



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades

Alicia Catalá Hall



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

2017

Departamento de Filología Hispánica,
Teoría de la literatura y comunicación
Facultad de Filología
Universitat de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

*Qué enseñar en una clase de español con fines específicos:
el análisis de necesidades*

Autora:
Alicia Catalá Hall

Directora:
Mar Garachana Camarero

Programa de doctorado:
Varietades del español en ámbitos profesionales y en el E/LE

Agradecimientos

No he escuchado a nadie decir que la elaboración de una tesis doctoral es un proceso fácil y yo, no voy a ser la primera en decirlo. No obstante, cuando estás rodeada de gente que te ayuda el trabajo se hace más ameno.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi directora de tesis, la Dra. Mar Garachana Camarero por las minuciosas correcciones, por los valiosos consejos, por las críticas constructivas y por su inmensa paciencia. Estoy especialmente agradecida a mi tutora por su apoyo y entusiasmo durante estos largos cinco años y, sobre todo por creer en mí y en este trabajo. Gracias de corazón.

En segundo lugar, quisiera expresar mi profundo agradecimiento a todos aquellos que han participado en las encuestas. Por un lado, a los profesores que han cumplimentado los cuestionarios o la han difundido y, por otro, a todos los alumnos que han realizado el cuestionario. Un grupo inmenso de individuos que no tiene nombre, pero merecen un *gracias* por su valiosa participación. Me gustaría reconocer también la labor del GERES difundiendo las encuestas entre los socios y de esta manera ampliar los resultados a nivel internacional.

Muchas personas han contribuido indirecta o directamente en este estudio, sin embargo, es imposible nombrar a todos ellos. Aun así, gracias a todos los en algún momento habéis cruzado por mi proyecto.

En particular, me gustaría dar las gracias a Mar Forment por brindarme la oportunidad de impartir unas sesiones en su asignatura del máster. Gracias a ello, existe la Encuesta 2 de este trabajo. Asimismo, quiero agradecer a M.^a Ángeles Asencio la documentación prestada y que tengo pendiente devolver.

A mi querida amiga Helena, por su inmenso apoyo, por su incansable entusiasmo y por sus consejos, así como por empujarme cuando no me quedaban fuerzas y, especialmente, por siempre estar ahí a mi lado en todos mis proyectos.

A Janelle, Natalie, Sonia y Geni, por cuidarme, por animarme y por echarme una mano con los peques. Ahora toca celebrarlo.

A mi hermana y en especial a mi madre, por su cariño y apoyo incondicional.

A Leticia, por sus consejos y por sus palabras de ánimos cuando he creído que no podía más.

A mis hijos Evert y Noa, por su cariño, por su paciencia y por su comprensión cuando no entendían realmente por qué su madre estaba encerrada horas y horas en el despacho.

Y, sobre todo, quisiera agradecer y dedicar esta tesis a Henk porque sin él este trabajo no hubiera sido posible. *Thank you for your unconditional support, love and help, this work is as much as mine as yours.*

I am determined to be cheerful and happy in whatever situation I may find myself. For I have learned that the greater part of our misery or unhappiness is determined not by our circumstance but by our disposition.

Martha Washington

To Henk, Evert and Noa, my guides in the dark nights.

Abreviaturas y acrónimos

Muchos de los acrónimos o abreviaturas utilizadas en el campo de la enseñanza de lenguas están enumerados a continuación. Asimismo, hemos incorporado en esta sección los documentos, diccionarios y currículos abreviados, tal y como aparecen en el cuerpo del texto o en la bibliografía. Esperamos que esta lista facilite la lectura y comprensión de las abreviaturas y acrónimos utilizados a lo largo de este trabajo.

AATF	Asociación Americana de Profesores de Francés
AN	Análisis de necesidades
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
BELC	Bureau pour l'enseignement de la Langue et la Civilisation françaises á l'étranger (<i>Oficina para la enseñanza de la Lengua y la Civilización francesa en el extranjero</i>)
CECR	<i>Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment</i>
CIESE	Centro Internacional de Estudios Superiores del Español
CNP	<i>Communication Needs Processor</i>
CNV	Comunicación no verbal
Currículo de ELE/N	<i>Plan Curricular de Español de los negocios</i> de la Fundación Comillas
CVC	Centro Virtual Cervantes (en el texto se refiere al <i>Diccionario de términos clave de ELE</i>)
DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
DL	<i>Diccionari de Lingüística</i> de la UB
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
ECL	Enseñanza Comunicativa de la Lengua
ECML	<i>European Centre for Modern Languages</i>
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFA	Español con Fines Académicos
EFE	Español con Fines Específicos
EFL	English as a Foreign Language
EFP	Español con Fines Profesionales
E/LE	Español Lengua Extranjera
ELE	Español como Lengua Extranjera

ENE	Español de los Negocios
ELE/N	Español de los Negocios
ELP	<i>European Language Portfolio</i>
ELT	English Language Teaching
ENE	Español de los Negocios
EFA	Español con Fines Académicos
EpFE	Español para Fines Específicos
EpFG	Español para Fines Generales
ESL	English as a Second Language
ESP	English for Specific Purposes
EST	<i>English for Science and Technology</i>
EOP	<i>English for Occupational Purposes</i>
EUP	Español para Uso Profesional
GERES	<i>Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité</i>
HSBC	<i>The Hong Kong and Shanghai Banking Corporation</i>
IFE	Inglés con Fines (o propósitos) Específicos
INES	Proyecto <i>Internacional Negotiations in Spanish</i>
INSHT	Instituto Nacional para la Seguridad e Higiene en el Trabajo
L1	Lengua materna o primera lengua
L2	Segunda lengua o lengua no nativa
LANA	<i>Language Needs Analysis</i>
LEsp	Lengua/lenguajes de especialidad o especializados
LFE	Lengua/Lenguas para fines específicos
LNA	<i>Learning needs analysis</i>
LpFE	Lengua/Lenguas para fines específicos
LSA	<i>Learning situation analysis</i>
LSP	<i>Language for specific purposes</i>
MLFC	<i>Modern Languages For Communication</i>
NA	<i>Needs analysis</i>
NRE	<i>Niveles de Referencia para el Español</i>
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: evaluación, enseñanza, aprendizaje</i>
MEC	Ministerio de Educación y Cultura (en el cuerpo del trabajo y en la bibliografía para referirnos al libro <i>La enseñanza de las lenguas extranjeras en España</i>)

PC EFE FC	<i>Plan Curricular de español para fines específicos</i> de la Fundación Comillas
PCA	<i>Principal Component Analysis</i>
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español</i>
PSA	<i>Present-situation analysis</i>
TSA	<i>Target situation analysis</i>
UB	Universitat de Barcelona

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción	15
1.1. Introducción al tema de investigación	15
1.2. Objetivos, hipótesis y preguntas.....	18
1.3. Metodología y corpus	22
1.3. Estructura de trabajo	28

PRIMERA PARTE

Capítulo 2. Las lenguas con fines específicos en los estudios de ELE.....	35
2.1. Las lenguas con fines específicos: <i>English for specific purposes</i>	36
2.2. El Español con fines específicos	41
2.3. Instituciones para la enseñanza/aprendizaje de la L2.....	47
2.3.1. Consejo de Europa	47
2.3.2. Instituto Cervantes.....	51
2.3.3. Fundación Comillas	53
2.4. El MCER, el PCIC y el Currículo de ELE/N.....	55
2.4.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación	56
2.4.2. Plan curricular del Instituto Cervantes	66
2.4.3. El Plan Curricular del español de los negocios de la Fundación Comillas.....	70
2.5. Conclusiones	82
Capítulo 3. Organización del proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE.....	84
3.1. El currículo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas	85
3.2. El diseño de un curso de EFE.....	87
3.3. El concepto análisis de necesidades.....	91
3.3.1. La definición de necesidades	93
3.3.2. Análisis y recopilación de datos	98
3.3.3. Instrumentos de análisis	103
3.3.4. La problemática del análisis de necesidades	112
3.4. La elaboración de un programa de EFE	118
3.5. El rol del profesor de fines específicos.....	128
3.6. Conclusiones y reflexiones	131

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4. Análisis y evaluación de manuales de EFE	135
4.1. Los manuales en el aula de EFE	136
4.2. Selección del material curricular para un curso de ene y procedimiento de análisis	137

4.2.1. Editorial Difusión	145
4.2.1.1. Manual: <i>Socios 1</i>	146
4.2.1.2. Manual: <i>Socios 2</i>	149
4.2.1.3. Manual: <i>Expertos</i>	152
4.2.1.4. Material: <i>Socios 1</i>	155
4.2.1.5. Material: <i>Socios 2</i>	157
4.2.1.6. Material: <i>Expertos</i>	158
4.2.1.7. Evaluación de los manuales de Difusión	159
4.2.2. Editorial Edelsa	161
4.2.2.1. Manual: <i>Entorno laboral</i>	162
4.2.2.2. Manual: <i>Entorno empresarial</i>	166
4.2.2.3. Manual: <i>Comunicación eficaz para los negocios</i>	168
4.2.2.4. Evaluación de los manuales de Edelsa	170
4.2.3. Editorial Edinumen	171
4.2.3.1. Manual: <i>En equipo.es 1</i>	172
4.2.3.2. Manual: <i>En equipo.es 2</i>	174
4.2.3.3. Manual: <i>En equipo.es 3</i>	177
4.2.3.4. Material: <i>En equipo.es</i>	180
4.2.3.5. Material: <i>En equipo.es 2</i>	181
4.2.3.6. Material: <i>En equipo.es 3</i>	183
4.2.3.7. Manual: <i>El español en entornos profesionales</i>	184
4.2.3.8. Manual: <i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>	187
4.2.3.9. Manual: <i>Empresa siglo XXI</i>	188
4.2.3.10. Manual: <i>Cultura y negocios</i>	190
4.2.3.11. Material: <i>Asuntos de negocios</i>	193
4.2.3.12. Material: <i>Negocio a la vista</i>	194
4.2.3.13. Evaluación de los manuales de Edinumen	195
4.2.4. Editorial: SGEL	203
4.2.4.1. Manual: <i>Al día, inicial</i>	204
4.2.4.2. Manual: <i>Al día, intermedio</i>	206
4.2.4.3. Manual: <i>Al día, superior</i>	208
4.2.4.4. Evaluación de los manuales de SGEL	209
4.3. Evaluación comparativa de los manuales de ENE	210
4.3.1. La metodología	215
4.3.2. La temática	222
4.3.3. Las situaciones comunicativas	228
4.3.4. La cultura en el aula	243
4.3.5. Los soportes	259

4.4. Conclusiones y reflexiones	271
Capítulo 5. Diseño, lectura e interpretación de encuestas de EFE.....	276
5.1. La importancia y la representatividad de las encuestas	277
5.2. Los apriorismos teóricos y su repercusión en la práctica docente	282
5.2.1 Encuesta 1. El docente de EFE. Análisis e interpretación de datos	284
5.2.1.1. Los apriorismos teóricos	291
5.2.1.2. La metodología	294
5.2.1.3. Los conocimientos y el papel del profesor de fines específicos	296
5.2.1.4. Los retos en la docencia de EFE.....	300
5.2.1.5. Cómo ser profesor de EFE y no morir en el intento	306
5.2.2. Encuesta 2. Futuros profesores de ELE/EFE. Análisis e interpretación de datos	308
5.2.2.1. Los apriorismos teóricos	312
5.2.2.2. La metodología	316
5.2.2.3. Los conocimientos y el papel del profesor.....	318
5.2.2.4. Los retos de la docencia de EFE.....	322
5.2.2.5. La propuesta docente	326
5.2.3. Conclusiones.....	332
5.3. Encuesta 3. Estudiantes de ENE. Análisis e interpretación de datos.....	334
5.3.1. El material didáctico en la clase de ENE.....	341
5.3.2. La temática.....	345
5.3.3. Las expectativas del alumnado de ENE	352
5.4. Conclusiones y reflexiones	353

TERCERA PARTE

Capítulo 6. Propuestas para una docencia de ene desde una nueva óptica	357
6.1. El programa mixto.....	358
6.2. Propuestas desde una nueva óptica	359
6.2.1. Las propuestas temáticas	360
6.2.2. La explotación de actividades	364
6.2.3. Material en plataforma	366
6.2.4. Conclusiones.....	368
Capítulo 7. Qué enseñar en un curso de fines específicos: el análisis de necesidades	371
7.1. La necesidad del análisis de necesidades en el diseño de un curso de EFE.....	372
7.1.1. Tipología de necesidades.....	373
7.1.1.1. Necesidades objetivas.....	375
7.1.1.2. Necesidades subjetivas	377
7.1.1.3. Necesidades sociales.....	378
7.1.1.4. Necesidades interculturales.....	379

7.1.1.5. Necesidades ocultas.....	380
7.2.2. Análisis de necesidades: caso práctico.....	384
7.2.2.1. Primera fase: agrupación de ideas	385
7.2.2.2. Segunda fase: el análisis de necesidades	391
7.3.3. Conclusiones y reflexiones	397
CUARTA PARTE	
Capítulo 8. Conclusiones y futuras líneas de investigación.....	401
8.1. Síntesis del trabajo y conclusiones.....	402
8.2. Futuras líneas de investigación	410
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	412
Manuales consultados.....	412
Bibliografía consultada	414
ANEXO	448
Anexo 1: El método basado en tareas.....	448
Anexo 2: El aprendizaje basado en proyectos	450
Anexo 3: La simulación global.....	452
Anexo 4: El método de casos	454
ANEXO EN CD.....	456
Carpeta “Encuesta 1”	456
Carpeta “Encuesta 2”	456
Carpeta “Encuesta 3”	456

Capítulo 1. Introducción

1.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde la aparición de la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos en los años ochenta del siglo XX, esta área de enseñanza ha cambiado de forma abismal. Principalmente, los cambios derivados son debidos al interés existente por aprender nuestra lengua en contextos comunicativos específicos, ya sean de carácter académico (como sucede en los programas de intercambio internacionales) ya sea de tipo profesional (en el marco de relaciones internacionales laborales).

Los primeros ámbitos de especialidad que surgieron en España a finales del siglo XX fueron el español comercial-empresarial (donde se encuadra el español de los negocios, del turismo y el jurídico); el español de los servicios (que incluye la atención primaria y secundaria de la salud); el español para la comunicación en ámbitos académicos e institucionales (programas internacionales como Erasmus o Sócrates); y el español para el ejército. Este último se ha visto potenciado por la entrada de España en la UE y por las operaciones conjuntas del ejército español y el de otros países en los últimos conflictos bélicos. Esta nómina se ha ampliado recientemente gracias a una serie de circunstancias que han conllevado el incremento no solo de los ámbitos de especialidad, sino también de la demanda de español con fines específicos.

Nuestro interés por investigar el español con fines específicos (EFE) nace de los quince años de experiencia como docente en este campo, específicamente, en el área del español de los negocios (ENE). La decisión de dedicarnos a este sector educativo no fue deliberada, sino, hasta cierto punto, casual. Y es que, en el año 2000, comencé a trabajar en una academia cuyos estudiantes solicitaban formación de ENE. Dos años más tarde, impartía clases en otro centro que organizaba cursos de ENE para multinacionales como Danone, Seat o Novartis. Los primeros años como profesor en esta especialidad fueron complejos, en parte por la falta de experiencia y conocimientos de este campo de enseñanza y, también por la limitada oferta, en ese

momento, de manuales, materiales y artículos publicados que facilitasen la instrucción de ENE.

No hay duda de que la enseñanza/aprendizaje de idiomas se ha convertido en una prioridad debido a la actual movilidad de la población y al aumento de las relaciones sociales, políticas y económicas entre diferentes culturas. Con el fin de satisfacer las demandas de aprendizaje, han surgido entidades e instituciones que promueven la lengua y la cultura española. Entre ellas, destacan, especialmente, el Instituto Cervantes y la Fundación Comillas. Asimismo, el interés por el EFE ha motivado la aparición de congresos dedicados a promocionar la investigación en este campo. Uno de los más relevantes es el *Congreso internacional de español para fines específicos* (CIEFE), celebrado por primera vez en Ámsterdam el año 2000. Igualmente, cabe destacar la labor de las editoriales, que, como respuesta a la mayor demanda de EFE, han elaborado una amplia gama de manuales que llenan parcialmente el vacío existente quince años atrás. Y decimos parcialmente, dado que no existe en el mercado ningún manual ideal para un curso de EFE.

A pesar del notable avance teórico que el EFE ha experimentado en los últimos años, la realidad con la que se halla el profesor al abordar un curso de fines específicos está llena de obstáculos. Algunos de ellos son internos o psicológicos —denominados en esta investigación *apriorismos teóricos*—y condicionan la práctica docente. La otra gran traba a la que se enfrenta el docente de EFE se corresponde con el contenido del curso, pues no parece haber en el mercado actual un manual que satisfaga las necesidades específicas del alumno de EFE. Esta afirmación se sustenta en los resultados obtenidos en un trabajo previo (Catalá 2011). En él, analizamos dieciocho manuales de ENE con el fin de verificar si cumplían con las expectativas del alumnado al que iba dirigido el material docente. En dicho estudio queda demostrada la falta de concordancia entre el contenido de un manual y las necesidades del alumno, pues el material publicado no recoge las preferencias educativas de los estudiantes. Esta situación implica que el profesor cuenta con un programa insuficiente.

