmente adoptó denominaciones que todavía se mantienen vigentes:

- Inglés con fines específicos: *English for Specific Purposes* (ESP).
- Inglés con fines académicos: *English for Academic Purposes* (EAP).
- Inglés para la ciencia y tecnología: *English for Science & Technology* (EST).
- Inglés para fines profesionales: *English for Occupational Purposes* (EOP).

El árbol representado por Hutchinson y Waters (fig.18) resume el desarrollo del inglés general hacia los fines específicos. Este concepto puede ser aplicable a cualquier lengua moderna que haya tenido la necesidad de evolucionar hacia los FE. Se observa en la imagen que las raíces son los pilares de la lengua, basadas en el aprendizaje y la comunicación. El tronco evoluciona desde la enseñanza de lenguas en general al caso concreto del inglés como lengua extranjera. Ese mismo tronco se bifurca en brazos hacia los FE, que a su vez, se dividen en ramas según su destino: fines académicos o fines profesionales. Finalmente, en la copa del árbol vemos las secciones individuales del IFE, como el inglés con fines médicos, inglés para secretariado o el inglés técnico, etc.

¹⁸ ESP: *English for Specific Purposes*. A lo largo de este trabajo se traducirá el término en 'Inglés con fines específicos' (IFE).

II.- EL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

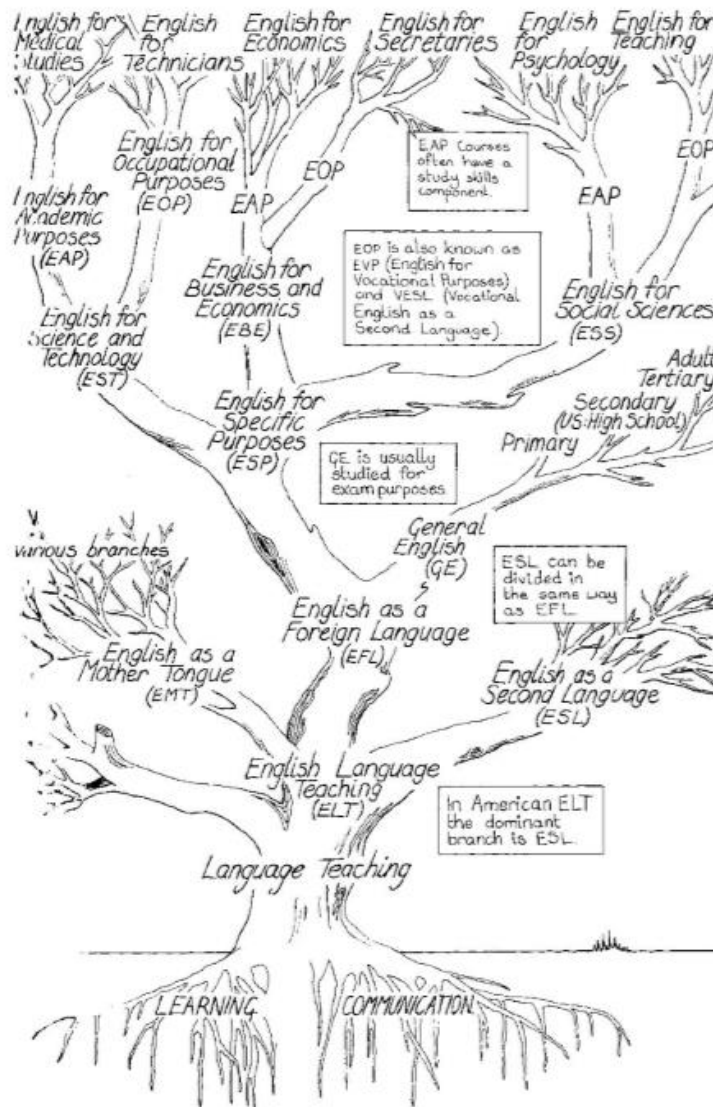


Fig. 18. Inglés con fines específicos (Hutchinson y Waters: 1992: 17).

Actualmente, esta fragmentación sigue estando vigente. La lengua busca la especialización con un fin concreto en entornos laborales y para

eso necesita que esta pase de lo general a lo particular. El profesional utiliza la lengua como una herramienta más de su trabajo, y como tal, se debe adaptar a sus necesidades. A pesar de que dicha herramienta parta de las raíces y el tronco, el experto se va a mover en el entorno de la copa de este árbol.

1.1.- Etapas de los FE en el siglo XX

Los factores que dieron paso a distinguir cinco etapas definidas dentro del IFE durante parte del siglo XX fueron las siguientes (fig. 19): *Register Analysis*, *Rhetorical or Discourse Analysis*, *Skills and Strategies*, *Target Situation Analysis* y *Learning Centred Approach*.



Fig. 19. Etapas de los FE en inglés durante el s. XX

1.1.1.- Análisis de registro (*Register Analysis*)

A finales de los años 60 y principios de los 70 empezaron a brotar investigaciones sobre la particularidad de las variedades del inglés. En este sentido, disponemos de estudios realizados por autores como Jack Ewer (Ewer y Latorre, 1969), John Swales (1971) y Peter Strevens (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964) que profundizan sobre este aspecto. La mayoría de los estudios se realizaron en el área del inglés de la ciencia y la tecnología (ICT). Durante un periodo de tiempo, el IFE e el ICT se consideraron sinónimos (Hutchinson y Waters, 1992: 8).

La finalidad de esta propuesta era motivar a los estudiantes a través de los materiales, debido a que estos tenían protagonismo y centralidad en el proceso de aprendizaje y, por ello, eran considerados como relevantes para conseguir la meta de competencia lingüística.

The aim was to produce a syllabus which gave high priority to the language forms students would meet in their Science studies and in turn would give low priority to forms they would not meet (Hutchinson y Waters, 1992: 10).

La conclusión obtenida de los análisis realizados señaló que los rasgos distintivos importantes que se resaltaban en las LFE, también destacaban en los cursos de lengua extranjera, ya que en el fondo, las peculiaridades de la especialización no divergían tanto como para emplear procesos de aprendizajes distintos.

1.1.2.- Retórica o Análisis del discurso (*Rhetorical or Discourse Analysis*)

En los años 70, emerge una hipótesis expresada por los autores Allen y Widdowson (1974) que exponía que las dificultades de los alumnos residían fundamentalmente en que no estaban familiarizados con el uso de la lengua inglesa, y por este hecho no les resultaba fácil elaborar oraciones que pudiesen colmar sus necesidades básicas de comunicación. Se incidía, por tanto, en un problema particular. Las dificultades en el uso del idioma aprendido no estaban causadas por un

conocimiento defectuoso del sistema de inglés, sino por una insuficiente práctica o desarrollo de la destreza comunicativa; en resumen, por una falta de familiaridad con el uso de este idioma.

We take the view that the difficulties which the students encounter arise not so much from a defective knowledge of the system of English, but from an unfamiliarity with English use, and that consequently their needs cannot be met by a course which simply provides further practice in the composition of sentences, but only by one which develops a knowledge of how sentences are used in the performance of different communicative acts. (Allen y Widdowson, 1974: 3)

Hasta ese momento, el análisis del discurso estaba enfocado en la oración gramatical, sin embargo, en las décadas posteriores se prestará atención a la comprensión de cómo las oraciones se combinan en el discurso para producir un significado.

1.1.3.- Análisis de los objetivos de la situación (*Target Situation Analysis*)

Este término fue acuñado originariamente por Chambers (1980). El diseño de los cursos partía de la hipótesis de que el propósito de un curso de IFE era permitir a los aprendientes a funcionar adecuadamente en una situación comunicativa concreta dentro de su ámbito laboral en un país angloparlante. Se planteaba como obvio que el escenario que se iba a crear para el desarrollo del proceso de aprendizaje iba a ser el mismo en el que se iban a ver envueltos los estudiantes en la lengua de aprendizaje. Dicho curso designaría el proceso que se debería producir, realizando un riguroso análisis lingüístico que definían cada situación. La identificación de esas características formaría el *syllabus* de un curso de IFE. Este proceso es conocido como *análisis de necesidades*.

Las nuevas propuestas parten de un nuevo enfoque que pretendía proporcionar una base científica a través de diferentes procedimientos mediante los cuales se consiguiera una sólida relación entre, de una parte, por qué quiere aprender el alumno una lengua y, de otra, el análisis que se realiza de esta. Para conseguir este objetivo, se tenía que identificar la

situación en la que los alumnos iban a tener que desenvolverse una vez finalizado el curso y realizar un análisis de las características lingüísticas de esa situación meta. A partir de este punto, se podría diseñar un curso que permitiera alcanzar a los alumnos su objetivo. Esta etapa marcó un momento importante, ya que inició la sistematización de la enseñanza teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los discentes.

1.1.4.- Habilidades y Estrategias (*Skills and Strategies*)

Esta perspectiva carece de figuras destacables, ya que se fundamentó en equipos docentes que desarrollaron proyectos de investigación. La principal idea consistía en fomentar el interés por las destrezas. La propuesta era centrarse en la comprensión lectora, en la auditiva y en todas aquellas estrategias que iban a permitir a los alumnos alcanzar sus objetivos de comunicación.

Un rasgo peculiar de este movimiento se basa en intentar comprender los procesos mentales que subyacen en el uso de la lengua, considerando no el propio lenguaje como tal, sino el desarrollo de pensamiento que se esconde en el uso de este: «The fourth stage of ESP has seen an attempt to look below the surface and to consider not the language itself but the thinking processes that underlie language use» (Hutchinson y Waters, 1992: 15). De esta forma se fomenta el uso de herramientas y estrategias para facilitar la enseñanza de la lengua para adaptarlas al ritmo de aprendizaje de los aprendices los estos cursos diseñados con FE.

1.1.5.- Enfoque centrado en el aprendizaje (*A Learning Centred Approach*)

La última etapa de este proceso se inicia a finales de los años 80. Hutchinson y Waters proponen un enfoque fomentado en principios de aprendizaje. Anteriormente, había primado sobre todo la lengua, su uso y contenidos. No se enseñaba el idioma como vehículo de comunicación.

El enfoque centrado en el aprendizaje no se basa únicamente en la descripción y ejemplificación de los procedimientos lingüísticos sino en la

comprensión de los procesos de adquisición que ayudan a asimilar la lengua.

We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it. A truly valid approach to ESP must be case don an understanding of the processes of language learning (Hutchinson and Waters, 1992: 14).

El enfoque de la enseñanza con fines específicos ha pasado por distintas etapas en su aproximación y desarrollo metodológico, y con diferentes trayectorias en cada país y para cada idioma. Esto se debe, en gran medida, a la enseñanza especializada de las necesidades percibidas –distintas en cada contexto y según nacionalidad– además de a la función, desarrollo o integración de los países que se debaten en los foros y mercados internacionales (Aguirre Beltrán, 2004: 1112).

2.- Los fines específicos y el español

Una lengua con FE surge de la necesidad de hacerse entender en un idioma determinado para un ámbito concreto. En el caso del español, existen ciertas circunstancias específicas que han tenido como resultado distintas incursiones en este campo a lo largo de la historia. Por ello, se pueden distinguir dos grandes etapas dentro del español con FE:

- La aparición en el Siglo de Oro de gramáticas y vocabularios cuya finalidad era la de adaptar la lengua española a unas necesidades que se requerían por diversas circunstancias, como el interés económico o el interés religioso. Se data esta situación entre los siglos XV-XIX¹⁹.
- La exigencia de adaptarse a la nueva situación económica mundial y a las necesidades lingüísticas específicas que surgen

¹⁹ Para profundizar en el estudio de las gramáticas desde el siglo XV-XIX véase a Gómez Asencio (2006), (2011).

en el siglo XX y perduran hasta la actualidad (cfr. Benedict, 2004)²⁰.

2.1.- Primeros pasos en los fines específicos del español

El siglo XVI es una época floreciente para la proliferación de materiales de español con FE. La situación política y económica que poseía el Imperio español en ese periodo dio lugar a un contexto sin precedentes, que como indica Roldán Pérez (1976: 201) «podría hablarse de una glotopolítica»²¹. El territorio y por tanto la lengua²², se extendía a una zona muy amplia donde existían lenguas de origen distintas al español, por lo que hubo que adaptarse para poder entablar relaciones tanto interpersonales como económicas.

²⁰ Para entender esta nueva situación lingüística y el cambio que se produce a partir de este siglo en el enseñanza/aprendizaje de idiomas es recomendable la consulta de este libro. No siendo un manual específico para este propósito, nos puede ampliar la visión de uno de los engranajes del aprendizaje de lenguas: la comprensión del otro para asimilar mejor el lenguaje. Sin ser un libro destinado a un FE brota de él, es decir, a través de un fin militar surge la necesidad de relacionarse con otro pueblo por unas circunstancias concretas. En junio de 1944, se encargó a la autora un estudio de antropología cultural sobre la idiosincrasia y la mentalidad japonesas ante las dificultades comunicativas surgidas. Es creado para ayudar a entender las normas y valores de la sociedad japonesa y así intentar evitar malentendidos de todo tipo.

²¹ En líneas generales, en 1598 la expansión del Imperio y con ello del español era la siguiente: Castilla, Aragón, Cataluña, Navarra, Valencia, el Franco-Condado, los Países Bajos, Sicilia, Cerdeña, Milán, Nápoles, Orán y Túnez. Además, la América española, Filipinas, Portugal, Brasil y los territorios afroasiáticos portugueses.

²² Para ampliar la información sobre la situación lingüística véase Moreno Fernández (2005).

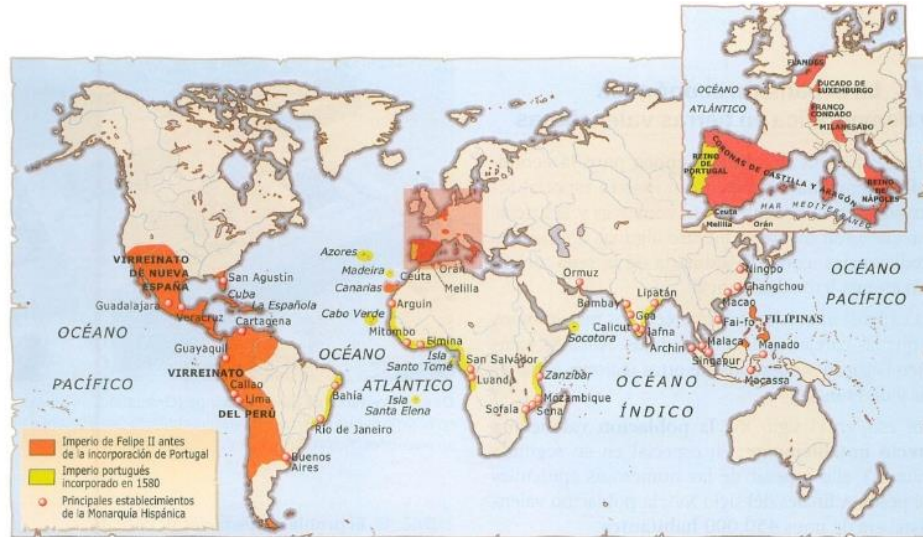


Fig. 20. Imperio español de Felipe II (s. XVI).

Debido a la situación estratégica que vivía la corona española, se creó la necesidad de elaborar unos textos para poder entender el español.

Madrid, con su capitalidad, no cesó de recibir embajadas y cortesanos de mil lugares; Sevilla vio sus calles repletas de mercaderes y marineros de múltiples naciones. Las ciudades de la Península oían por sus calles y mesones las lenguas más diversas (Moreno Fernández, 2005: 165).

Muchos países fueron anexionados gracias a las victorias políticas o a los enlaces entre soberanos, todo ello dando paso al incremento del intercambio de individuos y aumentando la creación de colonias de mercaderes asentadas en diversas ciudades europeas que «fueron las que hicieron posible el nacimiento de los primeros vehículos comunicativos entre gentes de distinta lengua» (Redondo Rodríguez, 2004: 719).

Las familias castellanas de mercaderes conservaron la lengua tanto en los negocios como en los documentos notariales, por lo que, entre los comerciantes que requerían de sus servicios surgió la necesidad de aprender la lengua para una mejor transacción comercial. Esta circunstancia y otras relacionadas a estas situaciones lingüísticas, dieron

paso al nacimiento de manuales y centros de enseñanza de lenguas vernáculas. Esto fue una evolución en el campo de la enseñanza de idiomas ya que, hasta ese momento, en las universidades solo se hablaba latín.

Otro ámbito donde se publicaron materiales específicos era en el campo del lenguaje administrativo. Nández Fernández (1998: 140) recoge una lista de autores y tratados que daban las pautas sobre las características estilísticas que debían tener los escritos y donde enseñaban, además, el lenguaje administrativo:

- ❖ Antonio de Torquemada, *Manual de escribientes* (1552).
- ❖ Juan Castillo y Aguado, *El perfecto Regidor* (1585).
- ❖ Gaspar Ezpeleta y Mallol, *Práctica de Secretarios* (1723).
- ❖ Enrique Mhartin y Guix, *Guía teórico-práctica del escribiente, Vademécum del oficinista y Manual del empleado* (1886).

Las nuevas necesidades comunicativas en esa época precisaban un conocimiento mínimo de lenguas que dio paso a la creación y difusión de productos²³ lingüísticos en forma de gramáticas, vocabularios²⁴, diálogos, etc. A partir del siglo XVI, se van a producir dos tendencias de estudio gramatical del español. Por un lado las que toman una postura crítica ante la tradición y por otro, las que inician la divulgación del español en Europa y que son mucho más numerosas que las anteriores. Estas gramáticas eran manuales encargados de describir las nociones básicas del idioma para personas que la desconocían y que debían familiarizarse con ella antes de profundizar en sus esquemas estructurales. Aportan unas simples aclaraciones morfológicas y unas reglas de pronunciación. El resto del manual lo llenaban materiales complementarios para practicar lo asimilado, como son los diálogos, los

²³ Cfr. Cano (2013) y Gómez Asencio (2006), (2011).

²⁴ Tradicionalmente, la mayoría de los vocabularios existentes eran complementarios a las gramáticas y su formato solía ser de gran tamaño. Sin embargo, las necesidades sociales y comunicativas de la época cambiaron. Se reclamaba la utilización de un producto independiente y de uso portátil para una comunicación más inmediata. Debido a esta circunstancia, el tamaño cambió reduciendo el ejemplar voluminoso a uno de pequeño tamaño y de fácil transporte para realizar una rápida consulta.

refranes, proverbios y frases hechas de uso habitual, así como listas de palabras y expresiones reunidas por campos semánticos y nocionales (Redondo Rodríguez, 2004).

En los primeros libros existentes para el aprendizaje del español, ya tenían aspectos muy precisos de la enseñanza para FE, tenemos como ejemplo diversos libros de diálogos anónimos del siglo XVI. Estaban organizados alrededor de situaciones de la vida cotidiana (levantarse, vestirse, comer, etc.). En sus textos se observa la utilización de un vocabulario específico relacionado con la materia a tratar. Como ejemplo concreto, destaca el libro de diálogos (fig. 21) de John Minsheu (1599) que ilustra las necesidades comunicativas de comerciantes y viajeros que se desplazaban a Flandes, Inglaterra o España.

Diálogo segundo, en el cual se trata de comprar y vender joyas y otras cosas, entre un hidalgo llamado Tomás, y su mujer Margarita, y un mercader y un platero

[p. 10 ☐]

TOMÁS. —¿Adónde queréis que vamos, señora?
MARGARITA. —Vamos a la platería y compraremos algunas piezas de plata.
TOMÁS. —¿Y de allí?
MARGARITA. —Iremos a la lonja para comprar algunas cosas.
TOMÁS. —En el nombre de Dios, entremos en esta tienda.
MARGARITA. —Plegue a Él sea con pie derecho.
TOMÁS. —Ah, señor, guarde Dios a vuestra merced.
PLATERO. —Y venga con vuestras mercedes.
TOMÁS. —Mándenos mostrar algunas buenas piezas.
PLATERO. —¿Qué géneros quiere vuestra merced? Tazas, copas o jarros, fuentes, platos y escudillas es lo más necesario.
TOMÁS. —Y también copas de salvo. Y saleros, vinajeras...
PLATERO. —Hola, mozo. Saca aquí toda esa plata de el arca.
MARGARITA. —Veamos aquellos candeleros y despabiladeras.
TOMÁS. —Si estos braserillos de mesa estuvieran sincelados, fueran mejores.
PLATERO. —Otros dicen que la sinceladura es allegadero de mierda, hablando con perdón de vuestras mercedes.
MARGARITA. —No veo aquí aguamanil ninguno.
PLATERO. —Aquí está uno sobredorado y sincelado, con su fuente de la misma labor.
TOMÁS. —Yo quisiera toda la vaxilla de una misma labor: que no diferenciaran unas piezas de otras.
PLATERO. —Por eso dicen que tantas opiniones hay como cabezas; otros dicen que la variedad es la que agrada.
TOMÁS. —Es verdad. Pero la variedad ha de ser de cosas enteras, y porque hacer una capa de remiendos no puede agradar a nadie.

Fig. 21. Fragmento del libro *Diálogos* de John Minsheu.

En él, se puede apreciar desde vocabulario específico (*lonja, vaxilla, tazas, copas, piezas, sincelados*), cortesía social (*Plegue a Él sea con pie derecho*) hasta estructuras gramaticales (*¿qué géneros quiere vuestra merced?*).

Otras nuevas exigencias comunicativas de la época surgen con la aparición del Nuevo Mundo²⁵. Después del descubrimiento de América, se precisaba de un conocimiento mínimo de lenguas para entablar contacto con los indígenas en la vida cotidiana y desarrollar la tarea de evangelización, que era el propósito fundamental de los religiosos que marchan al Nuevo Mundo. Surgidas de otro tipo de necesidades de transmisión lingüística distinta a las antes mencionadas, se elaboran y difunden diversos materiales lingüísticos.

Los misioneros²⁶, por su parte, necesitaban herramientas didácticas para la cristianización de las nuevas tierras. Desde un principio, comprendieron que una de las mayores dificultades a las que se enfrentaban para la efectiva evangelización de los pueblos nativos era la barrera lingüística, ya que las lenguas habladas en América, además de ser muchas y variadas, eran muy difíciles de comprender para cualquier europeo. Por ese motivo, elaboraron múltiples vocabularios, gramáticas y catecismos redactados en diversas lenguas indígenas. Este conocimiento permitió la preparación de misioneros especialistas que escribieron obras que informaron al mundo sobre la naturaleza y costumbres de los pueblos originarios de América.

²⁵ Cfr. Rivarola (2013) y Moreno Fernández (2005).

²⁶ Cfr. Zimmermann (2006) y Torre Revello (1960).

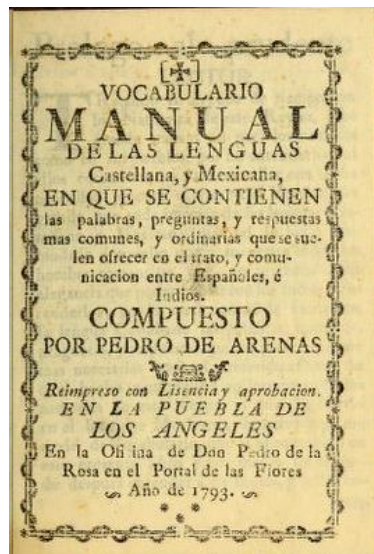


Fig. 22. Portada del libro de Pedro de Arenas (1793).

Por citar solo un ejemplo, la obra de Pedro de Arenas²⁷ (fig. 23), enseña las palabras, frases y oraciones que el autor juzgó útiles para la comunicación entre españoles e indios en diversas situaciones de la vida cotidiana, con apartados organizados por temas donde se pueden encontrar indicaciones sobre cortesía social, vocabulario relacionado con el comercio, etc.

²⁷ Para una aproximación de la obra de este autor cfr. Hernández de León Portilla (1986), León-Portillo y León-Portillo (2009).

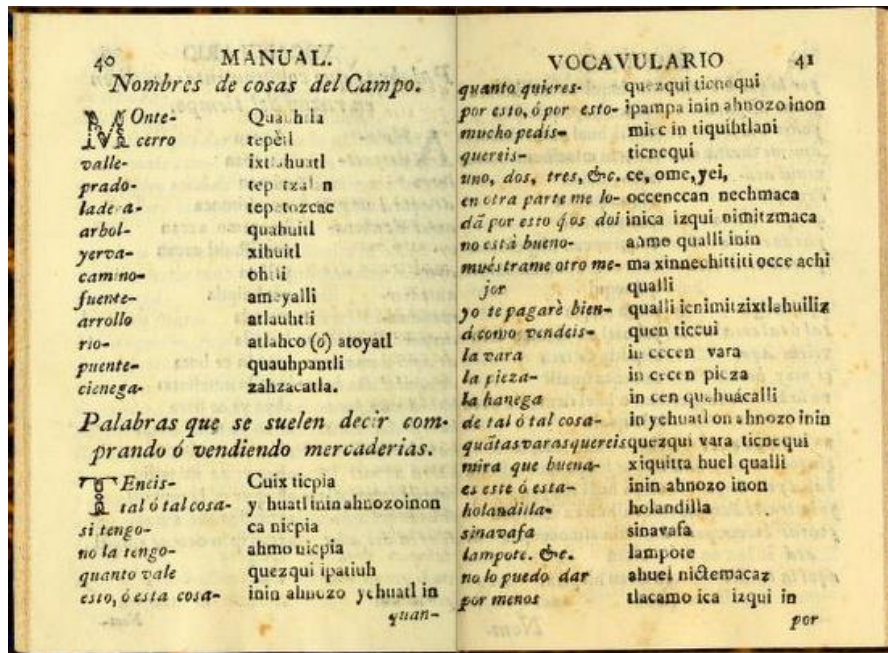


Fig. 23. Fragmento del libro *Vocabulario manual de las lenguas española, y mexicana* de Pedro de Arenas.

El siglo XIX da paso al comienzo de un periodo moderno en el estudio de lenguas extranjeras²⁸. Es una época en la que confluyen las tendencias innovadoras –se potencia las habilidades orales– con las tradicionales –rígido método de gramática–. Alemania y Francia son los focos de irradiación de las nuevas directrices metodológicas. El francés y el inglés siguen siendo lenguas muy demandadas, sin embargo, por las circunstancias de la época, la lengua española sigue estando presente ya que seguía siendo frontera de paso hacia las tierras americanas.

Debido al interés económico creado en Hispanoamérica y gracias al acorte de las distancias entre países por la instauración del ferrocarril, América Central y América del Sur se convirtieron en objetivos de mercado de más fácil alcance para distintos estados de Europa. Esto trajo

²⁸ Para ampliar la información sobre la historia de las lenguas extranjeras en el siglo XIX cfr. Corvo Sánchez (2012).

como consecuencia, que en esas zonas surgiese la necesidad de aprender otras lenguas como medio de comunicación en el ámbito internacional, en este caso, la lengua española.

En este siglo se intensifican las relaciones hispano-alemanas por lo que se incrementa la producción de diccionarios²⁹ bilingües de español y alemán como herramientas lingüísticas en los desplazamientos de los alemanes tanto a España como a América.

2.2.- Los fines específicos en España actualmente

A lo largo de la historia, las lenguas han disfrutado de un determinado valor en función del peso político, prestigio social y económico que tuviese el país que la profesase como idioma oficial. El español históricamente ha saboreado esta circunstancia (Sánchez Pérez, 1992), así que no es de extrañar que la demanda del español como lengua extranjera se incrementase notablemente a principios del siglo XXI debido al punto álgido que vivían varias economías hispanas. El incremento de la solicitud de cursos de EFE surgió a causa de varios acontecimientos, entre otros, los siguientes:

- La expansión del español por EEUU³⁰ debido a la población hispanoamericana que reside allí.
- La necesidad de los países de habla no hispana de negociar con zonas de América Latina, como por ejemplo, Venezuela, Argentina, México, etc.
- La adhesión de España a la Comunidad Económica Europea en 1986 y apertura a una negociación internacional.
- La liberalización de las empresas energéticas, de comunicación y entidades bancarias en América Latina durante la década de los noventa.

²⁹ Se editan en otros formatos a los habituales, como son los diccionarios de bolsillo que resultaban muy prácticos en los largos desplazamientos.

³⁰ La población hispana de los Estados Unidos ronda actualmente los 55,4 millones de personas. En 2015, el poder de compra de la población hispana de Estados Unidos era de 1,3 billones de dólares y se espera que en 2020 este alcance los 1,7 billones (Instituto Cervantes, 2016).

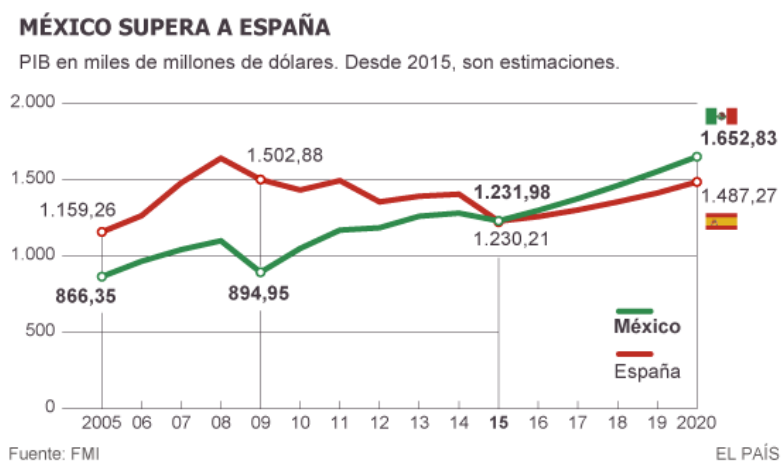


Fig. 24. Situación del PIB desde 2005 y previsión realizada por el FMI hasta el 2020 (Mars, 2015).

En comparación con otros países, el interés por la enseñanza de cursos de EFE comenzó más tarde. Es en la década de los ochenta cuando empezaron a emerger los primeros estudios siguiendo el modelo instaurado por el IFE. Estos hechos, tuvieron una reacción ante el incremento de la necesidad de una formación específica en el ámbito de los idiomas extranjeros. Esta situación dio como resultado una respuesta por parte de los especialistas investigando sobre la materia:

- En 1987 se celebró el V Congreso Nacional de AESLA³¹ donde se presentaron 25 comunicaciones sobre el español con fines específicos.
- En 1992, se creó la Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos, que pasó a llamarse Asociación Europea de lenguas para fines específicos (AELFE) el 6 de julio de 2001.
- En el año 2000, se organiza el I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE).

³¹ Se celebró en la Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras los días 27 al 30 de Abril.

Una de las consecuencias más importantes de la evolución de los FE es que al aumentar la investigación en este campo, se va acotando este sector en la Lingüística Aplicada, para empezar a convertirse en una materia científica y específica por sí sola. Desde principios de la década de los noventa, se ha utilizado la denominación de EFE para definir los distintos procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje que tienen como objetivo la adquisición del español con un fin determinado, fundamentalmente en las áreas socioeconómicas, en el ámbito sanitario, cultural, etc.

El incremento por el interés en el EFE ha traído como consecuencia una mayor exigencia de su calidad y eficacia y, además, conlleva una adaptación de la enseñanza a las necesidades reales de la comunicación académica y profesional. Poco a poco, se ha ido incorporando en los programas académicos de posgrado de las distintas universidades españolas, como por ejemplo en la Universidad de Sevilla (US), en la Universidad Menéndez Pelayo (UIMP), en la Universidad de Granada, en la Universidad de Valencia, etc., así como en el Instituto Cervantes (IC) y fundaciones como la Fundación Comillas o la Fundación de la Universidad de la Rioja que imparten cursos de EFE de formación para profesores. Este hecho dio paso a una apertura hacia el estudio en este campo con la organización de más congresos, así como la producción de distintos trabajos de investigación y la creación de materiales editoriales.

Actualmente el interés investigador se ha estabilizado. Las circunstancias están cambiando ya que las nuevas generaciones de futuros profesionales reciben en universidades una formación más globalizada. Muchas universidades³² ya imparten titulaciones donde el alumno se puede preparar conjuntamente en España y en otro país de la UE, dependiendo de su especialidad. Esta situación deriva en que el alumno se instruya no solo con el perfil profesional español sino también de otro país supliendo así la formación que aportaban los cursos de EFE.

³² Como ejemplo véase las dobles titulaciones internacionales impartidas en la Universidad de Sevilla (<http://servicio.us.es/academica/dobles-internacionales>).