Actualmente, la enseñanza/aprendizaje de lenguas se fundamenta en el alumno y, por tanto, el programa docente ha de cubrir sus necesidades. Básicamente, el curso de fines específicos se centra en un aprendiz que posee unas necesidades muy concretas y personales, dado que precisa de la lengua para realizar tareas en su vida profesional. En consecuencia, el profesor de EFE debe establecer cuáles son las necesidades de su alumno, con el fin de suplirlas con el programa del curso. Para ello, el profesor puede servirse de un análisis de necesidades (AN).

El AN es el procedimiento por el cual el profesor puede extraer toda la información pertinente sobre su alumno, el entorno profesional y las situaciones comunicativas de este. Así pues, el AN es imprescindible, ya que, sin él el profesor, aun sabiendo qué enseñar en su curso gracias a su formación o al bagaje como docente, no sabrá si aquello que enseña es adecuado para su estudiante en cuestión, es decir, qué enseñar a ese alumno en particular. Para nosotros, esta técnica supone el primer eslabón de cara a la confección del programa y, por esta razón, dedicaremos al AN parte de nuestra atención. La otra parte, la dedicamos a verificar la validez y utilidad de los manuales vigentes en el mercado.

Actualmente, la información relativa al AN de que disponemos se basa, en gran medida, en los estudios de autores anglosajones que han investigado esta técnica y su repercusión en un curso de *English for specific purposes* (ESP). Entre dichos trabajos, cabe mencionar los de Brown (1995, 2016), Chambers (1980), Dudley-Evans (2000), Dudley-Evans y St. John (2012 [1988]), Holme y Chalauisaeng (2006), Huhta *et al.* (2013), Hutchinson y Waters (2012 [1987]), Long (2007 [2005]) y Nunan (2012 [1988]), entre muchos otros. La mayoría de las contribuciones mencionadas inciden en la importancia del AN para desarrollar un programa acorde al estudiante. De igual manera, en ellas se presentan propuestas de organización interna del programa a partir de los resultados obtenidos del AN.

En el ámbito hispánico, contamos también con varias contribuciones dedicadas al EFE. Destacan, especialmente, los trabajos de Aguirre (2012), Cabré y Gómez de Enterría (2006), García Santa-Cecilia (1995, 2008 [2000]), Martín Peris (2009), Sabater

(2000, 2009^a, 2009^b) o Velázquez-Bellota (2004). Todas estas publicaciones ofrecen nuevas propuestas metodológicas, innovadores planteamientos curriculares y perspectivas de enseñanza originales e, incluso, reflexionan sobre el AN. Por el contrario, la lista de autores dedicados a investigar exclusivamente el AN es menor. Son reseñables los trabajos de Castellano Vega (2010), García-Romeu (2006a, 2006b), Llorián, Gil y Castro (1997) o Moreno de los Ríos (2009 [1996]), en los que se incide en la importancia del AN en la programación de un curso. A pesar de la importante aportación de estos autores, queda todavía mucho por investigar en comparación con el ESP.

Consideramos que, si la enseñanza/aprendizaje está enfocada hacia el alumno y, por tanto, implica el diseño de un programa a medida, es necesario que el docente conozca el AN y que, además, sea capaz de implementarlo en el aula. Asimismo, sería de gran utilidad para el profesor que existiera un material que pudiera compaginar con el suyo propio, siempre teniendo en cuenta los resultados obtenidos de un AN, dado que esta herramienta es la que permite al profesor determinar los contenidos de un curso de EFE.

1.2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS

A través de este trabajo se pretende atender a las necesidades reales del profesor y del estudiante de EFE. Para ello, utilizaremos una rama dentro de la enseñanza/aprendizaje de fines específicos la centrada en la enseñanza del español de los negocios (ENE). Ahora bien, a lo largo del texto emplearemos el término EFE cuando consideremos que los datos son extrapolables a otras ramas dentro de los fines específicos y no solo atañan al ENE.

El objetivo principal que perseguimos en este trabajo es doble: por un lado, responder a la pregunta “¿qué enseñar en una clase de EFE?”; por otro, demostrar la utilidad del análisis de necesidades como un procedimiento indispensable para dar respuesta a la cuestión anterior.

A simple vista, la pregunta que formulamos líneas arriba parece sencilla. Sin embargo, para responderla, es imprescindible reflexionar sobre el significado y esencia de EFE y, por extensión, atender a todo lo que envuelve a un curso de fines específico —las características y los factores que lo convierten, precisamente, en específico— y al nuevo rol que debe desempeñar el profesor en él.

De acuerdo con las definiciones que han aportado los especialistas sobre el sintagma *fines específicos* aplicado a la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, se puede afirmar que el curso de EFE debe cubrir las necesidades especificadas del aprendiz. Asimismo, la enseñanza/aprendizaje orientada a fines específicos ha de abordar el diseño de un curso que comienza con la simple pregunta ¿para qué necesita el aprendiz la lengua? Ahora bien, cualquier profesor de ELE podría afirmar que esta pregunta también se formula para elaborar un curso de lengua extranjera. Según la metodología actual centrada en el alumno, el curso, sea de fines específicos o de lengua extranjera, ha de basarse en las necesidades del alumnado. Entonces, cabe preguntarse qué necesidades son las que diferencian un curso de ELE de uno de EFE. En este sentido, hay que entender que teóricamente no hay ninguna diferencia; sin embargo, en la práctica sí.

El estudiante de EFE tiene, por un lado, una necesidad acuciante de aprender la lengua que no se siente de forma tan marcada en un alumno de ELE. Por otro lado, el alumno de EFE es consciente de por qué necesita la lengua y esto condiciona el contenido del curso. Por último, las necesidades del alumno de EFE son unas necesidades concretas y específicas que requiere aprender para poder llevar a cabo su actividad profesional. En consecuencia, estas necesidades son más selectivas que las que se pueden encontrar en un alumno de ELE y, por extensión, acota el contenido del programa. La enseñanza/aprendizaje de ELE, a pesar de tener sus necesidades abarca un campo temático más amplio y, en consecuencia, es más fácil de solventar pedagógicamente. Dicho esto, consideramos que el curso ELE al igual que el de EFE debe basarse en el análisis de las necesidades del alumno. De esta forma, el programa estará centrado en cubrir los objetivos del estudiante.

En suma, se entienden las necesidades del alumno de cualquier especialidad de fine específicos como la necesidad vital e inmediata que tiene el estudiante de aprender la lengua. Esta necesidad tiene un fin muy concreto que lleva al alumno a aprender la lengua y que el profesor ha de averiguar con el objetivo de desarrollar una programación que solvente y cubra todas estas necesidades, es decir, para saber qué enseñar a cada alumno de EFE en particular.

De cara a la consecución de los dos objetivos de nuestra investigación, hemos de reflexionar primero sobre dos cuestiones:

Cuestión 1. Si el profesor de EFE tiene que elaborar un programa que cubra las necesidades de su estudiante, ¿existe algún material curricular editado que se pueda emplear para el curso de EFE?

Cuestión 2. Este mismo docente, ¿cuenta con los suficientes conocimientos para enseñar el español de una especialidad que no conoce? ¹, es decir ¿puede el profesor de ELE convertirse en profesor de EFE?

Las reflexiones sobre las cuestiones formuladas están guiadas por nuestra experiencia como docentes y por nuestros conocimientos previos sobre el material publicado de EFE (en concreto, manuales de ENE), y todo ello nos ha llevado a dibujar las hipótesis de esta investigación.

La primera hipótesis de la que partimos es que, hasta hoy, no se ha publicado ningún manual de EFE que cubra íntegramente las necesidades objetivas, subjetivas, sociales, interculturales y ocultas del alumno al cual va dirigido. Este hecho implica que tenga que ser el profesor quien determine y diseñe el programa del curso fundamentándose en las necesidades del alumnado.

¹ Entendiendo *especialidad* como la enseñanza/aprendizaje del español de alguna disciplina concreta, por ejemplo, el español jurídico o español de los negocios.

La segunda hipótesis que queremos comprobar es que cualquier profesor de español como lengua extranjera es capaz de ejercer como profesor de EFE. Postulamos que, si el profesor es consciente de cuáles son sus funciones como docente de EFE e implanta el análisis de necesidades en su curso, será capaz de saber qué enseñar en una clase de fines específicos.

Atendiendo a nuestros dos objetivos y a las dos hipótesis presentadas, a lo largo de este trabajo pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. Si no existe un manual publicado apropiado para el curso de fines específicos, ¿qué enseña el profesor de EFE en su clase?
2. Si ejercer como profesor de fines específicos implica necesariamente atender a las necesidades del alumno para confeccionar el programa, ¿cómo realiza el docente la búsqueda de necesidades?

En definitiva, la finalidad de este trabajo es saber qué enseñar en el curso. Para ello, se ofrece una propuesta de material que facilita qué enseñar y, por otro lado, se muestra las ventajas del AN al docente de EFE. Estas ventajas, enumeradas de forma simplificada son las siguientes: en primer lugar, el AN supone la técnica por la cual el profesor identifica las necesidades de su alumnado. En segundo lugar, el AN permite al profesor adecuar un programa a las necesidades discriminadas previamente. En tercer lugar, los datos obtenidos del AN le ayudan a determinar qué material existen en el mercado le puede interesar al alumno o puede ser incluido en el programa. Finalmente, esta técnica aporta seguridad al profesor ante el reto que supone enseñar el español propio de un campo profesional que puede ser desconocido para él. En otras palabras, gracias al AN, el profesor de EFE sabrá qué enseñar.

1.3. METODOLOGÍA Y CORPUS

La metodología empleada en este trabajo se fundamenta en el método de investigación mixto, dado que se basa en la recopilación de un corpus de datos y en la experiencia propia como docente en el área de ENE.

En este apartado, se detallan los pasos metodológicos que se han seguido para confeccionar el corpus de esta tesis. Asimismo, también se expone la metodología de análisis que ha permitido, por una parte, acometer los objetivos planteados originalmente; y, por otra, confirmar o desmentir las hipótesis de investigación.

Los métodos de recopilación de información utilizados en este trabajo han sido tres. Con el primero de ellos, hemos obtenido el material necesario para analizar los manuales de ENE. Así, se ha comprobado cómo los manuales del alumno y materiales complementarios escrutados carecen de una planificación conforme a un AN. Con el segundo, hemos logrado dos objetivos, por un lado, analizar la tarea del docente y conocer sus apriorismos. En segundo lugar, corroborar la falta de ajuste entre los manuales y las expectativas del estudiante debido a la ausencia de un AN en la identificación de las necesidades del alumno. Con el tercero, hemos presentado cómo abordar los futuros materiales y cómo hacer uso del AN con el fin de poder saber qué enseñar en un curso de fines específicos.

Así pues, nuestro corpus está compuesto por los siguientes tres bloques de contenidos:

- (i) Veinticuatro fichas que sintetizan la información de manuales de EFE centrados en la enseñanza/aprendizaje de ENE.
- (ii) Tres encuestas:
 - a. Encuesta 1: dirigida al profesor de EFE que ejerce o ha ejercido en esta área de enseñanza. Los resultados están disponibles en el anexo en CD, dentro de la carpeta “Encuesta 1”.

- b. Encuesta 2: dirigida a los estudiantes del *Máster de experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* de la UB de los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 201-2015. Los resultados de esta encuesta pueden encontrarse en el anexo en CD. Dentro de la carpeta “Encuesta 2” del mencionado anexo, se disponen todas las encuestas cumplimentadas bajo el año del curso escolar.
 - c. Encuesta 3: destinada a estudiantes de ENE. Los resultados están disponibles en el anexo en CD, dentro de la carpeta “Encuesta 3”.
- (iii) Dos planteamientos: por un lado, la formulación de materiales, en segundo lugar, la implantación del AN.

Para demostrar nuestra primera hipótesis, esto es, la ausencia de materiales didácticos que respondan a las necesidades de los alumnos de EFE, hemos analizado veinticuatro manuales de fines específicos. Hemos acotado nuestro objeto de estudio al campo del español de los negocios, dada nuestra experiencia docente en esta área de enseñanza/aprendizaje del español. Así pues, hemos seleccionado dieciséis manuales del alumno y ocho materiales complementarios de ENE (cuadernos/libros de ejercicios o material de actividades). Los manuales del alumno y los materiales complementarios escogidos se publicaron entre los años 2006 y 2016 y han sido elaborados por cuatro editoriales dedicadas a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: Difusión, Edelsa, Edinumen y SGEL.

Para efectuar el análisis del material seleccionado, se han elaborado unas fichas que sintetizan la información más relevante de cada texto. El diseño de estas fichas se fundamenta en los trabajos de Ezquerro (1974), Fernández López (2004), Martín Peris (2004), Rueda (1994) y Salaberri (1990). Tanto las fichas de los manuales del alumno como las de los materiales complementarios constan de las dos secciones siguientes:

- Sección 1: Descripción externa/interna del material. Se presenta de manera esquemática y precisa la metodología, los objetivos, el nivel y el temario de los manuales y materiales analizados.

- Sección 2: Descripción interna. Se describe el contenido comunicativo, lingüístico y cultural del material.

Hemos diseñado dos fichas diferentes que varían en la sección 2. La información que figura en la sección 2 de las fichas correspondientes a los materiales complementarios es menos rigurosa que la presente en las fichas de los manuales. Esto se debe a que los materiales complementarios son concebidos como un conjunto de actividades o tareas específicas que pueden ser de distinto tipo (impresas en papel, audiovisuales, multimedia, etc.) y que se emplean para facilitar y complementar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Dado que se trata de material auxiliar —que, en algunos casos, se corresponde con el cuaderno de ejercicios de un manual teórico—, hemos optado por realizar un análisis menos exhaustivo de él, pero suficiente para nuestro estudio.

A continuación, mostramos la ficha en blanco del manual del alumno y la ficha del material complementario, posteriormente.

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título			Imagen de la portada del manual
Autor/es			
Datos bibliográficos			
ISBN			
Material	Impreso		Número de páginas.
	Audio		Soporte de audio (CD).
	Audiovisual		Soporte audiovisual (DVD).
Sigue el <i>MCER</i>	El seguimiento de las pautas del <i>MCER</i> .		
Nivel	El nivel de referencia que abarca.		
Objetivos generales	Los objetivos generales que pretende conseguir el manual.		
Metodología	El método que sigue.		
Organización del manual	Las secciones que componen el manual.		
División de la unidad	Las diversas secciones que componen la unidad.		
Temario	El título de cada unidad.		

Libro de ejercicios	de	Las referencias del libro de ejercicios y el número de la ficha donde puede localizarse.
Libro del profesor	del	Las referencias del libro del profesor.
SECCIÓN 2 ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO		
Papel de la L1		La especificación de la L1 en el manual.
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	La orientación (deductiva o inductiva) al presentar la gramática.
Contenidos comunicativos	Explícito	La especificación de los contenidos comunicativos.
	Temas	La especificación del programa de los contenidos comunicativos tal y como aparecen en el manual y en cada unidad.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	La referencia y la localización de los contenidos fónicos y ortográficos.
	Contenidos gramaticales	La referencia y la localización de los contenidos gramaticales.
	Contenidos léxicos	La referencia y la localización de los contenidos léxicos.
Contenidos culturales	Explícitos	La especificación de los contenidos culturales.
	Temas	La especificación del programa de los contenidos culturales tal y como aparecen en el manual y en cada unidad.
	Cultura formal/informal	El contraste entre la lengua formal y la lengua informal.
	Diversidad cultural	Si presenta diversidad cultural.
Evaluación		La especificación de la evaluación o autoevaluación.

SECCIÓN 1 DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO		
Título	Imagen de la portada del material	
Autor/es		
Datos bibliográficos		
ISBN		
Material	Impreso	Número de páginas.
	Audio	Soporte de audio (CD).
	Audiovisual 1	Soporte audiovisual (DVD).
Sigue el MCER	El seguimiento de las pautas del MCER.	
Nivel	El nivel de referencia que abarca.	
Objetivos generales	Los objetivos generales que pretende conseguir el manual.	
Metodología	El método que sigue.	
Organización del material	Las secciones que componen el manual.	
División de la unidad	Las diversas secciones que componen la unidad.	
Temario	El título de cada unidad.	

Libro del alumno	Las referencias del libro del alumno y el número de la ficha donde puede localizarse.
Libro del profesor	Las referencias del libro del profesor.
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO
Contenidos comunicativos	La referencia y localización de los contenidos comunicativos en el material.
Contenidos lingüísticos	La referencia y localización de los contenidos lingüísticos en el material.
Contenidos culturales	La referencia y localización de los contenidos culturales en el material.
Observaciones	Los comentarios relevantes.

Con el objetivo de corroborar o desmentir nuestra segunda hipótesis, se han diseñado dos encuestas, ambas dirigidas al docente o futuro profesor de EFE. La Encuesta 1 se publicó en línea a través de la plataforma *ThesisTools*. Su acceso se cerró a principios de 2016. Este cuestionario fue cumplimentado por profesores que ejercen o han ejercido como profesores de EFE. Cabe señalar al respecto que, del total de profesores que comenzaron la encuesta (ciento veintitrés), hemos revisado las respuestas de tan solo ochenta y dos. La decisión de seleccionar estos ochenta y dos profesores se debe a que algunas de las preguntas formuladas en el cuestionario eran un filtro para acotar el grupo de profesores, puesto que solo nos interesaban los profesores que trabajan o que habían trabajado en esta área de enseñanza. Así pues, los profesores que comenzaron la encuesta, pero no han ejercido como profesores de EFE fueron directamente envidados fuera del cuestionario. Por otro lado, algunos de los docentes que comenzaron la encuesta la abandonaron sin completarla íntegramente. Por esta razón, hemos desestimado las respuestas para nuestros cálculos estadísticos, pese a que hemos tenido en cuenta en ocasiones las ideas que incorporaban si las hemos considerado de interés. Se puede encontrar los resultados de la Encuesta 1 en el anejo electrónico (carpeta “Encuesta 1”). Dentro de esta carpeta se dispone la información de los ciento veintitrés participantes en el archivo “E1-Total.xlsx” y, a su vez, los datos de aquellos profesores cuyas encuestas fueron analizadas en este trabajo (“E1-Total 82.xlsx”). Además, hemos añadido el cuestionario que se presentaba en línea (“E1-Cuestionario.pdf”).

La Encuesta 2, como hemos mencionado anteriormente, está dirigida a los estudiantes del *Máster de experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* de la UB, a quienes impartimos unas sesiones en el marco de la asignatura “El léxico en la clase de español para fines específicos”. El total de alumnos encuestados cuyas respuestas han servido de base para la presente investigación es de setenta estudiantes, correspondiente al total de estudiantes de máster en los tres años que realizamos el cuestionario. Esta encuesta se realizó en papel y se presentó físicamente en el aula.

Las dos encuestas descritas se han diseñado siguiendo los postulados expuestos en Sabater (2000). En su estudio, la autora presenta una serie de malentendidos y perspectivas erróneas que posee el futuro profesor de ELE/EFE sobre su profesión. El propósito de Sabater es destruir el mito del “superprofesor”, es decir, la creencia de que un profesor de EFE ha de conocer todas las materias de especialidad de su alumnado (finanzas, derecho, *marketing*, etc.). Asimismo, esta encuesta pretende verificar si hay algún cambio con las respuestas obtenidas de la Encuesta 1 dirigida a profesores con experiencia en el campo de EFE. Así como, ver las expectativas que tiene el futuro profesor de EFE sobre su profesión. Con estos cuestionarios hemos pretendido comprobar si tanto los futuros profesores como los que ejercen la profesión tienen los mismos apriorismos de los cuales hablaba Sabater (2000). Por último, a partir de las respuestas analizadas, hemos tratado de demostrar que cualquier profesor de ELE puede ejercer como docente de EFE.

Además, hemos presentado un tercer cuestionario (Encuesta 3) —cumplimentada por estudiantes de ENE— que analiza las necesidades de los alumnos y verifica si van en sintonía con los manuales editados. De esta forma se corrobora nuestra primera hipótesis. Asimismo, los resultados de esta encuesta pretenden mostrar la relevancia del AN para responder a la cuestión vehicular de nuestra tesis: “qué enseñar en la clase de EFE”. Esta encuesta también se realizó a través de la página *web ThesisTools*. Se pueden ver los resultados de este cuestionario en la carpeta “Encuesta 3”, situada en el anejo electrónico. Dentro de la mencionada carpeta, se incluye el documento “E3-Total.xlsx”, que contiene los ciento dos estudiantes que comenzaron el cuestionario. La información de buena parte de estos estudiantes fue desestimada de nuestra

investigación, puesto que no se trataba de alumnos de cursos propiamente de ENE. Así pues, para este trabajo solo utilizamos las respuestas de veintidós de los encuestados. Estos resultados pueden verse en el documento “E3-Total 22.xlsx”, recopilado en la carpeta “Encuesta 3” en el anejo electrónico. Asimismo, hemos incluido la encuesta modelo tal y como aparecía en línea (“E3-Cuestionario.pdf”). Los resultados de esta encuesta se sustentan en el trabajo de Catalá (2011).

El tercer bloque que integra el corpus de este trabajo es un compendio entre los resultados obtenidos y la experiencia personal como docente. La metodología aquí utilizada se basa, por un lado, en la formulación y propuestas de mejoras para los futuros materiales y, por otro lado, en un caso práctico. Para esta actividad se ha tomado como ejemplo un alumno nuestro que trabajaba en una multinacional conocida. En el caso práctico se desarrolla el proceso de AN a través de las diversas necesidades.

1.3. ESTRUCTURA DE TRABAJO

Este trabajo consta de un total de ocho capítulos. Salvo la presente introducción, cada uno de ellos comienza con un breve resumen del tema que se va a tratar y finaliza con unas conclusiones. A su vez, estos capítulos —sin tener en cuenta de nuevo la introducción— están repartidos en cuatro partes.

Los capítulos 2 y 3 conforman la primera parte de este trabajo. En ellos se expone el marco teórico de la investigación. En el capítulo 2 (*Las lenguas con fines específicos en los estudios de ELE*), se explican los fundamentos teóricos de las lenguas con fines específicos —su origen y su evolución—. Asimismo, se introduce, en primer lugar, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa (*MCER*), documento didáctico considerado como el más significativo dentro de la enseñanza/aprendizaje de lenguas. En segundo lugar, se presenta el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (*PCIC*) que es el documento que fija los niveles de referencia para la lengua española según el *MCER*. Por último, en relación

con el EFE, incluimos el *Plan Curricular del español de los negocios* de la Fundación Comillas (*Currículo de ELE/N*), puesto que es el documento que completa el *PCIC* al proponer un inventario específico de funciones para el ENE.

En el capítulo 3 (*Organización del proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE*) se presenta el AN como el punto de partida en la organización de cualquier proceso didáctico para una clase de fines específicos en el planteamiento del programa (establecimiento de objetivos, elección del contenido, selección de materiales y de recursos didácticos y determinación de la metodología). De igual manera, se muestran las distintas tipologías de necesidades y las diversas técnicas de AN (entrevista, encuesta, entre otros) con el fin de investigarlas bien.

Los siguientes cuatro capítulos (4, 5, 6 y 7) están divididos en dos partes y contienen la investigación propiamente dicha acompañada de unos resultados parciales. La segunda parte incluye los capítulos 4 y 5. El capítulo 4 (*Análisis y evaluación de materiales curriculares de EFE*) contiene el análisis de veinticuatro materiales didácticos de español de negocios (dieciséis manuales del alumno y ocho materiales complementarios). Los resultados del análisis se recogen en unas fichas organizadas por la editorial de edición: Difusión, Edelsa, Edinumen y, por último, los manuales de SGEL. Así, en el apartado 4.2.1., se dispone el análisis de los manuales firmados por Difusión *Socios 1*, *Socios 2* y *Expertos*, y de sus correspondientes cuadernos de ejercicios. En el apartado 4.2.2., se examinan las obras editadas por Edelsa —*Entorno laboral*, *Entorno empresarial* y el material *Comunicación eficaz para los negocios*—. En el apartado 4.2.3., se muestran los manuales y materiales de la editorial Edinumen *En equipo.es1*, *En equipo.es2*, *En equipo.es3* y sus respectivos cuadernos de ejercicios. De esta misma editorial, también se analizan, por un lado, los manuales *Español en entornos profesionales*, *Español para el comercio mundial del siglo XX*, *Empresa siglo XXI*, *Cultura y negocios*; y, por otro, los materiales *Asuntos de negocios* y *Negocio a la vista*. Por último, se examinan tres manuales de la editorial SGEL (§ 4.2.4.): *Al día inicial*, *Al día intermedio* y *Al día avanzado*. Tras las fichas de análisis de los manuales, el capítulo se centra en realizar una evaluación comparativa entre los manuales de ENE (§ 4.3).

El capítulo 5, *Diseño, lectura e interpretación de encuestas de EFE*, se centra en el estudio tanto de la tarea del profesor como del papel del estudiante en el contexto de aprendizaje. Para obtener los resultados se elaboran tres cuestionarios. Las primeras dos encuestas están dirigidas al profesor o futuro profesor de EFE y la tercera encuesta está destinada al estudiante de ENE.

En la Encuesta 1 y Encuesta 2 (§ 5.2.1. y 5.2.2.)— se introduce el debate sobre la labor del profesor de fines específicos y se revisan los apriorismos teóricos existentes en relación con las lenguas de fines específicos y el rol del profesor. La estructura que utilizamos para ofrecer los resultados, tanto de la Encuesta 1 como de la Encuesta 2, se divide en los siguientes apartados: los apriorismos teóricos, la metodología, los conocimientos y el papel del profesor y los retos de la docencia. La Encuesta 2 presenta, además, una propuesta docente al final del capítulo con el fin de dar respuesta y solventar las dificultades que van apareciendo a lo largo del cuestionario.

La tercera encuesta (Encuesta 3, § 5.3.) introduce el análisis del estudiante de ENE. Esta encuesta está diseñada con el propósito de contrastar las expectativas del alumnado con el contenido de los manuales revisado en el capítulo 4, así como demostrar la importancia del planteamiento de preguntas en un AN en la extracción de información relevante.

La tercera parte de este trabajo está dividida en dos capítulos (capítulo 6 y 7). Por un lado, un planteamiento de cómo abordar y mejorar los materiales (capítulo 6, *Propuestas para una docencia de ENE desde una nueva óptica*). Por otro lado, el capítulo 7 (*Qué enseñar en una clase de EFE: el análisis de necesidades*) donde se presenta el AN como el punto de partida para estructurar y organizar un programa basado en las necesidades reales del alumnado.

El capítulo 6 presenta, gracias a los datos obtenidos del capítulo 4 y de las tres encuestas, unas opciones de cambio para los futuros materiales desde la perspectiva del docente, de alumno y de las editoriales. En el apartado (§ 6.1.) se expone la tendencia que existe entre el docente de EFE por una opción mixta a la hora de

desarrollar el programa. Por esta razón, en el apartado (§ 6.2.) se aportan nuevas vías y se proponen mejoras dentro del material ya existente con el fin de acercar los futuros materiales a las necesidades del momento.

El contenido del capítulo 7 se apoya en nuestra propia experiencia personal como profesor de español de negocios. En el capítulo se presenta el AN como la técnica que da respuesta a la pregunta que formula el título *Qué enseñar en una clase de EFE*. El capítulo se articula a partir de un caso práctico (§ 7.2.2) —un alumno que precisa aprender español de negocios por razones laborales—. Sin embargo, antes de presentar el caso se detallan las necesidades (§ 7.1.1) para, posteriormente, hacer uso de ellas en el caso práctico.

Así pues, a través del caso se propone un plan de trabajo para afrontar el curso de EFE y determinar un programa acorde al estudiante. De ahí que el capítulo plantee dos fases: la primera consiste en la agrupación de ideas (§ 7.2.2.1.) y la segunda, en el desarrollo del análisis de necesidades (§ 7.2.2.2).

La cuarta y, última parte de esta investigación (capítulo 8, *Conclusiones y futuras líneas de investigación*) aborda las conclusiones obtenidas del estudio y análisis de manuales y encuestas e introduce nuevas vías de investigación. En el apartado 8.1. se concretan todos los puntos de trabajo que se han ido tratando a lo largo de las páginas precedentes con el fin de reafirmar la importancia que tiene la producción y aplicación del análisis de necesidades en la búsqueda de qué enseñar en una clase de EFE. En el apartado 8.2., se presentan todas las posibles líneas futuras de investigación que deja abierto el trabajo y que merecen una reflexión.

Tras esta información, se dispone la bibliografía. Esta ha sido estructura en dos apartados. En la primera, figuran los veinticuatro manuales del alumno y materiales complementarios de ENE analizados, así como los manuales de ELE que se han utilizado como ejemplo en algún momento del trabajo. La segunda parte, es la descripción de la bibliográfica que se ha consultado y que puede o no aparecer citado en el cuerpo del texto.

Por último, esta tesis cuenta con dos anexos, por un lado, un Anexo impreso dividido en cuatro anexos donde se detallan cuatro métodos orientados al proceso. Por otro lado, un anejo electrónico en el que se disponen los datos y resultados de las tres encuestas.

PRIMERA PARTE

Capítulo 2. Las lenguas con fines específicos en los estudios de ELE

El español con fines específicos (EFE) remite a la enseñanza/aprendizaje del español en un contexto comunicativo de L2, ya sea laboral o académico. Nace debido a las necesidades comunicativas concretas que presenta un grupo determinado de individuos. La finalidad del curso de EFE es cubrir esas necesidades particulares mediante la práctica de la comprensión, expresión, interacción y mediación que precise el aprendiz. De este modo, podrá desenvolverse eficazmente en el campo o actividad profesional o académica que requiera.

El EFE ha adquirido fuerza estos últimos años debido a las relaciones internacionales, los lazos comerciales, etc., factores que impulsan la enseñanza/aprendizaje del español en las diversas áreas específicas. Estas circunstancias acarrearán necesariamente una revisión de la enseñanza, un empuje en la demanda de materiales y un estudio más profundo sobre el tema. Por todo ello, en este capítulo analizamos el origen de EFE y la repercusión de los trabajos de tres entidades conocidas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas: el Consejo de Europa, el Instituto Cervantes y la Fundación Comillas.

2.1. LAS LENGUAS CON FINES ESPECÍFICOS: *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES*

La enseñanza de las lenguas con fines específicos (LFE) está documentada a lo largo de la historia a través de manuales, gramáticas, libros de vocabulario, manuales de conversación, entre otros. Aun así, la expresión actualmente empleada para designarla, *enseñanza de español con fines específicos*, no se acuña hasta el siglo XX. En ese momento, de acuerdo con la definición propuesta por Hutchinson y Waters (2010 [1987]: 21), se concibe el aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos como “an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners”. Esta definición se origina en Inglaterra en los años sesenta en con la lengua inglesa y es entonces cuando se habla por primera vez de: *english for specific purposes* (de ahora en adelante, ESP)².

Existen varios factores que favorecen la aparición de la materia propiamente dicha de ESP, sin embargo, los más relevantes son la expansión económica, científica y tecnológica de Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial, así como su posición privilegiada en el sistema económico, comercial y político. Las necesidades concretas y específicas que surgen originan, primero, que los profesionales de diversas áreas requirieran de una lengua común que les facilite la comunicación lo que provoca que el inglés se convierta en esa “lengua internacional”. En segundo lugar, en el campo de las Ciencias del Lenguaje se impulsa el estudio de nuevas teorías e ideas sobre el lenguaje y el aprendizaje que favorecen una reforma en la metodología y en la puesta en práctica de la enseñanza del inglés.

En la actualidad, concretar lo que es el ESP sigue siendo un tema debatido. Para algunos lingüistas y profesores, es simplemente la enseñanza del inglés para cualquier fin que pueda ser específico (la lengua de la banca, la lengua del turismo, etc.), mientras que, para otros, es la descripción del inglés académico o para fines profesionales; la

² También conocido bajo el nombre de *English for Academic Purposes* (EAP), *English for Science & Technology* (EST) y *English for Occupational Purposes* (EOP), términos que todavía siguen vigentes. La traducción de este vocablo al español es *inglés con fines (o propósitos) específicos* (IFE).

(...) ESP must be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. (...) it is an approach to language learning, which is based on learner need. The foundation of all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language? (...) But this whole analysis derives from an initial identified need on the part of the learner to learn a language. ESP, then is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning (Hutchinson y Waters 2010 [1987]: 19).

En esta misma línea, Dudley-Evans y St. John (2012 [1998]: 4-5) afirman que un curso de ESP comprende unas características absolutas y unas características variables:

- a) Las características absolutas son las siguientes:
- El ESP está diseñado para cubrir las necesidades específicas de los estudiantes.
 - El ESP hace uso de una metodología subyacente y de las actividades de las disciplinas a las que atiende.
 - El ESP está fundamentado en el lenguaje (gramática, léxico, registro), en las destrezas, en el discurso y en los géneros propios de estas actividades.
- b) Las características variables son las siguientes:
- El ESP puede estar relacionado o diseñado para disciplinas específicas.
 - El ESP puede usar, en situaciones específicas de enseñanza, una metodología diferente.
 - El ESP suele estar diseñado para estudiantes adultos, ya sea para enseñanza superior o para una situación profesional en el trabajo.
 - El ESP está generalmente diseñado para estudiantes de nivel intermedio o avanzado. La mayoría de los cursos de ESP asumen los conocimientos básicos del sistema de la lengua, pero pueden ser utilizados con principiantes.

Se desprende de lo anterior que la enseñanza de LFE nace por una razón muy clara, que es la necesidad que tiene un grupo de personas de aprender una lengua, y basa su principio en cubrir esas necesidades: “dime para qué necesitas la lengua y yo te diré la lengua que necesitas aprender” (Hutchinson y Waters 2010 [1987]: 8). Poner

este lema en práctica equivale a diseñar un programa en función del perfil del estudiante y de sus necesidades comunicativas. Esto comporta, no solo un cambio en la función del profesor, sino también en el planteamiento del curso, ya que las necesidades de los estudiantes se convierten en el pilar primordial a la hora de elaborar la clase. Consecuentemente, surge el requisito de conocer y recopilar estas necesidades, de ahí que centremos este trabajo en la importancia del análisis de necesidades³.