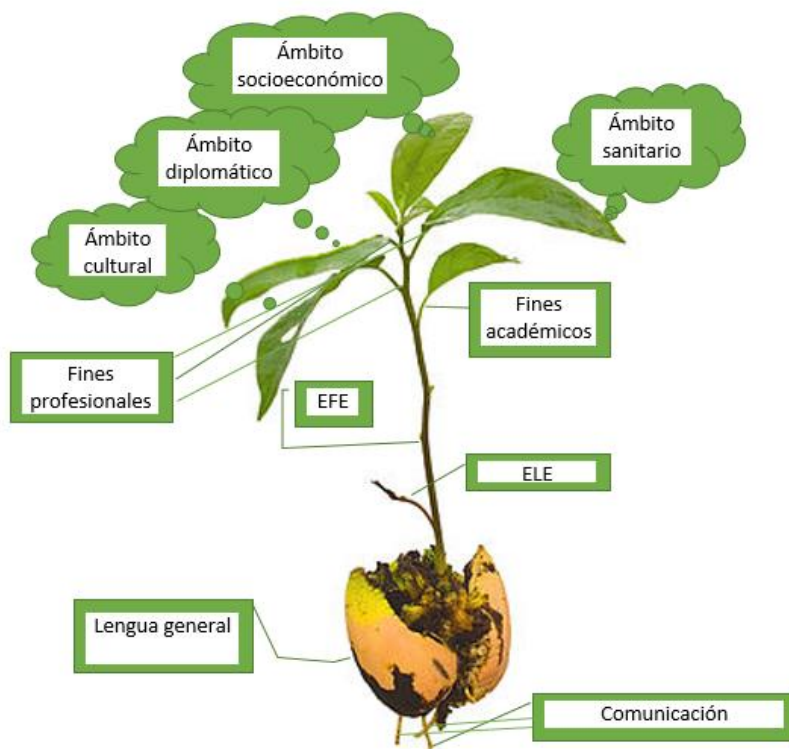


Fig. 25. Árbol del EFE.

La designación del EFE, muy utilizada en los años noventa, ha ido cediendo poco a poco dando paso a otras denominaciones más recientes que delimitan un poco más los FE³³. La evolución de los procesos de enseñanza/aprendizaje del EFE ha dado lugar al apelativo de español

³³ Nos encontramos con distintas clasificaciones como, por ejemplo, la que aporta Mora Sánchez (2006: 57) en la que divide al EFE en dos ramas:

- Español para fines publicitarios y periodísticos o español para fines literarios o español para fines académicos o español para las ciencias Económicas y Profesionales.
- Español comercial (negocios y profesional) o Español jurídico y administrativo o Español científico-técnico.

profesional (EFP) y académico (EFA) siendo las más comúnmente utilizadas.

El español con fines profesionales³⁴ surge a partir de la década de los noventa. Se dieron estas circunstancias debido al incremento en el panorama internacional en el ámbito socioeconómico y cultural. Existen unas series de características globales mencionadas por Aguirre Beltrán (2004) que fomentaron la necesidad de la aparición del EFP, entre las cuales, nos encontramos con la necesidad de dominar varios idiomas:

- Empujados por la importancia de la sociedad para acceder directamente a la información de avances técnicos, científicos, etc.
- Para el desarrollo económico³⁵ debido a la internacionalización de la economía en los continentes americano y asiático, en la UE, Mercosur, etc.
- Para satisfacer las necesidades requeridas de formación entre los profesionales relacionados con las actividades científicas, económicas y de negocio.
- Para facilitar la comunicación de los conocimientos en los ámbitos académicos y profesionales.
 - Aunque la importancia de estos hechos ya es una base firme para fortalecer la expansión del español y el interés por su aprendizaje, es necesario también atender a las consecuencias de ellos derivadas. Además de los movimientos sociales y culturales, la lengua es un activo económico y, por ello, es también necesario enfocar sus consecuencias en este ámbito.

El interés por la lengua española se incrementó en la década 1990-2000. Este hecho, provocó la llegada a los distintos países hispanos de una gran demanda ejercida por las universidades extranjeras. Desde el ingreso de España en la Comunidad Económica Europea se fomentó la movilidad

³⁴ Para ampliar información sobre este punto, véase Gómez de Enterría (2006a), Aguirre Beltrán (2004) (2000), Labrador Piquer, (2000).

³⁵ El español se encuentra entre las cinco primeras lenguas del mundo en número de hablantes, en número de países donde es oficial y en extensión geográfica (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007). Por tanto, la demografía es el primer factor sobre el que se asienta la potencia económica del español.

de los estudiantes universitarios de la UE a través de los programas Erasmus³⁶ y Sócrates. Esto dio lugar a la necesidad de crear soluciones de aprendizaje a los estudiantes extranjeros que se acercaban a las universidades españolas durante su estancia académica en España. El español con fines académicos³⁷ surgió para hacer frente a esta situación. Se trata de una disciplina que investiga las características de los géneros académicos, con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que le permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios (Vázquez, 2004: 1130).



Fig. 26. Datos del informe referentes a España.

³⁶ En el curso académico 2010-2011 el número total de jóvenes participantes en este programa fue de 231.410, lo que supone la mayor cifra desde que comenzó el programa y un incremento del 8,5 % con respecto al año anterior.

³⁷ Para profundizar en el EFA véase Vázquez (2004), (2005) y Pastor Cesteros (2006).

II.- EL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Según datos recientemente difundidos por la UNESCO, España recibe a 56.361 alumnos provenientes de distintos países. Colombia es el país que más alumnos se trasladan a universidades españolas, con un total de 5.754 jóvenes. Le siguen estudiantes de Italia, Marruecos, Francia y Rumanía, y países hispanoamericanos como Perú, Ecuador y Venezuela.

País	Nº de alumnos estudiantes extranjeros
Chile	3810
Colombia	4237
Cuba	22754
República Dominicana	10676
Ecuador	3261
El Salvador	705
Honduras	1289
México	8020

Actualmente, España es uno de los países de la Unión Europea con el menor porcentaje de estudiantes internacionales en el sistema universitario, el 2,8 por ciento, muy por debajo de países como Reino Unido (17%), Suiza (16%) y Austria (15%), según el informe *Comparación Internacional del Sistema Universitario Español 2015* de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) (Michavila, Martínez y Merhi, 2015).

La enseñanza de lenguas con fines específicos ha existido desde la antigüedad, aunque la corriente actual viene influenciada por los conceptos instaurados por la lengua inglesa. A pesar de la tardanza

respecto a otros países en la aplicación del estudio y metodologías de la lengua con fines específicos, la lengua española había realizado incursiones en este ámbito durante varios siglos (XV-XIX).

La demanda surgida a causa de la exigencia del aprendizaje de múltiples idiomas fue creciendo paulatinamente desde la segunda mitad de la década de los 90. Este hecho se produjo por el imperativo de una adaptación de la enseñanza de lenguas a las necesidades reales como consecuencia de la enorme competitividad profesional causada por la globalización económica. Entre esas necesidades, se incluía la comunicación entre profesionales, ya que el mercado laboral y profesional empujaba a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras a establecer una mayor conexión entre ellos.

Para asentar las bases de esa enseñanza en lenguas con perfiles diseñados para el ámbito profesional destacaron una serie de autores como John Swales, Tom Hutchinson, Alan Waters, J. P. B. Allen, H. G. Widdowson, etc., del ámbito de la enseñanza del inglés que fueron clave para el desarrollo de las bases de lo que actualmente se sigue considerando LFE.

El estancamiento de las investigaciones sobre FE puede ir relacionado con la aparición, cada vez más, de carreras universitarias vinculadas entre varios países que dota de herramientas y estrategias al futuro profesional no solo en el ámbito español sino en el de otro país europeos.

La movilidad estudiantil, la proyección internacional del mercado laboral, el fortalecimiento del movimiento hispano en los EEUU y sus redes con los países hispanoamericanos, son sin duda factores que dinamizan el interés por el aprendizaje del español en un contexto de FE con perfil variado.

Capítulo 3:

Métodos de trabajo

Una de las características que definen una lengua con FE «es la instrumentalidad y la especificidad, que son las que determinan la enseñanza de la lengua misma» (Aguado de Cea, 2001: 29). Estos rasgos cobraron una especial relevancia en un momento clave para el español y en consecuencia para el EFE.

España, siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), impulsó un cambio en la política de educación en idiomas extranjeros. Imperó la obligación, no sólo de aprender lenguas, sino de plantearlas con finalidades laborales y comunicativas al surgir la necesidad de satisfacer situaciones nuevas como: relaciones entre países con distintos idiomas, vínculos entre universidades, trasvase de investigadores, especialistas, técnicos, etc.

Conscientes del momento de cambio y especificidad que precisaba la enseñanza/aprendizaje del español, se elaboraron y adaptaron materiales para satisfacer las nuevas demandas de los aprendientes que requerían el idioma como vehículo de trabajo. Las principales orientaciones en la didáctica del EFE no difieren de las existentes en el ELE. Hay una gran similitud entre los procesos de ambas disciplinas ya que el objetivo fundamental es el mismo: la comunicación.

Cuando un alumno estudia un curso de español con FE no solo va a aprender una terminología determinada o una serie de textos especializados, sino también deberá adquirir las destrezas fundamentales para poder desempeñar su profesión en lengua española como, por ejemplo, saber argumentar un tema, realizar un balance de una situación con el objetivo de tomar decisiones, describir situaciones, etc.

Las necesidades de los aprendices requieren de ambas parcelas (ámbitos sociales, destrezas, tipos de texto, registros, etc.), reconociendo que existirán peculiaridades léxicas que los distinguan –transparencia versus polisemia- amén de otras sintácticas, pragmáticas y textuales (Alcaraz Varó, 2000: 17).

Los profesionales que se acercan al EFE conocen perfectamente el ámbito laboral de su especialidad, y lo que realmente necesitan es el español para comunicarse dentro de dicho campo. No les hace falta el profesor para que les enseñe cómo hacer el trabajo; su reclamo es una

serie de herramientas para poder hacerlo bien en español en un contexto determinado y saber aplicar el lenguaje que están aprendiendo en el momento en que ellos lo requieran.

Ya que la comunicación sigue siendo la finalidad de este enfoque didáctico, tanto profesores como las distintas editoriales que elaboran materiales para el EFE recurren a un método comunicativo donde el alumno tiene que utilizar una serie de estrategias que desemboquen en la consumación de sus objetivos.

La enseñanza de lenguas para la comunicación profesional es un enfoque, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional (Aguirre Beltrán, 2012: 35).

Existen una serie de puntos que se deben tener presentes cuando se está ante la enseñanza de una lengua con FE:

- ✓ Método de trabajo
- ✓ Léxico específico
- ✓ Destrezas y capacidades interculturales
- ✓ Materiales

Una lengua con FE no se refiere únicamente a un vocabulario profesional. Por tanto, requiere de un enfoque metodológico relacionado con un material didáctico específico (que simule o directamente refleje muestras reales relacionadas con la actividad laboral determinada). Además, hay que tener presente las necesidades del alumno y el perfil profesional que se quiera trabajar.

La instrucción en el EFE requiere unas implicaciones que cuando se estudia una materia en la lengua meta no se contemplan; no solo hay que saber trabajar sino que también hay que saber interactuar socialmente con una persona con un bagaje cultural distinto. Por este motivo, al estudiar el EFE habrá que tener presente y hacer hincapié en una serie de

puntos relacionados con el nivel discursivo, pragmático, sociolingüístico e intercultural.

El uso de la lengua implica un elemento de riesgo: errores y malentendidos podrían costarle mucho a la compañía. El lenguaje que necesitan es el de la negociación: encuentros donde se tendrá que persuadir y convencer a otros, llegar a acuerdos, proponer actos de empresa, describir cambios y tendencias, hacer llamadas telefónicas, discutir puntos de vista... (Centellas Rodrigo, 1996: 487).

Por lo tanto, en este capítulo se abordan los distintos métodos usados en el aula para un correcto desarrollo del aprendizaje en función de las necesidades que requieran las circunstancias y una formación correcta en el nivel formal.

1.- Métodos de trabajo más usados en la clase de EFE

Al enfoque por tareas usado normalmente en las clases de ELE, se une en las de EFE otro tipo de actividades que tienen como fin buscar una mayor contextualización para alcanzar una especialización de la enseñanza en una disciplina determinada.

El profesor tiene a su disposición una serie de métodos de trabajo y optará por uno o por la mezcla de varios para así adaptar las clases al perfil del grupo de alumnos. Los podrá utilizar a cada momento del proceso de aprendizaje de los discentes, ya sea como actividades inmersas en una unidad didáctica, como tarea final o como tarea recopilatoria.

En clase de EFE, generalmente se emplean cinco métodos de enseñanza/aprendizaje (fig. 27): las simulaciones, las tareas, los estudios de casos, las presentaciones y los proyectos.



Fig. 27. Métodos frecuentes utilizados en clase de EFE.

Estos distintos métodos de trabajo no son más que herramientas que facilitan el aprendizaje a través de la acción y el autodescubrimiento, donde se van a presentar las situaciones cotidianas en un contexto laboral en la que los alumnos de FE van a tener que desenvolverse en español: reuniones de trabajo, acuerdos y contratación, presentaciones de productos, conversaciones telefónicas, sesiones de videoconferencias, redacción de informes, artículos especializados, etc.

Estas técnicas de aprendizaje, aunque se van a exponer de manera individual, no dejan de estar profundamente interrelacionadas. En un momento determinado de su ejecución, se podrá recurrir a otros tipos de metodologías para completar una correcta formación. Por ejemplo, cuando el docente vaya a trabajar con el método de caso, va a ser casi imposible desarrollarlo sin tareas y sin una simulación, lo mismo que si lo hace a través de proyectos, finalmente se recurrirá a presentaciones.

En cada una de las situaciones laborales simuladas, a las que se prepara al alumno con los distintos métodos de trabajo, no sólo se profundizará en el nivel gramático o léxico, sino que el desarrollo de las destrezas lingüísticas se convierte en un objetivo primordial en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Conviene también subrayar que el progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo ocurre cuando se hacen esfuerzos conscientes

para aprender, sino también como resultado de mecanismos no conscientes que se activan cuando el alumno está involucrado en una situación de comunicación (Fernández Martínez y Rodríguez Aviñoá, 1994: 231).

En conclusión, la focalización docente en un aspecto no impide que se ejerciten otras metodologías que complementen y ayuden al correcto desarrollo del aprendizaje.

1.1.- Las simulaciones

La simulación⁵⁸ «es una actividad del mundo de la Dramatización que posibilita la consecución de los objetivos lingüísticos y extralingüísticos de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras» (Pérez Gutiérrez, 2000: 169).

Es en la década de los cincuenta cuando se empiezan a utilizar las simulaciones para entrenar a expertos en distintas áreas de trabajo como la medicina, la psicología, etc., con el fin de prepararlos para la toma de decisiones en diversas situaciones. Estos profesionales requerían aplicar sus conocimientos para solucionar diversos conflictos, lo que exigía un análisis de la situación e interpretación de los datos. Es en los años 80, cuando las simulaciones empiezan a usarse en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.



⁵⁸ Para profundizar más en este método de trabajo véase Cabré y Gómez de Enterría y Sánchez (2006), Ainciburu (2009), Coca, Hernández Martín, y Peñas Cruz (2011), Jones (1982), Pérez Gutiérrez (2000), Sabater (2011) y García-Carbonell y Watts (2007).

Fig. 28. Escena de simulación en la película *La flor de mi secreto* (Almodóvar y Almodóvar, 1989). Dos médicos practican la técnica de cómo hablar con el familiar de un paciente para la donación de órganos.

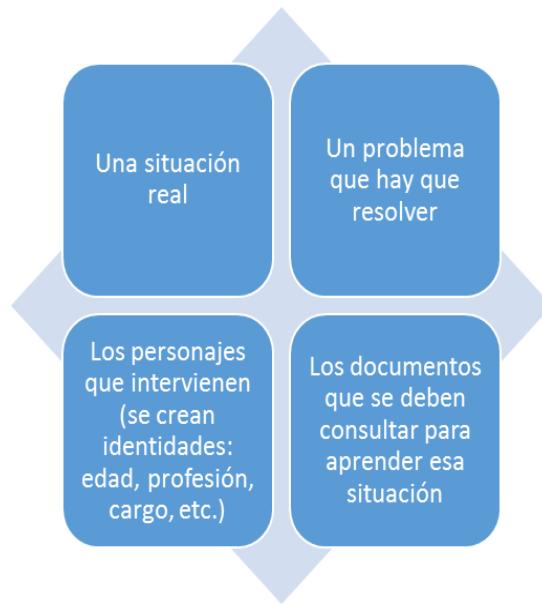
Las simulaciones consisten en que los aprendices fingen desempeñarse en una situación similar a la que tendrán que vivir en su especialidad laboral; esta dramatización les ayuda a aproximarse a un problema real y conocer cómo deben comportarse y reaccionar cuando tengan que resolverlo en la vida diaria.

Este método de trabajo es usado en muchas disciplinas (fig. 28) ya que se pueden llevar a cabo tareas de todo tipo para una formación especializada. Así, además de originar modelos de comunicación muy variados, se pueden trabajar diversos tipos de actividades para alcanzar una interacción semejante a la que el profesional vaya a encontrar en su entorno laboral. Por este motivo, los materiales y recursos utilizados deben ser auténticos o muy parecidos a la realidad. Los profesores deben proporcionar a los alumnos herramientas lingüísticas necesarias para cumplir con éxito los objetivos,

es una estrategia capaz de dar respuesta a necesidades comunicativas específicas y permite que los participantes adquieran no sólo habilidades lingüísticas, sino de negociación, de toma de decisiones, de trabajo en equipo, entre otras; habilidades que contempla la adquisición de lenguas para fines específicos (García-Carbonell y Watts, 2007: 67).

La composición básica de una simulación parte de una situación real que queremos practicar con los estudiantes y se presenta un problema que hay que resolver. Se eligen los personajes que tienen que intervenir en esta situación concreta creando los perfiles y se consultan los documentos que son necesarios para solventar esa situación.

III.- MÉTODOS DE TRABAJO



No existe una uniformidad a la hora de definir el término simulación. En él suele incorporarse un amplio espectro de actividades didácticas (Sabater, 2011: 134). Estas son el juego de rol, la simulación global o el juego teatral. En ocasiones, estos términos se consideran sinónimos:

Simulación vs. dramatización	«una simulación es más larga que una dramatización y que en la dramatización el alumno adopta una identidad diferente a la suya, mientras que en la simulación puede mantener su propia identidad» (Aguirre Beltrán, 1998: 21).
Simulación vs. juego de rol	«Porter-Ladousse (1987) considera que las simulaciones son más completas y pautadas que los juegos de roles, actividades mucho más breves y que dejan más espacio a la improvisación» (DTCELE, s.v. "juego teatral").
Simulación vs. juego teatral	«el juego teatral es mucho más sencillo que una simulación en el sentido de que no exige una preparación técnica para llevarlo a cabo, aunque se

	incluya dentro del ámbito profesional. Por otra parte, la simulación implica la manipulación de una variedad de textos que den la información que necesitan los participantes para poderla llevar a cabo satisfactoriamente, lo que no ocurre ni en la misma medida ni con la misma complejidad en el juego de roles» (Sabater, 2011: 134).
--	---

Otras veces se combinan para desarrollar un ejercicio (DTCELE, s.v. "Simulación"):

- ◇ El juego teatral/juego de rol: es una breve representación teatral basada en una situación de la vida real o bien en una situación ficticia entre los alumnos (DTCELE, s.v. "Juego teatral").
- ◇ La simulación global: en ella se combinan una serie de complementos esenciales que la definen, como los juegos de rol y la búsqueda de ideas realizada en grupo recurriendo a la creatividad colectiva. Este tipo de simulación se estructura como una secuencia de tareas que tiene un centro de interés y lo hace en torno a una serie de actividades de comprensión y producción, ya que este tipo de método de trabajo admite gran cantidad de ejercicios, desde los más formales a la investigación sobre diferentes aspectos temáticos, etc. (DTCELE, s.v. "Simulación").
- ◇ La simulación virtual: como explica Ainciburu (2009), es lo que antiguamente se llamaba programas didácticos. Es común en los FE como una base que se presenta ya configurada en modo gráfico y que tiene como *input* una serie de programas comerciales o no comerciales que se encuentran en la red o se pueden comprar. Son simulaciones que ofrecen al alumno un contexto de participación predeterminado. Algunos autores (García-Carbonell, 1998; Ainciburu, 2009) aportan datos empíricos favoreciendo la utilización de este tipo de simulaciones en el campo de los fines específicos. Generalmente se utilizan esta clase de programas en el ámbito de la economía. Los más usados por

III.- MÉTODOS DE TRABAJO

los profesionales pertenecen al campo del inglés ya que existen menos materiales publicados en lengua española (por ejemplo el programa *Marketplace*⁵⁹ que es una herramienta virtual de simulación de negocios).

⁵⁹Véase la web <http://sp.marketplace-simulation.com/>

Imagina que eres abogado y tienes que explicar a tu compañero, que es tu cliente, el fallo de una sentencia en español jurídico llano. Tu compañero debe hacerte preguntas sobre lo que no entiende. Después tenéis que intercambiar los papeles.

Sentencia 1

"FALLAMOS:

Que, absolviéndole de un delito de lesiones y de cuatro delitos de coacciones, debemos CONDENAR Y CONDENAMOS al acusado P. J. C., como criminalmente responsable en concepto de autor/a de un delito contra el medio ambiente en concurso real con tres delitos de lesiones, sin concurrencia de circunstancias modificativas de su responsabilidad criminal, a las penas de, por el primer delito, cuatro años y un día de prisión, con accesoria legal de inhabilitación especial para el ejercicio del derecho de sufragio pasivo durante el tiempo de la condena, a cuatro años de inhabilitación especial para el ejercicio de actividades relacionadas con bar, espectáculo y lúdico-musicales y al pago de una multa de veinticinco meses con cuota diaria de quince euros, cuyo impago -en aquello que exceda de la multa administrativa en su caso y pagada, le conllevará la responsabilidad personal subsidiaria del art. 53 CP. Y asimismo le condenamos por los tres restantes delitos, a tres penas de seis meses de prisión, con accesoria legal de inhabilitación especial para el ejercicio del derecho de sufragio pasivo durante el tiempo de la condena. Así como al pago de las costas procesales en los términos del razonamiento jurídico noveno."

Fragmento procedente de: www.beit.es

Sentencia 2

"FALLAMOS:

Que condenamos al acusado A. D. M., como autor de un delito de homicidio, concurriendo la eximente incompleta de legítima defensa, a la pena de prisión de CINCO AÑOS, en lugar de las de diez años y seis meses que le fue impuesta en la sentencia recurrida. Al propio tiempo, confirmamos los restantes pronunciamientos de la sentencia dictada en esta causa por la Sección 23ª de la Audiencia Provincial de Madrid, el 18 de abril de 2008, en cuanto no se opongan o hayan sido desvirtuados por lo resuelto en esta."

Fragmento procedente de: www.beit.es

NOTA LINGÜÍSTICA

Expresiones para pedir aclaraciones

¿Qué significa que + oración?

Pero entonces, ¿esto significa + oración?

¿Qué quiere decir con que + oración?

No lo entiendo muy bien, ¿puede volver a explicármelo?

Fig. 29. Ejemplo de simulación en Carbó Marro y Mora Sánchez (2012: 37).

En este ejemplo (fig. 29) vemos como se utiliza un juego de rol para poner en práctica conceptos presentados en un método para fines

jurídicos, donde se trabajan las distintas destrezas y se practican estructuras gramaticales.

Diferentes autores como Gredler (1992) y García-Carbonell y Watt (2007) consideran que el diseño y uso de las simulaciones en el aprendizaje de la lengua, y más aún para los fines específicos, debe implicar una serie de principios:

- ◇ Las simulaciones elegidas en el proceso de aprendizaje deben tener presente su aplicabilidad como objeto de estudio.
- ◇ Su diseño debe tener como objetivo que la comunicación producida tenga un gran componente natural y que no quede desvirtuado por el componente científico o técnico.
- ◇ El contenido de información a trabajar no debe intimidar a los participantes ni aburrirles.
- ◇ Debe respetar las necesidades lingüísticas del estudiante.

La simulación es adecuada para estudiantes de niveles intermedios y avanzados porque favorece la puesta en práctica de todos los conocimientos que tienen de la lengua hasta ese momento. Como apunta Pérez Gutiérrez (2000), existen distintas pautas en el desarrollo de las actividades de simulación (Pérez Gutiérrez, 2000):

- El profesor presenta la actividad.
- Se presenta la situación, se organizan los grupos y se atribuyen los roles. Se distribuyen los documentos auténticos o materiales que se vayan a utilizar. Se plantean situaciones que plantean un escenario y los participantes plantean discusiones de temas que requieren patrones lingüísticos variados y en ocasiones específicos.
- Los alumnos que vayan a trabajar –en grupo o parejas– discuten, elaboran y preparan sus propuestas para resolver la situación. El profesor observa, aclara dudas, controla el tiempo y se encarga de cuidar que los alumnos interactúen e investiguen.

- Las distintas propuestas se presentan a la clase o bien se realizan en la intimidad del mismo grupo.
- El profesor y los alumnos analizan, discuten y evalúan el ejercicio. Se localizan los posibles errores para ayudar a los alumnos en la mejora de su competencia comunicativa en español.

La acción que se genera con la simulación hace que el participante se sienta atraído ante la necesidad por adquirir la lengua que requiere para desenvolverse con más soltura en una situación en la que se encuentra. Se olvida que están aprendiendo la lengua porque están concentrados en desenvolverse en la situación y resolver los posibles conflictos y situaciones que se le plantean. Los participantes en una simulación, normalmente son capaces de producir registros más complejos porque existe una presión menor que ante una situación real. Les resulta muy motivadora la actividad porque están implicados en tareas como emprender iniciativas, toma de decisiones, búsqueda de ideas e información, etc. Este método de trabajo brinda la oportunidad no solo de utilizar las destrezas lingüísticas, sino también otro tipo de habilidades pragmáticas. Se trata de simular el conjunto de realidades en que se encontrará el futuro profesional para enseñarle a desenvolverse lingüísticamente en ellas de forma adecuada.

Dada su estructura y duración puede integrarse en la programación de un curso o ser la propia programación. Con las simulaciones se trabajan conjuntamente todas las destrezas, sobre todo los elementos comunicativos que intervienen en la comunicación oral: voz, entonación, gestos, movimiento, etc.

Como factor negativo, para la elaboración de una simulación se requiere mucho tiempo y mucho trabajo de preparación. Este hecho actúa en ocasiones como un factor de disuasión para el docente, que además de con el tiempo, se tiene que enfrentar a la carencia de materiales en español adaptados a un contexto auténtico y diseñados para el aprendizaje exclusivamente de la lengua. Puede ser aconsejable en el caso de un grupo cuyo perfil esté muy delimitado y cuyas metas sean muy restringidas. Por otra parte, puede existir el temor del profesor a no poder estar a la altura de la situación a causa del tecnicismo de la actividad y al

desconocimiento del ámbito profesional en el que evolucionan sus estudiantes.

1.2.- Trabajo por tareas o proyectos

En la enseñanza del EFE se pueden emplear dos metodologías que están vinculadas: el trabajo por tareas y el trabajo por proyectos⁶⁰.

Para el MCER (Consejo de Europa, 2002: 10) la tarea⁶¹ es «cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo». El proyecto es considerado una tarea pero que trae como consecuencia una «mayor envergadura que puede integrar una serie de tareas intermedias, todas encaminadas a conseguir la tarea final» (Fernández, 2001: 15). Se podría definir como una tarea final muy amplia en la que todas las actividades giran en torno a la elaboración y preparación de un proyecto basado en la experiencia y especialidad de los alumnos que lo realizan.

Nunan (1989) considera que en la elaboración de una tarea (*task design*) hay que tener en cuenta seis parámetros: los objetivos (*goals*), los datos de partida (*input data*), las actividades que el alumno deberá realizar (*activities*), el papel tanto del docente como de los alumnos (*teacher role/learner role*), el contexto y las dinámicas de grupo (*settings*).

⁶⁰ Para ampliar información sobre este método de trabajo véase Aguirre Beltrán (1998), Estaire (1990), Franciulli y Vega Carney (2002), Fernández (2001), Gómez de Enterría y Sánchez (2006), Juan Lázaro (2003), Long (2003), Ribé Queralt (1989), Ribé Queralt y Vidal (1993), Sabater (2008), Vilas Eiroa (2012), Zanón (1990) y Zanón y Estaire (1990).

⁶¹ Para Nunan (1989), la tarea es una unidad de trabajo centrada en el significado que involucra a los estudiantes en la comprensión, la producción y/o la interacción en el idioma de destino.

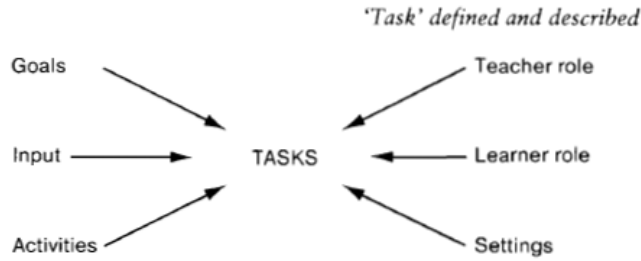
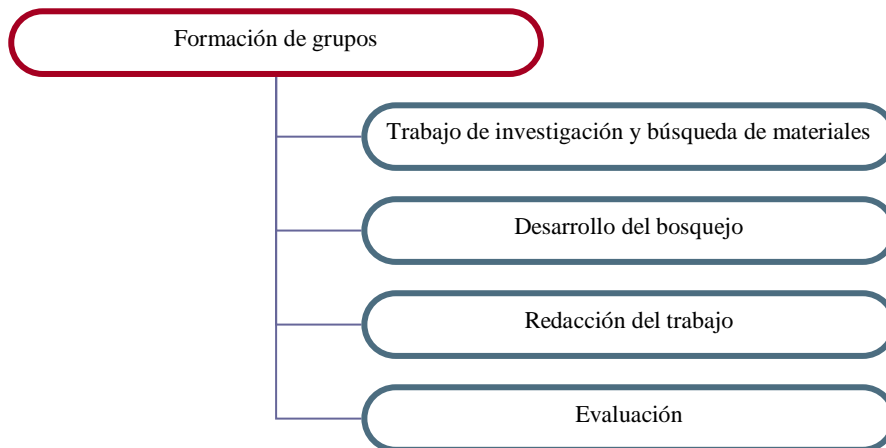


Fig. 30. Nunan (1989: 11).

Un proyecto no deja de ser la suma de varias tareas. En la elaboración de proyectos, los alumnos toman un papel activo y responsable de su aprendizaje. Tienen que trabajar en equipos en los que habrá que nombrar a un líder o coordinador que se ocupará de servir de ayuda a aquellos compañeros que manejen con mayor dificultad el idioma. Al trabajar con esta dinámica, es obligatorio establecer la negociación para llegar a acuerdos comunes, fomentando la cooperación y evitando así los individualismos. A lo largo del trabajo en el proyecto, el alumno va a poder operar tanto de manera individual como en grupo (según acuerden los propios integrantes, definiendo así la manera de trabajo en las distintas fases de elaboración). Por lo que, las instrucciones generales para elaborar un proyecto son:



III.- MÉTODOS DE TRABAJO

Es fundamental que el tema elegido para el trabajo sea motivador para aquellos que lo van a desarrollar. A la hora de elegirlo se podrá hacer de dos formas distintas:

- El profesor ofrecer varias propuestas relacionadas con la programación y objetivos del curso.
- El grupo de alumnos expresará la necesidad de trabajar sobre un tema específico y de su interés fundamental para su campo profesional.

Durante todo el proceso de trabajo, se establecerá la necesidad de practicar las distintas destrezas de la lengua y se concretarán los objetivos particulares (de tipo lingüístico, funcional, estructural y gramatical) dependiendo del tema y el nivel del alumnado. El proceso de creación es tan importante como el producto obtenido.

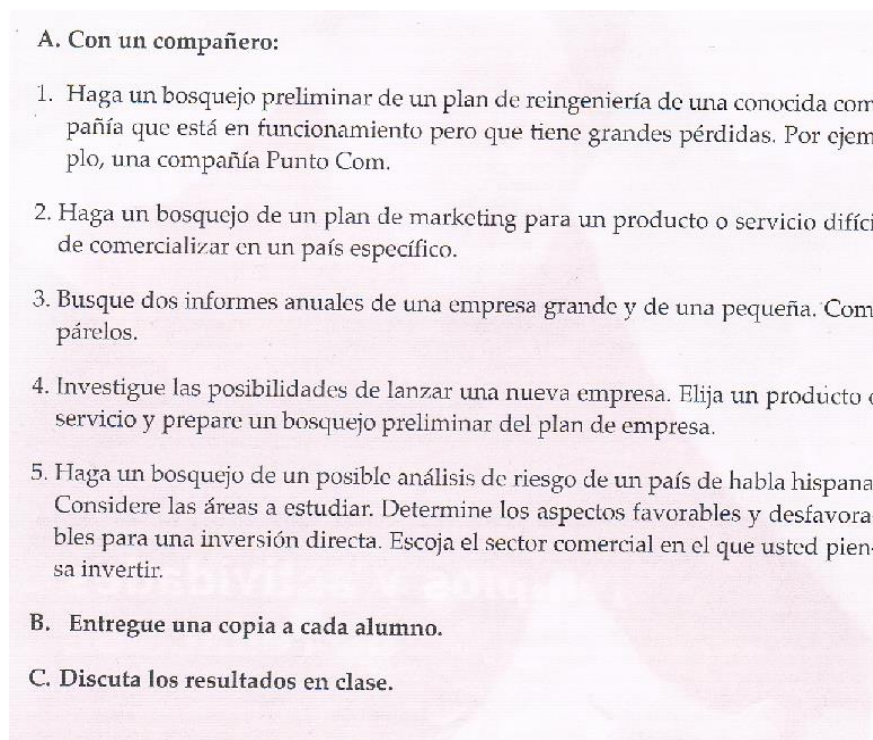
Se pueden plantear a cualquier nivel de aprendizaje ya que las actividades se adaptarán a los conocimientos, a los materiales y al tiempo disponible. Este modo de trabajo presenta la ventaja de poderse adaptar a las necesidades de cualquier profesor o de cualquier programación.

Existe una serie de ventajas que señala Fernández Martínez y Rodríguez Aviñoá (1994: 236) por la que el trabajo por proyectos es un sistema productivo:

- Favorece el autoaprendizaje y la responsabilidad del estudiante a lo largo del proceso.
- Enseña los principios del aprendizaje investigador (búsqueda de materiales, lecturas, fuentes documentales, resúmenes, etc.).
- Favorece la comunicación en la lengua extranjera.
- Impulsa la cooperación entre personas y el trasvase de conocimientos de unos a otros.
- Estimula a los alumnos menos aventajados integrándolos en el grupo y dándoles una función.

Este tipo de método requiere mucho trabajo en horario no lectivo, ya que el profesor debe prestar mucha atención a la correcta elección de un tema concreto. Debe buscar materiales apropiados y organizar las dinámicas de grupos empleadas para cada tarea. Todo ello en un espacio de tiempo limitado.

A través de la siguiente figura se muestra el ejemplo de un proyecto de clase conformado por distintas tareas. La actividad pasará por dos dinámicas de grupo; en un principio los alumnos colaborarán en parejas y como cierre de la actividad se trabajará con todos los estudiantes. En cada una de las tareas concretas, se tendrá que hacer un trabajo de investigación y redacción, presentándolo y debatiendo los resultados con los compañeros.



A. Con un compañero:

1. Haga un bosquejo preliminar de un plan de reingeniería de una conocida compañía que está en funcionamiento pero que tiene grandes pérdidas. Por ejemplo, una compañía Punto Com.
2. Haga un bosquejo de un plan de marketing para un producto o servicio difícil de comercializar en un país específico.
3. Busque dos informes anuales de una empresa grande y de una pequeña. Compárelos.
4. Investigue las posibilidades de lanzar una nueva empresa. Elija un producto o servicio y prepare un bosquejo preliminar del plan de empresa.
5. Haga un bosquejo de un posible análisis de riesgo de un país de habla hispana. Considere las áreas a estudiar. Determine los aspectos favorables y desfavorables para una inversión directa. Escoja el sector comercial en el que usted piensa invertir.

B. Entregue una copia a cada alumno.

C. Discuta los resultados en clase.

Fig. 31. Ejemplo de actividad de *Informes y proyectos del mundo empresarial* de Franciulli y Vega Carney (2002: 57).

1.3.- Las presentaciones

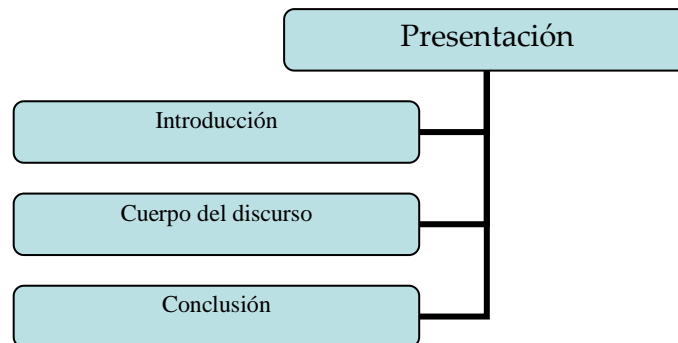


Las presentaciones⁶² son una práctica oral que los profesionales de la mayoría de áreas laborales aplican continuamente al hablar en reuniones, congresos e, incluso, en sus conversaciones diarias. En la mayoría de los trabajos actuales de cualquier ámbito –ya sea académico, social o profesional– se exige un completo dominio del discurso verbal, por lo que no es de extrañar que las presentaciones sean uno de los métodos de trabajo en las clases de EFE.

El propósito principal es que el alumno adquiera confianza a la hora de hablar en público y lo haga, cada vez, más fluidamente. Puede formar parte de otros tipos de métodos como por ejemplo de una simulación o siendo la exposición oral de un proyecto o de una tarea, etc.

Después de elegir el tema y seleccionar las ideas, el alumno deberá incluir en su borrador tres partes diferenciadas: introducción, el cuerpo del discurso y la conclusión.

⁶² Para la profundización de las presentaciones en clase de español, véase Sanz Álava (2001) (2000) (2005), Corredor Tapias y Romero Farfán (2009), García García (2009) y Morell Moll (2007).



Como indica Sanz Álava (2000: 133), «las presentaciones orales se realizan a través de los cuatro componentes de la competencia comunicativa», ya que durante el proceso de preparación se recomienda al alumno que escriba el discurso que luego deberá exponer frente a los compañeros. Para conseguir que esta actividad sea completa, los estudiantes deberán leer informaciones y redactar lo que se quiere transmitir. Además, en ocasiones, tendrán que escuchar la exposición del compañero e intervenir en el turno de preguntas o debatir sobre el tema en cuestión.

Las presentaciones no siempre tienen una dinámica de trabajo individual, ya que admite la posibilidad de un trabajo en pareja o puede ser una elaboración colaborativa entre varios compañeros.

Los alumnos pueden practicar las presentaciones a través de las videoconferencias. Estamos en la era de la comunicación donde no existen las distancias y los profesionales mantienen relaciones internacionales inmediatas. Es importante su práctica ya que es una actividad que va a ser utilizada en cualquier momento y la calidad de la emisión o recepción del mensaje puede traer complicaciones en la decodificación de estos. Es cierto que estas tecnologías en los últimos años se han convertido en una herramienta indispensable para la vida cotidiana y se han asimilado en nuestra forma de vida, por lo tanto, ningún profesional tendrá problemas técnicos como en otros tiempos, pero sin descuidar que la comunicación se va a realizar en otro idioma con lo que implica esa circunstancia.

III.- MÉTODOS DE TRABAJO

El rápido desarrollo de sistemas informáticos con sistemas que permiten el uso de la videoconferencia (software específico y una cámara) a un precio relativamente bajo, ha introducido la video-enseñanza también en la clase, como una de las herramientas más prometedoras de la instrucción tecnológica en nuestros días (García Fernández, 2000: 100).

No hay que olvidar que este método de trabajo tiene aspectos que pueden incidir de forma negativa, al menos en las etapas iniciales. La mayoría de la gente se siente intimidada e incómoda cuando tiene que hablar ante un público. Este acto puede provocar reticencias por parte de del alumnado y problemas de participación, ya que suele ser muy difícil (y poco practicado en las aulas) realizar el discurso ante otros, llegando a crear este acto muchas inseguridades que se multiplican al hacerlo en una lengua que no es la suya. Dependiendo de la nacionalidad de los aprendientes, la actitud hacia las exposiciones varía ya que influye notablemente el modo de enseñanza que se realiza en los distintos países.

Además, los materiales específicos que cubren estas necesidades donde explican las pautas a seguir para realizar una buena exposición son escasos. Asimismo, la mayor parte de ellos están en inglés. Generalmente, el profesor tiene que elaborar sus propios apuntes y trabajos para aplicar en clase, lo que según las circunstancias personales del docente puede ser contra productivo, ya que ante este caso, debe conocer esta lengua para poder beneficiarse correctamente de los distintos materiales.

Prepara tu intervención
Reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? ¿Por qué?
- ¿Qué relación debería haber entre los partidos políticos y la justicia?

B Imagina que vas a una reunión internacional de expertos y te piden que compares el sistema español con el de tu país o con el de otro país. Puedes tratar los siguientes puntos:

- Reparto ministerial y funciones
- División administrativa
- Organización jurídica

Puedes ayudarte de una presentación en PowerPoint.

NOTA LINGÜÍSTICA

Claves para realizar una buena exposición oral

Adecuación

- Habla del tema
- Usa el registro adecuado: léxico culto, trato de usted...

Coherencia

- Organiza y desarrolla las ideas (principales, secundarias y ejemplos)

Cohesión

- Usa conectores
- Usa frases complejas

Riqueza y corrección léxico-gramatical

- Utiliza variedad de vocabulario y expresiones
- Sé correcto
- Cuida la pronunciación

Fig. 32. Ejemplo de actividad del ámbito jurídico (Carbó Marro y Mora Sánchez, 2012: 15).

En este ejemplo de actividad se observa que además del trabajo que realiza el estudiante de investigación y de redacción (organización y desarrollo de ideas), deberá utilizar diferentes herramientas ya sean lingüísticas (conectores, utilización de vocabulario específico, adecuación, etc.) o instrumentales (presentaciones con *Powerpoint*, *Prezi*, *Genially*, *PowToon*, *Emaze*, etc.). Para el correcto desarrollo del ejercicio, el alumno tendrá que recurrir a una serie de estrategias para el buen funcionamiento de su presentación (atraer la atención del público, estrategias para calmar los nervios, cómo despedirse, abrir un turno de preguntas, etc.).

1.4.- Estudio de caso

Surgió a principios del siglo XX⁶³ en la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, «con la finalidad de recrear situaciones complejas de hechos reales mediante los cuales el alumno desarrolla una

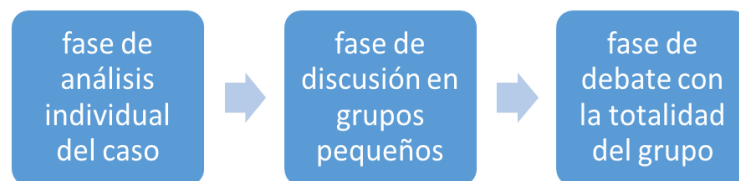
⁶³ Schmidt (2003: 154) lo data en el 1908.

III.- MÉTODOS DE TRABAJO

serie de habilidades y actitudes de manera intrínseca» (Neila González, 2010: 16). Se basa en una técnica de trabajo didáctico que se usa principalmente en aquellas disciplinas que requieran una preparación teórica-práctica para la formación de sus estudiantes.

Los estudios de caso⁶⁴ están incorporados como modelo de adiestramiento en determinadas disciplinas profesionales como son el derecho, administración de empresas, psicología, medicina, trabajo social, etc., donde están muy familiarizados con su uso, ya que se tratan de ejemplos de aprendizaje que giran en torno a posibles situaciones que surgen en un ámbito laboral determinado, dependiendo de la especialidad.

Encontramos diferentes definiciones de este método de trabajo. Labrador Piquer⁶⁵ (1996: 531) considera que es «un conjunto de descripciones de una situación de la vida real que puede incluir datos cuantitativos, cuadros, gráficas, mapas, organigramas, soporte informático..., que plantea un problema y necesita una toma de decisión». La técnica de trabajo del método de casos suele seguir los siguientes pasos:



⁶⁴ La bibliografía sobre esta técnica usa los términos *estudio de casos*, *método del caso* o simplemente *casos* (Schmidt, 2003: 153). Para ampliar información sobre esta técnica de trabajo véase Correa Jaramillo (2002), Barnes, Christensen y Abbey Hansen (1987), Fernández Fernández (1995), Hansen (1987) y Wassermann (1994).

⁶⁵ En la misma obra de Labrador Piquer (1996: 531) recoge definiciones de estos dos autores:

- «Proceso que intenta la descripción y análisis de algún objeto en términos de calidad y complejidad a través de un período de tiempo» (Wilson, 1979).
- «Descripción breve con palabras y cifras de una situación real de gestión» (Reynolds, 1990).

En la actividad se puede incluir una lista de preguntas, que obliga a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. El objetivo de este método de trabajo es promover la comprensión y, requiere que los estudiantes apliquen lo que saben cuándo analicen datos y cuando propongan soluciones (Neila González, 2010).

Para trabajar en la resolución de caso y siguiendo el esquema de Labrador Piquer (1996: 531-532) se debe tener en cuenta:

- ◇ La identificación del problema.
 - Un caso incluye información y datos de diversa índole como psicológica, sociológica, científica, antropológica, histórica y de observación, además de material técnico.
- ◇ La definición de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.
 - El alumno debe conocer los objetivos para saber qué se espera de él, cuáles son las normas que van a regir el trabajo en grupo, las puestas en común, es decir, todas las reglas de comportamiento independientemente de los objetivos de aprendizaje.
- ◇ La identificación de las posibles líneas de actuación.
- ◇ La previsión de las consecuencias de cada una de las líneas de acción.
- ◇ Analizar la situación actual (estudio profundo del caso): causas y efectos.
 - Predecir la situación futura.
 - Fijar los objetivos de futuro en forma operativa y su temporalización.
 - Definir los problemas presentes del entorno.
 - Trazar las líneas de actuación posibles donde se prevean los resultados.
 - Comparar, elegir y poner en práctica una solución de las que se hayan podido aportar en la discusión del caso.

III.- MÉTODOS DE TRABAJO

Distintos autores (Labrador Piquer, 1996; Neila González, 2010; Ainciburu, 2004) reflexionan sobre las razones de la eficacia del método de casos en la enseñanza, ya que:

- Los estudiantes evalúan situaciones reales y aplican conceptos a partir de ejemplos prácticos propios de la vida real que encontrarán en su ámbito laboral.
- Los estudiantes aprenden a desarrollar conceptos nuevos y a aplicar aquellos ya establecidos en escenarios específicos.
- Los estudiantes asimilan mejor las ideas y conceptos que van a utilizar al ser una actividad práctica que posiblemente tengan que utilizar en su trabajo.
- La colaboración en grupo y la interacción con otros estudiantes constituyen una preparación eficaz cuando tengan que desempeñar su labor.
- Es un buen método para desarrollar las cuatro destrezas conjuntamente (lecturas de documentos, argumentar puntos de vista, redactar un resumen, etc.).
- Permite trabajar problemas reales de la vida que más tarde tendrá que afrontar en su actividad profesional.
- Los alumnos son participantes activos en su propio aprendizaje facilitando la expresión de opiniones y ayuda a desarrollar habilidades como la capacidad de observar en profundidad la realidad, la conceptualización de la relación entre teoría y acción, o el trabajo cooperativo.

Es un instrumento productivo en las clases de EFE por varios motivos:

- No es una técnica de trabajo ajena a profesionales de diversas disciplinas, ya que conocen esta metodología de enseñanza.
- Es una actividad fundamentalmente práctica donde se analizarán problemas en un contexto real de trabajo.

- Ayudará a los discentes a poner a prueba distintas estrategias para resolver problemas apoyándose en los conceptos y procedimientos que se utilizan en el propio campo de conocimiento de la profesión (en este caso, en español).
- Como es un método de trabajo dentro de una clase de idiomas con fines específicos, los contenidos de especialidad presentes en el caso y los de la lengua se deben trabajar de modo conjunto, además de las connotaciones interculturales que se puedan presentar.

Hay algunos aspectos de esta metodología que pueden hacer dudar si el estudio de caso es totalmente recomendable. Como otros métodos de trabajo, no es perfecto ni infalible por sí mismo, sino que se debe usar según el perfil y características del grupo con el que va a trabajar. Dependiendo de la elaboración que conlleve los casos, los grupos de estudio tienen que trabajar fuera del horario lectivo. Es imprescindible que la actividad sea un proceso acordado entre profesor-alumnos, ya que requiere mucha preparación por ambas partes del caso aplicado a la enseñanza de segundas lenguas.

Una de las posibles dificultades a tener en cuenta por el profesor es:

- La posibilidad que se pueda encontrar con un grupo de estudiantes que no esté acostumbrado con esta metodología. Por lo que la adaptación a esta forma de trabajo requerirá un tiempo extra a tener en cuenta en la programación de las sesiones.
- Que no existan muchos ejemplos de casos adaptados para trabajar en el aula de EFE.
- El ingente esfuerzo que tiene que realizar el profesor para escribirlos, ya que es muy necesario que la redacción del caso respete el nivel de conocimiento lingüístico y sobre la materia a trabajar.

III.- MÉTODOS DE TRABAJO

- La necesidad de un trabajo conjunto o de asesoramiento de un profesional de la materia de la que se va a elaborar el caso. El profesor es especialista en la lengua que se va a emplear no en la materia específica ni en las técnicas con la que va a trabajar.

En el siguiente ejemplo (fig. 33), encontramos una actividad basada en casos de un manual del ámbito de la medicina. Esta especialidad normalmente trabaja con este método de trabajo por lo que los estudiantes no son ajenos a este tipo de ejercicios.

7.3 Caso 3

HISTORIA CLÍNICA

Paciente de 58 años, con molestias precordiales, que fue remitido a la clínica con sospecha de infarto de miocardio.

Hallándose previamente bien cuando esta mañana (aproximadamente 4-5 horas antes del ingreso) le ha aparecido súbitamente un intenso dolor en la parte central del pecho y en el epigastrio, que se irradiaba al brazo izquierdo. Estos síntomas eran acompañados de sudoración profusa. Antes, cuando se esforzaba físicamente, sintió a veces acidez de estómago y sensación de presión en el abdomen. El dolor empeoraba continuamente, pero ni de tipo cólico ni tenía ninguna relación con la respiración. El médico de cabecera le ha dado un spray en la lengua pero no ha mejorado.

Antecedentes: Fumador de 1-2 cajetillas de tabaco al día. No refería historia familiar ni personal de diabetes, hipertensión arterial, enfermedad renal o gota. No bebía alcohol. Su padre falleció a los 63 años de infarto de miocardio.

Desde hace unos 10 años fue al hospital por causa de molestias de corazón. Fuera de un cálculo biliar asintomático no se constató nada.

7 EXPLORACIÓN FÍSICA

Enfermo en BEN y en estado general algo reducido, piel tibia, pálida, seca, mucosas bien regadas, no ictericia, no disnea, no cianosis. Cabeza y cuello normales, exploración pulmonar y cardíaca con resultados normales. Frecuencia: 55 lat./min; rítmica, TA: 120 por 100 mmHg. Pared abdominal blanda y depresible, no ascitis, no cicatrices. No se palpa hepatomegalia ni ninguna masa. Abdomen ligeramente doloroso en el epigastrio y en el hipocondrio derecho. Fosas renales libres, columna vertebral normal, extremidades movibles. Pulso carotídeo y de las cuatro extremidades intenso y simétrico. Exploración neurológica primaria normal.

EXPLORACIONES COMPLEMENTARIAS

Radiografía de tórax normal. El electrocardiograma mostraba ritmo regular de frecuencia: 52 lat./min, P negativo en II, III y aVF, ST-T elevado con R reducido en II, III y aVF.

La analítica mostraba: VSG: 23 mm a la 1.ª hora, Hb: 14,2 g %, Hto: 42 %, leucocitos : 7.000, Troponina T 1,4 µg/l, CK: 24 UI/l, CKMB: 4 UI/l, SGOT: 6 UI/l, SGPT: 11 UI/l, SGGT: 18 UI/l, glucosa: 96 mg/dl, creati-

nina: 1,0 mg/dl, colesterol: 180 mg/dl, LAD 69 mg/dl. El resto sin datos de interés.
Ultrasonido de la parte superior del abdomen y ecocardiografía sin resultados patológicos.

DIAGNOSIS

El resultado del ECG junto con la elevación de Troponina T y mioglobina inducen a diagnosticar un infarto de miocardio inferior/posterior.

Fig. 33. Ejemplo de caso de un manual de español de la medicina de Stegemann, Hamel y Martínez Marín (2007, 174-6).

Existe una gran similitud entre los procesos de enseñanza del ELE y del EFE ya que el objetivo fundamental de ambas disciplinas es el mismo: la comunicación.

Además de la terminología, el alumno va a aprender una serie de herramientas que lo ayudarán en el ámbito profesional. Además del vocabulario específico, en los cursos de EFE se tendrá que contemplar una serie de puntos relacionados con distintos niveles en los que se mueve una lengua: el nivel discursivo, el nivel pragmático, el nivel sociolingüístico y el nivel intercultural.

Para conseguir una mayor contextualización, no solo se trabajará con el enfoque por tareas sino con otro tipo de métodos de trabajo aplicados a la enseñanza de la lengua, como las simulaciones, el método de caso, el trabajo por proyectos y las presentaciones orales, llegándolas a combinar para un mejor desarrollo del aprendizaje.

En este cuadro se observan los pros y los contras de elegir una metodología concreta de trabajo. Surgen problemas en ocasiones si no se combina con otro método para complementar la enseñanza, ya que actualmente no existe uno eficaz que colme por completo el aprendizaje,

ya que el perfil del alumno no está unificado. Dicho perfil es muy variado, con necesidades concretas y específicas determinadas.

	+	-
Simulaciones	<p>Se olvida que están aprendiendo la lengua porque están concentrados en desenvolverse en la situación y resolver los posibles conflictos y situaciones que se le plantean.</p> <p>Se utilizan destrezas lingüísticas, además de otro tipo de habilidades pragmáticas.</p> <p>Dada su estructura y duración puede integrarse en la programación de un curso o ser la propia programación.</p> <p>Se trabajan conjuntamente todas las destrezas.</p> <p>Se trabajan los elementos comunicativos que intervienen en la comunicación oral: voz, entonación, gestos, movimiento, etc.</p>	<p>La elaboración de una simulación se requiere mucho tiempo y mucho trabajo de preparación.</p> <p>Existe carencia de materiales en español adaptados a un contexto auténtico.</p> <p>Inexistencia de materiales diseñados para el aprendizaje exclusivamente de la lengua.</p> <p>El temor del profesor a no poder estar a la altura de la situación a causa del tecnicismo de la actividad y al desconocimiento del ámbito profesional en el que evolucionan sus estudiantes.</p>
Tareas y proyectos	<p>Se practican las distintas destrezas de la lengua.</p> <p>Se concretan los objetivos particulares (de tipo lingüístico, funcional, estructural y gramatical) dependiendo del tema y el nivel del alumnado.</p> <p>Se pueden plantear a cualquier nivel de aprendizaje ya que las actividades se adaptarán a los conocimientos, a los materiales y al tiempo disponible.</p> <p>Se puede adaptar a las necesidades de cualquier profesor o de cualquier programación.</p>	<p>Requiere mucho trabajo en horario no lectivo</p> <p>No se adapta a todos los perfiles</p>

III.- MÉTODOS DE TRABAJO

	<p>Enseña los principios del aprendizaje investigador (búsqueda de materiales, lecturas, fuentes documentales, resúmenes, etc.).</p> <p>Impulsa la cooperación entre personas y el trasvase de conocimientos de unos a otros.</p>	
Presentaciones	<p>Trabaja las cuatro destrezas.</p> <p>Se puede combinar con otros métodos de trabajo.</p>	<p>Se exige un completo dominio del discurso verbal.</p> <p>El temor e intimidación al hablar ante el público.</p> <p>Para ciertos perfiles de alumnos es contraproducente.</p> <p>Los materiales específicos para este método de trabajo son escasos</p> <p>El profesor tiene que elaborar sus propios apuntes y trabajos para aplicar en clase.</p>
Estudio de casos	<p>No es una técnica de trabajo ajena a profesionales de diversas disciplinas, ya que conocen esta metodología de enseñanza.</p> <p>Están incorporados como modelo de adiestramiento en determinadas disciplinas profesionales.</p> <p>Los estudiantes evalúan situaciones reales y aplican conceptos a partir de ejemplos prácticos propios de la vida real que encontrarán en su ámbito laboral.</p> <p>Los estudiantes aprenden a desarrollar conceptos nuevos y a aplicar aquellos ya establecidos en escenarios específicos.</p>	<p>La posibilidad que se pueda encontrar con un grupo de estudiantes que no esté acostumbrado con esta metodología.</p> <p>No existen muchos ejemplos de casos adaptados para trabajar en el aula de EFE.</p> <p>La inexistencia en el mercado manuales que se basen en el estudio de casos para EFE que puedan orientar al profesor.</p>

	<p>Ayudará a los discentes a poner a prueba distintas estrategias para resolver problemas apoyándose en los conceptos y procedimientos que se utilizan en el propio campo de conocimiento de la profesión.</p> <p>Es un buen método para desarrollar las cuatro destrezas conjuntamente.</p>	
--	--	--

El trabajo con los diferentes métodos es positivo ya que los alumnos sean cual sean, emplearán todas las destrezas y será normal la combinación entre ellas para complementarse. En todas se requiere mucho tiempo preparatorio y horas lectivas para aplicar correctamente las actividades en el aula. Asimismo, nos podemos encontrar con alumnos que no hayan trabajado estos métodos de trabajo sino que han recibido su formación de manos de una metodología tradicional. Este hecho puede ocasionar que el alumno no se adapte al aprendizaje seleccionado para el curso. A este dato habría que añadir que no existen muchos materiales en español, por lo que el alumno tiene que conocer idiomas como el inglés ya que es la lengua en la que está publicada la mayoría de la bibliografía sobre métodos de trabajo para fines específicos.

Capítulo 4:

Léxico específico

El español con FE se reserva principalmente para la enseñanza/aprendizaje de la lengua con un claro objetivo profesional. Tiene lugar dentro de un entorno docente específico: el ámbito académico y el profesional en su más amplio sentido. Junto a la cortesía social y el intercambio intercultural⁷⁴, el léxico que se emplea en las distintas disciplinas de los FE cobra un importante protagonismo.

La bibliografía⁷⁵ disponible establece diferentes terminologías al respecto (fig. 34) y coinciden a rasgos generales en el concepto de FE. La disciplina ha recibido diferentes denominaciones: *Lenguas de especialidad* (Bargalló Escrivà,, Forgas Berdet, Garriga Escribano, Rubio y Schnitzer, 2001; Gómez de Enterría y Sánchez, 2009), *lenguajes de especialidad* (Cabré, 1993), *lenguas especializadas* (Lerat, 1997), *lenguajes especializados por la temática* (Sager, Dungworth, McDonald, y McDonald, 1980), *lenguas especiales* (Rodríguez Díez, 1981), *lenguaje de la ciencia y de la técnica* (Gili Gaya, 1964), *tecnolecto* (Haensch, 1987), *lengua técnica* (Quemada, 1978), *microlengua* (Balboni, 1982), *lengua de minoría* (Hernán Ramírez, 1979), *lenguajes con fines específicos* (Beaugrande, 1987), *lenguajes específicos*, *lenguaje científico* (Gutiérrez Rodilla, 2005), *lenguaje sectorial* (Beccaria, 1973), *discurso científico* (Grabarczyk, 1988), *sottocodice* (Berruto, 1997), *sublenguaje* (Lehrberger y Kittredge, 1982), *lenguas con (para) fines específicos* o, más en particular, *español con fines específicos* (Gómez de Enterría y Sánchez, 2001), etc.

⁷⁴ Esta afirmación es tan rotunda dado que, generalmente, en cualquier LE son precisamente los matices culturales y la cortesía social los factores que, en caso de no cuidarlos, pueden provocar malentendidos. En este caso, hay que considerar este hecho ya que el aprendizaje y el uso de la lengua tienen propósitos profesionales y académicos que se podrían arruinar por una mala gestión comunicativa.

⁷⁵ Schifko (2001), Cabré (2004), Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña (2009), Aguado de Cea (2001), Soto Navarro y Cathcart Roca y Atiés Caballero (2009).

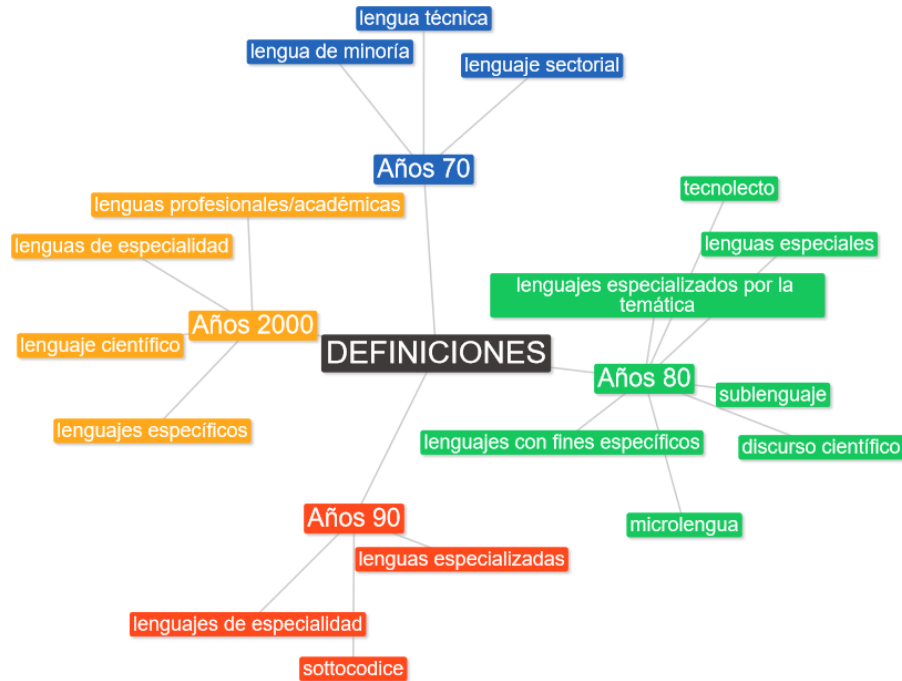


Fig. 34. Definiciones según época y autor.

Entre las características que definen a la enseñanza de lenguas con FE, el léxico ocupa un lugar relevante. A este se suman otros elementos (tanto recursos lingüísticos como no lingüísticos) que establecen las características exclusivas de cada disciplina.

al lado de la denominación de lenguajes especializados se usa la expresión de lenguajes para propósitos específicos para hacer referencia a los recursos lingüísticos (textuales, sintácticos, léxicos y morfológicos) y no lingüísticos (símbolos, fórmulas, nombres científicos, gráficos, etc.) utilizados en ámbitos profesionales precisos. Estos ámbitos incluyen una gran cantidad de situaciones de expresión y comunicación y en cada una de ellas se requieren unos recursos específicos (Cabré y Gómez de Enterría y Sánchez, 2006: 56).

Los aprendices que estudian una lengua con FE lo hacen como instrumento para poder desenvolverse en un campo concreto: negocios, turismo, etc. Pero no siempre los receptores de este aprendizaje tienen que tener un nivel de formación superior. Según las necesidades de los estudiantes, se utiliza la lengua con distintos niveles de especialización de acuerdo con sus intereses, «piensen por ejemplo, en el lenguaje que pueden emplear los arquitectos entre sí, el que utilizan con los ingenieros y el que emplean con el albañil o el que está a pie de obra» (Aguado de Cea, 2001: 6).

A continuación se desglosarán las características y peculiaridades que poseen las lenguas de especialidad.

1.- Lenguas de especialidad

En español, al igual que sucede en otros idiomas, hay distintas interpretaciones o denominaciones del concepto de *lengua de especialidad*. Diferentes autores lo definen de una manera determinada. Así se observa en el siguiente cuadro (fig. 35):

Definiciones de lengua de especialidad

- «el conjunto de recursos específicos –lingüísticos y no lingüísticos, gramaticales y discursivos, esto es, los rasgos de carácter estructural (morfosintácticos), la terminología propia de cada campo de conocimiento (palabras o grupos de palabras sometidos a definiciones convencionales para denominar las nociones de cada campo de conocimiento), y determinados recursos de la lengua general (unidades del sistema fonológico, morfológico, sintáctico, así como unidades del léxico) y los textos y géneros que se utilizan en las situaciones de comunicación especializada» (Aguirre Beltrán, 2012: 40).
- «son variedades funcionales de la lengua que se han desarrollado históricamente como instrumentos de comunicación en un determinado ámbito científico o profesional» (Calvi, 2009: 15).
- «el conjunto de recursos de una lengua, complementados con los procedentes de otros sistemas, utilizados en una situación específica» (Cabré y Gómez de Enterría y Sánchez, 2006: 11).
- «el subconjunto de códigos o sistemas que tiene unas características “especiales” propias de cada uno de ellos, como la temática, la situación comunicativa, el medio en que se producen esta situación, el tipo de interlocutor, la intención los hablantes, etc.» (Aguado de Cea, 2001: 6).
- «es un instrumento para la comunicación sobre asuntos especiales entre expertos que poseen conocimientos especiales de ciertos sectores del mundo» (Schifko, 2001: 23).
- «uso de una lengua natural para exponer técnicamente los conocimientos especializados. La lengua especializada es ante todo una lengua en situación» (Lerat, 1997: 18).

Fig. 35. Cuadro resumen del término *lenguas de especialidad*.

Como se ha mencionado anteriormente (cfr. II § 2.2), el término de lengua con fines específicos se reserva para la enseñanza en ámbitos académicos y profesionales. Y en esos entornos, surge una serie de vocabulario que lo caracteriza y distingue del resto de disciplinas. Este léxico se designa en ocasiones como lenguas de especialidad.

en el ámbito académico para designar las variedades funcionales, caracterizadas por una conceptualización temática, que se producen en la comunicación especializada en contextos académicos y profesionales, esto es, el uso de la lengua por parte de las comunidades epistemológicas (científicos, economistas, juristas, ingenieros, filólogos, etcétera) o de los profesionales de las distintas ramas de la actividad económica (negocios, comunicación, sanidad, hostelería, turismo, publicidad, márketing, etcétera), en su comunicación diaria, en eventos académicos y profesionales, documentos, libros de texto o publicaciones especializadas, etcétera. (Aguirre Beltrán, 2012: 37)

La frontera terminológica entre los conceptos lengua de especialidad y español con fines específicos es difusa. Sin embargo, si ambas fusionan la parcela correspondiente a la lengua y a la cultural como base de su enseñanza, se podría estar hablando de la misma idea ya que en el EFE, la competencia sociocultural es uno de los pilares esenciales de esta enseñanza, participando activamente en los engranajes de esta disciplina (cfr. V § 2.6).