Como consecuencia de toda esta nueva situación, se desencadena una nueva forma de diseñar y elaborar la clase. Y es que, a diferencia de años anteriores —cuando los motivos de *por qué* se aprende la lengua no estaban bien definidas—, en los años setenta las razones son claras y específicas, lo que da lugar al enfoque comunicativo y al movimiento de la enseñanza de LFE. Esta nueva orientación ocasiona diversas fases en el desarrollo del ESP. Hutchinsons y Waters (2010 [1987]: 9-14) señalan cinco etapas a lo largo del siglo XX:

- I. Análisis de registros (*Register analysis*): planteamiento que surge en la década de los sesenta. Desde este enfoque se propone la necesidad de distinguir entre las lenguas de especialidad y las lenguas comunes. Surge así el interés por identificar las particularidades léxicas y gramaticales de los diversos registros para, a partir de ellos, diseñar los manuales. El objetivo pedagógico de este análisis de registros consiste en crear un curso de ESP más acorde con las necesidades de sus estudiantes. Los autores más representativos de esta etapa son Halliday, McIntochs y Strevens (1964), Latorre (1969) y Swales (1971).
- II. Análisis retórico o discursivo (*Rhetorical o discourse analysis*): aparece en los años setenta. Desde este enfoque se descubre que la poca familiaridad con el uso de la lengua inglesa entorpece el aprendizaje de los estudiantes y que la práctica de la composición de oraciones no solventa el problema (Allen y Widdowson, 1974). Por esta razón, en este enfoque se centra la atención

³ Para una mayor información sobre el tema, *vid.* § 3.3.

en la comprensión de los distintos actos comunicativos y en el análisis de las oraciones usadas en distintos ámbitos comunicativos. Las figuras principales de este movimiento son Allen y Widdowson (1974) en Inglaterra, y la escuela de Washington formada por Selinker, Trimble, Lackstrom y Todd-Trimble (1976) en Estados Unidos.

- III. Análisis de situaciones meta (*Target situation analysis*): aparece en los años ochenta. Las necesidades del estudiante son el punto de partida a la hora de diseñar el curso de ESP, es decir, la identificación de las motivaciones para aprender una lengua, así como las situaciones en las que van a utilizarla. A partir de esta información, se elabora un curso que permite a los estudiantes alcanzar la meta que se han planteado. Su principal representante es Chambers (1980).
- IV. Destrezas y estrategias (*Skills and strategies*): este planteamiento surge también en la década de los ochenta y pone énfasis en las destrezas de la comprensión lectora y auditiva. A través de este enfoque, el estudiante adquiere unas estrategias interpretativas que le ayudan a deducir el sentido de un texto hablado o escrito. La mayor parte del trabajo realizado en esta área de destrezas y estrategias se debe al proyecto del National *ESP Project* en Brasil, el proyecto realizado en la Universidad de Los Andes, en Colombia, y el *ESP Project* de la Universidad de Malaya, en Malasia. Algunas de sus figuras más representativas son Grettet (1981) y Nuttal (1982).
- V. Enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*): los principales representantes de esta propuesta son Hutchinson y Waters (1987) y Nunan (1988). El objetivo básico de este planteamiento se basa en una comprensión de los procesos de aprendizaje de las lenguas, es decir, descubrir cómo el aprendiz adquiere el idioma. En este sentido, el aprendizaje es un proceso donde el cómo enseñar y el cómo aprender poseen más relevancia que la lengua, sus usos y sus contenidos.

Cada una de estas etapas ha aportado perspectivas muy interesantes y ha reorientado de forma significativa la intervención docente. En las primeras cuatro etapas destaca el interés por la lengua, por su uso y sus contenidos. Por el contrario,

el enfoque de Hutchinson y Waters (2010 [1987]) representa un cambio sustancial frente a los anteriores, pues dirige su atención hacia la forma de entender el proceso de aprendizaje de una lengua. En este enfoque, por tanto, prima el interés de cómo enseñar y aprender la lengua sobre qué enseñar. Por esta razón, de las cinco fases descritas, la que más influencia sigue teniendo en la enseñanza/aprendizaje de las LFE es el enfoque fundamentado en el aprendizaje de Hutchinson y Waters (2010 [1987]), pues está integrado en los métodos de enfoque comunicativo y en los programas orientados al proceso.

2.2. EL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Por lo que respecta a España y al español, en este trabajo utilizaremos la denominación *española con fines específicos*⁴ (de ahora en adelante, EFE), nombre que se acoge para la enseñanza de las lenguas de especialidad en España y que viene de la traducción de la expresión inglesa *english for specific purposes*. La acuñación terminológica del *español con fines específicos* es más tardía que la del ESP. Se la suele ubicar a finales de los años ochenta del siglo XX, pero decir que el EFE nace en esos años sería falso. En efecto, contamos con testimonios fiables de manuales, gramáticas y vocabularios creados a lo largo de los siglos que son un ejemplo de lo que es la enseñanza/aprendizaje del EFE. Por poner un ejemplo, encontramos en el siglo XVII una obra anónima titulada: *Colloquia et dictionariolum septem linguarum, Belgicae, Teuronicae, Anglicae, Gallicae, Latinae, Hispanicae et Italicae*, publicado en Amberes en 1616, que específica en su prólogo lo siguiente:

Amigo Lector, este libro es tan util y provechoso, y el uso de aquel tan necesario, que su valor, aun por hombres doctos, no se puede apreciar: porque no ay ninguno en Francia, ni en estos estados baxos, ny en España, ny en Italia negociando en estas tierras de aca, que no tenga necesidad de estas siete lenguas aquí escritas y declaradas: Porque o sea qu'alguno entiende en mercadería, o que el ande en Corte, o que siga la guerra, o camine por tierras extrañas, ternia menester un faraute para qualquier d'estas siete lenguas. Loqual considerando, hemos à nuestro gran costa, y para vuestra gran comodidad, las dichas lenguas de tal manera aquí ayuntando y puesto en orden assi que vos de aquí adelante no terneys necesidad

⁴ Se ha de advertir que ciertos autores prefieren denominarlo EUP, *Español para uso profesional*.

de faraute, mas las podreys de vos mismo hablar (Verdeyen 1616 cito por García Asensio 1991-1992: 373).

Asimismo, en el cuerpo del texto hay cuatro capítulos diseñados con el fin de cubrir las necesidades lingüísticas propias de un comerciante:

El Segundo Capitulo, sirve para comprar y vender. El tercero Capitulo, sirve para recaudar sus deudas [...] El siete Capitulo, pospositos de la mercancía. El ocho Capitulo, es para aprender à hazer cartas, mensajeras, obligaciones, quitanças, y contratos (Verdeyen 1616 cito por García Asensio 1991-1992: 373).

Estas líneas demuestran que la enseñanza/aprendizaje de EFE tiene mucha más historia que su propio nombre y que, en siglos anteriores al siglo XX cuando es acuñado el término, se podría haber hablado ya de EFE. Sin embargo, no es hasta los años ochenta, como hemos mencionado, cuando esta orientación del español recibe el término *finés específicos*.

Los factores que propician la aparición de una voz concreta que designe la enseñanza/aprendizaje del español para la comunicación profesional vienen dados por varios hechos: la entrada de España en la Unión Europea en 1986, la liberación de las empresas en América Latina y la demanda del estudio del español en las Universidades u otros campos de estudio. Asimismo, se ha de tener en cuenta el requerimiento de la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos en los sectores de prestación de servicios y, en 1987, la celebración del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada dedicado a la Enseñanza de la Lengua con Fines Específicos. Todos estos acontecimientos favorecen, por una parte, la expansión del español en otros países y, por otra parte, un aumento del estudio de esta lengua y la aparición de manuales del alumnos y materiales complementarios de EFE que den respuesta a las necesidades que se plantean. Los primeros ámbitos de especialidad que nacen en relación con esta área de enseñanza/aprendizaje fueron los siguientes:

1. Español comercial-empresarial: cubre el español de los negocios, del turismo y el jurídico.

2. Español de los servicios: se centra en la atención primaria y secundaria, y la salud.
3. Español para comunicación en ámbitos académicos-institucionales: surge debido a los programas internacionales como son Erasmus, Sócrates, entre otros.
4. Español para el ejército: aparece gracias a las operaciones conjuntas del ejército español con otros países en los últimos conflictos bélicos.

Cabe, pues, marcar dos claras tendencias dentro de este campo: el *español con fines académicos* (EFA) y el *español con fines profesionales* (EFP). El grupo denominado EPA está dirigido a los estudiantes de diversos países que, por numerosas razones — intercambios internacionales (Erasmus, Sócrates), becas, seminarios, conferencias, revistas, etc.—, requieren competencia comunicativa y destrezas lingüísticas, dependiendo del caso. En cambio, el EFP está orientado al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua como instrumento de trabajo (turismo, hostelería, banca, negocios, salud, etc.)⁵. No obstante, esta clasificación es orientativa, puesto que, si tenemos un alumno que es un empresario hotelero, no necesariamente se debe enfocar la clase a su profesión (EFP). Hay que tener en cuenta el interés del estudiante por aprender la lengua, dado que este podría estar motivado por otras razones: preparar presentaciones, realizar seminarios, hablar en conferencias, etc. (EPA). Esto demuestra la relevancia que posee la recogida previa de información (denominado *análisis de necesidades*) para poder conocer los requisitos y exigencias que precisa el estudiante y que ayudan al profesor a preparar un programa de fines específicos exclusivo y focalizado en el aprendiz. Las ventajas de un análisis de necesidades *ad hoc* no es exclusivo de un curso de fines específicos ya que también es aplicable a un curso de ELE en el interés de seguir un enfoque orientado en el alumno⁶.

⁵ Actualmente la lista de fines específicos tradicionales se ha visto ampliada “con nuevos sectores y áreas siguiendo el cauce que marca la estructura social y profesional” (Robles Ávila y Sánchez Lobato 2012: 9). Así pues, además de aplicarse a los ámbitos profesionales y académicos, se extiende a la enseñanza/aprendizaje de la lengua a inmigrantes en contextos escolares obligatorios. Este nuevo campo incluye tanto a niños como adultos (Rodríguez-Piñero y García Antuña 2009: 919).

⁶ El planteamiento del análisis de necesidades para un curso de ELE, *vid.* Castellano Vega (2010), García-Romeu (2006), entre otros trabajos.

Hasta aquí hemos visto el origen y por qué surge el EFE, resta preguntarse qué entendemos cuando utilizamos el término fines específicos en la enseñanza/aprendizaje del español. Si recogemos algunas definiciones dadas por expertos de la lengua, hallamos que Robles Ávila y Sánchez Lobato (2012: 11) definen la enseñanza de EFE como un enfoque fundamentado:

En la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar la capacidad de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requiere para desenvolverse en un determinado ámbito académico o profesional.

Al igual que estos especialistas, Aguirre (2004a: 39) opina que el EFE:

Es la orientación de la enseñanza que tiene como propósito proporcionar a los aprendices de la lengua la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en diferentes contextos académicos y profesionales que se les pueda presentar a lo largo de su actividad.

Asimismo, añade que el EFE “implica un enfoque basado en la comunicación y centrado en la adquisición de esa competencia mediante la aplicación de determinadas estrategias” Aguirre (2004a: 39). El *Diccionario de términos clave de ELE* caracteriza las LFE por centrarse en los procedimientos de enseñanza/aprendizaje que

facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta” (CVC 1997-2017: *s. v. enseñanza de la lengua para fines específicos*).

A su vez, define el EFE como

El conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico o estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios, Español del turismo, Español jurídico, Español de las relaciones internacionales o Español de la medicina, entre otros (CVC 1997-2017: *s. v. enseñanza de la lengua para fines específicos*).

No obstante, estas definiciones no parecen bastar para demostrar la trascendencia

y el papel del profesor de fines específicos (*vid.* § 5.4.). Por este motivo, para abordar los factores que convierten la clase de L2 en un fin específico, hemos decidido realizar una comparativa entre el ELE y el EFE.

Consideramos que, para cualquier clase, ya sea de español como lengua extranjera (de ahora en adelante, ELE) o de EFE, hay tres componentes vitales: un profesor, un alumno como mínimo y un programa. Entonces, qué distingue estos dos cursos. Si remitimos al origen de las LFE, podemos afirmar que tanto el ESP como el EFE surgen por unas necesidades que posee un grupo especializado de hablantes. De ahí que la necesidad del aprendiz sea lo que transforma una clase de lengua extranjera en una clase de fines específicos⁷. Asimismo, estas exigencias por parte del alumno determinan un objetivo concreto que, en el caso de un estudiante de ELE es selectivo; por tanto, los temas y actividades se escogen en función del tipo de alumno y su perfil. En el caso de un estudiante de EFE, el objetivo es todavía más selectivo, ya que no solo se tiene en cuenta el tipo de aprendiz y su perfil, sino la razón por la que necesita la lengua, es decir, las metas que precisa cubrir y alcanzar. De acuerdo con esto, para un estudiante de ELE los objetivos se pueden señalar a partir de concepciones pedagógicas, mientras que, para el alumno de EFE, los objetivos constituyen el diseño del curso y su programa.

Por consiguiente, la labor del profesor de fines específicos consiste en informarse y deducir las necesidades de su alumno y, de esta forma, poder diseñar un curso a medida para satisfacer sus exigencias. Esto se corresponde con la pregunta que ya formularon en su día Hutchinson y Waters (2010 [1987]: 8) “tell me what you need English for and I will tell you the English that you need”. La obtención de esta información tendrá un impacto en el diseño del programa en todos sus componentes (objetivos, metodología, contenido, actividades, contexto comunicativo, etc.).

⁷ Entendemos que esta distinción entre el EFE y el ELE es conceptual y de carácter general, dado que existe una serie de rasgos distintivos internos que tienen que ver con el contenido del curso: rasgos léxico-gramaticales (principio de la multidimensionalidad del léxico), el texto especializado, rasgos discursivos, rasgos textuales, rasgos pragmáticos, etc.

Al igual que hacen Hutchinson y Waters (2010 [1987]), hemos decidido empezar por una caracterización negativa del EFE para dar a continuación una definición de esta disciplina. Así pues, el EFE:

- a) No es la enseñanza de las *variedades lingüísticas* del español.
- b) No es independiente de la lengua general, ni es una forma especial de la lengua.
- c) No es un tipo particular de metodología, ni de lengua, ni de material didáctico.
- d) No supone un cambio en el proceso de enseñanza/aprendizaje con la enseñanza/aprendizaje de ELE.
- e) No centra su atención en el tema (aquello de lo que tratan los textos o el discurso especializado).
- f) No es una lista de léxico específico dirigido a cada campo (turismo, hostelería, banca, negocios, salud, etc.).
- g) Por último, no pretende enseñar la profesión de sus estudiantes.

A partir de la exposición anterior, podemos establecer que el EFE es una disciplina que se centra en los procesos de la enseñanza/aprendizaje del español en un contexto comunicativo L2 concreto. El objetivo de EFE es cubrir las necesidades comunicativas específicas, laborales o académicas, de un grupo determinado de individuos⁸. Este conjunto de individuos usa la lengua en una cierta situación comunicativa y precisa del lenguaje verbal (lingüístico) y del lenguaje no verbal (no lingüístico) en la obtención de la meta o metas establecidas. En consecuencia, el objetivo del aprendizaje se centra en la acción y en el comportamiento de ese grupo, así como en sus necesidades (el *porqué* de su aprendizaje). En definitiva, la pregunta de Hutchinson y Waters (2010 [1987]), “¿por qué razón el estudiante necesita aprender la lengua?” se convierte en el pilar fundamental y en el factor que diferencia una clase de EFE de la clase de ELE. La respuesta condicionará la elección del programa, el diseño, el material, la metodología y la organización, entre otros, del curso de fines específicos.

⁸ El EFE corresponde al conjunto de usos del español empleado según el campo profesional o académico de ahí que se hable de *Español de los negocios*, *Español del turismo*, *Español judicial*, entre otros.

2.3. INSTITUCIONES PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA L2

No podía faltar en este trabajo de investigación la revisión de tres entidades que han marcado un cambio en la enseñanza/aprendizaje de ELE: El Consejo de Europa, el Instituto Cervantes y la Fundación Comillas. Las aportaciones, trabajos, programas, estudios, etc. de estas instituciones repercuten directamente en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y, por tanto, en el EFE.

Los documentos más relevantes de estas tres entidades que aquí nos interesan son: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y el *Plan Curricular del español de los negocios* de la Fundación Comillas. Hemos creído oportuno tratar el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa en el mismo apartado que del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, ya que van en consonancia y estrechamente unidos tal y como mostraremos.

Asimismo, en el apartado 2.4. destacaremos las aportaciones que realiza el *Plan Curricular del español de los negocios* de la Fundación Comillas (trabajo dirigido hacia el EFE y particularmente al español de negocios) basado en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (trabajo dirigido hacia el ELE). De esta forma, vemos las aportaciones y la evolución que se da desde el *Marco común europeo de referencia* pasando por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y, finalmente, hasta el *Plan Curricular del español de los negocios* de la Fundación Comillas.

2.3.1. CONSEJO DE EUROPA

El Consejo de Europa nace tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de proteger los valores democráticos. Su máximo promotor es el ministro Británico Winston Churchill, quien hace un llamamiento en 1946 para la creación de un *Council of Europe* (Consejo de Europa). De esta forma, el 5 de mayo de 1949 se funda el Consejo de Europa gracias al Tratado de Londres firmado por Bélgica, Francia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido, al que poco después se añaden Irlanda,

Italia, Dinamarca, Noruega y Suecia. En la actualidad, hay una casi total adhesión por parte de los países del continente. Esta incorporación se ha producido en dos oleadas: en la década de los 70, con el ingreso de España, Grecia y Portugal; y, a partir de 1989, con la incorporación de los países situados al este europeo. El último estado en ingresar es Montenegro en 2007, por lo que, en la actualidad, hay un total de 47 países adheridos. Todos los miembros han firmado el Convenio Europeo de los Derechos Humanos, que es un tratado destinado a proteger los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho⁹.