En un momento en el que las lenguas van creciendo a la par de los nuevos descubrimientos y realidades sociales, no es de extrañar que el lenguaje se nutra de ellos para definirlos y tenga que estar continuamente al día de lo novedoso que va surgiendo. Ante la aparición de un concepto inédito, los idiomas –y, en este caso el español– activan los mecanismos para definir esta realidad que surge en otro idioma, adaptando la palabra a la lengua o bien buscando dentro del vocabulario una equivalencia satisfactoria. Podemos ver en el siguiente ejemplo (fig. 36) cómo ante la aparición de una nueva creación tecnológica de origen anglosajón denominada *WhatsApp*⁷⁶, se opta por adaptar la pronunciación.

⁷⁶ El término *Whatsapp* es un juego de palabras entre la frase coloquial en inglés a modo de saludo *What's up?* ('¿Qué tal?' o '¿Cómo va?') y el diminutivo *app* de la palabra inglesa



Foto: ©Agencia Efe/Patrick Pleul

El sustantivo *wasap* ('mensaje gratuito enviado por la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp'), así como su verbo derivado *wasapear* ('intercambiar mensajes por WhatsApp'), son adaptaciones adecuadas al español, de acuerdo con los criterios de la *Ortografía de la lengua española*.

Fig. 36. Captura término wasap (Fundèu, 2016).

En este otro ejemplo (fig. 37), relacionado con el sector de las actividades de tiempo libre aparece el término *zip line*. Se recomienda sustituir por el término *tirolina* ya existente en el vocabulario español.



Foto: ©Archivo Efe/Thais Llorca

Tirolina o *tirolesa* son equivalentes en español para el anglicismo *zip line*.

Fig.37. Recomendación al término inglés *zip line* (Fundéu, 2016)

El léxico de las lenguas de especialidad transmite conocimientos técnicos de un ámbito determinado. La figura 38 muestra las connotaciones de un verbo en un contexto de especialidad. En este caso concreto, en el ámbito de la economía.

application ('aplicación', utilizada en este caso como programa informático para teléfonos móviles).



Foto: ©Archivo Efe/Jeon Heon-Kyun

El verbo *desplomar(se)* y el sustantivo *desplome* son términos que, en las informaciones bursátiles, aluden preferiblemente a grandes caídas, de modo que no conviene emplearlos para descensos de la cotización pequeños o moderados.

En noticias, sobre todo de corte económico, se encuentran ejemplos como «El índice español se desploma un 0,26 % por la caída de la banca» o «El Ibex 35 cerró en positivo tras una sesión volátil en la que llegó a desplomarse un 0,05 %».

En la acepción más afín a los contextos económicos, el *Diccionario de la lengua española* señala que *desplomar(se)* es 'arruinarse, perderse', definición próxima a la de diccionarios de uso como el *María Moliner* ('desaparecer brusca o violentamente una cosa no material') y el *Salamanca* ('desaparecer una cosa bruscamente').

Por ello, lo aconsejable es utilizarlo para grandes caídas, no para informar sobre reducciones pequeñas. Lo mismo ocurre con verbos como *hundir(se)*, *desmoronar(se)* o *derrumbar(se)*, con los que puede alternar *desplomar(se)*.

Para referirse a pequeñas disminuciones se recomienda usar alternativas que no contengan este matiz, como *caer*, *bajar* o *descender*.

Así, en los ejemplos anteriores habría sido preferible escribir «El índice español baja un 0,26 % por la caída de la banca» y «El Ibex 35 cerró en positivo tras una sesión volátil en la que llegó a descender un 0,05 %».

Fig. 38. Desplomarse en economía (Fundèu, 2016).

Los lenguajes específicos están conformados no sólo por un vocabulario particular sino también, por elementos lingüísticos y pragmáticos que les confieren una caracterización fácilmente reconocible a simple vista. Estos elementos conforman un engranaje que desplaza al antiguo concepto que vinculaba la enseñanza de lenguas específicas únicamente al léxico. Estos elementos son: la comunicación –base fundamental de la enseñanza de una lengua–, la morfosintaxis que se va a utilizar, el discurso donde se desarrolla, los textos empleados en un ámbito profesional determinado, el marco cultural que envuelve a la lengua y el léxico específico que se emplea en cada disciplina (fig. 39):



Fig. 39. Elementos que forman las *lenguas de especialidad* (Alcaraz Varó, 2007: 7).

- ❖ La comunicación: El EFE no tiene otra finalidad que la comunicación, ya sea académica, profesional o interlocución entre personas. El final lógico de una lengua es la comunicación –entendida en un sentido plural y externo– y para ello, se deberán emplear estrategias y técnicas para alcanzar este objetivo a través de las distintas destrezas.

Cuando se realiza la programación del contenido léxico que se va a enseñar en el aula de FE, no se debe olvidar que, junto a esta competencia específica que el alumno va a necesitar para desenvolverse en un determinado ámbito profesional, se debe incluir como parte fundamental del curso la comunicación general entre personas. Como se observa en el siguiente ejemplo (fig. 40), la actividad consiste en completar un diálogo entre un doctor y un paciente que, además de incluir términos médicos, no deja de utilizar estructuras propias de una conversación básica en un acto lingüístico entre dos individuos.

6 Elige la opción correcta y completa el diálogo entre el doctor y el paciente.

- Buenos días, Sra. López. ¿Cómo (encontrar/encontrarse) hoy?
- Un poco mejor, doctor, pero tengo una molestia, aquí, en el estómago.
- ¿Acordar/acordarse) de cuándo empecé a notar estos síntomas?
- Sí, empecé a dolerme hace una semana.
- En su historia figura que tiene usted artrosis. ¿Cómo (llamar/llamarse) el medicamento que está tomando usted para combatirla?
- Lo siento, no lo recuerdo.
- No se preocupe, vamos a (tratar/tratarse) la dolencia con un protector para el estómago para ver si remite el dolor.
- (Fijar/fijarse nosotros) la dosis en un sobre de 500 mg al día, por el momento.
- Verá cómo (restablecer/restablecerse usted) muy pronto.
- Gracias, doctor.




Fig. 40. Actividad de un manual de español profesional del ámbito de las ciencias de la salud (Florián Reyes y Ruíz Martínez, 2005: 26).

una actividad de conjunto que lo emplee y lo asimile, llevaría se logra por el empleo de un vocabulario sino por la habilidad comunicativa que muestra un hablante conociendo y empleado estrategias que desarrollen, no solo su capacidad lingüística, sino también su aplicación en las relaciones interpersonales cotidianas surgidas en cada ámbito profesional.

- ❖ La morfosintaxis: Estos rasgos generales que suelen emplear las lenguas de especialidad siguen unos patrones comunes donde se resalta la objetividad, la claridad y precisión. Estas directrices tienen los siguientes rasgos característicos (Aguirre Beltrán, 2012: 42):
 - Preferencia por construcciones neutras (impersonales, indefinidas, perifrásticas, etc.).

- Uso del verbo ser con valor identificador.
 - Empleo de formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio, participio).
 - Uso predominante de las formas de tercera persona del presente de indicativo.
 - El valor de la primera persona del plural denotando la presencia de un equipo, ya sea de investigación, ya de trabajo, o de un equipo técnico.
 - Uso del imperativo.
 - Frecuentes nominalizaciones, utilización de sustantivos y predominio de adjetivación específica.
 - Las frecuentes nominalizaciones con la consiguiente formación de las nuevas unidades léxicas.
 - Abundancia de aposiciones.
 - Empleo de verbos que expresan funciones específicas de cada actividad.
 - Deícticos.
 - Conectores discursivos.
 - Creación de términos mediante los recursos de composición, derivación y abreviaturas de distintos tipos.
 - La presencia casi constante de fórmulas para la descripción, enunciación, clasificación, argumentación y exposición de resultados.
 - Valor de las estructuras sintácticas que son propias de los textos especializados: unidades sintagmáticas complejas; unidades sintagmáticas de carácter preposicional; construcciones predicativas específicas, etc.
- ❖ El discurso: como se ha mencionado previamente, esta lengua se caracteriza por ser clara y neutral, por lo tanto, los discursos utilizados corresponden con diferentes tipologías según su naturaleza (Gómez de Enterría y Sánchez, 2010: 51):
- Descriptivos (se centran en el espacio).

- Narrativos (siguen un hilo temporal).
 - Expositivos (tratan de desarrollar un concepto).
 - Argumentativos (resuelven la relación que se establece entre diversos conceptos).
 - Instruccionales (dan órdenes o instrucciones).
- ❖ Los textos profesionales que se aplican en los FE deben ser representativos del acto del lenguaje específico del aprendizaje. Además de los estrictamente adaptados para el desarrollo de la enseñanza, se trabaja con materiales auténticos para acercar al alumno a una situación lingüística profesional real y auténtica, lo que contribuirá a que su formación sea lo más productiva posible. Los textos responden a patrones formales determinados, con unas estructuras fijas y sintaxis característica, además del empleo de términos y fraseología especializada. El dominio de la forma y el contenido de estos textos confiere no sólo competencia lingüística sino que reafirma la destreza profesional del alumno. Así, por ejemplo, se recurre a escritos con unas funciones determinadas:
- La argumentativa: relacionada con textos científicos, como los informes técnicos, los de ventas, etc.
 - La expositiva: aparece sobre todo en textos recopilatorios o descriptivos como, por ejemplo, el acta de una reunión o una descripción técnica, entre otros.
- ❖ El marco cultural y la diversidad intercultural están presentes de manera significativa en la mayoría de las situaciones de una interlocución profesional. La necesidad de conocer unas nociones básicas sobre la negociación en entornos internacionales es un objetivo básico en los FE. Se debe tener en cuenta aspectos tales como la correcta selección del lenguaje que se usará para la comunicación, presentar un discurso coherente con el contexto

usando las palabras, los gestos, la indumentaria, la interacción y los símbolos útiles con una finalidad concreta para fomentar la intercomunicación. Por ello, para conseguir este conocimiento amplio es imprescindible incluir unas nociones informativas del sistema kinésico, la proxémica y la cronémica.

- ❖ El léxico: cada lengua de especialidad se caracteriza por un corpus de vocabulario singular que la categoriza, pero no todas las disciplinas presentan el mismo grado de especialización en su vocabulario. Por ejemplo, si se trabaja con un texto científico o uno técnico se caracterizará por su densidad léxica y por sus abundantes términos especializados (fig. 41), o quizá por el uso de fórmulas, gráficos y elementos simbólicos propios.

IV.- LÉXICO ESPECÍFICO

Documento 2:
Informe clínico

CLÍNICA LA SALUD
C/ Joaquín Turina, 47
28015 MADRID

Nº Historia: XXXXXX Nº Registro: XXXXXX
Paciente: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Domicilio: C/ Manuel de Falla, 143 C.P. 28016 Localidad: Madrid
Sexo: V H Fecha de nacimiento: 23/12/72
Fecha de ingreso: 2/8/99 Fecha de alta: 8/8/99
Dr.: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Dr.: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

INFORME DE ALTA

Circunstancia del ingreso: Urgente MOTIVO DE CONSULTA: Fiebre y cefalea.
DIAGNÓSTICO PRINCIPAL: Meningitis linfocitaria de perfil viral.

EXPLORACIÓN FÍSICA: TA 110/70. Tª 39°C. Afectado por el dolor. Aceptable estado general. Eupneico. Normocolorado. Normoperfundido. No adenopatías. Boca y faringe sin alteraciones. Signos meníngeos. Tórax: AP: normal. AC: normal. Abdomen y extremidades: sin hallazgos.

EXÁMENES COMPLEMENTARIOS: Hemograma a su ingreso: Hb 15.4, Hcto 47%, leucocitos 6.500 con fórmula: 74.6% N, 17.5% L, 6.8% M, 0.7% Eo, 0.4% B; plaquetas 179.000. **Bioquímica:** glucosa, Na y K normales. Creat. 1.2. **LCR:** presión de apertura normal. Líquido transparente, proteínas totales 77, glucosa 71, leucocitos 72 (83% MN). Cultivo de líquido: estéril. Queda pendiente en el momento de dictar este informe de serología para Borrelia, Adenovirus, Coxsackie A y B. **El perfil hepático** ha resultado normal. **VSG:** 3. **Serología VIH:** negativa. **LCR a su alta:** proteínas totales 98, glucosa 56, leucocitos 90 (85% MN).

COMENTARIOS Y EVOLUCIÓN: Se trata de un paciente sin antecedentes de interés que ingresa por una meningitis linfocitaria aguda, en probable relación con patología viral. En el momento del alta el paciente se mantiene con febrícula, ocasionalmente con cefalea, habiendo mejorado su estado general.

TRATAMIENTO ACONSEJADO:

- Régimen de vida según tolerancia
- Dieta normal con abundantes líquidos
- Nolotil, 1 cap. cada 8 h. hasta que ceda la cefalea y/o febrícula
- Zantac 150 mg., 1 comprimido al día.

RECOMENDACIONES: Debe continuar el control con su médico de cabecera.

Motivo del alta: Mejoría
Circunstancia del alta: Domicilio

Médico responsable del alta: Dr. XXXXXXXXXXXXX
Área de Medicina Interna
Nº de Colegiado: XXXXX

NOTA: Recomendamos al paciente que entregue fotocopia del informe de alta a su médico. Conserve siempre el original. Si acude a Urgencias, aporte una fotocopia de este informe de alta.

Fig. 41. Actividad de un manual de comunicación escrita para el ámbito empresarial (Gómez de Enterría y Sánchez, 2002: 10).

Otras disciplinas no tienen un vocabulario fuertemente diferencial, pero sí valores semánticos específicos de términos habituales. En todo caso, el aprendiz tiene que discernir el uso específico o general de una palabra y si es pertinente o no su

inclusión en un contexto comunicativo de especialidad o de comunicación cotidiana.

Dentro del léxico, existen distintas categorías que conforman el vocabulario que se suele usar en las lenguas de especialidad como se analiza a continuación.

2.- Categorías en el léxico de EFE

Como se ha anunciado, en las lenguas de especialidad se enfatizan una serie de rasgos que marcan diferencias respecto a la lengua general de uso cotidiano.

Se basan en las estructuras fonéticas, gramaticales y léxicas de una lengua natural y se caracterizan por la formación de una terminología propia, así como por la preferencia por ciertas formas gramaticales y discursivas (Calvi, 2009: 15).

El lenguaje específico de cada disciplina que se va a utilizar al trabajar con el EFE está formado por diferentes categorías de vocabulario que de manera básica podrán definirse así (fig. 42):

- a) Léxico especializado o vocabulario técnico (*cohecho, estupro, sobreseimiento*).
- b) Léxico compartido por otras disciplinas o vocabulario semitécnico, incluyendo en él los términos formados por la lengua común que han adquirido otros nuevos matices (*demanda, cita*).
- c) Léxico universal o vocabulario utilizado en la lengua general por todos los hablantes.

Esta estructuración es compartida generalmente por los investigadores que, como Alcaraz Varó (2000: 42-4), se organizaban conforme a este criterio.

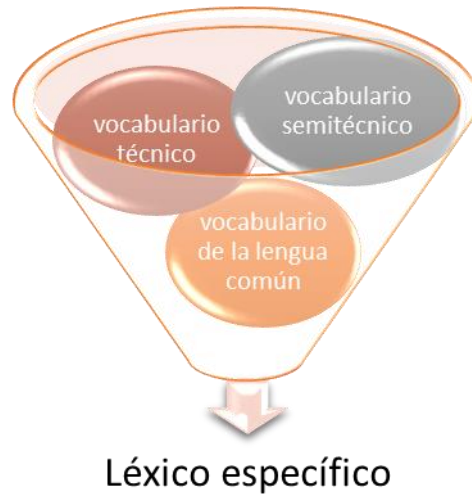


Fig. 42. Composición del léxico específico.

2.1.- Vocabulario técnico

El vocabulario técnico se ajusta a los siguientes parámetros:

- La terminología es propia de cada especialidad.
- Es un lenguaje específico, inalterable y conocido por el profesional.
- Un alto porcentaje de él serán tecnicismos procedentes por vía culta (latinismos, helenismos) y préstamos de otras lenguas, como por ejemplo del inglés: *marketing*, *catering*, *escáner*, *líder*, etc.
- Su objetivo es la transmisión precisa de los conceptos de un campo de conocimiento.
- Esta especificidad léxica persigue una univocidad semántica que sea eficaz desde el punto de vista comunicativo y pragmático.

Estas características se aprecian en los materiales actualmente disponibles. En la actividad que se muestra a continuación (fig. 43) se trabaja el léxico propio del campo de la medicina. El vocabulario que se

utiliza en esta tarea es muy específico (*disfonías, vértigos, amigdalitis*) y rápidamente reconocible al ámbito al que pertenece. A simple vista se puede apreciar que corresponde a un manual con fines específicos médicos: preferiblemente del ámbito médico-sanitario.

1. Esta especialidad abarca una gran cantidad de entidades patológicas. Escribe las del recuadro en el apartado correspondiente.

vegetaciones • otitis • patología tiroidea • sinusitis
amigdalitis • parálisis faciales • pólipos nasales

en oído:

- Pérdidas de audición.
-
- Vértigos.
-
- Tumores.
- Disfunciones temporomandibulares.

en faringo-laringe:

- Apneas obstructivas.
- Tratamiento del ronquido.
-
-
- Disfonías.
- Pólipos y nódulos de cuerdas vocales.
- Tumores de la región faringo-laríngea.

en nariz:

- Rinitis.
-
- Desviaciones del tabique nasal.
- Deformidades de la pirámide nasal.
- Tumores de la región nasal.
- Epistaxis.
-
- Traumatismos nasales.

en el cuello:

- Masas y adenopatías en cuello.
-
- Patología tumoral e inflamatoria de las glándulas salivares.

Fig. 43. Ejemplo de actividad del manual de *Temas de salud* (Rosa de Juan De Prada, Marcé y Salazar, 2009: 80).

2.2.- Vocabulario semiespecializado

Se considera vocabulario semiespecializado a los términos no privativos de una disciplina, ya que se utilizan en más de un campo de especialidad. Pueden ser tecnicismos compartidos por varias materias o bien voces que procedan de la lengua general, pero que designan conceptos diferentes dependiendo del contexto o ámbito específico en el que se utilicen. En este sentido, son palabras que vinculan a disciplinas afines o que insertan el lenguaje técnico en el continuo léxico de una lengua.

El lenguaje que se va a emplear en clase de EFE está formado por dos grandes bloques que se alimentan entre sí y que en ocasiones los límites de ambos se entremezclan. Estos son la terminología específica y la lengua general.

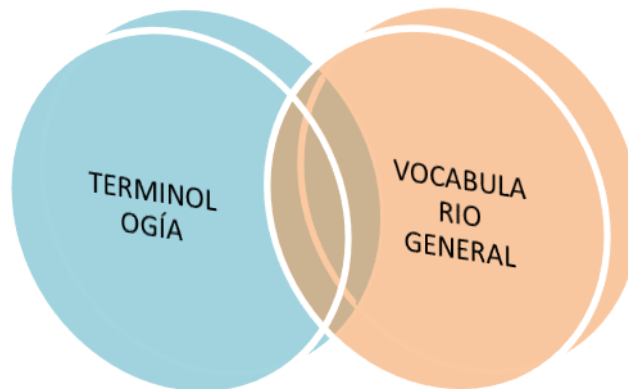


Fig. 44. Diagrama de vocabulario.

La didáctica de FE usa el concepto de léxico semiespecializado⁷⁷ con diferentes acepciones y enfoques (Vangenhuchten, 2005: 31):

- 1) Términos que comparten su forma con una unidad léxica general (Nelson, 2000; Phal, 1970).
- 2) Palabras generales que se usan con una mayor frecuencia en las lenguas especializadas que en la lengua general, ya que se prestan particularmente al comentario científico y al análisis, cualquiera que sea su disciplina (Cowan, 1975; Robinson, 1991).
- 3) Palabras que tienen el mismo significado en varias disciplinas científicas o técnicas y palabras del léxico general que se

⁷⁷ Diversos autores denominan a este lenguaje *léxico subtécnico*, véase entre otros a Vangenhuchten (2004) (2005), Gómez Molina (2003) y Alcaraz Varó (2000).

producen con un significado especial en los campos científicos y técnicos específicos (Trimble, 1985).



Fig. 45. Imagen recogida de la *Revista Mosaico* (Vangehuchten, 2004: 7).

En los contextos específicos interviene una lengua general *modificada*, es decir, un lenguaje adaptado y absorbido por el ámbito profesional, transformando un término común en uno propio del lenguaje especializado. Este proceso convierte palabras de uso corriente y las dota de significados nuevos en un entorno profesional. En ocasiones, este proceso modifica el significado usado normalmente e incluso, aparece un vocabulario específico que es compartido por otras especialidades. Sin embargo, puede tener connotaciones distintas en las diferentes disciplinas, o en el ámbito cotidiano (por ejemplo, verbos como *operar* o *fallar*).

La lengua general juega un papel importante en los FE ya que puede incorporar vocabulario a los lenguajes específicos convirtiéndolos en léxico utilizado con un matiz diferente al original (fig. 47). Aporta definiciones distintas del término aplicables a diversos ámbitos.

Conjugar **operar.**

(Del lat. *operāri*).

1. tr. **realizar** (|| llevar a cabo algo). U. t. c. prnl.
2. tr. *Med.* Ejecutar sobre el cuerpo animal vivo, con ayuda de instrumentos adecuados, diversos actos curativos, como extirpar, amputar, implantar, corregir, coser, etc., órganos, miembros o tejidos.
3. intr. Dicho de una cosa: Producir el efecto para el cual se destina.
4. intr. Obrar, trabajar, ejecutar diversos menesteres u ocupaciones.
5. intr. Negociar, especular, realizar acciones comerciales de compra, venta, etc.
6. intr. Llevar a cabo acciones de guerra, mover un ejército con arreglo a un plan.
7. intr. Maniobrar, llevar a cabo alguna acción con auxilio de aparatos.
8. intr. Realizar operaciones matemáticas.
9. intr. Robar, estafar, llevar a cabo actos delictivos.
10. prnl. Someterse a una intervención quirúrgica.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Fig. 46. Definición de *operar* (DLE, s.v.).

El significado de este término varía en las diferentes acepciones. Adquiere valores semánticos específicos y son distintos para, por ejemplo, un médico, un bróker o un militar; y, al mismo tiempo, tiene un significado general, impartido por todos los hablantes de español (fig. 46). Se genera, de esta forma, una red semántica de la que solo una parte pertenece a la especificidad de un determinado lenguaje técnico, según la disciplina en la que se esté trabajando.



Fig. 47. Desglose del término operar.

Ante esta situación, y para evitar confusiones en los aprendices a la hora de trabajar con el léxico en clase de EFE, se debe prestar atención a estos matices semánticos y su adecuación según las disciplinas sobre las

que se enfoca dicho aprendizaje. Solo de esta forma se pueden prevenir tanto errores de significado como malentendidos comunicativos.

Atendiendo a estas circunstancias, es posible seguir unas pautas para evitar la desorientación léxica de los discentes (Vangehuchten, 2005: 34):

- Evitar la ambigüedad, ya que el estudiante tiene que darse cuenta de que el sentido general de la palabra que conoce no sirve en el contexto especializado.

Por ejemplo, el término *fallo* conocido por nuestros estudiantes como sinónimo de *error*, no tiene el mismo significado que cuando se utiliza en clases de español de ámbito jurídico.

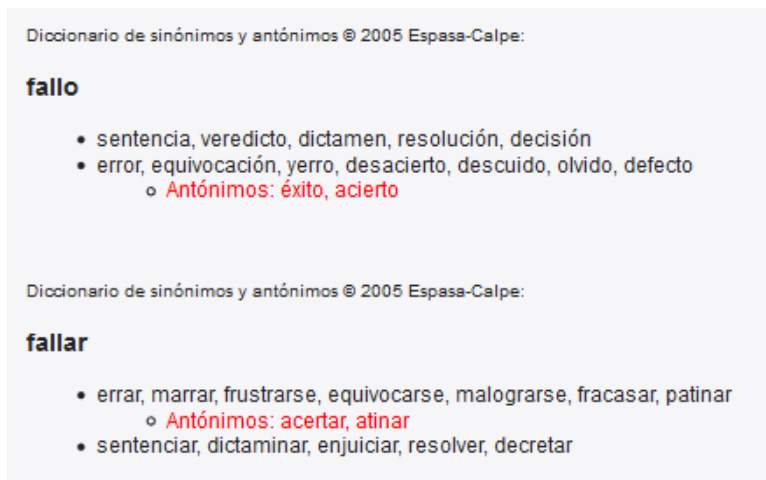


Fig. 48. Sinónimos del término *fallo*.

- Solventar errores de significado: En ocasiones, si se trabaja desde el ámbito de la lengua general, sin consultar diccionarios específicos, pueden tener lugar graves problemas de comprensión, ya que el significado más usual del término puede ser muy distinto del especializado. Se tienen que tener presente y

tener la posibilidad de consultar los diccionarios específicos de cada disciplina.

Por ejemplo, la definición de *dependiente* que se obtiene en un diccionario de lengua general (fig. 49) nada tiene que ver con la definición que aparece del mismo término en un diccionario económico financiero (fig. 50).

dependiente.

(Del ant. part. act. de *depend*¹).

1. adj. Que depende.
2. m. Empleado que tiene a su cargo atender a los clientes en las tiendas.
3. m. p. us. Persona que sirve a otra o es subalterna de una autoridad.

Fig. 49. Definición del término *dependiente* (DLE, s.v.).



Fig. 50. Definición obtenida del *Diccionario de términos económicos y financieros* del portal del Banco La Caixa.

- Necesidad de diccionarios, glosarios y repertorios especializados: Como anteriormente se ha mencionado, cuando el alumno desconoce el significado del léxico específico y recurre a un diccionario general pueden producirse graves problemas de comprensión. Sin embargo, este contratiempo también sucede con los significados generales de la palabra en cuestión.

Como se puede ver en el siguiente ejemplo (fig. 51), al recurrir los alumnos a un diccionario de lengua general, no van a conseguir el significado adecuado del término *prima* para las clases de español financiero hasta la acepción número ocho de la palabra.

prima.

1. f. V. [primo](#).

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

primo, ma.

(Del lat. *primus*).

1. adj. [primero](#).
2. adj. Primoroso, excelente.
3. m. y f. Respecto de una persona, hijo o hija de su tío o tía.
4. m. y f. Tratamiento que daba el rey a los grandes de España en cartas privadas y documentos oficiales.
5. m. y f. coloq. Persona incauta que se deja engañar o explotar fácilmente.
6. m. coloq. p. us. Hombre de raza negra.
7. m. germ. [jubón](#) (II vestidura).
8. f. Cantidad extra de dinero que se da a alguien a modo de recompensa, estímulo, agradecimiento, etc.
9. f. Cantidad que el cesionario de un derecho o una cosa da al cedente por añadidura del coste originario.

Fig. 51. Definiciones del término *prima* (DLE, s.v.).

En este sentido, Cabré y Gómez de Enterría y Sánchez (2006: 63) distinguen al menos dos razones que hay que tener en cuenta cuando se trabaja con la terminología⁷⁸ de una especialidad determinada:

- 1) Los ámbitos temáticos son mestizos, y más aún si su delimitación toma como base el ejercicio de un oficio.
- 2) En la práctica de una profesión se entremezclan unidades de vocabulario claramente especializado con unidades léxicas generales necesarias para articular el discurso profesional.

⁷⁸ Al utilizar *término* o *terminología* en esta investigación, se hace como sinónimo de palabra/s no como «unidades del léxico que los especialistas reconocen como necesarias para expresar y vehicular lingüísticamente los conceptos de una especialidad» (Cabré y Gómez de Enterría y Sánchez, 2006: 65).

Por ello, el docente debe ser competente. Si carece de experiencia profesional tiene que recurrir a asesoramiento y servirse de los distintos recursos disponibles. La univocidad del vocabulario es fundamental y por tanto, es primordial asegurarse de que los aprendices reciben el uso léxico exacto, adecuado a la especialidad que se estudia.

El papel del profesor como guía de ese aprendizaje es esencial. Es el facilitador de herramientas y estrategias para que el alumno pueda desarrollar un trabajo autónomo de los distintas nociones presentadas. Asimismo, es el encargado de realizar el seguimiento de la adquisición de conceptos y asegurar la correcta asimilación del lenguaje. El profesor de EFE tendrá como tarea:

- Comprobar los posibles problemas de comprensión de los distintos términos que se vayan a trabajar.
- Realizar un trabajo previo a la hora de elaborar o utilizar materiales impresos, repasando las posibles dudas léxicas que puedan aparecer.
- Alertar de los falsos amigos en el vocabulario.
- Marcar las posibles palabras que le puedan causar problemas de comprensión.
- Cerciorarse que los aprendices han captado el concepto adecuado.

2.3.- Vocabulario general

El EFE no se sustenta sólo de terminología y léxico subtécnico. Como es lógico, la lengua general juega un papel fundamental ya que sigue siendo el pilar base de un acto comunicativo. Es vital que el aprendiente la domine de una manera eficiente y adecuada según su nivel de aprendizaje.

Por ello los contenidos de un manual que corresponde al contexto jurídico, por ejemplo, no deben nutrirse exclusivamente de un léxico profesional sino que se entremezclan e incluyen expresiones pertenecientes ámbito general de la lengua. La fig. 52 muestra una

actividad en la que se ejecutan voces semitécnicas y generales del lenguaje estándar.

III a GV Escribe al lado de cada adjetivo su antónimo.

ADJETIVO	ANTÓNIMO	ADJETIVO	ANTÓNIMO
adecuado		igual	
breve		justo	
cierto		legal	
claro		libre	
concreto		lícito	
directo		necesario	
esmerado		objetivo	
eficaz		preciso	
equivoco		razonable	
exhaustivo		relevante	
expreso		simple	
favorable		sucinto	
grave		válido	
idéntico		viable	

Fig. 52. Ejemplo de actividad del manual del ámbito jurídico (Carbó Marro y Mora Sánchez, 2012: 33).

La evolución histórica de una lengua y su amplio uso social y diatópico favorece la evolución y modificación de los elementos que la componen. Por este motivo, es muy complicado delimitar la barrera donde empiezan los lenguajes especializados y donde termina la lengua general, o viceversa. De este modo, una terminología cotidiana puede pasar a convertirse en vocabulario específico, como por ejemplo, ha ocurrido en el ámbito jurídico con palabras como *demandar*, *aplazar* o *lanzar una oferta*. También sucede con frecuencia a la inversa: vocabularios muy especializados pasan a la sociedad por varias vías (normalmente los medios de comunicación y la publicidad). De esta forma, voces que eran privativas de un ámbito técnico o especializado pasan a ser usadas en contextos generales e incluidas en conversaciones cotidianas. De esta

manera, la lengua evoluciona en su historia y se adecua a las nuevas necesidades comunicativas de la sociedad a la que sirve.



Fig. 53. Proceso de evolución léxica.

Gran parte de estas interferencias de vocabulario vienen dadas por la función que desempeñan los medios de comunicación y sobre todo internet, debido a que se produce una gran difusión de conocimientos específicos, ya sea por ciertos documentos técnicos, por la publicidad o por las noticias. Los medios de comunicación permiten un mayor trasvase de conceptos y léxico especializado en un tiempo más rápido y con mayor alcance de difusión. Así, términos como *bifidus*, *prima de riesgo*, etc., inicialmente específicos de ciertos ámbitos pueden aparecer en cualquier conversación cotidiana. Por ejemplo, a la hora de comprar un simple producto lácteo, se introducen una serie de informaciones que deberían pertenecer al ámbito de los profesionales de un contexto específico, pero

de la que ya todos los hablantes somos conocedores aunque no se comprendan en toda su especificidad (fig. 54).



Fig. 54. Ejemplo publicitario.

A la hora de elegir el mejor producto para el hogar, el consumidor se enfrenta a una terminología específica que asimila como un vocabulario cotidiano. La incorpora aunque sea de forma limitada semánticamente y la difunde como nuevo vocabulario acorde con la moda o la costumbre de su estilo de vida, clase social o zona geográfica.

De esta forma el léxico cotidiano se nutre de novedades técnicas que incorpora parcialmente al torrente comunicativo conversacional y confiere difusión socio y geolectal a voces específicas, reduciendo su significado o adecuándolo a usos generales.

3.- Componentes del léxico específico en un curso de EFE

La evolución natural que han tenido las metodologías aplicadas a las lenguas con FE al incorporarse a las nuevas corrientes de la didáctica de dichas lenguas, han considerado no solo la parcela lingüística, sino la discursiva y los rasgos pragmáticos que caracterizan la lengua empleada en los distintos campos profesionales.

El aprendizaje del léxico especializado se trata de la enseñanza de los recursos que en una lengua se refieren a una determinada parcela temática y que se seleccionan en virtud del uso que de ellos se hace cuando se habla de esta temática en situaciones profesionales (Cabré y Gómez de Enterría y Sánchez, 2006: 57). Como ya se ha hecho referencia con anterioridad (cfr. § 1) esta cuestión será una seña de identidad que identificará rápidamente al ámbito laboral del que se está haciendo referencia. Las distintas disciplinas específicas estarán formadas por una serie de componentes y recursos que la componen.

3.1.- Componentes y clasificación

La organización y la jerarquización de los componentes del léxico específico que se incluye en una determinada clase de EFE obliga a considerar no sólo al vocabulario necesario que requiere la expresión y comunicación para desarrollar una determinada profesión, sino también una serie de recursos particulares como son la fraseología, determinadas combinaciones léxicas y algunos tipos de producciones textuales, orales y escritas, propios de la especialidad profesional que se aborde.



Fig. 55. Esquema de la clasificación del léxico específico.


3.1.1.- Palabras

El término *palabra* engloba una serie de elementos que se pueden desglosar en: palabras simples, palabras abreviadas (abreviaturas, siglas y acrónimos), los extranjerismos⁷⁹ y palabras compuestas formadas por diversos procedimientos.

Palabras simples:

Las palabras simples son conocidas por el estudiante (sustantivos, adjetivos y verbos propios de la lengua).

⁷⁹ Muy abundantes en el EFE dependiendo del ámbito profesional en el que se trabaje.

4 a  Escoge la palabra que tenga el significado más próximo:

1. Alegación	6. Ensañamiento
a. alevosía	a. alteración
b. argumentación	b. gusto
c. intención	c. violencia
2. Consumación	7. Cumplimiento
a. consumición	a. realización
b. duplicación	b. ofrecimiento
c. realización	c. desobediencia
3. Donación	8. Disposición
a. daño	a. entretenimiento
b. dación	b. tensión
c. impresión	c. norma
4. Derogación	9. Ofrecimiento
a. absolución	a. oferta
b. ruego	b. detención
c. supresión	c. abuso
5. Licitación	10. Requerimiento
a. desdoble	a. expulsión
b. permiso	b. iniciación
c. limitación	c. citación

Fig. 56. Ejemplo de actividad (Carbó Marro y Mora Sánchez, 2012: 29).

Palabras abreviadas:


Las palabras abreviadas juegan un papel importante en los FE por el uso habitual en los distintos ámbitos profesionales. Se pueden encontrar:

- Las abreviaturas basadas en el principio de la economía lingüística (fig. 57) y en el uso repetido de ciertos términos.

ABREVIATURAS			
Sr(es).	señor(es)	B., Bco.	banco
Sra(s).	señora(s)	m/l.	mi letra
Srta(s).	señorita(s)	d/v.	días vista
Vd(s)/Ud(s).	usted(es)	n/o.	nuestra orden
Cía.	compañía	n/ref.	nuestra referencia
Hnos.	hermanos	s/ref.	su referencia
S.A.	sociedad anónima	s/fra.	su factura
S.L.	sociedad limitada	s/n.	sin número
C/	calle	affmo.	afectísimo
Avda.	avenida	P.D.	post data (después de la fecha)
Pl.	plaza	P.S.	post scriptum (después de lo escrito)
Pº.	paseo	P.O.	por orden
Ref., ref.	referencia	P.P.	por poder
cte.	corriente	N.B.	nota breve
c/c.	cuenta corriente		
ppdo.	próximo pasado		
atta.	atenta		

Fig. 57. Cuadro de abreviaturas del manual de español fines comerciales (Centellas Rodrigo, 2001: 28).

- Las siglas, formadas por una o varias letras y algún signo de puntuación (punto, coma, barra, etc.) que representan conceptos propios y unívocos en la disciplina (fig. 58).

7  Muchas veces el nombre de los órganos no aparece escrito de forma completa sino que se sustituye por siglas o acortamientos. Lee los titulares y di a qué órganos se refieren, para ello puedes consultar el nombre de los órganos en el cuadro.

La Audiencia dice que es legal que una cámara grabe en el vestuario de un cuartel policial
Una resolución de la AP de Murcia confirma la legalidad de la instalación de una cámara de grabación en la taquilla de un cabo en el Cuartel de Beniján, en mayo de 2006.

www.laverdad.es

El TSJ impide de nuevo al PSOE recurrir el auto que exculpó a Alperi en el caso Mercalicante.

www.laverdad.es

El CGPJ apuesta por aprobar una Ley de Mediación para reducir la litigiosidad.

www.telecinco.es

De la Vega advierte al PP que sería "un fraude" colocar en el TC a personas que no representan a las autonomías.

www.cincoanillos.es

Rambla rechaza valorar la decisión del TSJV de asumir la competencia en parte del caso Gürtel.

www.europapress.es

El CGPJ pedirá explicaciones a Garzón por el viaje que realizó a Perú en 2007.

www.elmundo.es

Tura espera que el TC resuelva cuanto antes la sentencia sobre el Estatut.

www.adn.es

La Audiencia acepta la sustitución del juez del caso Eivissa Centre.
La sección segunda de la AP de Palma de Mallorca ha emitido un auto por el que «estima justificada» la petición de abstención formulada por el juez que instruye el caso Eivissa Centre, José Espinosa, titular del juzgado número 2 de la isla, el cual ha dejado ya el caso en manos de otro magistrado.

NOTA ESPAÑOL JURÍDICO

El sistema jurídico español

Órganos unipersonales
Juzgados de paz
Juzgados de Primera Instancia e Instrucción

Órganos colegiados
Audiencias provinciales
Tribunales Superiores de Justicia
Audiencia Nacional
Tribunal Supremo

Otros órganos
Tribunal Constitucional
Consejo General del Poder Judicial

Fig. 58. Ejemplo de actividad (Carbó Marro y Mora Sánchez, 2012: 11).

- Los acrónimos, (*láser, sida, chip, radar*) algunos de ellos propios de la comunidad científica y otros ya integrados en la lengua general (fig. 59).

IV.- LÉXICO ESPECÍFICO

c) Relaciona los acrónimos con los nombres completos de las vacunas que aparecen en el calendario.

1	HB	a	Haemophilus influenzae tipo b.
2	VPI	b	Hepatitis B.
3	Hib	c	Difteria, tétanos y pertussis acelular (tosferina).
4	MC	d	Sarampión, rubéola y parotiditis: triple vírica.
5	TV	e	Meningococo C.
6	DTP	f	Polio inactivada.
7	Pn7v	g	Neumococo (Vacuna antineumocócica conjugada 7-valente).
8	Var	h	Varicela.

Fig. 59. Ejemplo de actividad de un manual de español con fines médicos (Rosa de Juan *et alii*, 2009: 143).

Los extranjerismos:

Dependiendo del ámbito profesional, los extranjerismos tendrán diferentes procedencias etimológicas; de este modo, el latín jugará un papel relevante en el sector del derecho, el inglés en el sector informático o el griego en el sector de la medicina (como podemos ver en el siguiente ejemplo). En muchos casos, las voces ofrecen prefijo o sufijo con valor semántico etimológico cuya noción ya se ha perdido en la lengua general pero que tiene aún valor informativo en la lengua de especialidad.

3. Terminología médica. A primera vista, la terminología médica puede parecer un idioma extranjero. Sin embargo, la clave para comprender los términos médicos consiste a menudo en analizar las partículas que los componen (prefijos, raíces y sufijos), muchas de ellas de origen griego o latino. A continuación te presentamos algunas.

-emia	sangre	carcin(o)-	cáncer
cardi(o-a)-	corazón	-oma	tumor, tumefacción
-itis	inflamación	fleb(o)-	vena
oftalm(o)-	ojo	-iatr(o)	médico
-algia	dolor	artr(o)-	articulación
-gluc(o)	referente a la glucosa	taqui-	rápido
-log(o-ía)	tratado	ped-	niño

- ¿Cuántos términos puedes formar a partir de las partículas del recuadro?
- Compara los resultados con tus compañeros.
- ¿Conocéis alguna partícula más (prefijos, raíces y sufijos)?

Fig. 60. Ejemplo de actividad de un manual de español con fines médicos con prefijo y sufijos de origen griego (Rosa de Juan *et alii*, 2009: 18).

Muchos hablantes de español saben por ejemplo lo que es *glucosa* o quién es un *pediatra* pero pocos conocen que *gluco* sea el elemento que lo relaciona con 'azúcar' o *ped* el que especifica que el médico sea de 'niños'. Los extranjerismos conservan un componente de especificidad en el lenguaje técnico que no mantienen en el lenguaje común.

Palabra compuesta por diversos procedimientos: Las colocaciones⁸⁰:

La restricción combinatoria de las colocaciones viene dada por el uso, por la repetición y en menor medida, por la lógica o la semántica. Esto hace que sean arbitrarias y no previsibles, cosa que se pone muchas veces de manifiesto cuando intentamos traducirlas a otra lengua. Dada su idiosincrasia, el dominio preciso es indispensable para poder expresarse con naturalidad en la lengua extranjera estudiada.

En cuanto a las posibles combinaciones, las colocaciones responden, por lo general, a un tipo de estructura sintáctica reiterativa. Las más utilizadas son:

- Sustantivo + preposición + sustantivo: *cortina de humo, libertad de prensa, orden del día, punto de vista, punto de encuentro*, etc.
- Adjetivo + preposición + sustantivo: *abogado de oficio, ancho de caderas, corto de mangas*, etc.

⁸⁰ Corpas Pastor define las colocaciones como «unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituye por sí mismas, actos de habla ni enunciados, y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo» (*Apud* Penadés Martínez, 1999: 20).

- Sustantivo + adjetivo: *sector terciario, vino tinto, error garrafal, renta variable, etc.*
- Adjetivo + sustantivo: *alta traición, bajo consumo, insigne caballero, cruda realidad, etc.*
- Verbo + adjetivo: *estimar oportuno, tener entendido, quedarse dormido, etc.*
- Verbo + sustantivo: *adoptar medidas, tomar cuerpo, desatar la polémica, etc.*
- Verbo con régimen preposicional: *confiar en, asustarse de, etc.*

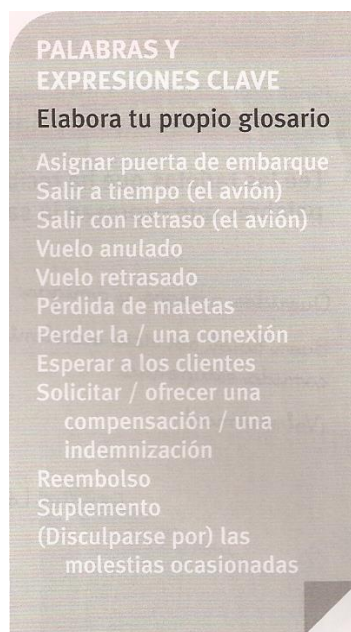


Fig. 61. Ejemplo de colocaciones en un cuadro informativo de un manual de español con fines turísticos (Moreno García y Tuts, 2009: 109).

El estudio de estas combinaciones es fundamental en el proceso de adquisición de una L2 porque la especialización semántica de uno de los elementos de la colocación representa cierto grado de dificultad para los hablantes no nativos ya que la elección del otro elemento, derivarían en la producción de frecuentes errores. Es decir, el alumno debe aprender, por ejemplo, *orden del día* como una combinación fija, ya que *día del orden* significa algo bien diferente (o nada) en el ámbito específico o profesional en el que va a ejercitarse.

3.1.2.- Expresiones idiomáticas

Al igual que las colocaciones, las expresiones idiomáticas deben ser conocidas y aprendidas paulatinamente por los estudiantes ya que son parte fundamental de la lengua misma. Entre las distintas expresiones idiomáticas con las que se podrán trabajar, nos encontraremos con locuciones, frases hechas y refranes. Son muy importantes en el aprendizaje de la lengua, ya que tienen que ver con la idiosincrasia de la propia lengua y no se mueven por la lógica de esta. Su desconocimiento puede provocar errores de comprensión y el alumno no siempre las encuentra en su diccionario de uso frecuente.

IV.- LÉXICO ESPECÍFICO

2. La voz del cirujano.

Estudio de un caso: "Tengo pólipos en las cuerdas vocales". Usted, doctor, ¿qué haría?

Vocabulario coloquial. Completa el texto con las expresiones idiomáticas adecuadas.

1	a. no veía más allá	b. no decía ni pío	c. no pegaba ojo	d. no echaba un vistazo
2	a. de paso	b. de cuando en cuando	c. de uvas a peras	d. de la noche a la mañana
3	a. no era mano de santo	b. no estaba a la vuelta de la esquina	c. no era nada del otro jueves	d. no era coser y cantar
4	a. cada dos por tres	b. a trompicones	c. a quemarropa	d. por regla general

Desde pequeña tengo problemas con la voz. De niña, cuando me peleaba con mis hermanos, me quedaba sin voz, de repente (1). Nadie se preocupaba de mis idas y venidas de voz ya que era algo habitual en mí, sin embargo, en un verano muy caluroso, (2), me quedé completamente muda y esa mudez duró algún tiempo.

A partir de ese instante mis padres empezaron a tomar conciencia de la importancia de esas irregularidades en la voz. Me llevaron a varios médicos y empezamos el largo desfile de una consulta a otra. Ir al médico ya (3) para mí.

Pasaba épocas mejores y otras peores, pero ahora que tengo 28 años, las molestias han aumentado. Esas afonías aparecen (4). He tratado de nuevo con logopedas, otorrinos y otros especialistas me han diagnosticado la enfermedad de Kissing (unos pólipos bastante grandes en las cuerdas vocales). No saben si operarme.

Usted, doctor, ¿qué haría?

Adaptado de XLSemanal.

Fig. 62. Ejemplo de actividad de un manual de español con fines médicos donde se deben usar expresiones idiomáticas (Rosa de Juan *et alii*, 2009: 114).

Las locuciones idiomáticas:

Una locución es una combinación de palabras «que constituyen una sola pieza léxica y ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da nombre» (NGLE, 2010: 13). Como define Corpas Pastor (1997: 88),

Las locuciones son unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática. Ellas no constituyen enunciados completos y generalmente funcionan como elementos oracionales.

Las locuciones son unidades fraseológicas que por sí mismas no constituyen un enunciado completo, es decir, presentan un significado

unitario en conjunto y que no muestran ninguna relación lógica, conceptual o semántica entre los miembros que la componen. Las locuciones conservan en distinta medida sus propiedades sintácticas, es decir, manifiestan diferentes grados de lexicalización. Es habitual clasificarlas de acuerdo con la función que desempeña en la oración, que suele estar en relación con la clase de palabra que corresponde al componente básico de una locución concreta. Por regla general, las palabras que constituyen una locución se presentan en una forma fija, aunque fuera de la locución admitan cambios.

Las locuciones pueden ser:

- Nominales: son sintagmas cuyo núcleo es un sustantivo (*casa de huéspedes, cabeza de turco, caballo (o caballito) de batalla, pata de gallo*). Las locuciones nominales corresponden a diversas pautas sintácticas (NGLE, 2010: 222):
 - Sustantivo + adjetivo: *aguas menores, cama redonda, chivo expiatorio, gramática parda, habas contadas, llave inglesa, manga ancha, pez gordo, sentido común.*
 - Adjetivo + sustantivo: *malas artes, media naranja.*
 - Sustantivo + de + sustantivo o grupo nominal: *boca de lobo, cajón de sastre, fin de semana, hombre de paja, juego de niños, orden del día, pájaro de cuenta, sala de espera, talón de Aquiles.*
 - Determinante + sustantivo + de + nombre propio o grupo nominal: *el amo del cotarro, el chocolate del loro, el lucero del alba, el rigor de las desdichas, la cuenta de la vieja, la ley del embudo, la purga de Benito.*
 - Fórmulas coordinadas: *alfa y omega, cara y cruz (también cara o cruz), carros y carretas, dimes y diretes, tira y afloja, toma y daca.*
- Adjetivas: son grupos lexicalizados que se asimilan a los adjetivos en su funcionamiento sintáctico (*de pelo en pecho,*

corriente y moliente, de abrigo, de cuidado, de gala, de postín) (NGLE, 2010: 261).

- **Adverbiales:** Las locuciones adverbiales son expresiones fijas constituidas por varias palabras que equivalen a un solo adverbio. El número de locuciones adverbiales del español es muy superior al de locuciones que corresponden a las demás clases de palabras (*de improviso, a disgusto, a la carrera, a la fuerza, a medias, a veces, al tiro, de paso, en un santiamén, en vilo, por fortuna*) (NGLE, 2010: 599).
- **Verbales:** Las locuciones verbales expresan procesos, formando los predicados, con o sin complementos. (Corpas Pastor, 1997: 102) Presentan gran diversidad morfosintáctica (*hacer (buenas) migas, hacer las paces, meter la pata, poner el grito en el cielo, sentar (la) cabeza, tomar el pelo*).
- **Prepositivas:** son agrupaciones de palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones (*encima de, a falta de, a juicio de, a pesar de, al son de, con vistas a, frente a, fuera de, gracias a*) (NGLE, 2010: 560).
- **Conjuntivas:** (*de manera que, ni bien, puesto que, si bien, ya que*).
- **Interjectivas:** (*¡A ver!; ¡Ahí va!; ¡Desde luego!; ¡En fin!; ¡Ni modo!; ¡Ni hablar!*).

Frasas hechas:

Expresiones que se insertan en el discurso como una pieza única y que no ofrecen posibilidades de cambio en ninguno de sus elementos, ni de inserción de otros (*a petición de parte, a tenor de lo dispuesto*), así como

muletillas o juegos de palabras con rima interna, cuyo sentido se basa en los efectos fonéticos (*una y no más santo Tomás*). En conclusión, «se caracterizan por su idiomática y el componente etnográfico o antropológico actúa como elemento idiosincrásico del español» (Gómez Molina, 2003: 92). Por ello, con frecuencia necesitan algún tipo de explicación o contextualización de carácter cultural o histórico.

Paremias o expresiones de sabiduría popular:

Se clasifican en proverbio, refrán, citas, eslogan, máxima, sentencia, frase proverbial, adagio, dialogismo o apotegma y refranes. Son recursos muy utilizados en ámbitos profesionales como el publicitario o el de la mercadotecnia.

**TABLA DE LOS PROVERBIOS QUE LA MEDICINA
ESPAÑOLA comenta, para la conservación de la salud
humana.**

- Si quieres vivir sano, hazte viejo temprano.—Refrán 1.
 El mucho comer trae el poco comer.—2.
 De hambre a nadie vi morir, de mucho comer a cien mil.—3.
 Comer toda vianda y tremer toda maleyta.—4.
 Pan de ayer, carne de hoy, vino de antaño, traen al hombre sano.—5.
 Come poco, cena más, duerme en alto y vivirás.—6.
 Quien quisiere vivir sano, coma poco y cene temprano.—7.
 Quien se echa sin cena, toda la noche devanea.—8.
 Come poco y cena más y dormirás.—9.
 Después de comer, dormir y de cenar, pasos mil.—10.
 Mas mató la cena que sanó Avicena.—11.
 Por mucha cena nunca noche buena.—12.
 No le quiere mal quien le hurta al viejo lo que ha de cenar.—13.
 De las carnes el carnero, de los pescados el mero.—14.
 Carne de pluma quita del rostro la arruga.—15.
 Carne de pluma, siquiera de grua.—16.
 De aquella me dexé Dios comer, que dexa los pollos y comienza a poner.—17.
 Capon de ocho meses para mesa de Reyes.—18.
 Tapar la nariz y comer la perdiz.—19.
 Si quieres comida mala, come la liebre asada.—20.
 Todo pescado es fiema y todo juego postema.—21.
 Carne, carne cría y peces agua fría.—22.
 Buena es la trucha, mejor el salmón, bueno es el sabalo cuando es de sazón.—23.
 De los colores la grana, de las frutas la manzana.—24.
 De la nuez, el higo es buen amigo.—25.
 Comer verdura, y echar malaventura.—26.

Fig. 63. Ejemplos de proverbios españoles relacionados con la medicina española (Sorapán de Rieros, 1975: 103).

Todas las especialidades tienen dichos propios y eslóganes, no sólo utilizados por el ámbito profesional en cuestión, sino que ya se han incorporado a la lengua general (por ejemplo *echar un capote*, asimilado del ámbito taurino). A través de las paremias se puede apreciar la precepción social de un colectivo especializado, además de conocer pinceladas culturales de la sociedad y la época. Este es un recurso muy fructífero que el profesor de EFE puede emplear en su banco de actividades, trabajando no solo la parcela lingüística, sino también el trasfondo sociocultural de la lengua meta y la de origen.

El léxico ocupa un lugar destacado dentro de las lenguas con fines específicos. El alumno debe conocer el vocabulario especializado pero, sobre todo, debe tener un amplio conocimiento de la lengua ya que, en el fondo, es el pilar fundamental de este aprendizaje.

Al igual que el vocabulario en general, los alumnos del EFE tendrán que tener un conocimiento de las palabras compuestas, como las colocaciones o locuciones, y las expresiones idiomáticas porque destacan por su relevancia. Esto es recomendable ya que forman parte de la idiosincrasia de la lengua. Su conocimiento puede llevar a un mejor entendimiento de una situación o, por el contrario, desembocar en un malentendido.

El conocimiento específico y profesional del léxico es no solo una necesidad comunicativa en el ámbito de un fin específico, sino que anima al aprendiz a desarrollar su proceso de conocimiento lingüístico.

El vocabulario especializado otorga propiedad a la expresión, el alumno se siente con más confianza si lo domina y utiliza adecuadamente. La ampliación del repertorio léxico no solo aumenta el número de voces que conoce sino también su conocimiento de la materia.

La univocidad es fundamental y solo la da el uso del léxico exacto, adecuado a la especialidad que se estudia. Es fundamental el papel del profesor como guía de ese aprendizaje facilitándole herramientas para un trabajo autónomo de los distintos conceptos, realizando un seguimiento de la adquisición y asegurándose la correcta asimilación del lenguaje correcto.

El dominio de un nutrido léxico de especialidad puede no ser muy difícil y una vez adquirido construye una base sólida para impulsar otras destrezas.

**Capítulo 5:
Profesor y manual. La
relación del docente con
los recursos para la
enseñanza**

1.- El profesor de IFE

Como se ha analizado anteriormente (cfr. I § 1.2) los FE, tal y como los conocemos actualmente, surgieron en los años 60 de la mano del inglés con fines específicos (Sierocka, 2008; Padrón y Ballesteros, 2007; Sánchez Calvo, 1995; Girardot, 2006; Anthony, 2006). Desde sus inicios, el perfil del docente fue progresando en especialización y determinación del enfoque profesional. Entre los distintos autores, se comenzó a usar el término *practicitioner*⁸⁸ en sustitución del de *profesor*, ya que su labor iba más allá de la de un simple enseñante de idiomas de la época⁸⁹.

Los investigadores resaltaron del perfil docente una serie de requisitos necesarios y cualidades tales como el entusiasmo, la destreza para desarrollar y administrar un curso, la capacidad para tener ritmo de trabajo y la habilidad para conocer a los estudiantes (Williams, 1981: 91), además de tener una predisposición favorable para probar nuevos métodos y enfoques docentes (Robinson, 1991: 96). De esta forma, se va perfilando la imagen de un profesor cuya mayor cualidad debe ser la de la flexibilidad. Los investigadores ponen énfasis en esta característica del profesional que es la que hace posible adaptar su trabajo tanto a nuevas situaciones como a los gustos y sugerencias de los aprendientes (Bocanegra Valle, 1997: 264) y todo ello, para desarrollar las siguientes actitudes:

- Dejar de ser un docente de lengua general y convertirse en un profesor de lenguas específicas (Robinson 1991: 80).
- Arriesgarse en pro de la mejora docente (Dudley-Evans y St. John, 1998: 13).

⁸⁸ John Swales (1985) en lugar de utilizar *profesor de IFE* prefirió usar el término *practicante* de IFE. Lo describió como el profesor que en un contexto específico tiene que hacer frente a las necesidades de análisis, diseño de planes de estudio, la creación de material o la adaptación y evaluación del curso (Hutchinson y Waters, 1987: 157).

⁸⁹ «It will already be clear that we regard ESP teaching as extremely varied, and for this reason we use the term 'practioner' rather than 'teacher' to emphasize that ESP work involves much more than teaching» (Dudley-Evans y St. John, 1998: 13).

Desde este punto de vista, es posible desglosar los papeles o roles que puede desempeñar el llamado *practitioner* en el ejercicio de su profesión.

1.1.- Los roles del profesor

Partiendo de lo propuesto por Robinson (1991: 80-2), se presenta un profesor de IFE que es el encargado de administrar y configurar el curso, además de estar involucrado en el diseño de este. Será el que se ocupe de la realización del análisis inicial de las necesidades. Además, durante la duración y hasta que este finalice, estará involucrado en el proceso de evaluación de los discentes.

El profesor se caracterizará por poseer unas habilidades de negociación que le pueden ser requeridas al tratar ciertos aspectos que giran en torno al estudiante. Asimismo, deberá ser capaz de seleccionar los componentes de los contenidos apropiados para el curso, los elementos del lenguaje que se deben utilizar o fundamentos culturales que necesiten ser enseñados.

Dudley-Evans y St. John (1998: 13) ampliaron el concepto del papel del profesor a cinco roles que se analizarán brevemente a continuación. Los que se describen no son en absoluto excluyentes ni estáticos. El profesor fluctuará con frecuencia en el desempeño de su labor de uno a otro según las circunstancias, y combinará lo que considere necesario de cada uno de los roles dependiendo del momento del curso y la etapa de aprendizaje que se encuentren sus alumnos en ese momento.

1.1.1.- Profesor

Este concepto muestra a un profesor encargado de presentar los objetivos que se van a desarrollar a lo largo del curso y a organizar los contenidos que se impartirán en la clase. El docente se enfrenta a una situación ignota en la que, por primera vez, los alumnos tienen más conocimiento de la temática específica que el propio profesor.

The students may in many cases, certainly where the course is specifically oriented towards the subject content or work that the students are engaged in, know more about the content than the teacher (Dudley-Evans y St. John, 1998: 13).

En estas circunstancias, se mide de manera específica la capacidad del enseñante para detectar las necesidades docentes y determinar los mecanismos y métodos más adecuados para recurrir a ellos durante el desarrollo de las clases.

Esta es quizá una de las situaciones más desafiantes de la docencia pero también el momento en el que el buen hacer de un docente puede afrontar y cumplir los objetivos de un curso. El profesor conduce a los alumnos a un nivel superior de competencia idiomática a través de un ámbito temático quizás desconocido para él, pero es capaz de atender a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y abordarlas desde la perspectiva lingüística y cultural adecuada. No hay que olvidar que el profesor es el encargado de facilitar las herramientas lingüísticas y no de desgranar la materia teórica del ámbito profesional.

1.1.2.- Diseñador de cursos y proveedor de materiales

El profesor debe planificar el curso y proveer a los aprendices de los materiales que se van a emplear en clase. En la mayoría de los casos se escoge un manual publicado que es utilizado como base de la programación del curso y, a partir de él se irá complementando con otros textos y recursos según las necesidades requeridas.

Cada situación de aprendizaje es diferente y, por lo tanto, es casi imposible que los materiales existentes se ciñan perfectamente a cada situación. Por ello, es oportuno tener cierta flexibilidad y que sea el propio responsable del curso quien se encargue de dictar la conveniencia o no de:

- Seguir un material: porque se adapte a los objetivos marcados por el curso y al grupo de estudiantes.
- Apartarse de él: porque considere perjudicial al aprendizaje porque use una metodología inadecuada para el perfil de los aprendices, la temática no esté bien desarrollada o porque tenga carencias de algún tipo, etc.

- De qué manera hacerlo: utilizando un manual como eje central e incorporando actividades extras para completarlo, combinando material editorial y elaborado por el propio docente, seleccionado el orden de los temas según se adapte mejor al proceso de enseñanza, etc.

Aunque inicialmente se parta de una programación docente y de textos o recursos previstos, a medida que el curso va avanzando, se pueden añadir materiales o suprimirlos según las necesidades de los estudiantes.

Thus involves choosing suitable published material, adapting material when published material is not suitable, or even writing material where nothing suitable exists (Dudley-Evans y St. John, 1998: 14).

Para ello es necesario un profesional que tenga cierta capacidad de localizar, gestionar y elaborar materiales específicos que cumplan con los objetivos y las necesidades de aprendizaje detectados en sus alumnos. El profesor diseñador de cursos, para un correcto desempeño, se tiene que nutrir o recurrir a figuras complementarias como las que se señalarán a continuación: colaborador con otros compañeros o expertos en la materia, investigador de recursos y evaluador de materiales.

1.1.3.- Colaborador (*Collaborator*)

A través de este rol propuesto para el profesor de FE, se aconseja recurrir a especialistas de los diferentes campos para tener un asesoramiento específico y así poder profundizar desde otra perspectiva en el contenido de los materiales. En este caso, el profesor de FE colabora con un perito del ámbito profesional en cuestión para el que se requiere el conocimiento lingüístico específico. Precisamente por lo indicado anteriormente (cfr. § 1.1.1), el docente se encuentra con frecuencia en un ámbito de especialización que excede, con toda probabilidad, su formación sobre el tema objeto de FE. Por ello, es importante que pueda contar con colaboradores o consultores que:

- Le orienten durante el proceso.

- Le sirvan como referentes para organizar los cursos y materiales.
- Le ayuden durante el desarrollo de la docencia a aclarar conceptos o cuestiones específicas de la temática objeto de estudio.
- Resuelvan consultas o dudas que surjan en el desarrollo del curso.
- Le orienten sobre el modo de comprobar o evaluar los conocimientos adquiridos por sus alumnos.

Además de contactar con colaboradores, se requiere que el propio docente tenga capacidad para desarrollar ese trabajo en equipo y destreza colaborativa para pedir, aprender, transmitir conocimientos y experiencias del aula.

1.1.4. Investigador (*Researcher*)

El docente debe investigar los aspectos involucrados en el análisis de necesidades y el diseño de cursos con la finalidad de incorporar hallazgos de las investigaciones en su práctica. El profesor se encuentra en este sentido ante varios retos permanentes de actualización:

- a) La propia formación y práctica docente: estar al día sobre los materiales y recursos de FE, conocer nuevas estrategias docentes y los avances que se produzcan en el ámbito de enseñanzas de lenguas extranjeras.
- b) Establecer redes profesionales: contactar con otros colegas de similar dedicación, mantener grupos de colaboración, etc.
- c) El propio objeto de estudio de FE suele ser un tema actual, cambiante, en permanente adaptación al ritmo en que se desarrolla el mundo. Se requiere en este sentido una cierta formación de fondo y una actualización temática, aunque sea a grandes rasgos, o al menos la conciencia clara de que estas actualizaciones se producen. De esta forma, se evita que un profesor maneje materiales de FE que hacen referencia explícita a instrumentos, procedimientos o problemas claramente superados o desfasados.

Lógicamente no se pretende que el docente se convierta en un experto temático. Por ello, tras la investigación de unos conocimientos básicos, deberá acudir al profesional y desarrollar su papel como profesor consultor.

1.1.5.- Evaluador (*Evaluator*)

El profesor es el encargado de realizar diferentes tipos de evaluación que afectan a: los estudiantes, los materiales y al curso en general. Es el responsable de controlar y supervisar que los materiales facilitados cumplan con las necesidades de los aprendientes y que los objetivos que se pretendan alcanzar sean adecuados y propicien el buen desarrollo del curso. En lo que respecta a los alumnos, hará una evaluación continua del aprendizaje cuidando de la correcta adquisición de los conocimientos y supliendo las necesidades requeridas. Asimismo, realizará y corregirá las distintas pruebas que se planteen durante el curso.

La tarea de evaluación es fundamental como culminación del proceso de aprendizaje, por ello el docente deberá tener muy claro desde el principio tanto el procedimiento que va a seguir para comprobar los conocimientos adquiridos, como los niveles de adquisición y su valoración.

Como recapitulación de lo anteriormente expuesto en los distintos roles, se puede afirmar que actualmente no existe un perfil definido de profesor especializado. Se siguen encontrando descripciones de cualidades que representan al docente de FE inspiradas en las realizadas para el profesor de IFE. Existen varias tendencias que dibujan al enseñante de FE de manera antagónica en sus cualidades. Por un lado, se le describe como un profesional asustado ante la adversidad de los FE y, por otro lado, se insiste en el mito del profesor ideal o también llamado el *superprofesor*⁹⁰. De esta forma, al docente se le retrata y se le dota de unas particularidades y aptitudes idealizadas, poco correspondientes con la realidad de la formación. Pero guiarse por estereotipos o encasillar

⁹⁰ Término empleado por Sabater (2000).

perfiles característicos tipo, es un error. Un profesor de FE, al igual que un profesor de otra disciplina, tiene una serie de deberes y formación que aplica a su docencia independientemente de cuáles sean las circunstancias presentadas durante su labor.

1.2.- El “superprofesor”

Una de las condiciones demandadas al docente de una lengua específica es que tiene que ser exigente en el conocimiento de las dos lenguas: la de los alumnos y la que les enseña. Debe estar familiarizado con el léxico y poseer unas nociones básicas y precisas de la materia objeto. Además, tiene que conocer el significado exacto de cada palabra en los dos idiomas (Cantera Ortiz de Urbina, 1995: 8).

El profesor no es conocedor de la especialidad que va a impartir y, por lo tanto, necesita asesorarse con especialistas y, además, consultar obras especializadas para planificar qué temas quiere tratar en el curso y cuáles son las denominaciones terminológicas básicas correspondientes. Por otra parte, el profesor debe familiarizarse mínimamente con el contenido conceptual de la especialidad (Vangehuchten, 2004: 6-7).