Desde su creación, el Consejo de Europa ha tenido interés por la enseñanza/aprendizaje de las lenguas modernas, entre otros temas. Desde el simposio de 1971 sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos*, ha puesto en marcha el programa *Lenguas vivas* o *Proyecto de Lenguas Modernas*, que encomendó a un equipo de acreditados lingüistas y profesores de lengua el establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos. El primer documento redactado por este grupo de expertos aparece en 1975 con el título de *Threshold Level*¹⁰. Tras él se empiezan a publicar los equivalentes en otras lenguas europeas: *Un Niveau Seuil* (versión francesa) escrito por Et Al Coste en 1976, *Un Nivel Umbral* (versión española) escrito por Stagter en 1979, *Kontakt Schwelle* (versión alemana) escrito por Müller, Schneider y Näf en 1980, etc. Todos ellos recogen algunos de los objetivos de aprendizaje para cursos de lengua extranjera expuestos en el programa nociofuncional desarrollado por Wilkins en 1972¹¹.

⁹ Información extraída de la página oficial del *Consejo de Europa*. Disponible en: <<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/ConsejoDeEuropa/Pagina/HistoriaActividadConsejoEuropa.aspx>> [consulta: 25/09/2015].

¹⁰ La aplicación al inglés del *Threshold Level* aparece en 1980 titulada *Threshold Level English* y fue escrita por van Ek y Alexander.

¹¹ El programa de Wilkins (1979 [1972]) se define nociofuncional por los dos tipos de categorías que lo integran:

- a) Categorías nocionales: categorías conceptuales y conceptos expresados a través de la lengua (tiempo, cantidad lugar y frecuencia o duración).
- b) Categorías de función comunicativa: aquello que se puede llevar a cabo con la lengua, las intenciones del hablante en el uso de esta (presentarse, ofrecer algo, quejarse, afirmar, negar, pedir o informar).

Las diversas combinaciones entre nociones y funciones dan lugar a lo que se denomina *exponentes lingüísticos*, que constituyen la lista de expresiones que deben adquirir los estudiantes para llevar a

De esta forma, en los años setenta del siglo XX el documento *Un Nivel Umbral* (que llamaremos de ahora en adelante, *Nivel umbral*) pasó a considerarse por el Consejo de Europa como la obra de referencia que se debe seguir en la enseñanza de lenguas modernas, pues marca las pautas comunes dentro de un mismo nivel de enseñanza (el intermedio bajo)¹². Tras su aparición, se empiezan a diseñar programas, a publicar libros de textos y a preparar exámenes diplomas acordes con su contenido. La gran influencia del *Nivel umbral* redunda en la elaboración del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*¹³ (CEFR), trabajo que ve la luz en 2001. Esta obra está planteada para proporcionar a todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas una base común, es decir, que todos los profesionales de lenguas y estudiantes compartan los mismos principios acerca del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas y que, a su vez, sea transparente, coherente y global entre todos los usuarios del mismo sector.

término de forma efectiva la comunicación. Wilkins amplía esta propuesta en su obra *Notional Syllabuses*, publicada en 1976, donde explica:

There are limits to what can be achieved through grammatical and situational syllabuses. The grammatical syllabus seeks to teach the language by talking the learner progressively through the forms of the target language. The situational syllabus does so by recreating the situations in which native speakers use the language. While in neither case would it be denied that languages are learned for the purposes of communication, both leave the learner short of adequate communicative capacity [...] The notional syllabus is in contrast with the other two because it takes the desired communicative capacity as the starting-point. In drawing up a notional syllabus, instead of asking how speakers of the language express themselves or when and where the language, we ask what it is they communicative through language (Wilkins 1979 [1976]: 18, el subrayado es nuestro).

¹² De forma simplificada, el *Nivel umbral* es considerado como una guía orientativa dirigida a todos aquellos que se ocupan de la planificación de la enseñanza de lenguas para adultos, y a “la construcción y utilización de eficaces sistemas de aprendizaje que se basen en un estudio de las necesidades de los alumnos, haciendo el mejor uso posible de sus recursos y motivaciones” (Slagter 2007 [1979]: i). Por esta razón, es concebido como el eje de un sistema de enseñanza válido para las diferentes lenguas europeas. Los presupuestos de los niveles umbral pueden utilizarse de varios modos: como estudio por parte de un especialista, como lista de control para evaluar el temario, entre otros usos; pero no como método. El documento se basa en el programa notional-funcional para describir las categoriales nocionales y de función comunicativa. Paralelamente, enumera las nociones y funciones necesarias para todos aquellos estudiantes (dentro de un nivel) que quieran saber expresarse en la lengua castellana.

¹³ Disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp>. También se puede encontrar la denominación *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). La versión francófona está disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp>.

En la actualidad, el *CEFR* se ha convertido en un marco común entre profesionales e instituciones de la enseñanza/aprendizaje no solo en Europa, sino también en otros continentes. La versión correspondiente en español es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Ahora bien, este documento, no constituye la única iniciativa del Consejo de Europa. Su afán por promover y propiciar políticas lingüísticas que favorezcan la integración de los países europeos, así como su preocupación por la defensa de la diversidad cultural y la promoción de lenguas han impulsado al Consejo de Europa a desarrollar muchas otras iniciativas, tales como:

- El *European Centre for Modern Languages* (ECML), que es una institución del Consejo de Europa con sede en Graz (Austria). Tiene como objetivo promover la educación de idiomas en Europa. Su misión es fomentar la excelencia y la innovación en la enseñanza de idiomas y ayudar a sus Estados miembros a aplicar políticas de enseñanza de idiomas eficaces. Así pues, el ECML funciona como un catalizador para la reforma en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.
- El *European Language Portfolio* (ELP), que es un documento desarrollado por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa para apoyar el desarrollo de la autonomía del alumno, el plurilingüismo y la conciencia intercultural. El ELP funciona como un carné individual y transferible donde el estudiante actualiza información sobre su aprendizaje. Este tipo de pasaporte de idioma permite al usuario registrar y reconocer sus competencias lingüísticas según los criterios comunes aceptados en toda Europa, así como anotar y reflexionar sobre su aprendizaje y sus experiencias interculturales.
- La Plataforma de recursos y referencias para la educación plurilingüe e intercultural, que tiene como objetivo principal ofrecer herramientas de referencia que puedan utilizarse en la construcción curricular de los planes de estudio escolares para la enseñanza de idiomas. La Plataforma ofrece

recursos abiertos y dinámicos con sistema de definiciones, puntos de referencia, descripciones, descriptores, estudios y buenas prácticas. Asimismo, invita a los Estados miembros a consultar y utilizar esta herramienta con el fin de promover la igualdad de acceso a una educación de calidad según las necesidades, recursos y cultura educativa de cada país.

En definitiva, el constante interés por parte del Consejo de Europa por promover la enseñanza/aprendizaje de las lenguas modernas y por mejorar la enseñanza de idiomas, junto con su constante preocupación por el entendimiento intercultural lo han llevado a preparar programas y herramientas que han marcado un antes y un después dentro de la enseñanza de las lenguas modernas.

2.3.2. INSTITUTO CERVANTES

En España, el Ministerio de Asuntos Exteriores es el ente oficial que se encarga de la enseñanza del español en el extranjero. Se dedica a la creación de centros especiales donde se imparte español como segunda lengua y es responsable de la concesión de becas para alumnos interesados en aprender nuestro idioma y nuestra cultura. Aun así, muchos de los centros españoles que enseñan esta lengua no han sido creados propiamente por las autoridades hispánicas, sino por instituciones extranjeras relacionadas con el Ministerio de Asuntos Exteriores. Por este motivo, a lo largo de la historia, muchas de las iniciativas desarrolladas en el campo de la enseñanza del ELE han surgido en otros países y los avances han sido realizados tanto por profesores extranjeros como por nativos españoles fuera de España. Estos datos evidenciaron la necesidad de crear nuestro propio organismo de gestión de ELE, lo que llevó al Consejo de Ministros a aprobar el 11 de mayo de 1990 la creación del Instituto Cervantes. Esta entidad está encargada de la actualización de los métodos de enseñanza y de la formación de profesorado de ELE; y, por otro lado, debe garantizar la difusión de los programas de lengua española y su participación en ellos con el fin de promover nuestra lengua y cultura. El Instituto Cervantes tal y como explica en su página *web*, se describe como

la institución pública creada por España en 1991 para la promoción universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Está presente en 87 centro distribuidos en 44 países por los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares¹⁴.

Además, en la misma página se especifican las responsabilidades que tiene la entidad y los objetivos que pretende¹⁵:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España;
- Expedir un nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención;
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas;
- Participar en programas de difusión de la lengua española;
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones;
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

En la actualidad, el Instituto Cervantes está compuesto por una sede central (ubicada en Madrid y en Alcalá de Henares) y por sedes repartidas por el mundo (en América del Norte, América del Sur, África, Asia y Oceanía, Europa y Oriente medio) con un total de 76¹⁶. El consejo de administración del Instituto Cervantes está integrado por representantes de los Ministerios de Asuntos Exteriores y Cooperación, de Educación, Cultura y Deporte, y de Hacienda y Administraciones Públicas, así como del Patronato¹⁷.

¹⁴ Cita extraída de la página *web* del Instituto Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm> [consulta: 12/06/2015].

¹⁵ Cita extraída de la página *web* del Instituto Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm> [consulta: 12/06/2015].

¹⁶ Cita extraída de la página *web* del Instituto Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm> [consulta: 20/06/2015]. Actualmente, a fecha 24/04/2017, el centro de Damasco está temporalmente cerrado.

¹⁷ El patronato está formado por el órgano que orienta las actividades del Instituto Cervantes; la Presidencia de Honor, que corresponde a S. M. el Rey de España; la Presidencia Ejecutiva, que la

Asimismo, como entidad responsable de la enseñanza del español, el Instituto Cervantes ha realizado la traducción y adaptación del *CEFR* al español. Esta versión es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y editada en el 2002. Asimismo, cuatro años más tarde el Instituto Cervantes publica el *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes¹⁸ (de ahora en adelante, *PCIC*) documento que fija los niveles de referencia para la lengua española según las directrices marcadas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (de ahora en adelante, *MCER*). Ambas obras son consideradas, en la actualidad, referentes fundamentales para la definición de objetivos y contenidos culturales en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Se tratarán estos dos documentos con más profundidad en los apartados siguientes.

2.3.3. FUNDACIÓN COMILLAS

La Fundación Comillas del Español y la Cultura Hispánica, hoy conocida como Fundación Comillas, es una organización sin ánimo de lucro que surge en 2005. Los impulsores fueron, el presidente de Cantabria, el presidente del Gobierno de España y el presidente del Banco Santander por aquel entonces.

El objetivo principal de la Fundación Comillas es la puesta en marcha, el desarrollo y la gestión de un centro de excelencia dedicado a la promoción y a la enseñanza especializada de la lengua y la cultura hispánicas. Además, pretende llevar a cabo todo ello en colaboración con los poderes públicos, las empresas privadas y otras entidades e instituciones. Según se describe en su página *web*, sus objetivos y funciones son

ejerce el Presidente del Gobierno español; los vocales electos, que son designados entre destacados representantes de las letras y la cultura española e hispanoamericana, de las Reales Academias, de las universidades y de otras instituciones sociales; y, por último, los vocales natos, es decir, los escritores galardonados con el Premio de Literatura Miguel de Cervantes (Premio Cervantes).

¹⁸ Hay que matizar que la primera versión de lo que conocemos en la actualidad como *PCIC* surgió en 1994 con el título de *La enseñanza del español como lengua extranjera*. En el *PCIC* se establecen por primera vez para la lengua española, los objetivos de cada uno de los cuatro niveles de enseñanza/aprendizaje, un limitado desarrollo de especificaciones curriculares concretas, un conjunto de orientaciones generales de carácter metodológico y una serie de criterios para coordinar las decisiones de los centros en materia de evaluación (García Santa-Cecilia 2007: 1).

ofrecer una formación de calidad que incluya no sólo los aspectos puramente académicos, sino también todas aquellas actividades complementarias que mejoran el proceso de aprendizaje”¹⁹.

Asimismo, la Fundación Comillas pretende promover la investigación en todos aquellos campos relacionados con la lengua (formar e investigar en lengua y cultura hispánicas) y realizar foros, convenciones y seminarios en español, tanto de forma directa como en colaboración con otros organismos e instituciones. A su vez, busca aplicar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a la enseñanza del español. La finalidad que persigue es desarrollar “una Comunidad de Creación de Conocimiento en español a la que puedan sumarse instituciones de prestigio nacional e internacional”²⁰. Asimismo, aspira a

convertirse en un marco de colaboración fructífera entre el sector público y el sector privado, al objeto de desarrollar un proyecto educativo de formación superior, investigación y difusión de la lengua y de la cultura española, que sirva de referencia internacional y que repercuta en el desarrollo de la Villa de Comillas y su entorno y de la Comunidad de Cantabria en su conjunto²¹.

La Institución está constituida por el presidente y la vicepresidenta del Patronato, los Patronos Natos, los Patronos Fundacionales, los Patronos Institucionales, patronos Electos, los Patronos de honor, los benefactores y una Comisión Delegada que tiene como objetivo velar por el cumplimiento de los objetivos y acuerdos fijados por el Patronato²².

Las actividades académicas de la Fundación Comillas se desarrollan en la actualidad a través del CIESE-Comillas (Centro Internacional de Estudios Superiores del Español). El CIESE-Comillas es un organismo universitario dedicado a la

¹⁹ Cita extraída de la página oficial de la Fundación Comillas. Disponible en: <<http://www.fundacioncomillas.es/>> [consulta: 30/06/2015].

²⁰ Cita extraída de la página *web* de la Fundación Comillas: *la fundación*. Disponible en: <<http://www.fundacioncomillas.es/la-fundacion/la-institucion/>> [consultado: 30/06/2015].

²¹ Cita extraída de la página *web* de la Fundación Comillas: *Patrocinio y mecenazgo*. Disponible en: <<http://www.fundacioncomillas.es/la-fundacion/la-institucion/patrocinio-y-mecenazgo/>> [consultado: 26/10/2015].

²² Cita extraída de la página *web* de la Fundación Comillas: *Patronato*. Disponible en: <<http://www.fundacioncomillas.es/la-fundacion/la-institucion/patronato/>> [consultado: 30/06/2015].

enseñanza, investigación y difusión de la lengua española y de la cultura hispánicas. Al ser un centro superior adscrito a la Universidad de Cantabria, se le permite ofertar titulaciones universitarias de carácter oficial. El programa académico del CIESE-Comillas cuenta con una amplia oferta que incluye títulos oficiales de grado y posgrado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como diversos cursos generales de ELE y cursos de español en contextos profesionales específicos. Todo esto está dirigido fundamentalmente “a personas cuya actividad profesional o académica está vinculada de alguna forma a la lengua española y la cultura hispánica, ofreciendo así una formación especializada de alto valor añadido”²³.

En relación directa con este trabajo, nos interesa el *Plan curricular de español para fines específicos (PC EFE FC)* elaborado por Martín Peris y Sabater, ya que tiene como objetivo constituir una guía fundamental dentro del currículo de los diferentes fines específicos. Este plan respeta las directrices del *MCER* y completa el *PCIC* al proponer un inventario específico de funciones para una de sus ramas, a saber, la del ENE (*Currículo de ELE/N*). El *PC EFE FC* es un documento redactado de tal forma que trabaja en paralelo con el *PCIC*, dado que sigue su mismo diseño, de ahí que los revisemos conjuntamente en el apartado 2.4.

2.4. EL MCER, EL PCICY EL CURRÍCULO DE ELE/N

En la actualidad, el *MCER* elaborado por el Consejo de Europa es un documento que, no solo se utiliza en Europa, sino también en otros continentes, de ahí que esté disponible en 39 idiomas²⁴. Los Gobiernos, las entidades educativas y los profesores se han acogido a este marco de referencia a la hora de desarrollar el contenido de los

²³ Cita extraída de la página *web* de la Fundación Comillas: *Centro Universitario*. Disponible en: <<http://www.fundacioncomillas.es/centro-universitario/el-centro/>> [consultado: 02/07/2015].

²⁴ El *CEFR* posee 39 versiones en los siguientes idiomas: árabe, albaniano, armenio, vasco, búlgaro, catalán, chino, croata, checo, danés, holandés, inglés, español, esperanto, estonio, fines, francés, friulano, gallego, georgiano, alemán, griego, húngaro, italiano, japonés, coreano, lituano, macedonio, moldavo, noruego, polaco, portugués, ruso, serbio (versión iekaviana), eslovaco, esloveno, español, sueco, turco y ucranio.

manuales, de elaborar las clases de idiomas; de planificar la docencia en general. La institución encargada de recoger el inventario completo de esta obra para la lengua española es el Instituto Cervantes. El documento que conocemos como *PCIC* fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propuso el Consejo de Europa en su *MCER*. Por esta razón, hemos creído pertinente hablar de ellos en el mismo apartado, ya que *PCIC* deriva del *MCER*. El *Currículo de ELE/N* de la Fundación Comillas es el documento que completa el *PCIC*, puesto que propone un inventario específico de funciones para el EFE.

2.4.1. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

Desde la creación del Consejo de Europa en 1949, ha existido por parte sus miembros la preocupación por establecer unas bases adecuadas dentro del campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas modernas. El objetivo de esta labor es “proteger y desarrollar la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, así como facilitar la movilidad personal y el intercambio de ideas” (García Santa-Cecilia 2003: 6). Uno de los logros principales del Consejo de Europa en relación con esta meta es, tal y como hemos mencionado, el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR). El documento explica en su página *web*²⁵, el CEFR es

The result of over twenty years of research, the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) is exactly what its title says it is: a framework of reference. It was designed to provide a transparent, coherent and comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency. It is used in Europe but also in other continents and is now available in 39 languages.