A la hora de destacar las características del profesor de EFE, se resaltan sus cualidades como facilitador del aprendizaje y desempeñar el rol de promotor, impulsador, orientador y guía de la experiencia de creación y solución conjunta de estos nuevos senderos educativos (Ainciburu, 2004: 7).

Distintos autores nos indican un perfil de profesor de EFE que debe cumplir varias funciones, y donde Aguirre Beltrán (2012: 15) lo resume de este modo:

debería reunir cualidades personales de flexibilidad, actitud abierta hacia temas del ámbito académico o profesional, entusiasmo, interés por los cambios socioeconómicos, capacidad de trabajo, capacidad de gestión y habilidad para negociar los contenidos del curso, así como unas competencias generales en cuanto a conocimientos del mundo, conocimientos socioculturales y destrezas y habilidades interculturales, derivadas del componente afectivo (empatía, curiosidad, etc.). Además de actuar como profesor, mediador, consultor y facilitador del proceso

de enseñanza-aprendizaje, debe tener conocimientos para programar cursos, planificar, seleccionar o ser proveedor de materiales, o crearlos en su caso, investigar y evaluar.

Se enumeran una serie de adjetivos que se le otorgan al profesor de EFE, tales como flexible, analista de necesidades, diseñador del curso, proveedor de materiales, etc. (Sala Caja e Itoigawa, 2008: 768). Esto se justifica porque un profesor de FE desempeña estos papeles más que un profesor de fines generales. Sin embargo, esto sucederá siempre que el docente no trabaje para una institución determinada donde le entreguen la estructuración del curso antes de empezar, al igual que el profesor de fines generales si es el encargado de elaborar cursos para clases particulares o para cursos especiales de conversación.

Casi todas las cualidades que se le otorgan a este profesor ya vienen implícitas cuando menos serían desarrolladas en el profesor de lenguas extranjeras. Hay algunas que son inherentes en el cargo (evaluador, proveedor de materiales, flexible, conocimiento de la materia, necesidad de formación continua), otras dependerán del profesional (investigador, capacidad de trabajo, colaborador, entusiasta) y otras del centro donde se imparte el curso (creación de los materiales, administración del curso, responsabilidad del diseño del curso y de su desarrollo, etc.).

No cabe duda de que es necesaria una sólida preparación en español con fines generales para poder ejercer como profesor de EFE. El docente tiene que incorporar en su formación, como parte fundamental, un sólido conocimiento de la cultura hispana. Además de ser un ingrediente básico cuando se trata de la enseñanza del ELE, se incrementa este requerimiento aún más cuando se trata de una lengua destinada a un entorno profesional, por motivos obvios.

De otra parte, durante el proceso de formación, el docente debe incorporar conocimientos de FE durante su aprendizaje. En resumen, el profesor de EFE debe recordar qué tipo de profesional es, por lo que necesitan conjugar los elementos que se expresan en el siguiente diagrama (fig. 64):

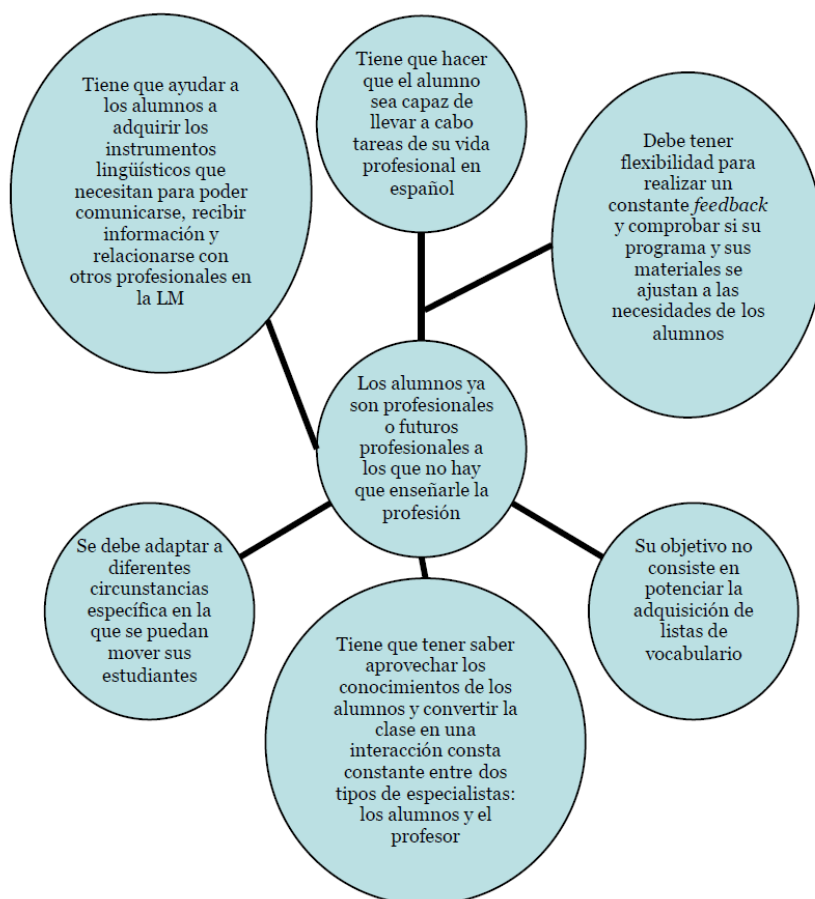


Fig. 64. Diagrama que refleja los cometidos del profesor de FE a partir de los rasgos de Sabater (2000: 189).

Generalmente, el profesor que imparte los FE es el profesional encargado de impartir la lengua que, por circunstancias determinadas, tiene que dedicarse a dar clase a alumnos con un interés concreto en el idioma para aplicarlo a contextos profesionales. Lo más seguro, que dicho profesor no se haya preparado con antelación para realizar esta función específica. Se tiene que orientar en un entorno desconocido para realizar

una actividad para la cual no ha sido preparado. Este cambio de estatus no siempre es positivo. Algunos problemas que surgen son comunes a un gran número de profesorado que trabaja en este campo y, entre otros, nos podemos encontrar con los que resume en el siguiente cuadro:

PROBLEMAS REALES MUCHAS VECES NO PREVISTOS
<ul style="list-style-type: none">• Plazos cortísimos de preparación.• Poca información sobre los alumnos.• Horarios menos libres, más supeditados al horario laboral.• Riesgo de anulación de clases de última hora en las empresas.• Entorno físico desfavorable en el que da las clases, si se trata de empresas, puede ser muy desfavorable.• Actitud poco receptiva por parte del estudiante ya que percibe el curso como una obligación.• Factor cansancio de los estudiantes según el horario de las clases.• Contacto escaso o nulo con otros profesores que hacen lo mismo y que tienen los mismos problemas.

Fig. 65. Cuadro de los problemas Sabater (2000: 192).

Aunque no es objetivo de trabajo ahondar el tema de las dificultades del docente, cabe destacar por su relevancia algunos aspectos singulares:

- a) Factor inseguridad: El profesor hace frente a sus inseguridades y se ocupa de una formación adecuada para su perfil como profesor de lengua en fines específicos. Prepara sus clases y organiza los materiales que se van a utilizar durante el curso. Sin embargo, los distintos contratiempos que puedan surgir no están al alcance de su organización y programación. Los cursos con fines específicos, salvo en circunstancias concretas como los programados por centros con antelación, brotan según las necesidades de los aprendientes. Y dichas necesidades pueden aparecer en un corto periodo de tiempo. Esto provoca que la programación, la búsqueda de materiales o la elección de un manual (si existiese para la especialidad) se debe hacer en un corto

periodo de tiempo. A esta adversidad, hay que sumar el desconocimiento que se tiene de los estudiantes (si comparten lengua materna, si son del mismo nivel, si comparten perfil profesional, si necesitan el curso para lo mismo, etc.).

Por todo ello, el desarrollo de estos cursos suele generar una cierta ansiedad y sensación de improvisación, con la que no conviven siempre de forma fácil algunos profesionales.

- b) El entorno empresarial: Cuando los cursos son solicitados desde las empresas, el profesor cuenta con varios contratiempos que suceden generalmente del espacio docente. Por un lado, el entorno donde se va a impartir la clase generalmente no está preparado para la docencia: falta de materiales de consulta, inexistencia de recursos multimedia, mobiliario, iluminación etc. Por otro lado, si el curso es impuesto por la empresa, la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje y la lengua no va a ser la misma que si lo eligiesen libremente como parte de su formación. Aunque le interese el idioma quizá no tiene motivación hacia esa formación o las condiciones en las que se imparte. Los mismos compañeros pueden ser un factor negativo o incluso la presencia de superiores laborales dentro del aula. Por otra parte, en función de los horarios o la duración de clase, el alumno estará cansado y eso afectará de forma negativa a la atención de la lección.
- c) La soledad docente: Otra de las dificultades que se encuentra el profesor de EFE es la falta de vinculación con compañeros de la misma rama:
- Está en desventaja con los profesores de ELE donde la existencia de páginas, repositorio de actividades, el respaldo del IC y su oferta de recursos, etc., les orientan y ayudan en el desarrollo de los contenidos.
 - Al tratarse de FE, a no ser que sea un curso sobre formación general y de unas disciplinas concretas, la posibilidad de encontrar compañeros que impartan lo

mismo y compartan recursos e información es muy limitada.

- Como el desarrollo de estos cursos no suele ser estables, se imparten de manera puntual. Es más difícil establecer redes de trabajo estables.

1.3. Los retos del profesor de FE

Como se ha indicado, es necesario que el profesor posea algunos conocimientos básicos sobre el campo específico que va a trabajar, subrayando que «un profesor de EFE tendría que tener convencimiento de que su misión es: 'No enseñar la profesión a profesionales'» (Sabater, 2000: 189). El docente no necesita ser experto en el área, sino tener la habilidad de solventar las posibles dudas lingüísticas que se presenten a lo largo del aprendizaje y poder negociar con sus estudiantes las estrategias de trabajo. También debe actualizarse e informarse en los temas más motivadores y productivos para la correcta adquisición del español en el ámbito laboral del que provengan. Sin este punto, no se podrán abordar aspectos de la lengua y de las destrezas realmente relevantes.

Anteriormente se han planteado algunas dificultades del docente de EFE que actualmente sigue estando en desventaja con el profesor del ELE. Sin embargo, como se presentará posteriormente, se pueden utilizar materiales y herramientas elaboradas para el ELE en clase de EFE. Uno de los instrumentos con los que puede contar el profesor de EFE son *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (Moreno Fernández, 2012) para esbozar el perfil de un profesor de FE y ampliar los distintos roles existentes (cfr. § 1.1):

- Organizar situaciones de aprendizaje: El profesor es el encargado de diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. El perfil de los aprendices es muy variado y tendrá que ser flexible para adaptarse a los requerimientos del grupo de estudiantes y a los objetivos que pretenden alcanzar. El

docente será el encargado de planificar las secuencias didácticas para una correcta evolución del aprendizaje del discente y de gestionar el aula, ya que tiene que distribuir a los alumnos y organizar las dinámicas de grupo.

- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno: Con diferentes procedimientos, como por ejemplo, implicar al estudiante en la evaluación hasta el punto de promover una retroalimentación del aprendizaje de manera constructiva. Todo ello, a través de herramientas como la evaluación colectiva o cooperativa.
- Implicar a los alumnos en el control de su aprendizaje: El profesor se encarga de facilitar a los estudiantes herramientas y estrategias para desarrollar su formación y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Da pautas para que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender, motivándolo para que se responsabilice de su propia evolución lingüística.
- Facilitar la comunicación intercultural: El profesor se tiene que implicar en el desarrollo de su competencia intercultural. Debe cuestionar valores de la propia cultura y de otros sistemas culturales de una manera prudente y pacífica. Tiene que percibir las diferencias interculturales como desafíos y oportunidades para mejorar su propia competencia intercultural. Debe fomentar el diálogo y adaptarse a las culturas del entorno. Reconocer y respetar la identidad *ético-cultural- lingüística* de otras personas promoviendo que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo: El profesor desarrollará las relaciones interpersonales al estar en colaboración con otros profesionales para compartir conocimientos y experiencia. Además, se implicará en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno ayudándolo en su aprendizaje asegurando su seguridad en el entorno lingüístico y cultural.

Estas competencias indicadas por el IC no hacen más que añadir a los roles indicados por Dudley-Evans y St. John (1998) pinceladas de un concepto de enseñanza adaptada al momento, donde el alumno está en el epicentro de su propio aprendizaje trabajando la faceta de autoconciencia de su formación y haciéndose más responsable de su aprendizaje. La necesidad de implicar la interculturalidad al proceso de enseñanza complementa una formación correcta al estudio de los FE como pieza fundamental de la comunicación.

2.- Los materiales de español con fines específicos (EFE)

Los materiales en la enseñanza de idiomas son esenciales para crear los nexos de unión con la formación. Es preciso que dichos materiales se adecúen a las necesidades de los aprendientes, al objetivo del aprendizaje y al contexto de la formación. El fin último de los recursos que se emplean es dotar al estudiante de los conocimientos que requiere para su desempeño profesional en la lengua de estudio. Así pues, el profesor utiliza los materiales no por sus cualidades intrínsecas, sino para alcanzar ese objetivo: Son sus herramientas de trabajo, y dependiendo de las circunstancias que requiera el curso de EFE que deba impartir, tendrá que tomar una decisión y utilizar alguna –o combinar varias– de las siguientes posibilidades:

- Manuales que ofertan las distintas editoriales comerciales que trabajan el EFE.
- Documentos o materiales elaborados por organismos profesionales.
- Materiales elaborados por el propio profesor.
- Materiales diseñados por otros docentes como actividades, unidades didácticas, etc.
- Materiales adaptados de otros docentes o manuales.
- La combinación del manual con materiales elaborados, ya sea por el propio profesor como por otro docente.

- Materiales reales aportados por el profesor o incluso los propios alumnos, que sean empleados como fuente para elaborar actividades para el desarrollo de alguna destreza.

El instrumento de trabajo estrella y aliado del profesor suele ser el manual, ya que facilita elementos para desempeñar su papel (apoyo para solventar dudas, ideas para aplicar en el aula, actividades de precalentamientos, etc.) y refuerza al alumno los conocimientos que se imparten en el aula. Asimismo, representa un ahorro en tiempo de preparación de materiales y minimiza la inseguridad del docente ya que está respaldado por una estructura y programación fácil de seguir.

Las ventajas del manual no están relacionadas sólo con el interés del profesor. En ocasiones, es el alumno el que así lo prefiere ya que, disponer de un libro de texto de referencia le proporciona cierta seguridad:

- Puede consultarlo a lo largo del curso recurriendo a las explicaciones y ejemplos.
- Le ofrece actividades extra.
- Le sirve de guía en el desarrollo de la materia y de hilo conductor para ver el diseño del curso.

En ocasiones sucede que durante el desarrollo de la enseñanza, el manual no suple todas las necesidades educativas (cfr. § 1.1.2), ya sea por la inadecuación de los contenidos o porque las actividades no favorecen el proceso de aprendizaje. Pero como se ha señalado, ante estas circunstancias, el profesor puede recurrir y completarlo con otro tipo de materiales, ya que el manual ideal no existe.

No obstante, la existencia de un material puede ser un elemento nuclear para desarrollar el diseño y despliegue de un curso, ya que es un elemento que puede apuntar consistencias en la tarea docente. Un buen libro de enseñanza debe servir a todo tipo de profesores, tanto a los noveles (como apoyo ante posibles inseguridades por la escasez de experiencia) como a los expertos (que lo puede moldear ante situaciones concretas). Debe permitir al profesor desempeñar su labor sin contratiempos en los contenidos para que pueda alcanzar, de modo eficaz, los objetivos marcados. Asimismo, para que realmente sea útil en el

desarrollo de la enseñanza debe permitir que lo adapten, modifiquen y complementen según se requiera.

2.1.- Panorama general de los materiales de EFE en España

No todas las editoriales que publican materiales para la enseñanza del español trabajan en el sector del EFE. Para este trabajo, se ha realizado una detallada investigación para localizar las que han ofertado libros de este campo. No obstante, al acceder a sus catálogos⁹¹, se observa que existe una clara desigualdad entre las diferentes especialidades elegidas. Es cierto que abastecer todas las necesidades que requieren los distintos cursos que surjan en el ámbito de los FE es imposible, porque al ser una exigencia de aprendizaje tan concreta, no es rentable para las distintas empresas del sector que tendría que realizar una inversión muy elevada, para una demanda muy reducida. Por este motivo, se suelen diseñar los manuales con un enfoque más generalista.

Actualmente, la oferta en el sector editorial para ámbitos profesionales es la siguiente:

- Negocios y empresa.
- Turismo.
- Ciencias de la salud.
- Arquitectura.
- Escenario jurídico.

Salvo algunas excepciones, las editoriales se han inclinado por una publicación mayoritaria del español para el ámbito de los negocios. Dada la importancia de mantener relaciones económicas y comerciales con el mundo hispano (la influencia de Mercosur en los mercados, los recursos naturales, las exportaciones, etc.), la opción de estudiar español para entablar relaciones laborales y económicas es la más atractiva. Esto hace que las editoriales apuesten por esta disciplina.

⁹¹ No todas las editoriales que trabajan ELE realizan publicaciones para EFE. Lo hacen activamente Edelsa, Edinumen, Arco/libros, EnClave-ELE y SGEL.

Editoriales	Edinumen	Arco/Libros	Edelsa	Difusión	SGEL	En clave ELE	Alcalingua
Nº de materiales	7	7	6	2	1	1	1

Fig. 66. Materiales de español de los negocios publicados.

Los materiales del ámbito de los negocios y la empresa otorgan la posibilidad de conocer todo lo relacionado con el mundo de las negociaciones, tanto en España como en Hispanoamérica, además de proporcionar el vocabulario y los recursos necesarios para manejarse en el contexto laboral. Favorecen el conocimiento del estado económico-empresarial español y el aprendizaje de la lengua aplicado al sector. El trabajo de la cultura y la interculturalidad aportará una visión más amplia y profunda. Sin embargo, aunque se hace mención a Hispanoamérica, mayoritariamente se centran en el entorno de los negocios de España o posibles carencias que se deben trabajar.

El ámbito del turismo, de las ciencias de la salud y jurídico también están representados, pero no todas las editoriales dedicadas al EFE lo trabajan. Además, no existe un amplio abanico de opciones como en el caso del español de los negocios. Para las áreas señaladas hay únicamente manuales para niveles iniciales e intermedios. Asimismo, no existen materiales adicionales con los que complementar los distintos métodos publicados (para practicar más la redacción, la expresión/comprensión auditiva, etc.).

En los manuales disponibles se trabajan fundamentalmente el léxico, la gramática, la expresión oral, la escrita y los aspectos culturales de España (y en algunos casos de América Latina):

- Gramática: El dominio de las estructuras gramaticales proporcionará al alumno la capacidad de comunicarse en español. La gramática tiene la misma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua de especialidad que en el de la lengua común, la única diferencia

está en que los contenidos deberán ir inmersos en los discursos propios del ámbito propuesto, ya sean orales o escritos.

- Expresión escrita: Es evidente que otra de las destrezas que los estudiantes de EFE deben dominar es la redacción. Se trabajan textos reales y contextualizados que motivan al alumno y que le permiten adquirir de una manera más adecuada los conocimientos que se han trabajado en clase.
- Léxico: se trabaja con la terminología específica del ámbito profesional correspondiente como por ejemplo del mundo de la empresa, las operaciones comerciales, bursátiles, bancarias, etc. El dominio del vocabulario en el ámbito de especialidad es un factor indispensable para la adquisición lingüística, porque es evidente que la competencia comunicativa del estudiante estará condicionada por la riqueza, el alcance y el control que posea de dicha terminología. Entre los factores que contribuyen al dominio de todas estas unidades léxicas están la selección de textos auténticos apropiados, así como el diseño de diversas y variadas actividades relacionadas con técnicas y estrategias que potencien la observación, categorización, uso, retención y fijación de dichas unidades en la comunicación profesional.
- Pronunciación y expresión oral: Los contenidos fonéticos también se trabajarán a partir de documentos auténticos, sonoros y audiovisuales, que deben formar parte del ámbito de la especialidad. Será preciso describir los discursos orales que se ponen en práctica en cada ámbito profesional en situaciones de intercambio de comunicación entre interlocutores. Asimismo, también deberán ser descritos aquellos otros discursos orales en los que, partiendo de un único emisor, dan lugar a intercambios e interacciones comunicativas. No se debe relegar esta práctica al único plano de la lectura comprensiva y la expresión escrita, excepto en aquellas ocasiones en que así nos lo solicite la demanda por parte del alumnado.

- Aspectos culturales: En este aspecto hacen especialmente hincapié los manuales relacionados con los negocios. Dan claves de las diferencias culturales y de un protocolo para poder entablar una buena relación profesional evitando los malentendidos, para así poder hacer negocios con iberoamericanos y españoles. El alumno deberá conocer, además, pinceladas de aportes de carácter intercultural que la comunicación no verbal incide en las dimensiones lingüística, paralingüística y kinésica ya que pueden aportarle aspectos positivos en su proceso de adquisición de la competencia comunicativa en el ámbito profesional.

2.2.- Revisión de los materiales publicados

Actualmente, las distintas editoriales⁹² elaboran métodos y materiales de apoyo como libros de vocabulario, de ampliación de conocimientos o materiales multimedia. Tanto los manuales como los diversos materiales impresos destinados al EFE se basan en los niveles que plantea el MCER (Consejo de Europa, 2002).

La metodología mayoritariamente empleada es el enfoque por tareas. Algunos textos se basan en el enfoque por acción donde la unidad o el capítulo se cierra con una tarea final. En ocasiones, la línea editorial de los materiales prefiere seguir otro tipo de metodología que se adapta más al objetivo educativo que prefiere profundizar. Cambian el enfoque y optan por el estudio de casos prácticos o de proyectos.

Enfoque por tareas	Estudio de casos	Proyectos
<i>En equipo.es</i>	<i>Comunicación eficaz para los negocios</i>	<i>Fuera del entorno laboral</i>
<i>Empresa siglo XXI</i>	<i>Correo comercial: técnicas y usos</i>	<i>Cuaderno de léxico de banca y economía</i>
<i>Temas de turismo</i>		
<i>Temas de empresa</i>		
<i>De ley</i>		
<i>Hotel.es</i>		
<i>Socios</i>		

⁹² Mi agradecimiento a las editoriales SGEL, Edinumen, Alcalingua y Edelsa por su colaboración al facilitarme información sobre las distintas publicaciones.

Expertos

Bienvenidos

Diversos métodos trabajan la preparación de los exámenes convocados y organizados por la Cámara de Comercio e Industria de Madrid para obtener distintos títulos como el *Certificado Superior y/o Diploma de Español de los Negocios*⁹³, el *Certificado Superior de Español de las Ciencias de la Salud*⁹⁴ o el *Certificado Superior de Español del Turismo*⁹⁵.

Los materiales de EFE destacan por su dinámica de trabajo y fomentan la autosuficiencia total del estudiante. En la mayoría de ellos, el aprendiente puede practicar de manera autodidacta teniendo la posibilidad de trabajar en una unidad o en un tema que le interese sin que afecte a la secuenciación estricta de trabajo. Generalmente vienen acompañados por un libro de claves para la corrección de las actividades, por lo que permite un aprendizaje autónomo sin supervisión de un docente.

Los manuales que se encargan de fines laborales en general, a día de hoy, son escasos en las ofertas de las distintas editoriales. Suelen tratar temas de manera global, presentando diferentes ámbitos profesionales pero con un enfoque empresarial de diferentes sectores como el turístico, el gastronómico o el científico.

Títulos	Autor	Año	Tipo de material	Nivel	Editorial
<i>El español en entornos profesionales</i>	Furió Blasco, Alonso Pérez, Martí y Blanco Callejo	2016	Libro del alumno y extensión digital	B1/C2	Edinumen

⁹³ Manuales como *Empresa siglo XXI* (Iriarte Romero y Núñez Pérez, 2009), *Temas de empresa* (Pareja, 2010), *Expertos* (Tano, 2009) o *Cultura y negocios* (Felices Lago, Iriarte, Núñez y Calderón, 2010).

⁹⁴ *Temas de salud* (Rosa de Juan, De Prada, Marcé y Salazar, 2009).

⁹⁵ *Temas de Turismo* (De Juan Ballester, Gray, Nieto, De Prada y Marcé, 2008).

Destacan, sin embargo, los manuales dedicados al español de los negocios, del turismo y de la hostelería, dado que la demanda de estos contenidos es considerablemente mayor que otras especialidades. También algunas editoriales publicarán sobre otros campos, como para la ciencia de la salud, el derecho o la arquitectura. Según los diferentes catálogos actualizados⁹⁶, las diversas editoriales ofertan lo siguiente:

Edelsa					
Especialidad	Título	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito de los negocios	<i>Entorno empresarial. Nueva edición</i>	De Prada Segovia, Bovet y Marcé	2014	Libro del alumno y textos complementarios	B2
	<i>Entorno laboral</i>	De Prada Segovia y Marcé	2013	Libro + CD	A1-B1
Ámbito del turismo	<i>Entorno turístico</i>	De Prada Segovia, Marcé y Bovet	2016	Libro del alumno y material complementario	B1

La editorial Edelsa se decanta por manuales enfocados al campo de los negocios y en menor medida al ámbito del turismo. Sin embargo, descarta editar publicaciones de otros sectores profesionales como del campo sanitario o el judicial. Los materiales están muy actualizados y enfocados a un nivel mayoritariamente intermedio.

Edinumen					
Especialidad	Título	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito de los negocios	<i>En equipo.es 1</i>	Juan Lázaro, De Prada y Zaragoza	2002	Manual (libro del profesor, libro del alumno, libro de ejercicios)	A1/A2
	<i>En equipo.es 2</i>		2008		B1
	<i>En equipo.es 3</i>		2007		B2
	<i>Empresa siglo</i>	Iriarte	2009	Libro del alumno	B2/C1

⁹⁶ Última revisión en enero de 2017.

	XXI	Romero y Núñez Pérez		+cd y libro de claves	
	<i>Temas de empresa</i>	Pareja	2010	Libro de alumno y libro de claves	B1/B2
	<i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>	Felices Lago, Ruiz López y Corral Hernández	2015	Libro de alumno	B1/C1
Ámbito del Turismo	<i>Temas de Turismo</i>	De Juan Ballester, Gray, Nieto, De Prada y Marcé	2008	Libro del alumno y extensión digital	A partir de B2
Ámbito del Derecho	<i>Temas de Derecho</i>	De Juan Ballester y Fernández	2010	Libro de alumno y libro de claves	A partir de B2
Ámbito de la Salud	<i>Temas de Salud</i>	Rosa de Juan, De Prada, Marcé y Salazar	2009	Libro del alumno y libro de claves	A partir de B2
Ámbito de la Arquitectura	<i>Arquitectura y Construcción</i>	Úbeda Mansilla y Escribano Ortega	2015	Libro del alumno y extensión digital	B1/B2

Edinumen es la editorial que más apuesta por los fines específicos con un abanico de publicaciones que cubre diversos sectores como el del turismo, el derecho, las ciencias de la salud, la arquitectura y los negocios. Este último ámbito es el más numeroso con un método que cubre cuatro niveles (de A1-B2) y tres manuales más en el mercado. Las publicaciones están actualizadas y están basadas en el método comunicativo.

SGEL					
Especialidad	Títulos	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito del turismo	<i>Cinco Estrellas</i>	Moreno García y Tuts	2011	Libro del alumno +cd	B1-B2
	<i>Hotel.es</i>		2011	Libro del alumno +cd	B1-B2
Ámbito de los negocios	<i>Al dí@</i>	Prost y Noriega	2006	Libro del alumno, guía didáctica, cuaderno de ejercicios	A2
			2009		B1-B2
			2003		C1
Ámbito judicial	<i>De Ley. Manual de español jurídico</i>	Carbó Marro y Mora Sánchez	2012	Libro +cd	B2

SGEL, aunque ofrece un método de español de los negocios, se inclina más por el español del turismo. Lanza al mercado dos manuales en este sector, siendo una las editoriales que más edita en este ámbito profesional.

Difusión					
Especialidad	Títulos	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito de los negocios	<i>Socios Nueva edición 1</i>	González, Martín, Rodrigo y Verdía	2007	Libro del alumno, cuaderno de ejercicios y libro del profesor	A1-A2
	<i>Socios Nueva edición 2</i>	Martínez y Sabater	2008		B1
	<i>Expertos</i>	Tano	2009		B2

Difusión contrasta su amplio interés en el ELE con multitud de publicaciones en el ámbito de la lengua extranjera, con su escasa inversión en el EFE. Oferta únicamente dos métodos para el sector de los negocios. Se emplea el enfoque por tareas.

EnCLAVE-ELE					
Especialidad	Título	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito del turismo	<i>Bienvenidos. Nivel 1</i>	Goded y Varela	2004	Libro del alumno + audio,	A1-A2
	<i>Bienvenidos. Nivel 2</i>	Goded, Hermoso y Valera	2005	cuadernos de actividades, guía del profesor, DVD	B1
	<i>Bienvenidos. Nivel 3</i>	Valera y Robles	2010		B2-C1
	<i>Bienvenido de nuevo</i>	Centellas, Palacios, Goded y Hermoso	2016	Libro del alumno + audio, cuadernos de actividades, guía del profesor	A1-A2
Ámbito de los negocios	<i>Profesionales 1</i>	Ezquerria Martínez, Arboleja y Llanos	2010	Libro del alumno + audio, cuadernos de actividades, guía del profesor, DVD y CD-ROM	A1-A2
	<i>Profesionales 2</i>	Benítez, Díaz, Llanos, Mayor y Rubio	2006		B1
	<i>Conexión plus</i>	Garrido Esteban, Llano Díaz-Valero y Nascimento Campos	2012	Libro del alumno, cuaderno de actividades y guía para el profesor	B1-B2

En clave ELE edita materiales enfocados a dos especialidades: el español del turismo y el español de los negocios. El método para el

ámbito del turismo consta de tres libros que engloba varios niveles reflejados en el MCER (A1-C1), y un manual para debutantes. El método para los negocios consta de dos manuales diferentes, desglosados en dos libros (para un nivel inicial y otro intermedio).

Alcalingua

Especialidad	Título	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito de los negocios	<i>Negocios: manual de español profesional</i>	Blanco Canales y Villarrubia Zuñiga	2009	libro del alumno, cuaderno de ejercicios	B-C
Ámbito de las ciencias de la salud	<i>Ciencias de la salud: manual de español profesional</i>	Florián Reyes y Ruiz Martínez	2007	Libro del alumno, cuaderno de ejercicios	B-C
Ámbito del derecho	<i>Español jurídico: manual de español profesional</i>	Sanjuan López y Bustinduy Amador	2006	Libro del alumno, cuaderno de ejercicios	B-C

Alcalingua, diversifica las disciplinas a editar. Publica manuales de tres ámbitos profesionales: negocios, ciencias de la salud y derecho.

2.3.- Los materiales de apoyo

Las editoriales también publican una serie de materiales que ayudan a los aprendices a la evolución de su aprendizaje: libros de ejercicios, para el desarrollo de destrezas puntuales (actividades de discusión y negociación oral, expresión e interacción oral y social, redactar escritos, etc.) y manuales para aprender el vocabulario. Asimismo, proporcionan los recursos necesarios para manejarse en un ámbito determinado; por ejemplo, presentan los modelos más usuales de cartas comerciales, escritos oficiales, la forma de hacer reservas, cómo dirigirse a una empresa para solicitar un puesto de trabajo, cómo hacer un pedido,

cómo hacer una reclamación, etc. Esta variedad de recursos se encuentra únicamente en el campo del español de los negocios, ya que en otras disciplinas es mucho más limitada.

Las distintas editoriales que ponen a disposición esta oferta de materiales como apoyo a la enseñanza en EFE se indican de forma sucinta a continuación⁹⁷:

Edelsa					
Especialidad	Título	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito de los negocios	<i>Comunicación eficaz para los negocios</i>	De Prada Segovia y Marcé	2010	Libro + CD	B
	<i>Correo comercial: técnicas y usos</i>	Palomino	2015	Libro	B1-B2
	<i>Fuera del entorno laboral</i>	De Prada Segovia y Marcé	2013	Libro + claves	A1-A2

Edelsa, enfocada en el campo de los negocios, facilita manuales para la expresión escrita dentro de la empresa y un manual de cultura donde muestra unidades sobre la vida cotidiana para comunicarse fuera de la oficina, con temas referentes a la ciudad, a las compras, a los alimentos, a la salud, a la familia, etc.

Edinumen					
Especialidad	Títulos	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito de los negocios	<i>Cultura y negocios</i>	Felices Lago, Iriarte, Núñez y Calderón	2010	Libro del alumno y libro de claves	B2-C1

⁹⁷ Fecha de revisión de los materiales disponibles en los catálogos de las respectivas editoriales: 3 de diciembre de 2016.

	<i>Asuntos de negocios</i>	Schmidt	2010	Actividades fotocopiables y Fichas con explotación didáctica para el profesor.	B1-C1
--	----------------------------	---------	------	--	-------

La editorial Edinumen también apuesta únicamente por el español de los negocios para el material de apoyo. Por un lado, ofrece un libro sobre cultura y negocios incluyendo este aspecto como un contenido más y, por otro lado, propone un material complementario para que el alumno desarrolle y practique su capacidad de expresión e interacción oral y social, además de aplicar los conocimientos que ya ha adquirido sobre la materia⁹⁸.