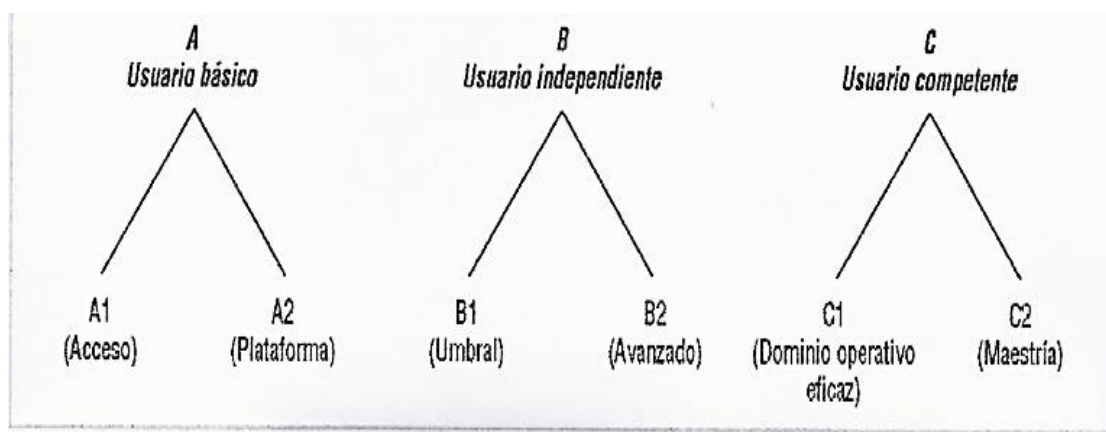
Esta iniciativa europea, que se conoce en España como *MCER*, aspira a disipar las barreras que separan los diferentes sistemas educativos existentes en la

²⁵ Cita extraída de la página *web* del *Council of Europe*. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp> [consultado: 27/10/2015].

enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras entre los integrantes de la Europa del siglo XXI. Para ello, el *MCER* se construye de tal forma que puede ser útil no solo a una lengua, sino a todas. Ahora bien, aunque sirva como referente para todos los idiomas, no hace distinción entre el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en general o con fines específicos. Con todo, las aportaciones y la influencia en el aprendizaje/enseñanza de idiomas son tan significativas que repercuten en cierta medida en todos sus ámbitos y, entre ellos, el de fines específicos.

El documento proporciona para todas las lenguas una base común en la elaboración de programas de lenguas, de orientaciones curriculares, de exámenes, de manuales y materiales de enseñanza, etc. en toda Europa (*vid.* figura 1).

Figura 1



(*MCER* 2002: 25)

Esta escala de gradación del proceso de aprendizaje es ventajosa no solo para el docente y los estudiantes de una L2, sino también para el profesor y los alumnos de una clase de fines específicos. Esto se debe a que el *MCER* marca las competencias que se dan en cada nivel (*vid.* cuadro 1), las competencias de los estudiantes en su nivel correspondiente (descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología), lo que les permite comprobar su progreso en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Por este motivo, esta división se ha convertido en la nivelación de referencia en prácticamente todos los manuales y materiales recientes ya sean de lengua extranjera ya sean de fines específicos. En definitiva, propicia la creación de

un metalenguaje común entre los profesionales que facilita la adquisición de los conocimientos y las destrezas que se han de desarrollar para poder comunicarse de forma eficaz ²⁶.

Cuadro 1

Niveles comunes de referencia: escala global	
Usuario competente	C2 Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1 Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2 Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1 Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2 Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1 Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

²⁶ Todo ello, cumpliendo “el objetivo principal del Consejo de Europa”, según se define en las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros: “conseguir una mayor unidad entre sus miembros [...] adoptando una acción común en el ámbito cultural” (MCER 2002: 1-2).

La mayoría, por no decir todos, los manuales editados en los últimos años especifican la nivelación del programa del libro siguiendo el MCER. Así, en la introducción del manual *En equipo.es 1*, por ejemplo, se puede leer “El elemental del curso *En equipo.es* corresponde a los niveles A1 y A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*” (Juan *et al.* 2006: 3). De igual forma, el manual *Empresa siglo XXI* especifica en su introducción lo siguiente:

La metodología utilizada es ecléctica pues aúna diferentes métodos y enfoques de enseñanza con las bases que se establecen en la Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en los niveles B2 y C1 (Iriarte y Núñez 2009: 8).

Esta referencia aporta, para aquellos que se dedican a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, una información valiosa sobre los descriptores ilustrativos que se deben desarrollar en cada nivel²⁷. El sistema de *escalas de descriptores ilustrativos* de la lengua española está descrito en el PCIC como una de las aportaciones más significativas que aparece en el MCER, dado que

Los descriptores presentan, como ventajas fundamentales, el estar basados en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico y el haber sido calibrados objetivamente en una escala común. Son, además, breves, claros y transparentes, y están formulados en términos positivos, de manera que describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación. (PCIC 2008 [2007]: 19, vol. 1).

Otra aportación relevante que aporta el MCER es la necesidad de considerar en la práctica docente y en la elaboración de manuales los cuatro ámbitos o contextos de uso de la lengua. Estos cuatro ámbitos son el ámbito personal, el ámbito público, el

²⁷ Los descriptores se refieren a las tres metacategorías (MCER 2002: 27-28):

- Actividades comunicativas: presentan descriptores de lo que “puede hacer” el usuario de la lengua en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión.
- Estrategias: presentan descriptores de lo que “puede hacer” el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas.
- Comprensión comunicativa: presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística.

ámbito profesional y el ámbito educativo, que existen debido a cuatro motivos comunicativos personales, intenciones públicas, situaciones laborales y actuación dentro del aula.

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (...) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos (...) tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. (MCER 2002: 49).

Estos cuatro ámbitos deben estar incluidos en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua para capacitar a los estudiantes en los diferentes contextos de uso. Además, estos ámbitos pueden aplicarse en una misma persona dependiendo de la situación o caso en el que se encuentre. Por ejemplo, si tomamos la función comunicativa de expresar gusto y el componente léxico de la alimentación observamos que

Cada persona utiliza la lengua (su lengua materna u otras) para, por ejemplo, expresar sus propios gustos culinarios en una comida familiar (ámbito personal), para comprar alimentos en un supermercado (ámbito público), para manejarse en una comida formal en un restaurante (ámbito profesional), o aprendiendo la lengua, con unos registros (informales o formales) y con unas estructuras lingüísticas, pragmáticas y culturales propias de la lengua y de la sociedad con la que comunica (ámbito académico) (Navarro Serrano 2007: 2).

Según lo descrito, las situaciones y los ámbitos pueden interactuar en más de una esfera a la vez. Por esta razón, el MCER sugiere que el estudiante ha de dominar los registros, situaciones, documentos y textos propios de los cuatro ámbitos de uso de la lengua. Además, en esta obra también se insiste en la necesidad de que el alumno adquiera las estructuras lingüísticas, pragmáticas y culturales propias de la sociedad y de la lengua que se aprende para alcanzar una competencia lingüística comunicativa completa.

A continuación, mostramos el cuadro que ofrece el MCER sobre las diversas categorías situacionales clasificadas según los ámbitos. No obstante, esta lista es

orientativa y, como bien dice, va dirigida a residentes temporales; por tanto, es más útil para un estudiante de lengua extranjera que para un estudiante de fines específicos (*vid.* cuadro 3). A su vez, cuando se tratan las destrezas y las habilidades (saber hacer), el MCER vuelve a marcar la separación entre destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales y destrezas de ocio. A pesar de esta especificación, no se detalla en el documento cuáles son las pautas que debe seguir el docente o el alumno para tal fin.

Cuadro 2

Cuadro 5. Contexto externo de uso: categorías descriptivas

ÁMBITOS	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	OBJETOS
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín) Habitación en un hostel, en un hotel, el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos	Mobiliario, decoración Ropa Electrodomésticos Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal Objetos de arte, libros Animales de compañía o salvajes Árboles, plantas, jardines, estanques Enseres de la casa Bolsos Equipamiento deportivo y de ocio
Público	Espacios públicos, calle, plaza, parque Transporte público Tiendas, mercados y supermercados Hospitales, consultas, ambulatorios Estadios y campos deportivos Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio Restaurantes, bares, hoteles, iglesias	Autoridades, Instituciones políticas La justicia La salud pública, Asociaciones diversas, ONG, partidos políticos, instituciones religiosas	Ciudadanos Funcionarios Empleados de comercios Policía, ejército, personal de seguridad Conductores, revisores Pasajeros Jugadores, aficionados, espectadores Actores, público Camareros, recepcionistas Sacerdotes y religiosos	Dinero, monedero, cartera, Formularios o documentos oficiales Mercancías Armas Mochilas, maletas, maletines, Material deportivo Programas Comidas, bebidas, tapas, Pasaportes, permisos
Profesional	Oficinas Fábricas Talleres Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos, Granjas Almacenes, tiendas Empresas de servicios Hoteles Establecimientos públicos	Empresas multinacionales Pequeña y mediana empresa Sindicatos	Empresarios Empleados Directivos Colegas Subordinados Compañeros de trabajo Clientes Recepcionistas, secretarias Personal de mantenimiento	Material de oficina Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía
Educativo	Escuelas, vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos Facultades Universidades Salas de conferencias y seminarios Asociaciones de estudiantes Colegios mayores Laboratorios Comedor universitario	Escuelas y colegios Facultades Universidades, Colegios profesionales, Asociaciones profesionales, Centros de formación continua	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados, Padres Compañeros de clase Catedráticos, lectores Estudiantes Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza Porteros, secretarios, bedeles	Material escolar uniformes, ropa de deporte Alimentos Material audiovisual Pizarra y tiza Ordenadores Mochilas y carteras

ACONTECIMIENTOS	ACCIONES	TEXTOS
Acontecimientos familiares: Encuentros, incidentes, accidentes. Fenómenos naturales: Fiestas, visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados retransmitidos y grabados.
Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos, Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos.
Reuniones. Entrevistas. Recepciones. Congresos, ferias comerciales. Consultorías. Rebajas de temporada. Accidentes de trabajo. Conflictos laborales.	Administración empresarial. Dirección industrial. Operaciones de producción. Procedimientos administrativos. Transporte de mercancías. Operaciones comerciales, compraventa, marketing. Operaciones informatizadas. Mantenimiento de oficinas.	Cartas de negocios. Informes. Señalización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Etiquetados y embalajes. Descripción de puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Señalización.
Inicio de curso. Matriculación. Semana blanca, puentes, Visitas e intercambios. Reuniones con los padres. Acontecimientos deportivos, partidos. Problemas de disciplina.	Asambleas. Lecciones. Juegos. Recreos. Asociaciones y sociedades. Conferencias, redacciones. Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca. Seminarios y tutorías. Deberes. Debates y discusiones.	Textos auténticos (como los anteriores). libros de texto, guías, libros de consulta. Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódico. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.

(MCER 2002 52-55)

Cuando unas páginas más adelante el MCER trata sobre las tareas, los propósitos y los actos de comunicación que tiene el usuario que aprender, considera que los alumnos (desde el punto de vista de un residente temporal) deben saber lo siguiente:

- buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado;
- preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
- leer anuncios de puesto de trabajo;
- escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
- comprender y seguir los procedimientos para los contratos;
- comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;
- comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;
- informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
- hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;
- comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
- participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.).

(MCER 2002: 57-58)

En consecuencia, las diversas situaciones comunicativas requieren de unas tareas y actividades que el MCER divide entre: competencias generales (relacionadas con aspectos extralingüísticos) y competencias lingüísticas (propias de la lengua) (*vid.* cuadro 3). A continuación, presentamos un esquema resumiendo dichas competencias²⁸:

Cuadro 3

A. Competencias generales	
1) Conocimiento declarativo (saber)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El conocimiento del mundo ▪ El conocimiento sociocultural ▪ La consciencia intercultural
2) Las destrezas y las habilidades (saber hacer)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las destrezas y habilidades prácticas ▪ Las destrezas y las habilidades interculturales
3) La competencia “existencial” (saber ser)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actitudes ▪ Las motivaciones ▪ Los valores ▪ Las creencias ▪ Los estilos cognitivos ▪ Los factores de personalidad
4) La capacidad de aprender (saber aprender)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación ▪ La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes ▪ Las destrezas de estudio

²⁸ Para una ampliación del concepto de competencias, *vid.* capítulo 5 del MCER (2002).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)
B. Las competencias comunicativas de la lengua	
1) Las competencias lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La competencia léxica ▪ La competencia gramatical ▪ La competencia semántica ▪ La competencia fonológica ▪ La competencia ortográfica ▪ La competencia ortoépica
2) Las competencias sociolingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales ▪ Las normas de cortesía ▪ Las expresiones de sabiduría popular ▪ Las diferencias de registro ▪ El dialecto y el acento
3) Las competencias pragmáticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La competencia discursiva ▪ La competencia funcional

El profesor de L2 en general o de L2 con fines específicos ha de tener presente estas competencias a la hora de abordar y diseñar la clase, ya que la ausencia de alguna de ellas no permitirá un aprendizaje eficaz. Los actos de comunicación han de satisfacer las necesidades del estudiante en una situación dada personal, pública, profesional o educativa. Ahora bien, estas necesidades pueden variar por factores externos. Entre ellos, cabe tener en cuenta el lugar y los momentos en que surgen, las instituciones, las personas implicadas, los objetos del entorno, los acontecimientos que tienen lugar, las acciones o las intervenciones de las personas implicadas y los textos que se encuentran dentro de esa situación. Asimismo, los actos de comunicación se dan entre uno o más interlocutores, dependiendo del ámbito personal, público, profesional o educativo, así como de la intención o propósito comunicativo que tiene que satisfacer el interlocutor.

En suma, el *MCER* aporta una serie de ideas, sugerencias, propuestas y actuaciones como una guía de referencia sin indicar al profesor qué o cómo aplicarlas. No se puede leer el *MCER* esperando respuestas a problemas, pues, más que ofrecer soluciones, suscita interrogantes. Además, no propone objetivos, sino que los sugiere y deja al profesor un abanico de opciones que él mismo debe escoger si la clase es de lengua extranjera o de fines específicos, dado que no hay una distinción o separación entre un tipo de docencia u otro. Podemos resumir sus aportaciones más significativas en las siguientes premisas:

- 1) Una base común transparente y coherente entre todos los profesionales europeos.
- 2) Una base común para que los estudiantes y profesores europeos compartan los mismos principios sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas modernas.
- 3) Seis *niveles de referencia* que definen la progresión en el aprendizaje de las lenguas: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Cada uno de estos niveles determinan el progreso en el aprendizaje y describen lo que el aprendiz debe ser capaz de hacer mediante el uso de la lengua según el nivel (*vid.* figuras 1 y cuadro 2) (dimensión vertical).
- 4) Un esquema descriptivo de cómo aprender una L2 mediante el uso y la realización de tareas, todo ello conforme al enfoque orientado a la acción (dimensión horizontal).
- 5) Una amplia y detallada explicación de las categorías descriptivas del uso de la lengua, donde se expone la habilidad del alumno para utilizar el idioma, describiendo el contexto, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias, los procesos, los textos y las tareas correspondientes a cada nivel. Esto puede concretarse en tres categorías:
 - a. Actividades comunicativas de la lengua
 - b. Las competencias
 - c. Las estrategias
- 6) Varias *escalas de descriptores ilustrativos* en las tres categorías que se han indicado en el punto anterior.
- 7) Una serie de elementos esenciales para mejorar el enfoque del aprendizaje, la evaluación y la enseñanza de lenguas extranjeras.
- 8) La incorporación de la dimensión social del uso de la lengua y los elementos extralingüísticos que concurren en la comunicación.
- 9) La insistencia en la importancia del papel protagonista del alumno en su propio aprendizaje a lo largo de su vida.
- 10) El papel del profesor que se redefine, pues se adapta a las necesidades de los alumnos y del contexto que enseña.

El Consejo de Europa, a través de su *MCER* no ofrece directamente unas pautas para la enseñanza/aprendizaje de fines específicos, pero sí de forma indirecta gracias a sus niveles de referencia y a los nuevos planteamientos metodológicos propuestos²⁹. A pesar de sus ventajas, su mayor inconveniente reside en que, tal y como dijo Sánchez Pérez (2009: 180): “El *MCER* nunca baja a la ‘arena de la clase’ o de los ‘materiales concretos’. Los objetivos siguen enunciándose más en parámetros genéricos que específicos”, de ahí que el Consejo de Europa encargara a diversas instituciones el inventario sistemático de contenidos concretos necesarios para cada nivel. En España, la institución encargada de ello es el Instituto Cervantes.

2.4.2. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

En el año 2006 se publica el *PCIC*. El documento recoge para el español el inventario completo de contenidos tanto lingüísticos como nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje necesarios para realizar las actividades comunicativas que se incluyen en cada uno de los niveles expuestos en el *MCER* (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Así pues, el *PCIC* aporta el grado de precisión al propósito unificador que postula el *MCER*, dado que ofrece la descripción de las *competencias generales* y las *competencias comunicativas* que deben impartirse en los correspondientes niveles bajo una enseñanza orientada a la acción (*vid.* cuadro 3). Según palabras textuales del Instituto Cervantes: “El *Plan curricular* presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes”³⁰ y está creado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo. El documento se desarrolla en tres tomos y su éxito conlleva una nueva edición en formato menor y más económico que aparece en el 2007³¹.

²⁹ El *MCER* dio comienzo a nuevas propuestas metodológicas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas que han desembocado en lo que actualmente conocemos como el enfoque comunicativo. Además, también fundamenta los programas de enseñanza de lenguas elaborados sobre la base de las competencias comunicativas.

³⁰ *Vid.* la página *web* del Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [consulta: 27/07/2015].

³¹ Para este trabajo utilizaremos la versión reducida del *PCIC*.

La intención del Instituto Cervantes con su *PCIC* no solo es fortalecer la red entre los diversos centros del Instituto Cervantes, sino proporcionar a todos los profesionales relacionados con la enseñanza/aprendizaje de ELE, editoriales o público en general una amplia descripción de material con el fin de unificar, defender y extender el español en todo el mundo. El documento “constituyó un hito importante en la enseñanza de las lenguas modernas porque presentaba, por primera vez, la descripción completa de un idioma orientada a los estudiantes y a los profesionales de la enseñanza” (*PCIC* 2008 [2007]: 7, vol. 1). Los tres volúmenes dentro del *PCIC* corresponden a los niveles del *MCER*:

- Volumen 1: Usuario básico (A1 y A2).
- Volumen 2: Usuario independiente (B1 y B2).
- Volumen 3: Usuario competente (c1 y C2).

Como se describe en las preliminares del *PCIC* en su volumen 1 (2008 [2007]: 12)

El objetivo de las descripciones es especificar los niveles del *MCER* —que se han desarrollado con valor general, es decir, independientemente de cualquier lengua concreta— para una determinada lengua nacional o regional y en términos del material específico que es considerado necesario para el desarrollo de las competencias de los alumnos.

Los tres tomos del *PCIC* están estructurados de la misma manera: objetivos generales, gramática pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y, por último, procedimientos de aprendizaje.

Estas secciones se estructuran en cinco grandes campos de contenidos que reciben el nombre de *componentes*. Estos componentes contienen uno o más inventarios donde se enumeran detalladamente las unidades que forman parte del

programa de los diferentes cursos. A continuación, presentamos la lista de componentes con sus respectivos inventarios:

1) Componente gramatical

Inventarios:

- a. Gramática
- b. Pronunciación y prosodia
- c. Ortografía

2) Componente pragmático-discursivo

Inventarios:

- a. Funciones
- b. Tácticas y estrategias pragmáticas
- c. Géneros discursivos y productos textuales

3) Componente nocional

Inventarios:

- a. Nociones generales
- b. Nociones específicas

4) Componente cultural

Inventarios:

- a. Referentes culturales
- b. Saberes y comportamientos socioculturales
- c. Habilidades y actitudes interculturales

5) Componente de aprendizaje

Inventario:

- a. Procedimientos de aprendizaje

El *PCIC* y sus niveles de referencia para el español parten de la idea de que el aprendiz debe ser el centro de cualquier planificación curricular y, para ello, en el documento se plantean tres dimensiones o perspectivas del alumno. Así, en primer lugar, el alumno se entiende como *agente social*: se considera al estudiante como un miembro de una sociedad que tiene tareas que debe llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de

acción concreto). En segundo lugar, el estudiante es también un *aprendiente intercultural*: el alumno ha de ser capaz de identificar los aspectos culturales de la nueva cultura a través de la lengua, verbal o no, y desarrollar una actitud positiva y de entendimiento hacia la diversidad cultural. Por último, se añade la dimensión del alumno como *aprendiz autónomo*: el estudiante ha de ser responsable de su propio proceso de aprendizaje.

El *PCIC* consta de un total de unas dos mil páginas de material. En ellas encontramos descripciones detalladas de los fenómenos relevantes en cada uno de los ámbitos que reciben tratamiento en los inventarios que corresponden a los tres grandes niveles de referencia del *MCER* (Nivel A, Nivel B y Nivel C). Pero ¿este inventario hace distinción entre una clase de ELE o una clase de EFE? La respuesta es no y, aunque proporciona fundamentos para la actividad docente, está enfocado hacia un currículo de ELE. Por esta razón, trataremos el inventario del *PCIC* en contraposición y en paralelo con el *PC EFE FC* que desarrolla la Fundación Comillas, dado que este último está elaborado especialmente para el EFE.

En definitiva, tanto el *MCER* como el *PCIC* ofrecen un marco para homologar y normalizar los niveles de referencia (A1, B2, B1, B2, C1 y C2) y marcan los objetivos generales y comunicativos que debe aprender el estudiante dependiendo de su nivel, situación, etc. De esta manera, el colectivo, tanto de aprendices como de docentes dispone, gracias al *PCIC* de una descripción de los contenidos y de las competencias que han de adquirir los alumnos en una clase de español como lengua extranjera. Asimismo, desde la publicación de ambos documentos, editoriales, entidades y profesorado se han acogido a sus orientaciones a la hora de elaborar el curso de ELE. El problema es que las pautas no difieren entre estudiantes de ELE o EFE, es decir, ninguno de ellos está orientado expresamente a fines específicos, de ahí que existiera un vacío bibliográfico que era necesario rellenar para favorecer la labor del docente de EFE. En este sentido, la Fundación Comillas crea un plan curricular que va en sintonía con el *MCER*, pero que está, principalmente, enfocado al ámbito profesional y, en concreto, al de los negocios. Este trabajo, encomendado a Ernesto Martín Peris

y M^a LLuïsa Sabater, se conoce como *Plan Curricular de Español de los negocios de la Fundación Comillas* y ve la luz en marzo de 2011.

2.4.3. EL PLAN CURRICULAR DEL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS DE LA FUNDACIÓN COMILLAS

El *Plan curricular de español para fines específicos* (descrito bajo la sigla *PC EFE FC* por los propios autores) es una propuesta que define las bases de una línea de trabajo. El modelo de *PC EFE FC* pretende atender, dependiendo a los diferentes fines, una ramificación de diferentes versiones dentro de la enseñanza/aprendizaje de fines específicos. La primera versión que aparece del modelo base (*PC EFE FC*) es la redacción del *Plan Curricular de Español de los negocios (Currículo de ELE/N)* en 2011. Este último trabajo se fundamenta en el modelo del *PC EFE FC* y responde a una de las posibles ramas dentro de los fines específicos dedicado al español de los negocios (ENE). Por esta razón, es preciso detallar la estructura del *PC EFE FC* para entender el funcionamiento del *Currículo de ELE/N*.

El modelo del *PC EFE FC* va dirigido a dos niveles: B1 y B2 (con dos grandes niveles de referencia denominados: *usuario independiente-1* y *usuario independiente-2*). Y, al igual que el *PCIC*, el *PC EFE FC* pretende facilitar unas propuestas al docente e investigador. Por este motivo, trabaja en paralelo con el *PCIC* siguiendo su mismo diseño y estructura.

Por ello, el *PC EFE FC* toma los inventarios ya recogidos en el *PCIC* y adapta las expresiones de la lengua (nociones y funciones) a las situaciones de comunicación propias de la vida empresarial y de los negocios para su *Currículo de ELE/N*. Lo innovador de este currículo son los cambios y aportaciones que realiza a los *actos y funciones de habla* del *PCIC*, ya que pasan a estar enfocados a la enseñanza del ENE. Si revisamos el apartado *funciones* del *PCIC* niveles de referencia para el español B1/B2 (correspondiente al vol. 2) se puede leer en sus páginas lo siguiente:

Los documentos presentan una lista de *funciones de lengua*, entendidas como el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de

la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc. (...) el MCER se refiere a las funciones de la lengua, con la denominación *microfunciones*³², al desarrollar la *competencia funcional* –una de las competencias que constituyen las *competencias pragmáticas*–. (PCIC 2008 [2007]: 173, vol. 2)

El inventario de funciones incluye las *funciones de la lengua* y las *microfunciones*, que se presentan “mediante categorías y subcategorías (numeradas correlativamente), con los correspondientes exponentes y los ejemplos ilustrativos de cada exponente” (PCIC 2008 [2007]: 173, vol. 2). El propósito de este inventario es facilitar al usuario el acceso al uso de la lengua en contextos de comunicación más variada.

En cambio, lo que se pretende a través del modelo del *PC EFE FC* es focalizar ese inventario hacia un grupo concreto de profesionales de EFE. Para ello, los autores del *PC EFE FC* han dividido la estructura y el contenido del documento en cinco secciones. Estas secciones son las siguientes: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología y la evaluación (*vid.* cuadro 4).

La redacción de la lista de objetivos (sección 1) del *PC EFE FC* parte, al igual que la del *PCIC*, de concebir a los alumnos desde tres dimensiones, a saber: el alumno como *agente social*, el alumno como *hablante intercultural* y el alumno como *aprendiente autónomo*. Atendiendo a esta concepción, los objetivos estipulados en el *PC EFE FC* son los mismos que establece el *PCIC*; la diferencia reside en los objetivos establecidos para el alumno como agente social.

Finalmente, según especifican los autores en el documento (*Currículo de ELE/N* 2011: 34-35), el profesional de la lengua o alumno que siga cualquier currículo fundamentado en el *PC EFE FC* deberá ser capaz de realizar las siguientes actividades al concluir el curso:

- 1) Llevar a cabo transacciones de todo tipo.

³² El MCER (2002: 122) define las *microfunciones* como “categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción”.

- 2) Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales y profesionales con sus interlocutores de países hispanohablantes.
- 3) Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses y necesidades.

La sección “Competencias” contiene cuatro apartados:

- a) “Los géneros discursivos y los tipos de texto”: los géneros y textos elegidos para el *PC EFE FC* quedan limitados a los del área de fines específicos. De esta forma, los seleccionados en el *Currículo de ELE/N* son de ámbito profesional y quedan fuera de él los de las esferas privadas o académicas, así como la privada y la pública o social. Así pues, los géneros y textos seleccionados para el *Currículo de ELE/N* están seleccionados en función de la esfera profesional.
- b) “Las macrofunciones”: el *PC EFE FC* adopta las macrofunciones tal y como vienen presentadas en el *PCIC*. No obstante, en el *Currículo de ELE/N* tras el enunciado se ofrecen unos ejemplos propios y específicos para el ENE y que pueden corresponder a diferentes géneros (descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo).
- c) “Las tácticas y estrategias pragmáticas”: son las mismas que las expuestas en el *PCIC*³³.
- d) “Las habilidades y actitudes interculturales”: son las mismas que las expuestas en el *PCIC*³⁴.

La tercera sección que corresponde a los “Contenidos” incluye la revisión de unos inventarios (*vid.* § 2.4.2). Las “Funciones y actos de habla” así como el inventario de “Nociones Específicas” son los que han experimentado mayor revisión en la elaboración del *Currículo de ELE/N*.

³³ El inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas* expuesto en el *PCIC*, *vid.* la página *web* del Instituto Cervantes <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm>.

³⁴ El inventario *habilidades y actitudes interculturales* expuesto en el *PCIC*, *vid.* la página *web* del Instituto Cervantes <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm>.

La cuarta y quinta sección de este documento corresponde con la “metodología” y la “Evaluación”. Los autores señalan que en el *Currículo de ELE/N* tanto la metodología como la evaluación precisarán ser desarrolladas en el futuro, con lo que en este trabajo no se describen.

Los autores del *PC EFE FC* para distinguir las diferencias que hacen al inventario de *funciones y actos de habla* del *PCIC* han utilizado una serie de marcas y de colores que subrayan aquellos puntos en los que haya alguna diferencia. Asimismo, utilizan toda una serie de marcas tipográficas para que los estudiantes (o usuario del documento) pueda reconocer rápidamente una serie de funciones comunicativas. Así pues, si nos centramos en el *Currículo de ELE/N* este currículo ha tomado como base el inventario del *PCIC* de los niveles B1 y B2 y su contenido ha sido adaptado al contexto específico del ENE. Así pues, en el *Currículo de ELE/N* se distinguen los siguientes aspectos:

- La contextualización de las muestras de lengua.
 - Las muestras que aparecen en el *PCIC* son mantenidas, siempre y cuando puedan darse en una situación comunicativa en el mundo de la empresa. De lo contrario, se han cambiado o modificado los exponentes.
 - La focalización en la lengua oral simula situaciones comunicativas del medio empresarial. Las muestras aparecen o en un mini-diálogo o de forma aislada y el vocabulario presentado reproduce situaciones comunicativas del día a día empresarial, por lo que se evita los términos técnicos.

- El registro. Las siguientes marcas gráficas implican un registro y la relación jerárquica en el trabajo³⁵:

³⁵ El *PC EFE FC* considera más pertinente la relación jerárquica entre interlocutores, teniendo en cuenta la cultura empresarial en España, que la distinción entre lenguaje coloquial/informal y lenguaje formal. Los autores presentan el ejemplo de la expresión “cállate” que aparecerá en el documento con un singo +, dado que la palabra constituye una fuerte amenaza a la imagen del interlocutor y el uso del usted no cambia el tono agresivo del exponente, con lo que de ninguna manera es posible utilizar esta palabra con un apersona de una jerarquía más alta.

- El asterisco: este signo gráfico se emplea para marcar los exponentes que se utilizan entre interlocutores que se conocen y que se comunican en el mundo empresarial de forma libre.
 - El signo +: esta señal se utiliza para las expresiones que no pueden ser empleadas con una persona de una jerarquía más alta sin evitar un conflicto (*vid.* figura 2).
 - Las notas en azul: explican posibles problemas de registro y exponen la adecuación o inadecuación del exponente respecto a la situación y a la jerarquía entre interlocutores.

- La focalización en las Tácticas y Estrategias Pragmáticas: en cada apartado relacionado con este tema se presenta una explicación más detallada. Los principios pragmáticos asumen relevancia en el currículo, pues los autores consideran que los malentendidos culturales o el desconocimiento de ciertas conductas o usos de la lengua pueden tener en el campo de los negocios consecuencias económicas negativas para la empresa. El comportamiento social, la conducta, los rituales, etc., pero también el lenguaje corporal, la entonación, entre otros elementos culturales, son de vital importancia. Por este motivo, retomaremos más adelante el tema de los aspectos culturales en este trabajo (*vid.* § 4.3.4.).
 - El uso del color azul: cuando los autores del *Currículo de ELE/N* quieren resaltar un apartado concreto de *tácticas y estrategia pragmáticas* se realiza una explicación (en azul) para facilitar el uso del *Currículo de ELE/N* al usuario del documento.
 - Las notas en azul: para que el estudiante pueda conocer el sentido de la realización de una función comunicativa (ordenar, afirmar, prometer, etc.) que corresponde a los actos ilocutivos, se han añadido unas notas con dos finalidades, por un lado, intentar especificar y solventar las posibles contrariedades que pueden aparecer en el acto de habla; por otro lado, dotar al alumno de los conocimientos necesarios en relación directa con el ámbito de especialidad de los negocios (*vid.* figura 2).

La propuesta de planteamiento que ofrece el *PC EFE FC* puede verse especificada en el cuadro 4, donde únicamente queda reflejado el desarrollo de las propuestas al *Currículo de ELE/N* y las otras áreas de fines específicos quedan esbozados.

Cuadro 4

Plan curricular	EFE Español para fines específicos							
	Usuario Independiente (UI)							
I. Objetivos Generales	Usuario Independiente en Español para Usos Profesionales (EUP)				Usuario Independiente en Español para Usos Académicos (EUA)			
I. Objetivos Particulares	USUARIO INDEPENDIENTE Español para los Negocios El profesional-alumno: 1. El profesional-alumno como agente social 2. como hablante intercultural 3. como aprendiz autónomo		USUARIO INDEPENDIENTE Español para "..."		USUARIO INDEPENDIENTE Español para estudiantes internacionales		USUARIO INDEPENDIENTE Español para profesores visitantes	
II. Competencias 1. Géneros discursivos y tipos de textos a) Lengua oral y lengua escrita b) Comprensión Expresión Interacción Mediación 2. Tácticas y estrategias pragmáticas 3. Habilidades y actitudes interculturales	EUPNeg 1	EUPNeg 2	EUP "... 1	EUAEst 1	EUAEst 2	EUAPrf 1	EUAPrf 2	
III. Contenidos:								
III.1. Funciones y actos de habla	EUPNeg 1	EUPNeg 2	EUP "... 1	EUAEst	EUAEst	EUAPrf 1	EUAPrf 2	
III.2. Gramática	G ½							
III.3. Áreas temáticas y vocabulario	EUPNeg 1	EUPNeg 2	EUP "... 1	EUAEst	EUAEst	EUAPrf 1	EUAPrf 2	
III.4. Referentes culturales	RC							
III.5. Referentes (socio)culturales	EUPNeg 1	EUPNeg 2	EUP "... 1	EUAEst	EUAEst	EUAPrf 1	EUAPrf 2	
IV. Metodología	M (1/2)							
V. Evaluación	E (1/2)							

Cursos Generales	Español para los negocios A	Español para los negocios B
Cursos Monográficos		
1. Curso Práctico de Lengua española:	B1, B1+	B2, B2+
2. Curso Práctico de Lengua y cultura hispánica:	B1, B1+	B2, B2+
3. Habilidades de negociación	***	B2
4. La comunicación cara a cara	***	B2
5. Etc.		

(*Currículo de ELE/N* 2001: 8)

A continuación, en las siguientes imágenes podemos apreciar algunos ejemplos de las aportaciones que hace el *PC EFE FC* en su *Currículo de ELE/N* al apartado de *funciones y actos de habla* del *PCIC*³⁶ a través de dos ejemplos.