En clave ELE

Especialidad	Título	Autor	Año	Tipo de material	Nivel
Ámbito económico	<i>Cuaderno de léxico de banca y economía</i>	Llanos y Capón	2005	Libro	A
Ámbito del derecho	<i>Cuaderno de léxico jurídico</i>	Calvo y Llanos	2005	Libro	A

En clave-ELE diversifica sus publicaciones en el ámbito económico y en el del derecho, ofertando unos cuadernos de vocabulario donde el alumno trabajará el léxico contextualizado a través de diferentes documentos sobre los que se realizará la actividad.

⁹⁸ Algunas editoriales como Edinumen complementan estos materiales con cursos de formación para los docentes (https://www.edinumen.es/index.php?option=com_jcalpro&Itemid=97&extmode=view&extid=94).

Arco/Libros				
Especialidad	Títulos	Autor	Año	Tipo de material
Ámbito de los negocios	<i>La comunicación escrita en la empresa</i>	Gómez de Enterría y Sánchez	2002	Libro del alumno
	<i>La comunicación informal en los negocios</i>	Brenes García y Lauterborn	2002	Libro del alumno
	<i>La comunicación oral en la empresa</i>	Gómez de Enterría y Sánchez, Ruiz Martínez y Martín de Nicolás	2008	Libro del alumno
	<i>Comunicaciones por teléfono</i>	Lauterborn	2002	Libro del alumno
	<i>Exposiciones de negocios en español</i>	Brenes García	2002	Libro del alumno
	<i>Informes y proyectos del mundo empresarial</i>	Franciulli y Vega Carney	2002	Libro del alumno

La editorial Arco/Libros oferta una serie de materiales de apoyo para trabajar las distintas destrezas aplicadas a las necesidades de aprendizaje que requiera el estudiante. Apuesta por las publicaciones en el ámbito de los negocios para cubrir todas las deficiencias que pueda tener el alumno a nivel escrito u oral.

Los materiales multimedia para el EFE son escasísimos. Algunos manuales cuentan con extensiones digitales y/o DVD⁹⁹ donde pueden ampliar sus conocimientos con videos donde se trabajan diversos aspectos de interculturalidad para dar a conocer cómo son y cómo actúan los españoles en determinadas circunstancias. Editoriales como Edinumen, lanza al mercado un material de apoyo que consiste en un DVD con el que el alumno puede trabajar con material auténtico que permite escuchar a empresarios y directivos hablando en español de sus compañías y de su trabajo en un contexto de uso real. Esta publicación viene acompañada de un libro que incluye explotaciones didácticas de los reportajes, las transcripciones de los vídeos, las claves, etc.

Especialidad	Título	Autor	Año	Nivel	Editorial	Tipo de material
Ámbito de los negocios	<i>Negocio a la vista</i>	Bonell, De Prada Schmidt y Señor	2009	A2/C1	Edinumen	Libro y DVD

El panorama bibliográfico del EFE se podría considerar escaso. Lo que prima en cada editorial son métodos y materiales de apoyo, sobre todo, en las destrezas escritas. Cobra un importante papel el ámbito de los negocios, descuidando otras disciplinas como el español del turismo o el de las ciencias de la salud. Las herramientas multimedia y repositorios en línea, con materiales de aprendizaje adaptados a las distintas disciplinas, son casi inexistentes. Se aprecia una desactualización de la formación planteada a través de libro/cd en contraste con un mundo conectado a internet donde se desarrollan los ámbitos laborales y la vida cotidiana de manera habitual.

2.4.- Los materiales en red, congresos y revistas

Como se ha mencionado (cfr. § 2), el docente se suele apoyar en un manual para impartir sus clases, pero en ocasiones debe buscar

⁹⁹ Métodos como *Bienvenidos* (Goded y Varela, 2004) o *Profesionales* (Ezquerria Martínez et alii, 2010) incorpora un DVD para que los alumnos trabajen con materiales reales.

material más concreto para el buen desarrollo de la docencia. Para ello, existen páginas webs, revistas didácticas, actas de congresos y blogs que sirven de repositorio de unidades didácticas, actividades, estudios, etc., que ayudarán en la enseñanza de la lengua. Sin embargo, en comparación con la lengua general, las exclusivamente del ámbito del EFE son escasas. A este dato habría que añadir que muchos de estos recursos ya no se publican, por lo que en ocasiones, son de difícil acceso.

Página web	Revista y monográficos	Revista digital	Congreso
Todoele	<i>Revista Carabela</i> , en especial la nº 44	<i>MarcoEle</i>	XX Congreso Internacional de la ASELE (2009)
Instituto Cervantes	<i>Frecuencia-L</i>	<i>Revista de Lenguas para Fines Específicos</i>	I CIEFE (2000)
Formespa	<i>Forma 10: Fines específicos</i>	<i>Revista Mosaico</i> , en especial la nº5	II CIEFE (2003)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	<i>Lenguas para fines específicos. Investigación y enseñanza (I-VIII)</i>	<i>Revista RedELE</i>	III CIEFE (2006)
			IV CIEFE (2011)
			V CIEFE (2014)

En este almacén de recursos, el profesor de EFE puede asesorarse no solo sobre formación, conceptos o metodologías, sino en experiencias de aulas y proyectos de otros docentes. Sin embargo, en muchos de los casos, como previamente se ha señalado, estos recursos son de difícil acceso y han dejado de actualizarse. En este sentido, hay que llamar la atención acerca del descenso de publicaciones específicas de esta disciplina, muestra el declive en el campo de la investigación de la enseñanza del EFE o el desplazamiento hacia otros focos de estudio. Los recursos existentes no se han ido actualizando, los congresos ya no son anuales y la participación es escasa. Esto puede ser indicativo del desinterés que está sufriendo esta enseñanza en la última década o, cuando menos, de una falta de ideas o propuestas novedosas para abordarlo.

2.5.- Materiales de ELE que se pueden usar en EFE

Dentro del inmenso panorama del ELE, hay disponible diversos materiales publicados en editoriales –como, por ejemplo, Difusión–, que, sin ser elaborados específicamente para el EFE, el profesor los puede emplear en sus clases como material de apoyo. Están relacionados con la cultura y la sociedad de la lengua meta y se pueden aplicar en ámbitos como el de los negocios o el turismo. Son distintos tipos de recursos, desde vídeos, manuales o lecturas.

Las lecturas graduadas de la colección *Made in Spain*, cuentan con títulos como *Empresas* (Gonzalo, 2011) o *Cocina* (Álvarez, 2011), que pueden servir para este propósito. Son audiolibros que cuentan con un DVD complementario, por lo que el alumno podrá trabajar diversas destrezas.

- *Empresas*: Realiza un recorrido por las empresas españolas más destacadas utilizando como hilo conductor los diseños e inventos nacionales usados en todo el mundo. Este material permite conocer datos interesantes sobre la economía y la sociedad española; se puede utilizar para cursos del ámbito de los negocios para incorporar a las actividades programadas. Este recurso puede dar al alumno una visión de la situación empresarial, además de adquirir vocabulario específico extra.

Título	Autor	Año	Editorial	Nivel
<i>Empresas</i>	Gonzalo	2011	Difusión	B1

1. España está de moda



La moda es uno de los sectores económicos más importantes de la actualidad y una de las actividades fundamentales para las economías desarrolladas. Consciente de su importancia, España ha diseñado un Plan Global de la Moda para promocionar¹ el sector en el exterior. Porque además, al promocionar la moda española, se publicita la imagen del país en el extranjero: la llamada «Marca España».

La importancia del sector textil se puede ver en su aportación² al producto interior bruto³ (PIB), uno de los índices de medida fundamentales de la riqueza de un país. En España, la mayor parte de las empresas que se dedican a la moda son pyme, es decir, pequeñas y medianas empresas, que dan trabajo a miles de personas de forma directa. Pero, además de las pyme, existen empresas de gran tamaño como Zara o Mango, que han triunfado tanto en España como en el extranjero.

Fig. 67. Fragmento de *Empresas* (Gonzalo, 2011: 13).

Como se observa en este fragmento (fig. 67), el alumno puede trabajar con vocabulario especializado (PIB, pyme) además de conocer distintas empresas españolas (Zara, Mango). Al ser una lectura graduada, le permite al alumno, a través de un trabajo menos estricto, adquirir conceptos e informaciones.

- *Cocina*: Ofrece una panorámica de la gastronomía española recorriendo las distintas regiones del país y sus tradiciones culinarias. Incluye, además, recetas de sus platos más representativos. Se podría utilizar para cursos del ámbito del turismo.

Título	Autor	Año	Editorial	Nivel
<i>Cocina</i>	Álvarez	2011	Difusión	A2

7. Andalucía

Es la comunidad autónoma más poblada y la segunda más grande de España. En Andalucía se habla el dialecto andaluz, que es la forma de hablar el español en esa región. Tiene algunas características particulares de vocabulario o de uso de los pronombres personales («ustedes» es la forma habitual de la 2ª persona de plural). En general, los sonidos de *s* y de *c/z* se pronuncian igual. Muchos pronuncian *s* y *c/z* como *s*, fenómeno que se conoce como seseo. Algunos pronuncian *s* y *c/z* como *z*, fenómeno que se conoce como ceceo.

¿Sabías que...? En Andalucía han vivido culturas muy diferentes a lo largo de la historia. Por ella han pasado los íberos, los celtas, los fenicios, los cartagineses, los romanos, los árabes y los gitanos. Andalucía es una mezcla de todas estas culturas, pero conserva muchos rasgos de la cultura árabe.

Algo que destacar: aunque hay mucho misterio alrededor del origen del flamenco, no hay duda de que nació en Andalucía. El cante y el baile son las manifestaciones fundamentales de este arte, que se ha convertido en uno de los principales embajadores¹ de la cultura andaluza y española en todo el mundo.

GLOSARIO

¹ **embajador:** (aquí) representante, ejemplo

Fig. 68. Fragmento de *Cocina* (Alvarez, 2011: 59).

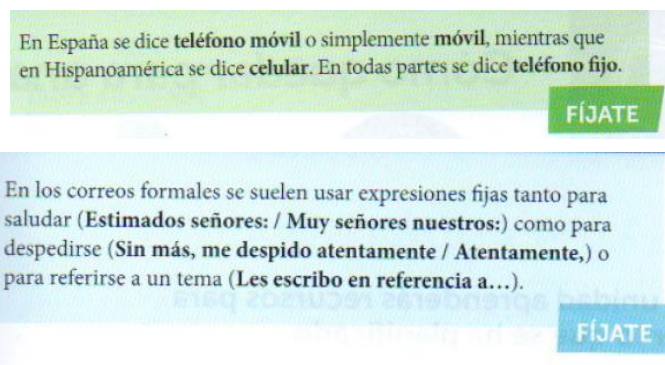
Este audiolibro sigue un esquema de contenidos repetitivo donde, en cada apartado, da información de una comunidad autónoma aportando datos sobre restaurantes, platos típicos, lugares que visitar y

recetas de cocina. Amplia a los alumnos vocabulario específico y conocimiento cultural de España.

Libros como *De tú a tú* (Brennan y Sánchez, 2014) pueden complementar la parcela dedicada a la cultura tanto de España como de América Latina en relación con diversos sectores. Ofrece contenidos gramaticales, léxicos y comunicativos. Es un manual enfocado a clases particulares o reducidas y destinado a estudiantes que utilizan el español en entornos tanto laborales como personales.

Título	Autor	Año	Editorial	Nivel
<i>De tú a tú</i>	Brennan Sánchez	2014	Difusión	A2-B1

Este libro se utiliza el recuadro *Fíjate* para destacar una serie de apuntes que subrayan distintos aspectos como por ejemplo, diferencias de forma léxica entre América Latina y España (fig. 69). Además, en esta sección se incluyen apuntes sobre cortesía textual o notas relacionadas con la cultura o comportamiento que le servirán de apoyo al aprendiente de fines específicos de cualquier disciplina.



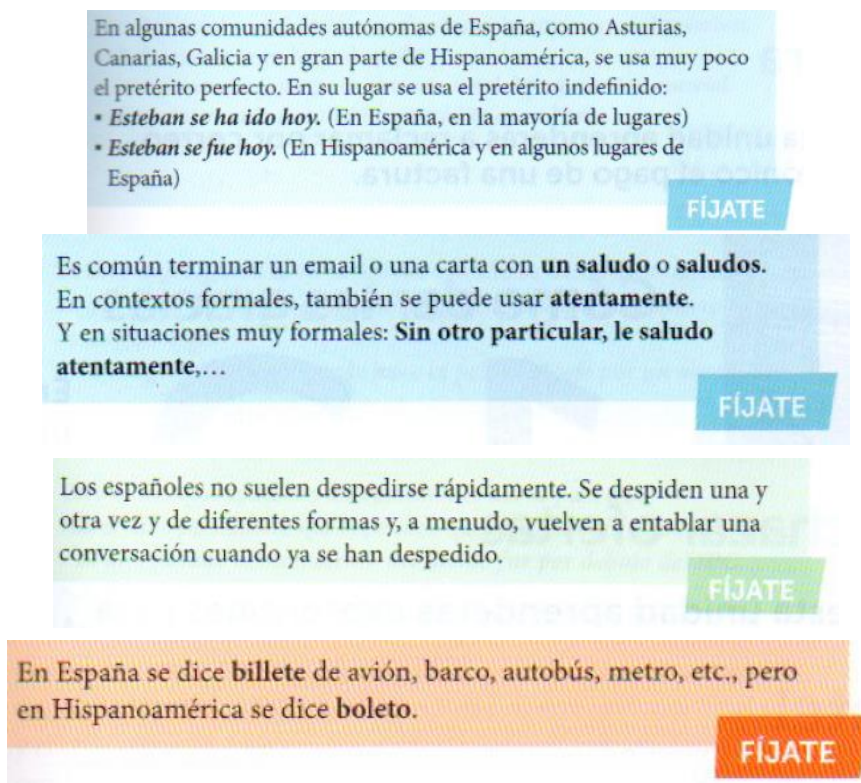


Fig. 69. Varios fragmentos de *De tú a tú* (Brennan y Sánchez, 2014).

Existen materiales que trabajan el léxico como el libro *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes* (De Prada Segovia, Molero, y Salazar, 2012). Es un material complementario para la ampliación y el perfeccionamiento del vocabulario y para el enriquecimiento del lenguaje. Está dirigido a alumnos de niveles superiores –de B2 a C2– que deseen aumentar su vocabulario para poderse comunicar en español de una forma más precisa y eficaz.

LA IMAGEN DE ESPAÑA

7 Lee el siguiente texto y sustituye las palabras subrayadas por las colocaciones del cuadro.

propensos a viajar turistas foráneos profesionales del sector
formalidad europea campañas oficiales

El turismo es una industria y las empresas e incluso muchas entidades públicas venden lo que la gente espera encontrar, y a muchos europeos lo que les gusta de España es el exotismo, la diferencia respecto a la exactitud y puntualidad de nuestros vecinos de Europa, la luz, el calor, la libertad. En los últimos años, el conjunto de actos o esfuerzos realizados por las autoridades ha intentado diversificar la imagen de España y ofrecer algo más que sol y playa, promocionando el turismo cultural y rural, la modernidad, los atractivos para ir de compras, pero cuesta mucho modificar una idea que ya casi forma parte del inconsciente colectivo de muchos europeos.

Este bagaje se refleja en el conocimiento que muestran incluso los propios expertos sobre el tema sobre España y sus tradiciones: la tradición española más citada fueron los toros (25% de los entrevistados), seguida del flamenco (24%), la Semana Santa religiosa (21%), la fiesta (7%) y la sangría (4%). Muchas personas extranjeras que visitan el país se han quedado con esa imagen de España, sobre todo gente mayor. En cambio, entre los jóvenes las cosas están cambiando, ya que destacan que los programas educativos en Francia sí transmiten la realidad de España y dicen que es un país diverso, europeo y moderno. Los jóvenes, además, tienden más a salir de su país y conocer las cosas de primera mano y, en el caso de los universitarios, el programa Erasmus de intercambio de estudiantes les permite conocer a gente de otros países y luego alojarse en su casa cuando viajan.

España no se quita la piqueta
<http://hemeroteca.lavanguardia.com>

Fig. 70. Fragmento relacionado con el ámbito del turismo (De Prada Segovia *et alii*, 2012: 112).

Este libro es una herramienta que proporciona a los profesores y a los alumnos de nivel superior una herramienta útil de aprendizaje de vocabulario. Este material es un recurso que responde a la escasez de materiales prácticos para el tratamiento de las colocaciones léxicas en las clases de ELE. Incluye unidades léxicas sacadas de las nociones específicas de los *Niveles de referencia*. Está organizado en dieciocho temas de actualidad. Este libro puede ser utilizado de forma autónoma o como complemento en clase. Incluye una breve sección para el profesor con consejos útiles para la explotación del libro en el aula.

Índice

	Página
Carácter y personalidad	4
Relaciones interpersonales	14
Alimentación y nutrición	24
Educación y formación	36
Vida laboral	46
Espectáculos y ocio	56
Actividades deportivas	66
Medios y tecnología de la información	76
Vivienda y vida doméstica	86
Salud y medicina	96
Sector turístico	106
Economía y comercio	116
Investigación científica	126
Sistema político	134
Ley y justicia	144
Zonas urbanas y rurales	154
Tiempo atmosférico	164
Medio ambiente	174

Fig. 71. Índice donde destacan puntos de referencia de ámbitos específicos (De Prada Segovia *et alii*, 2012).

Los vídeos de Difusión son una recopilación en este formato con explotación didáctica para estudiantes de español de diferentes niveles (A1, A2, B1). Trabajan contenidos gramaticales, léxicos y funcionales a través de videos de diversas temáticas, como por ejemplo la salud, los hábitos de consumo, la cultura, las actividades de tiempo libre, las empresas, la cocina, etc.

Título	Tipo de material	Nº de videos	Bloques temáticos
<i>Los videos de Difusión A1</i>	llave USB: videos y actividades imprimibles para usar en clase	45	Acercarse al español; Nuestra gente; Nuestro día a día y nuestras costumbres; Nuestros hábitos de consumo; Nuestro tiempo libre; Nuestra cocina; Nuestros lugares; Nuestros jóvenes; Nuestras empresas
<i>Los videos de Difusión A2</i>	llave USB: videos y actividades imprimibles para usar en clase	46	Nuestra gente; Nuestra salud; Nuestras viviendas y formas de vivir; Nuestros hábitos de consumo; Nuestra cultura; Nuestras actividades de tiempo libre; Nuestros lugares; Nuestros jóvenes; Nuestro pasado; Nuestras empresas
<i>Los videos de Difusión B1</i>	llave USB: videos y actividades imprimibles para usar en clase	41	Nuestra gente; Nuestras tradiciones; Nuestras actividades de tiempo libre; Nuestros lugares; Nuestra forma de ser; Nuestra cultura; Nuestros inventos; Nuestro futuro; Nuestras empresas; Nuestra ficción

2.6.- La importancia de la enseñanza de la interculturalidad en los materiales de EFE

La importancia de la enseñanza de la cultura¹⁰⁰ de la lengua meta y de la dimensión intercultural en FE es indiscutible (cfr. IV § 1). Por las circunstancias socioculturales en las que nos encontramos, la capacidad de relacionarse eficazmente con personas de diferentes culturas se ha convertido en un requisito. Los FE, a día de hoy, no poseen un perfil

¹⁰⁰ Como es sabido, el término *cultura* tiene muchos significados. Para no entrar en consideraciones específicas, baste con decir que, al hablar de elementos culturales, nos referiremos a la cultura como forma de vida de una sociedad. Para ampliar sobre esta temática, véase Villar Saro (2009), Pellicer Palacín (2009), Moreno García (2005), Van Hooft y Korzilius (2000), García-Viñó y Massó Porcar (2006), Oliveras (2000), Paricio Tato (2004), Miquel López y Sans (1992).

definitorio que unifique las distintas disciplinas por lo que, para ciertos conceptos, se sigue recurriendo a los existentes para el ELE¹⁰¹. Para orientar en los contenidos que debe conocer un aprendiz de español respecto a la interculturalidad, se consultará tanto el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. En última instancia, es responsabilidad de los autores de los manuales, elegir aquellas características que son más necesarias para que la mayor parte de los estudiantes se desenvuelva con soltura en el país y en la cultura de destino.

El *PCIC* (Instituto Cervantes, 2007) señala como objetivo convertir al alumno de ELE desde el inicio de su aprendizaje en un hablante intercultural y el *MCER* destina uno de sus nueve apartados al conocimiento sociocultural y enumera aspectos como los siguientes:

- La vida diaria (comida y bebida, horas de comidas, días festivos, horas y prácticas de trabajo y actividades de ocio).
- Las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda).
- Las relaciones personales (estructura social y las relaciones entre sus miembros).
- Los valores, las creencias y las actitudes: (clase social, grupos profesionales, seguridad, instituciones e historia).
- El lenguaje corporal.
- Las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones).
- El comportamiento ritual (ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento, matrimonio y muerte, celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.)

Queda constatada la importancia de la interculturalidad por la incorporación de este tema a los manuales a partir del año 2000 como contenido fundamental. En los últimos años, la enseñanza de FE ha

¹⁰¹ Es responsabilidad de los autores de los manuales, elegir aquellas características que son más necesarias para que la mayor parte de los estudiantes se desenvuelva con soltura en el país y en la cultura de destino.

desplazado la prioridad exclusiva del léxico. En los manuales editados en la década de los 80-90 se hacía hincapié en la adquisición de la terminología específica, organizada en áreas. Actualmente, en los libros de cualquier ámbito profesional se incluyen los factores culturales siendo una parte fundamental de la enseñanza, ya que trabajar eficazmente con personas de diferentes culturas se valora cada vez más en los mercados laborales.

Este hecho viene motivado por la necesidad de relacionarse laboralmente sin ningún contratiempo que haga truncar esa relación por causa de una incomprensión y malentendido. En este sentido, Miquel López (2008: 517) señala que al igual que la lengua de cada hablante representa el estándar y la suma de una serie de variantes, cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social, etc.

Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, a un periodo, a una comunidad o un territorio. Hay que tener presente que la cultura actúa sobre la comunicación y que las relaciones interpersonales de una sociedad se reflejan en su forma de comunicarse. Los valores de la cultura forman los comportamientos de las personas, quienes a su vez configuran las culturas de las organizaciones que afectan a todas sus relaciones laborales. De este modo, cada individuo tiene una serie de supuestos y representaciones del mundo según su propia experiencia vital.

Al entablar relaciones con personas de otros países, hay que tener en cuenta que en ocasiones, esas representaciones del mundo no coinciden. Esto se produce en muchas circunstancias de la vida cotidiana, en hábitos o en usos sociales como las despedidas telefónicas (hay sociedades que en una conversación telefónica no se despiden al finalizarla), las distintas formas de desayunar (café y bollería, café y tostadas, *ful*¹⁰², beicon y huevos revueltos, etc.), saludos (besos, estrechar manos dependiendo del sexo, de la religión, el lado donde se comienza a

¹⁰² Es un plato típico de países árabes como Siria que se prepara y se come como desayuno (generalmente los viernes). El ingrediente principal es el haba y se prepara generalmente con perejil picado, ajo, cebolla, zumo de limón, y aceite de oliva.

besar, etc.), horarios, los nombres y apellidos, el (no)-uso de títulos académicos en las presentaciones, etc.

Otro dato a tener en cuenta dentro del concepto de interculturalidad, es la necesidad de hacer conocer al aprendiente de un idioma la comunicación no verbal y otros aspectos no verbales, como por ejemplo algunos que se engloban dentro de la llamada proxémica, como pueden ser las posturas, la situación en el espacio o las distancias entre los interlocutores, los silencios y elementos paralingüísticos como los suspiros o la risa, etc.

De entre los distintos ámbitos profesionales que se estudia en el EFE, el de los negocios es el que más incluye la interculturalidad en sus contenidos¹⁰³. Las distintas editoriales crean materiales específicos para esta disciplina (como por ejemplo Felices Lago *et alii* (2010)) estando dirigidos a aquellos que desean las claves de las diferencias culturales y de protocolo para hacer negocios con iberoamericanos y españoles. Como se ha comentado anteriormente, es muy importante conocer al otro para no frustrar acuerdos y relaciones.

En los sectores profesionales menos vinculados a una materia determinada, como el mundo de los negocios o, en general, las relaciones internacionales, el peso de lo cultural es muy fuerte en todo tipo de acto y puede cambiar el valor que se atribuye al tiempo o al espacio en una reunión, el significado de gestos o movimientos del cuerpo, e incluso palabras en apariencia equivalentes pueden remitir a diferentes realidades culturales (Calvi, 2003: 108-109).

Antes de entrar en consideraciones temáticas, es importante decir que abarcar la totalidad cultural del mundo hispanohablante¹⁰⁴ es imposible. Pese a que algunos manuales especializados sí contemplan la enseñanza de contenidos socioculturales, estos se centran fundamentalmente en España y no recogen las variaciones existentes a lo

¹⁰³ Para ampliar más este punto, véase a Guillén Nieto (2007), Iriarte Romero y Herrero Hernández (2009), Josa Castro y Schnitzer (2009), Juárez Medina (2005), Fernández-Conde Rodríguez (2005) y Calvi (2003).

¹⁰⁴ Para ampliar información sobre este tema, cfr. Fuentes Sánchez (2009) y Braverman y Nutkiewicz (2009).

largo y ancho del territorio hispanohablante, ya porque sea la que mejor conozcan o por que considere más útil en ese momento. Pese a ello, se incluye información en general sobre contenidos del tipo: formas de saludo y despedida; nombres, apellidos y sobrenombres; formas de tratamiento; contacto físico; concepción del tiempo; gastronomía; etc.

Estos temas pueden considerarse relevantes para el estudiante de español para los negocios puesto que aproximan a la cultura diaria que, también es importante para las actividades económicas. Además, aparecen materias enfocadas al mundo del comercio como, por ejemplo, la jerarquía en las empresas, entrevistas personales, empresas de trabajo temporal, cajas de ahorro, ferias internacionales, etc.

Esta carencia de información real sobre Hispanoamérica puede ser negativa. Se puede transmitir al alumno lagunas de aprendizaje ante un mercado importantísimo dentro de mundo empresarial. Los malentendidos en el ámbito de las negociaciones interculturales se apoyan en que el trasfondo cultural, causado por la falta de explicación de actitudes, actuaciones y percepciones. Estos malentendidos no siempre son fáciles de identificar y para hacerlo se requiere un buen conocimiento de la sociedad o, en su caso, del estrato social de la persona interlocutora. La no identificación del malentendido puede dar lugar a conflictos interpersonales de importancia y a exclusión social.

El uso de la lengua implica un elemento de riesgo: errores y malentendidos podrían costarle mucho a la compañía. El lenguaje que necesitan es el de la negociación: encuentros donde se tendrá que persuadir y convencer a otros, llegar a acuerdos, proponer actos de empresa, describir cambios y tendencias, hacer llamadas telefónicas, discutir puntos de vista... (Centellas Rodrigo, 1996: 487).

Por último, también podemos constatar que, a veces, los contenidos transmitidos pueden ser discutibles. Los contenidos relacionados con la cultura deben ser muy bien cuidados porque si no, inevitablemente se caerá en estereotipos o en una imagen equivocada de la sociedad o grupo. En manuales, y en este caso, de español de los

negocios, se pueden encontrar afirmaciones que no se ajustan del todo a la realidad¹⁰⁵:

- En España *generalmente* se trabaja a partir de las 10h, naturalmente con descanso de tres horas a mediodía, etc. (Bürsgens, 2006: 146).
- En Argentina los habitantes son «acogedores, cordiales y emotivos, si bien con cierta tendencia al dramatismo» (Felices Lago *et alii*, 2010: 17).
- En Cuba el carácter es «alegre, locuaz y con sentido del humor, es esencialmente amistoso y solidario, servicial con todos [...]. Música y baile forman parte inseparable de la vida» (Felices Lago *et alii*, 2010: 190).

El estudiante, ante estas informaciones, difícilmente podrá evitar tener una concepción estereotipada y hasta errónea de las sociedades y culturas presentadas. Además, hay que tener presente no solo lo que escriben en los manuales. El profesor de FE debe poner en cuarentena las informaciones culturales que se realizan de manera general porque pueden corromper el aprendizaje de sus alumnos. Como complemento de la formación del profesor puede recibir contenidos que no son del todo correctos. Ante el papel de mediadores culturales que ejercen los profesionales del turismo, Moreno García (2009: 142) indica que es fundamental tener en cuenta esta perspectiva en su formación y en la selección de contenidos de su plan de estudios, señalando unas pinceladas culturales de otras zonas, afirmando lo siguiente:

- «En los países árabes o en Oriente, no se debe estrechar la mano a su interlocutor, a menos que este se la ofrezca primero. Algunas mujeres musulmanas aceptan el apretón de manos pero en la India una mujer nunca da la mano a nadie». Esta afirmación no es del todo correcta, hablar de países árabes como un todo conduce a error, al igual que si lo hiciésemos de Europa omitiendo la idiosincrasia de los distintos países que la forman. Además, en cualquier país

¹⁰⁵ Para desarrollar más anécdotas, véase Josa Castro y Schnitzer (2009).

árabe, la forma de saludar entre personas de diferente sexo, dependerá de las tradiciones o el grado de religiosidad que tenga la persona.

- «En EE.UU., dos interlocutores deben mantenerse siempre en la «zona de comodidad»; los musulmanes, en cambio suelen acercarse más y es común que un hombre coja la mano a otro y la mantenga un rato». Es cierto que la distancia de la burbuja proxémica depende del país, pero hacer esa afirmación sobre la actitud musulmana es errónea. Dependerá de la relación que tengan los interlocutores, del sexo, de la situación, etc.
- «Si viaja usted a los países de Oriente, debe saber que son extremadamente corteses y esperan que se comporte con la misma educación. Las palabras ‘sí’ y ‘no’ no se usan igual que en Occidente. El *no* se evita mientras que el *sí* a menudo sólo significa *eso me han dicho*. Digan lo que digan, nunca les dé la espalda; es una de las mayores groserías posibles».

Hasta el momento las características del profesor de FE –y en este caso de IFE– no difieren mucho de las del profesor de ELE: tener preparación académica, ser conocedor de diversas teorías y enfoques, ser diagnosticador de necesidades de los estudiantes, etc. Además, existe un temor al papel de profesor de EFE dotándole de una serie de características y funciones que debe cumplir dentro del aula, pero que no difieren mucho de los objetivos y trabajo que tiene que desarrollar el profesor como lengua extranjera cada vez que se enfrenta a un nivel con el que no ha trabajado antes o que si lo ha hecho pero el perfil de sus alumnos ha cambiado totalmente.

No tiene que haber recelo al plantearse trabajar con FE, ya que no va a cambiar mucho con lo que se hace a diario en una clase de lengua general. Quizás se está un poco más solo respecto a manuales especializados o a recursos existentes, pero eso solo va a requerir más

esfuerzo por parte del profesor en la elaboración de sus materiales y preparación de sus clases. No hay que olvidar que el profesor generalmente investiga en las nuevas tecnologías para que a los alumnos les resulte más atractivas sus clases, además de para buscar la motivación en cada uno de sus alumnos, coopera con compañeros por ejemplo a través de blog o grupos Y trabaja la interculturalidad. Tendrá que invertir más tiempo para preparar y buscar materiales para sus clases y tendrá que tener capacidad de gestionar el tiempo de sus clases. Debido a que los programas en FE son tan variados, no existe una descripción única sobre el perfil del docente y sobre las funciones que debe desempeñar.

El profesor no tiene que olvidar que los alumnos ya son profesionales o futuros profesionales a los que no hay que enseñarle la profesión. El profesor tiene que ayudar a los alumnos a adquirir los instrumentos lingüísticos que necesitan para poder comunicarse, recibir información y relacionarse con otros profesionales en la LM. Cada situación de aprendizaje es diferente y por lo tanto, es casi imposible que los manuales existentes se ciñan perfectamente a cada ocasión.

Como se ha comprobado, el profesor se encargará de la lengua, pero también de la cultura¹⁰⁶.

faced with an entirely new situation in education where the goal of education, if we are to survive, is the facilitation of change and learning. The only man who is educated is the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. Changingness, reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world (Rogers, 1983: 104).

Los miembros de una sociedad por el hecho de estar inmerso en su cultura tienden a reivindicar la universalidad de sus comportamientos,

¹⁰⁶ Ya en los años 80, Rogers (1983) exponía lo que el profesor de LE debía conocer:

- Su herramienta de trabajo (lengua y cultura)
- Cómo hacer uso de esa herramienta (metodología, procesos de desarrollo de la lengua)
- Qué es lo que se quiere conseguir con ella.

la lógica y la normalidad de los mismos, tendiendo a juzgar como anómalos aquéllos que no le pertenecen. Por este motivo, para un buen fluir de las relaciones laborales, los alumnos deberán conocer contenidos culturales que lo pongan en contacto con otras culturas.

Un buen profesor de EFE, además, deberá tener sólidos conocimientos de las variedades del español de América. Se insinúa que el profesor debe tener conocimientos de los ámbitos profesionales que va a enseñar pero no señalan la necesidad de adquirir conocimientos del español de América, ya que por ejemplo, en el ámbito de los negocios, conocer esta variedad es fundamental para el profesional.

Respecto a los materiales existentes, a partir del año 2000 se modificaron cambiando las preferencias de un léxico como eje central, a una combinación con contenidos culturales. Existe una desigualdad en la publicación de recursos de las distintas especialidades, predominando las dirigidas al español de los negocios en detrimento de otras. Hay escasez de materiales complementarios en soportes audiovisuales y multimedia y muchos de los manuales editados ya han dejado de estar en los catálogos editoriales.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado de Cea, G. (2001). Lenguas para fines específicos y terminología: algunos aspectos teóricos y prácticos. En *I Encuentro Internacional de Estudios de Filología Moderna y Traducción*, (pp. 1-16). Recuperado de http://oa.upm.es/6533/1/Lenguas_espec%C3%ADficas_para.pdf
- Aguilera, M. J. y Blanco, M. S. (1987): *Investigación cualitativa características, métodos y problemática: su repercusión sobre la investigación en educación especial*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Aguirre Beltrán, B. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela* (44), 5-29.
- _____. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 34-42). Ámsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- _____. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato e I. Sánchez Gallardo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)- Lengua extranjera (LE)*, (pp. 1109-1128). Madrid: SGEL.
- _____. (2009). Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos, enseñanza e investigación: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 160-176). Comillas: Fundación Comillas.

Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm

_____. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.

Aguirre Beltrán, B., Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2012): La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: Marco general. En S. Robles Ávila y J. Sánchez Lobato (Coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, (pp. 13-38). Málaga: Analecta Malacitana.

Ainciburu, M. C. (2004). Escribiendo un caso para el aula ELE: el conflicto de objetivos entre caso académico y caso lingüístico. En D. A. Cusato, L. Frattale, Ga. Morelli, P. Taravacci, B. Tejerina (Eds.), *La memoria delle lingue, la didattica e lo studio delle lingue della Penisola iberica in Italia: Actas del XXI Congreso AISPI*, (pp. 1-12). Messina: Andrea Lippolis Editore. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/la_memoria.htm

_____. (2009). La simulación en la web 2 y los lenguajes específicos, la comunicación profesional a través de la red. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 103-111). Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0103.pdf

Akmir, A. (2009). *Los árabes en América Latina: Historia de una emigración*. Madrid: Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón Moreno, M. (2013). La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios, *Diversidad*, 7, 42-66.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2007). La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez y F. Yus Ramos (Coords.), *Las lenguas profesionales y académicas*, (pp. 3-11). Barcelona: Ariel,
- Allen, J. y Widdowson, H. (1974). Teaching the communicative use of English. En *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 12(1), 1-21.
- Almodóvar, A. (Productor) y Almodóvar, P. (Director). (1989). *La flor de mi secreto* [Película]. España: El Deseo.
- Álvarez, G. (2011). *Cocina*. Barcelona: Difusión.
- Al-Zawam, K. O. (2005). *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes* (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10407>
- Anthony, L. (2006). *Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner*. Okayama: Okayama University of Science. Recuperado de <http://www.laurenceanthony.net/publications.html>
- Aragonés, L. y Palencia, R. (2007). *Gramática de uso del español A1-B2: Teoría y práctica*. Madrid: SM.
- _____. (2009). *Gramática de uso del español B1-B2: Teoría y práctica*. Madrid: SM.

- Balboni, P. E. (1982). Le microlingue: considerazione teorische. *Scuola e lingue moderne*, 20, 107-111.
- Bargalló Escrivà, M., Forgas Berdet, E., Garriga Escribano, C., Rubio, A. y Schnitzer, J. (Coords.) (2001), *Las lengua de especialidad y su didáctica: Actas del Simposio Hispano-Austriaco*. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R. y Abbey Hansen, A. (1987). *Teaching and the case method: text, cases, and readings*. Boston: Harvard Business School.
- Beaugrande, R. de (1987). Special Purpose Language an Linguistic Theory. *LSP Newsletter*, 10 (2), 2-11.
- Beccaria, G. L. (1973). *I linguaggi settoriali in Italia*. Milán: Bompiani.
- Benedict, R. (2004). *El crisantemo y la espada*. Madrid: Alianza editorial.
- Benítez, V., Díaz, S., Llanos, C., Mayor, M. y Rubio, M. (2006). *Profesionales 2*. Madrid: EnCLAVE ELE.
- Berruto, G. (1997). *Sociolinguistica dell'italiano contemporáneo*. Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Blanco Canales, A. y Villarrubia Zuñiga, M. S. (2009). *Negocios. Manual de español profesional*. Madrid: Alcalingua.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bocanegra Valle, A. (1997). El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje, *EPOS*, XIII, 249-273.
- Bonell, P., De Prada, M., Schmidt, C. y Señor, A. (2009). *Negocio a la vista*. Madrid: Edinumen.

BIBLIOGRAFÍA

- Braverman, C. y Nutkiewicz, G. (2009). Mi lenguaje no es el límite del mundo: lengua y cultura claves para el éxito de los negocios en las clases de español. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 308-315). Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm
- Brenes García, A. M. (2002). *Exposiciones de negocios en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Brenes García, A. M. y Lauterborn, W. (2002). *La comunicación informal en los negocios*. Madrid: Arco/Libros.
- Brennan, B. y Sánchez, D. (2014). *De tú a tú*. Barcelona: Difusión.
- Bürsgens, G., Beck, Ch., Finster, A. y Thomas, A. (2006). *Español profesional*. Berlín: Cornelsen.
- Cabaleiro Larrán, J. (15 de marzo de 2016). Marruecos quiere potenciar más el inglés. *Periodistas en español.com*. Recuperado de <http://periodistas-es.com/marruecos-quiere-potenciar-mas-el-ingles-66567>
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- _____. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En A. Van Hooft (Dir.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. *Revista Foro Hispánico*, 26, (19-34).
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: La simulación global*. Madrid: Gredos.

- Calvi, M. V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. En V. de Antonio *et alii* (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 107-122). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- _____. (2009). Las lenguas de especialidad. En M.V Calvi, C. Bordonaba Zabalza, G. Mapelli y J. Santos López (Eds.), *Las lenguas de especialidad en español*, (pp. 15-38). Roma: Carocci editore.
- Calvo, B. y Llanos, C. (2005). *Cuaderno de léxico jurídico*. Madrid: EnClave-ELE.
- Cano, R. (Coord.) (2013). *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- Cantera Ortiz de Urbina, J. (1995). El profesor de un idioma extranjero ante el reto de las lenguas específicas. En S. Barrueco García y E. Hernández (Coords.), *Lenguas para fines específicos IV*, (pp. 3-10). Madrid: Universidad Alcalá de Henares.
- Carbó Marro, C. y Mora Sánchez, M. A. (2012). *De ley: Manual de español jurídico*. Madrid: SGEL.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador J. R., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación [Elaboración de cuestionario y tratamiento estadístico de los datos (I)]. *Aten Primaria*, 31, 527-538. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- _____. (2003). La encuesta como técnica de investigación [Elaboración de cuestionario y tratamiento estadístico de los datos (II)].

BIBLIOGRAFÍA

- Aten Primaria*, 31, 592-600. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13048140>
- Centellas Rodrigo, A. (1998). Las destrezas en el español con fines específicos. En A. Celis y J. R. Heredia (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, (pp. 487-500). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm
- _____. (2001). *Proyecto en: español comercial*. Madrid: Edinumen.
- Centellas Rodrigo, A., Palacios, E., Goded, M. y Hermoso, A. (2016). *Bienvenidos de Nuevo*. Madrid: EnClave-ELE.
- Chadouli Muñoz, I. (2014). El español en Mauritania. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo17.htm>
- Chambers, F. (1980). A Re-evaluation of Needs Analysis. *ESP Journal*, 1 (1), 25-33.
- Coca, M., Hernández Martín, L. y Peñas Cruz, R. (2011). El uso de simulaciones globales: una ONG en América Latina. *Suplementos marcoELE*, 13, 19-34. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/13/03.londres-coca_hernandez-pena.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Grupo Anaya). Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Corominas, J. (1983). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Correa Jaramillo, J. G. (2002). El método de caso como estrategia didáctica para la formación de administradores de empresas. *Semestre económico*, 5 (10), 1-10.
- Corredor Tapias, J. y Romero Farfán, C. (2009). Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición [Consideraciones, sugerencias y recomendaciones]. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 12, 57-76.
Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3324441&yorden=0
- Corvo Sánchez, M. J. (2012). Historia y tradición en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): siglo XIX, hacia el presente de la didáctica de lenguas modernas. *BABEL-AFIAL*, 21, 137-166.
- Cowan, J. R. (1975). Lexical and syntactic research for desing of EFL reading materials. *TESOL Quarterly*, 8, 389-399.
- De Arenas, P. (1793). *Vocabulario manual de las lenguas española, y mexicana* [reimpreso en La Puebla de los Ángeles: en la oficina de don Pedro de la Rosa]. Méjico.
- De Haedo, D. (1927). *Topografía e historia general de Argel*. Madrid: Sociedad de bibliófilos españoles.

BIBLIOGRAFÍA

- De Juan Ballester, C. R. y Fernández, J. A. (2010). *Temas de Derecho*. Madrid: Edinumen.
- De Juan Ballester, C. R., Gray, A., Nieto, E., De Prada, M. y Marcé, P. (2008). *Temas de Turismo*. Madrid: Edinumen.
- De Prada Segovia, M., Bovet, M. y Marcé, P. (2014): *Entorno empresarial*. Madrid: Edelsa.
- De Prada Segovia, M. y Marcé, P. (2010). *Comunicación eficaz para los negocios*. Madrid: Edelsa.
- De Prada Segovia, M. y Marcé, P. (2013a). *Entorno laboral*. Madrid. Edelsa.
- De Prada Segovia, M. y Marcé, P. (2013b). *Fuera del entorno laboral*. Madrid. Edelsa.
- De Prada Segovia, M., Marcé, P. y Bovet, M. (2016). *Entorno turístico*. Madrid: Edelsa.
- De Prada Segovia, M., Molero, C. M. y Salazar, D. (2012). *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes [B2-C2]*. Madrid: Edelsa.
- Dependiente (s.a.). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=CEpn5BT>
- Dependiente (s.a.). *Diccionario de términos económicos y financieros*. Recuperado de https://www.caixabank.es/particular/docs/diccionario/D_es.html#DEPEN
DIENTE
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enseñanza de la lengua para fines específicos (s.a.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 30 de abril de 2017 en

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

- Errazkin Prieto, A. y Prieto Monteagudo, S. (2007). El español en Mauritania. En *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, (pp. 53-56). Madrid: Instituto Cervantes.
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 28-39.
- Ewer, J. R. y Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. Londres: Longman.
- Ezquerro, R., Arbolea, P. G. y Llanos, C. (2010). *Profesionales 1*. Madrid: EnClave-ELE.
- Fallo (s.a.). Diccionario de sinónimos y antónimos. Espasa-Caple. Recuperado en <http://www.wordreference.com/sinonimos/fallo>
- Felices Lago, A., Iriarte, E., Núñez, E. y Calderón, M. A. (2010). *Cultura y negocios: El español de la economía española y latinoamericana*. Madrid: Edinumen.
- Felices Lago, A., Ruiz López, C. I. y Corral Hernández, A. M. (2015). *Español para el comercio mundial del siglo XXI*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2001). *Tareas y Proyectos en Clase*. Madrid: Edinumen.
- Fernández de Navarrete, M. (2005). *Vida de Miguel de Cervantes Saavedra*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/vida-de-miguel-de-cervantes-saavedra--0/html/001a4efe-82b2-11df-acc7-002185ce6064_36.html#I_2_

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández Fernández, J. L. (1995). El método de caso aplicado a la Ética Empresarial. *ESIC MARKET*, 88, 9-26.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.
- Fernández Martínez, M. A. y Rodríguez Aviñoá, J. (1994). Un ejemplo para la clase de español: Un extranjero en Madrid. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, (pp. 231-240). Madrid: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0231.pdf
- Fernández Vítóres, D. (2014). *La lengua española en Marruecos*. Rabat: AECID, Embajada de España, Instituto de Estudios Hispano-Lusos y Universidad Mohamed V. Recuperado de <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/RABAT/es/Noticias/Documents/LENGESPMARR.pdf>.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco/Libros.
- Florián Reyes, L. y Ruiz Martínez, A. M. (2007). *Ciencias de la salud: Manual de español profesional*. Madrid: Alcalingua.
- Franciulli, M. y Vega Carney, C. (2002). *Informes y proyectos del mundo empresarial*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Sánchez, C. (2009). Las variaciones culturales del mundo hispanohablante en la clase de español de los negocios. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos [Enseñanza e*

- investigación]: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), (pp. 439-456). Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm
- Furió Blasco, E., Alonso Pérez, M., Martí, L. y Blanco Callejo, M. (2016). *El español en entornos profesionales*. Madrid: Edinumen.
- García-Carbonell, A. (1998). *Efectividad de la simulación telemática en el aprendizaje del inglés técnico* (Tesis Doctoral).
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *IBÉRICA*, 13, 65-84. Recuperado de <http://www.aelfe.org/documents/04%20garcia%20carbonell.pdf>
- García Fernández, M. G. (2000). La videoconferencia aplicada a la enseñanza del español técnico en proyectos internacionales. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 98-107). Ámsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf>
- García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. (2006). Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera. *Revista*

BIBLIOGRAFÍA

- RedELE*, 7. Recuperado de <http://www.mepsyd.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf>
- Gardet, L. (2014). In *Shā` Allāh*. En P. Bearman *et álli* (edit.), *Encyclopaedia of Islam*
Recuperado de <http://0referenceworks.brillonline.com.fama.us.es/entries/encyclopaedia-of-islam-2/in-sh-a-alla-h>
COM_0372?s.num=37&s.f.s2_parent=s.f.book.encyclopaedia-of-islam-2&s.start=20&s.q=allah
- Garrido Cobo, D. (2006). El oranesado: la herencia africana de Cisneros. *Clío: Revista de historia*, 58, 58-64.
- Garrido Esteban, G., Llano Díaz-Valero, J. y Nascimento Campos, S. (2012). *Conexión plus*. Madrid: EnClave-ELE.
- Gili Gaya, S. (1964). El lenguaje de la ciencia y de la técnica. En *Presente y futuro de la lengua española: Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas, II*, (pp. 269-276). Madrid: Ed. Cultura Hispánica.
- Girardot, L. (2006). Formación docente en inglés con Fines Específicos. *Acción Pedagógica*, 15, 74-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968897>
- Goded, M., Hermoso, A. y Valera, R. (2005). *Bienvenidos. Nivel 2*. Madrid: EnClave-ELE.
- Goded, M. y Varela, R. (2004). *Bienvenidos. Nivel 1*. Madrid: EnClave-ELE.
- Gómez Asensio, J. J. (Dir.) (2006). *El castellano y su codificación gramatical: de 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, v. I. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

- _____ (2011). *El castellano y su codificación gramatical: de 1700 a 1835*, v. III. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2001). La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En Gómez de Enterría y Sánchez (Coord.), *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, (pp. 7-18). Madrid: Edinumen.
- Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2002). *La comunicación escrita en la empresa*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2006a). La enseñanza de español con fines específicos. En M. Lacorte (Coord.), *Lingüística aplicada del español*, (pp. 149-182). Madrid: Arco/Libros.
- Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2006b). Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos. En A.M. Cestero Mancera (coord.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera*, (pp. 47-60). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2010). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del español lengua extranjera. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos [enseñanza e investigación]: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 41-64).

BIBLIOGRAFÍA

- Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm
- Gómez de Enterría y Sánchez, J., Ruiz Martínez, A. M. y Martín de Nicolás, M. M. (2008). *La comunicación oral en la empresa*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Molina, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). En V. de Antonio *et alii* (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 82-104). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- González, M., Martín, F., Rodrigo, C. y Verdía, E. (2007). *Socios 1. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.
- González Beltrán, H. y González Beltrán, A. (2006). *Desde la otra orilla: Memorias del exilio*. Elche: Frutos del Tiempo.
- Gonzalo, J. A. (2011). *Empresas*. Barcelona: Difusión.
- Grabarczyk, Z. (1987). Statistics and LSP Didactics. En H. Czap y Ch. Galinski (Eds.), *Terminology and Knowledge Engineering*, (pp. 204-206). Frankfurt: INDEKS Verlag.
- Gredler, M. (1992). *Designing and evaluating games and simulations—A process approach*. London: Kogan page.
- Guillén Nieto, V. (2007). La comunicación intercultural en los negocios. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez, F. Yus Ramos (Coords.), *Las lenguas profesionales y académicas*, (pp. 93-105). Barcelona: Ariel.
- Gutiérrez Rodilla, B. M. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.

- Halliday, M. A. K., McIntosh A. y Stevens P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, (s.l.) Longman.
- Haensch, G. (1987). Les llengües d'especialitat o 'tecnolecte'. *Revista de Llengua i Dret*, 10, 7-31.
- Hansen A. (1987). *Teaching and the Case Method*. Boston: Harvard Business School.
- Hernán Ramírez, L. (1979). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. Lima: Edición Ultra.
- Hernández de León Portilla, A. (1986). El Vocabulario de Pedro De Arenas: Primera guía de la conversación en el Nuevo Mundo. En J. D. Moreno de Alba y J. G. Guadalupe (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional sobre El Español De América*, (pp. 138-141). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado, R. C. y Baptista Lucio, M. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1992). *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Icart Isern, M. T. (2012). Características de la investigación cuantitativa y cualitativa: etapas en la investigación cuantitativa. En M. T. Icart Isern y A. M. Pulpón Segura (Coords.), *Cómo elaborar y presentar de un proyecto de investigación, tesina y tesis*, (pp. 25-30). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, I. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

BIBLIOGRAFÍA

- _____. (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Recuperado de http://www.cedro.org/docs/default-source/otros/informe_cervantes.pdf
- _____. (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Iriarte Romero, E. y Herrero Hernández, A. (2009). La competencia y la mediación intercultural en la enseñanza de EFE. En J. M. Izquierdo, M. C. González Daher, M. C. Fernández Molero, H. Le Roy y A. Mistinova (Eds.). *La enseñanza de español en tiempos de crisis: III Congreso Internacional FIAPE*, (pp. 1-13). Cádiz: Ministerios de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/Numeros-Especiales/FiapeIIICongreso.html>
- Iriarte Romero, E. y Núñez Pérez, E. (2009). *Empresa siglo XXI*. Madrid: Edinumen.
- Juego teatral (s.a.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 30 de abril de 2017 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/juegoteatral.htm
- Juan Lázaro, O. (2003). El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas. En V. de Antonio et alii (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 207-219). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm

- Juan Lázaro, O., Ainciburu, C., Zaragoza, A. y Muñoz, B. (2007). *En equipo.es* 3. Madrid: Edinumen.
- Juan Lázaro, O., De Prada, M. y Zaragoza, A. (2002). *En equipo.es* 1. Madrid: Edinumen.
- Juan Lázaro, O., De Prada, M. y Zaragoza, A. (2008). *En equipo.es* 2. Madrid: Edinumen.
- Juárez Medina, A. (2005). Competencias lingüísticas e interculturales: tendencias actuales en las empresas alemanas. *IDEAS- Revista electrónica (FH-Heilbronn)*, 2, 8-19. Recuperado de <http://ideas-heilbronn.org/artic.htm>
- Jones, K. (1982). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Josa Castro, S. y Schnitzer, J. (2009). Elementos culturales en los manuales de español para los negocios. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos [enseñanza e investigación]: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 616-633). Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm
- Labrador Piquer, M. J. (1996). La enseñanza del español a extranjeros: método del caso. En A. Celis y J. R. Heredia (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, (pp. 531-537). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm ASELE

BIBLIOGRAFÍA

- _____. (2000). El ámbito profesional en el español como lengua extranjera. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 126-132). Ámsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Latroch, Dj. (2014). Españoles en el oranesado (1830-1920): Emigrantes españoles en el oeste argelino, *Hesperia culturas del Mediterráneo*, 18, 12-26.
- Lauterborn, W. (2002). *Comunicaciones por teléfono*. Madrid: Arco/Libros.
- Lehrberger, J. y Kittredge R. (Eds.) (1982). *Sublanguage: Studies of Language in Restricted Semantic Domains*. Berlín: Walter de Gruyter.
- León-Portilla A. y León-Portilla, M. (2009). *Las primeras gramáticas del nuevo mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, O. y Montero, I. (2003): *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- Llanos, C. y Capón, M. L. (2005). *Cuaderno de léxico de banca y economía*. Madrid: EnClave-ELE.
- Long, M. H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En V. de Antonio et alii (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 15-39). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm

- Lucía Megías, J. M. (2015). *La juventud de Cervantes: una vida en construcción*, Madrid: EDAF.
- Markria, S. (2013). La situación del español en las tres zonas magrebíes (Túnez, Marruecos y Argelia). En *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad»*, (pp.84-89). Orán: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/oran_2013.htm
- Mars, A. (14 de abril de 2015). México supera a España como la primera economía hispana. *El País*, Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2015/04/14/actualidad/1429029281_008611.html
- Martínez Montávez, P. (1992). *Al-Andalus: España, en la literatura árabe contemporánea*. Málaga: Ed. Arguval.
- _____ (1994). *Introducción a la literatura árabe moderna*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Martínez, L. y Sabater, M. L. (2008). *Socios 2*. Nueva edición. Barcelona: Difusión.
- Michavila, F., Martínez, J. M. y Merhi, R. (Coords.) (2015). *Comparación Internacional del Sistema Universitario Español*. Madrid: CRUE Universidades Españolas.
- Minsheu, J. (1599). *Pleasant and Delightfull Dialogues in Spanish and English, profitable to the learner, and not unpleasant to any other Reader*.

BIBLIOGRAFÍA

- London: Edm. Bollifant. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/dialogos_minsheu/
- Miquel López, L. (2008). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Sánchez Gallardo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)- Lengua extranjera (LE)*, (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel López, L. y Sans N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 15-21.
- Mora Sánchez, M. A. (2006). Sobre los fines específicos del español: límites y deslindes para su aplicación a la enseñanza de E/LE. *Frecuencia -L*, 32, 51-58.
- Mortal Canales, V. y Santos de la Rosa, I. (2015). El uso incorrecto de 'ojalá' en estudiantes arabófonos de origen argelino. *marcoELE Revista de didáctica ELE*, 20. Recuperado de <http://marcoele.com/el-uso-incorrecto-de-ojala/>
- Morell Moll, T. (2007). La difusión oral del conocimiento: las clases magistrales y las ponencias en congresos. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez, F. Yus Ramos (Coords.), *Las lenguas profesionales y académicas*, (pp. 247-258). Barcelona: Ariel,
- Moreno Fernández, F. (2005). *Historia Social De Las Lenguas De España*. Barcelona: Ariel.
- _____. (Dir.) (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras competencias profesores*. Instituto Cervantes. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Moreno Fernández F. y Otero Roth, J. (2007). *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica.

Moreno García, C. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia a la educación intercultural. *Carabela*, 58, 49-74.

_____. (2009). De los fines específicos a los contextos profesionales no podemos elaborar programas ni crear materiales con fines profesionales de manera uniforme. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos [enseñanza e investigación]: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 160-176). Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm

Moreno García, C. y Tuts, M. (2011a). *Cinco estrellas. Español para el turismo*. Madrid: SGEL.

_____. (2011b). *Hotel.es*. Madrid: SGEL.

Náñez Fernández, E. (1998). Consideraciones sobre el lenguaje administrativo. *Carabela*, 44, 138-43.

Neila González, G. (2010). Aplicación del método de los casos en la enseñanza de EFE: el caso del español de los negocios. *Suplementos marcoELE*, 11. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/11/neila_casos.pdf

BIBLIOGRAFÍA

- Nelson, M. (2000). *A Corpus-Based Study of Business English and Business English Teaching Materials* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://users.utu.fi/micnel/thesis.html>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Operar (s.a.). *Diccionario de la Lengua Española*. Consultado el 30 de abril de 2017 en <http://dle.rae.es/?id=R6C8OUw>
- Padrón, F. y Ballesteros, C. (2007). El rol ideal del profesor de idiomas en la enseñanza del inglés con fines específicos. *Revista Impacto Científico*, 1 (1), 51-69.
- Palomino, M. A. (2015). *Correo comercial: técnicas y usos*. Madrid: Edelsa.
- Pareja, M. J. (2010): *Temas de empresa*, Madrid: Edinumen.
- Paricio Tato, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>
- Partlett, M. y Hamilton, D. (1982). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programmes*. Bundoora: Borchardt Library.
- Pastor Cesteros, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Revista MarcoELE*, 2. Recuperado de <http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>

- Pellicer Palacín, M. (2009). La diversidad cultural en el aula: Un reto, una oportunidad. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola, *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 699-708). Cáceres: Universidad de Extremadura. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/libros.
- Pérez Gutiérrez, M. (2000). La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 169-182). Ámsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Phal, A. (1970). Le vocabulaire general d'orientation scientifique: Essai de définition et méthode d'enquête. En *Les Langues de spécialité. Analyse linguistique et recherche pédagogique: Actes du stage de Saint-Cloud*, (pp. 94-115). Strasbourg: Aidel.
- Prima (s.a.). *Diccionario de la Lengua Española*. Consultado el 30 de abril de 2017 en <http://dle.rae.es/?id=UBQk8bX>
- Prost, G. y Noriega, A. (2003). *Al dí@: C1*. Madrid: SGEL.
- _____. (2006). *Al dí@: A2*. Madrid: SGEL.
- _____. (2009). *Al dí@: B1-B2*. Madrid: SGEL.

BIBLIOGRAFÍA

- Quemada, B. (1978). *Technique et langage*. En B. Gille (Dir.), *Histoire des techniques: [Collection Encyclopédie de la Pléiade]*, (pp. 34-50). Paris: Gallimard.
- Real Academia Española (2010): *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Redondo Rodríguez, M. J. (2004). Manuales para la enseñanza de lenguas en la Europa del s. XVI: el embrión de la lingüística aplicada. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad: XV Congreso Internacional de ASELE*, (pp. 719-726). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0717.pdf
- Ribé Queralt, R. (1989). La enseñanza del inglés por proyectos. *Educación Abierta: Aspectos didácticos del inglés*, 3, 85-105.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Rivera Reyes, V. (2009). Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 17. Recuperado de <http://tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/315/226>
- Rivarola, J. L. (2013). La difusión del español en el Nuevo Mundo. En R. Cano (Coord.), *Historia de la lengua Española*, (pp. 799-823). Barcelona: Ariel.
- Robinson, P. (1980). *English for Specific Purposes: The Present Position*, Oxford: Pergamon Press.
- _____. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

- Rodríguez Díez, B. (1981). *Las lenguas especiales: El léxico del ciclismo*. León: Colegio Universitario de León.
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. y García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos [enseñanza e investigación]: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 907-932). Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus: Merrill Pub.
- Roldán Pérez, A. (1976). Motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del siglo XVI. *RFE*, LVIII, 201-229.
- Rosa de Juan, C., De Prada, M., Marcé, P. y Salazar, D. (2009). *Temas de Salud*. Madrid: Edinumen.
- Sabater, M. L. (2000). Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.). *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 184-261). Ámsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Sabater, M. L. (2008). El trabajo con Proyectos: un instrumento útil para la clase de español para uso profesional. En *V Encuentro Práctico de Profesores de ELE*.

BIBLIOGRAFÍA

- Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/proyectos.pdf>
- Sabater, M. L. (2011). La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de español para uso profesional. En A Van Hooft (Coord.), *El español de las profesiones: IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 132-149). Ámsterdam: Ministerio de educación, cultura y deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Sager, J. C., Dungworth, D., McDonald, P. y McDonald, P. F. (1980). *English Special Language: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.
- Sala Caja, L. e Itoigawa, M. (2008). Retos y peculiaridades del profesor de español para fines específicos: el curso de español para los servicios de salud de la universidad provincial de Aichi. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE/L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 766-777). Cáceres: Universidad de Extremadura. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm
- Sánchez Calvo, A. (1995). El papel del profesor en las clases de ESP. En S. Barrueco García y E. Hernández (Coords.), *Lenguas para fines específicos IV*, (pp. 257-261). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

- Sanjuan Lopez, F. y Bustinduy Amador, A. (2006). *Español jurídico: Manual de español profesional*. Madrid: Alcalingua.
- Santos de la Rosa, I. (2011). *Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos*, (Trabajo fin de máster).
- _____. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *Revista marcoELE*, 14. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades_arabofono.pdf
- _____. (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesor de enseñanza de español. En E. Bravo-García, E. Saborido, Inmaculada Santos y Antonio Gutierrez (Eds.), *Investigación sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, (pp. 189-220). Helsinki / Sevilla: Universidad de Helsinki / Universidad de Sevilla
- _____. (2015). El reto de la calidad comunicativa: estrategias para la competencia en la pronunciación /e-/i/. En *Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera Instituto Cervantes de Orán*, (pp. 56-76). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2015.htm
- Sanz Álava, I. (2000). Las presentaciones orales en el español profesional. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp.133-

BIBLIOGRAFÍA

- 141). Ámsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- _____. (2001). Presentaciones orales con Power Point para la asignatura "español avanzado". En A. M. Gimeno Sanz (Ed.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE: Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, (pp. 125-129). Valencia: UPV. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xii.htm
- _____. (2005). *El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil. El discurso oral y escrito*, (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9817>.
- Schifko, P. (2001). ¿Existen las lenguas de especialidad?. En M. Bargalló, E. Forges (Eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica: Actas del simposio Hispano –Austriaco*, (pp. 21-29). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. En <http://dfe.uab.cat/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/Schifko.pdf>
- Schmidt Foó, C. (2003). El papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de negocios. En V. de Antonio *et alii* (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 153-163). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- _____, C. (2010). *Asuntos de negocios*. Madrid: Edinumen.
- Sierocka, H. (2008). The role of the ESP teacher. *The Teacher*, 2 (56), 33-37.
- Simulación (s.a.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 30 de abril de 2017 en

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

- Sorapán de Rieros, J. (1975). *Medicina española contenida en proverbios vulgares de nuestra lengua* (reedición de 1616). Madrid: COSANO.
- Soto Navarro, Y., Cathcart Roca, M. y Atiés Cabllero, T. (2009). ¿Español con Fines Específicos o Español como Lenguaje de Especialidad? *Revista electrónica Odiseo*. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/correo-lector/espanol-fines-especificos-o-espanol-como-lenguaje-especialidad>
- Stegemann, T., Hamel, K y Martínez Marín, J. (2007). *Spanisch für Mediziner*. Stuttgart: Thieme.
- Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*. (s.l.) Nelson.
- _____. (1985). *Episodes in ESP*. (s.l.), Pergamon.
- Tano, M. (2009). *Expertos*. Barcelona: Difusión.
- Torre Revello, J. (1960). Las cartillas para enseñar a leer a los niños en América española. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 15 (1-3), 214-234. Recuperado de <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/282/>
- Trimble, L. (1985). *English for science and technology: A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Úbeda Mansilla, P. y Escribano Ortega, M. L. (2015). *Arquitectura y Construcción*. Madrid: Edinumen.
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: Ediciones UNESCO.
- Valera, R. y Robles, S. (2010). *Bienvenidos. Nivel 3*. Madrid: EnClave-ELE.

BIBLIOGRAFÍA

- Van Hooft, A. y Korzilius, H. (2000). La negociación intercultural. Un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 44-56). Ámsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Vangehuchten, L. (2004). Enseñar vocabulario en la clase de EFE como lengua extranjera: unas pistas para no ahogar al alumno en un mar de terminología. *Revista Mosaico*, 12, 6-10. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13148>.
- _____. (2005). *El léxico del discurso económico empresarial: identificación, selección y enseñanza en español como lengua extranjera con fines específicos*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos». En J. Sánchez Lobato e I. Sánchez Gallardo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)- Lengua extranjera (LE)*, (pp. 1129-1147). Madrid: SGEL.
- _____. (Coord.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Vilas Eiroa, P. (2012). El trabajo por proyectos en el aula de ELE: 'Vídeo presentación de una ciudad para futuros alumnos Erasmus españoles'. *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 24. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_15Paula%20Vilas.pdf?documentId=0901e72b813e7203](http://redELE/Revista/2012/2012_redELE_24_15Paula%20Vilas.pdf?documentId=0901e72b813e7203)

- Vilar Ramírez, J. B. (1989). *Los españoles en la Argelia francesa (1830-1914)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Villar Saro, A. (2009). ¿Tengo que llevar regalo? La competencia intercultural en el mundo de la empresa: un reto para el docente de EFE. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos [enseñanza e investigación]: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 986-1005). Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Williams, R. (1981). The potential benefits to the ESP profession from greater awareness of developments and practices in L1 Communication Skills learning. En *The ESP Teacher: Role, development and prospects*, ELT Document 112, (pp. 90-5). London: British Council English Teaching Information Center.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

BIBLIOGRAFÍA

- Zanón, J. y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Zimmermann, K. (2006). Las gramáticas y vocabularios misioneros: entre la conquista y la construcción transcultural de la lengua del otro. En P. Máynez, (Ed.), *Actas del V Encuentro de Lingüística de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán* (UNAM), Mexico-Stadt: UNAM. Recuperado de <http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/doc/construcci%F3n%20y%20transculturaci%F3n%20Acatl%E1n%20corr%20corr.pdf>