❶ Ejemplo 1: Inventario: Dar y pedir información:

- Identificar (*vid.* cuadro 5)
- Corrigiendo otra información previa (*vid.* cuadro 6)
- Pedir confirmación (*vid.* cuadro 7 y figura 2)

³⁶ No consideramos necesario mostrar el inventario original del *PCIC*, dado que en el *Currículo de ELE/N* ya se muestran las expresiones de lengua expuestas en el *PCIC*.

Funciones y actos de habla 1

Diseño Curricular para el español de los negocios
(Adaptación del PCIC)

**FUNCIONES
Inventario (1)**

Dar y pedir información

B1	B2
<p>1.1. Identificar</p> <p>EI (+ sust. (+ adj.) + O. relat. [-¿Cuál te ha gustado más? - La maqueta que vi ayer.</p> <p>+ SV La maqueta (nueva) que nos presentaron ayer era muy atractiva.</p> <p>v. Gramática 15.2.]</p> <p>[v. Gramática 2.6., 15.2.]</p> <p>[Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.] Tematización: SN con núcleo elíptico</p> <p>EI (+ sust.) + adj. + O. relat. [¿Quién es el adjunto de Ana? -El chico rubio que está hablando con ella.</p> <p>+ SV La chica morena que está hablando con Pablo me cae bien. NOTA: La supresión del sustantivo (chico, chica) haría que la expresión fuera demasiado coloquial.</p> <p>Es + un + sust. + O. relat. Es una estilista que trabajó en Milán</p> <p>[v. Gramática 15.2.]</p>	<p>EI (+ sust.) (+ adj.) + O. relat. + SV Los empleados que asistan al cursillo obtendrán un diploma de Nivel 2. [v. Gramática 15.2.]</p> <p>EI / Este (+ sust.) + de + SN + SV Las (camisetas) de la estirada plateada se venden mejor Los (ordenadores) de esta central de ventas tienen un buen descuento. [v. Gramática 2.6.]</p> <p>Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.] Tematización: SN con núcleo elíptico.</p> <p>Lo / Eso de...</p> <p>Lo de implantar la tienda cerca del museo, me parece muy acertado. [v. Gramática 3.1.]</p> <p>[Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.] Tematización: estructuras con <i>lo de, eso de (+infinitivo)</i></p> <p>V + un (+ sust.) + O. relat. con indic. Busco una página web que tiene los vídeos del último Congreso. [v. Gramática 15.2.]</p> <p>V + el (+ sust.) + de... Son los de la competencia.</p> <p>SN + es + O. relat. Este contrato es el que es más favorable. Este es el local que más me gusta.</p> <p>[Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.] Tematización: SN con núcleo elíptico</p>

Cuadro 5

Funciones y actos de habla 1

Diseño Curricular para el español de los negocios
(Adaptación del PCIC)

Cuadro 6

B1	B2
<p>* Es una marca INGLESA.] Enunciado previo negado con intensificación por repetición (No, no es americana. (No.) Gijón no está en Cantabria, sino en Asturias. En respuesta a un enunciado negativo Sí que + enunciado previo [-No es una marca americana.] ¡Sí que es americana!</p>	<p>En respuesta a una pregunta Corrección atenuada mediante verbo modal [- Entonces, ¿tienes tiempo para llegar tarde?] - No pudo llegar tarde, porque la vi en su despacho a las ocho de la mañana. No sólo... sino que... [- Ha llegado el correo de confirmación?] - No sólo ha llegado sino que además han enviado el borrador del contrato. No, no es eso (exactamente / precisamente), es que... [- ¿Quieres usted decir que lo tenemos que pagar todo ahora?] - No, no es eso exactamente, es que para hacer la reserva tiene que pagar el 15% del importe del viaje. No es que... lo que pasa es que... [- Así que no tenéis preparado el proyecto?] No es que no lo hayamos hecho, lo que pasa es que nos faltan los datos de la sucursal de París.</p> <p>En respuesta a un enunciado afirmativo</p> <p>+ + No, no + enunciado previo, negado e intensificado mediante entonación enfática ascendente o por entonación silabeada [- El edificio más alto de Europa está en París.] - No, no, NO está en París. [- Gijón está en Cantabria.] Está en AS-TU-RIAS.</p> <p>NOTA: El uso de la entonación enfática ascendente y, sobre todo, la entonación silabeada, para negar un enunciado previo, puede denotar una situación de conflicto entre dos personas de distinta jerarquía, especialmente si es utilizada por el interlocutor de una posición más baja en la escala jerárquica. En este caso, es mejor utilizar el siguiente exponente:</p> <p>Creo que te equivocas / confundes + nuevo enunciado [- ¡Mire, la nueva Directora General!] - Creo que se equivoca, es su adjunta.</p> <p>¡En absoluto! + nuevo enunciado</p> <p>En respuesta a un enunciado negativo * Claro que + enunciado previo [- El público objetivo no está bien definido.]</p>

2 Inventario 7:

- o Expresar admiración y orgullo, y expresar afecto (*vid.* cuadro 8 e figura 3)

Cuadro 7

Funciones y actos de habla 1	B1	B2
<p>1.3.2. Señalando que el enunciado previo es impropio</p> <p>Es evidente...</p> <p>- Me parece que esta vez va a funcionar mejor el Plan de Comunicación.</p> <p>- Es evidente... José.</p> <p>- * Es evidente que va a funcionar mejor.</p> <p>[con tono de impaciencia]</p>	<p>¡Claro que está bien definido!</p> <p>NOTA: Aunque "Claro que + enunciado previo" no tiene una fuerza ilocutiva muy fuerte, conviene saber que puede herir la susceptibilidad de un interlocutor con el que no se tiene demasiada confianza, o posee un nivel superior.</p>	<p>1.3.2. Señalando que el enunciado previo es impropio</p> <p>Respuesta repitiendo el enunciado anterior de forma completa y con tono de impaciencia</p> <p>[¿Sabes dónde he dejado el Currículo del candidato siguiente?]</p> <p>- No, no se dónde lo has dejado.</p> <p>++ [¿Verdad que me ha quedado bien la presentación?]</p> <p>¡Sí! Te ha quedado muy bien.</p> <p>[Alargamiento vocálico. Con tono de impaciencia]</p> <p>NOTA: El alargamiento vocálico por sí solo, alerta por sí solo al respeto hacia el interlocutor, si no se trata de una persona con la que se tiene un grado elevado de confianza. Si, además. Como suele suceder, va acompañado de un tono de impaciencia, le confiere una fuerza que solo puede provocar un real conflicto entre dos personas entre las que existe una distancia jerárquica.</p> <p>Alternativa:</p> <p>[¿Verdad que me ha quedado bien la presentación?]</p> <p>Pues sí, (realmente) le ha quedado muy bien.</p>
<p>1.4. Pedir confirmación</p> <p>¿Puedes / Podrías decirme si...?</p> <p>Perdón, ¿podrías decirme si esto está bien escrito?</p> <p>Quería saber si...</p> <p>Quería saber si esta tarde estarás en tu despacho.</p>	<p>[iv. Gramática 9.1.5]</p> <p>[Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.2.]</p> <p>Condicional de cortesía para expresar solicitud, ruego.</p>	<p>[iv. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.6.2.]</p> <p>Interrogativos orientados: interrogativas rebríticas y confirmativas.</p> <p>¿Es verdad / cierto que...?</p> <p>¿Es cierto que BBA y BC van a fusionarse?</p> <p>¿Es verdad / cierto eso de / lo de...?</p> <p>¿Es verdad eso de que INSUN cierra su planta en España?</p> <p>¿Es cierto lo del despido de 150 empleados?</p> <p>¿O, interrog.?</p> <p>¿Quieres que hable con los de finanzas?</p> <p>... ¿no es cierto / así?</p> <p>¿Has comprobado el balance ¿no es cierto?</p> <p>La reunión era hoy, ¿no es así?</p> <p>... ¿sí o no?</p>

A partir de los ejemplos que hemos presentado, se pueden apreciar y valorar las aportaciones, adaptaciones, cambios y anotaciones explicativas correspondientes dirigidas al ámbito de negocios. El color azul se presenta a lo largo de todo el *Currículo de ELE/N*, dado que es la contribución de expresiones de lengua (nociones y funciones) en contexto comunicativo profesional. Sin embargo, no es este el único aporte, ya que el *Currículo de ELE/N* introduce una serie de notas aclarativas y unas marcas que facilitan la comprensión de las expresiones y su uso en un contexto comunicativo laboral. Con ello, logra alejar al aprendiz de malentendidos y posibles problemas de registro. En la nota azul de la figura 2, se puede leer una explicación aclarativa sobre temas de entonación —la utilización del alargamiento vocálico—, donde se especifica el conflicto que conllevan la expresión, la entonación o el alargamiento entre dos personas de distinta jerarquía. El ejemplo, además, viene marcado por un doble signo ++ para más énfasis.

Figura 2

++ [-¿Verdad que me ha quedado bien la presentación?
Sííí, Te ha quedado muy bien.
[Alargamiento vocálico. Con tono de impaciencia]

NOTA: El alargamiento vocálico por sí solo, atenta por sí solo al respeto hacia el interlocutor, si no se trata de una persona con la que se tiene un grado elevado de confianza. Si, además. Como suele suceder, va acompañado de un tono de impaciencia, le confiere una fuerza que solo puede provocar un real conflicto entre dos personas entre las que existe una distancia jerárquica.

Alternativa:

[¿Verdad que me ha quedado bien la presentación?
Pues sí, (realmente) le ha quedado muy bien.

En algunos casos, la Fundación Comillas ha considerado pertinente proponer una alternativa, tal y como se puede apreciar en la figura 2. Echamos en falta una muestra de voz que acompañe el documento para que el usuario pueda percibir el alargamiento vocálico que se presenta en el ejemplo de la figura 2. Asimismo, encontramos otras notas no tan coloreadas en azul (*vid.* cuadro 8 y figura 3) que aportan información sobre el contenido de las expresiones de uso que presenta el *PCIC*.

**Diseño Curricular para el español de los negocios
(Adaptación del PCIC**

Funciones y actos de habla 7

<p><i>Es increíble que no haya nadie en la oficina a esta hora.</i></p> <p>* ¡Qué sorpresa! + que + pres. subj. <i>Qué extraño que no sepas nada.</i></p> <p>¡No me lo puedo creer! ¿De verdad? ¿En serio? ¿Ah sí?</p>	<p>Qué raro / extraño que + subj. <i>Qué raro que no nos hayan avisado con suficiente antelación para preparar la documentación.</i></p> <p>No me lo esperaba. ¡Qué sorpresa! ¡Qué casualidad / coincidencia! ¡No me digas! ¡No puede ser! + ¡(Pero) qué dices! ¡Qué cosa tan rara! + ¿Qué? / ¿Cómo? / ¿Dónde?...</p> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.6.1.]</p>
<p>3.28. Expresar admiración y orgullo</p> <p>¡Qué maravilla! Es increíble / impresionante + O. interrog. indir.¡ <i>¡Es increíble cómo expone el tema de la competencia intercultural y las empresas!</i></p> <p>Estoy impresionado + con... <i>Estoy impresionado con la entrevista que ha realizado para "Empresarios".</i></p>	<p>¡Qué inteligente! concentración...! ¡Es una maravilla ...! ¡Qué + SN + tan + adj.! <i>¡Qué campaña tan espectacular!</i></p> <p>¡(Es) increíble / impresionante / admirable / fascinante / * alucinante + SN / int. / subj.! <i>¡Es admirable el rigor que aplica a todo lo que hace!</i> <i>¡Es increíble que Internet haya cambiado la vida y el trabajo de muchos invitantes!</i></p> <p>Admiro... <i>Lo que más admiraba de Sara era cómo sabía afrontar las negociaciones difíciles.</i></p> <p>Estoy fascinado / impresionado... <i>Estoy realmente impresionado por el servicio que hemos recibido en el hotel.</i></p> <p>Estoy orgulloso (de...) <i>Todos estamos muy orgullosos de que la empresa haya alcanzado el segundo puesto en la clasificación del sector.</i></p>
<p>3.29. Expresar afecto</p> <p>* Me caes bien / mal / fatal... <i>El becaño danés me cae bien, parece una persona muy agradable.</i></p> <p>* Te quiero... (+ cuantif.) <i>Ha sido una excelente directora de personal: la queremos muchísimo.</i></p> <p>NOTA: Las siguientes muestras, no pertenecen al ámbito de la empresa. Sin embargo, dado que todo tipo de lengua puede utilizarse según la voluntad del hablante, se ha optado por no suprimirlas.</p> <p>Estoy enamorado (de) ... <i>Creo que... estoy enamorado de ti.</i></p>	<p>Me importas. <i>Siempre le han importado mucho sus fieles colaboradores.</i></p> <p>Te echo de menos. Echamos mucho de menos al anterior Director de personal: era muy comprensivo.</p> <p>NOTA: Las siguientes muestras, no pertenecen al ámbito de la empresa. Sin embargo, dado que todo tipo de lengua puede utilizarse según la voluntad del hablante, se ha optado por no suprimirlas.</p>

Figura 3

Me importas.

Siempre le han importado mucho sus fieles colaboradores.

Te echo de menos.

Echamos mucho de menos al anterior Director de personal: era muy comprensivo.

NOTA: Las siguientes muestras, no pertenecen al ámbito de la empresa. Sin embargo, dado que todo tipo de lengua puede utilizarse según la voluntad del hablante, se ha optado por no suprimirlas.

Las marcas, los signos y los colores utilizados en el currículum tienen como fin aportar al documento todo aquello que requiere saber el aprendiz de ENE y que falta en el *PCIC*. De esta forma, el *Currículo de ELE/N* amplía y delimita las nociones y funciones presentadas en el *PCIC*, remarcando en aspectos que son de relevancia dentro de una clase de ENE. En suma, el objetivo del currículum es ofrecer al profesor, tanto al de L1 como al de L2 unas referencias concretas sobre tácticas y estrategias que los estudiantes de negocios deberán saber para poder utilizar e interpretar la comunicación de forma efectiva, clara y concisa en el mundo profesional. De esta forma, el *Currículo de ELE/N* amplía y delimita las nociones y funciones presentadas en el *PCIC*, remarcando en aspectos que son de relevancia dentro de una clase de ENE.

2.5. CONCLUSIONES

El *MCER* realizado por el Consejo de Europa marca un antes y un después en la enseñanza/aprendizaje de lenguas favoreciendo un marco común de referencia entre los diversos idiomas. El documento propone un modelo descriptivo en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua. Ahora bien, es el documento realizado por el Instituto Cervantes —el *PCIC*— el que aporta el grado de precisión al propósito unificador que postula el *MCER*. En este sentido, el *PCIC* muestra el inventario sistemático de contenidos concretos necesarios para cada nivel de referencia para la lengua española. El problema principal es que no ofrece unas pautas concretas para el ámbito de fines específicos.

El documento que se encarga de aportar esas pautas necesarias a la enseñanza/aprendizaje de EFE es el *Currículo de ELE/N*. Este currículo ofrece tanto al profesor como al aprendiz de EFE de los negocios una programación detallada de todos los aspectos que intervienen en la enseñanza/aprendizaje de ENE y desarrolla una serie de nociones y funciones (expresiones de la lengua) característicos del contexto comunicativo laboral. Ahora bien, tal y como dice en sus páginas, este documento, no libera al profesor de tener que realizar indispensable un análisis de necesidades a su alumnado.

Capítulo 3. Organización del proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE

En la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje de un curso de español con fines específicos, hay que considerar tres dominios: la lengua, el contenido temático (profesional) y la pedagogía (objetivos, metodología y evaluación). Para decidir las cuestiones relativas a estos tres dominios, el individuo encargado de preparar las clases debe seguir tres pasos. En primer lugar, debe recoger la información (las expectativas del aprendizaje del alumno, sus necesidades comunicativas en la lengua de especialidad, las capacidades y actitudes del aprendiz, las características de su personalidad, información relativa a su profesión y experiencia, entre otros aspectos). Esta recogida de información la realiza a través de un instrumento denominado *análisis de necesidades*. En segundo lugar, es preciso que tome decisiones sobre aspectos metodológicos, contenido, actividades, etc., basada en los resultados extraídos del análisis. Y, por último, debe concretar las dos fases anteriores en la planificación del curso que se va a presentar. Consecuentemente, el análisis de necesidades juega un papel determinante en la concepción del currículo y de su aplicación práctica: la programación.

3.1. EL CURRÍCULO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS

La palabra *currículo* aparece por primera vez en España en la Ley General de Educación a principios de los años 70 del siglo XX, aunque no aparece hasta el proyecto del *Diseño Curricular Base* del Consejo de Europa. El *Diccionario de términos clave de ELE* define el vocablo como

El marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes (CVC 1997-2017: s. v. *currículo*).

Uno de los investigadores más influyentes en relación con este término es el americano Tyler (2013 [1949]). En su trabajo *Basic Principles of Curriculum and Instruction* describe el *diseño curricular* como una secuencia de eventos que se suceden de manera lineal. Estos sucesos comprenden la siguiente formulación (Tyler 1949 cito por Rodgers [1989: 27]):

- 1) Los fines y los objetivos educativos
- 2) La selección de contenido
- 3) El análisis de tareas y las actividades de aprendizaje que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos
- 4) Las medidas de evaluación para determinar el logro o no de los fines y objetivos previstos

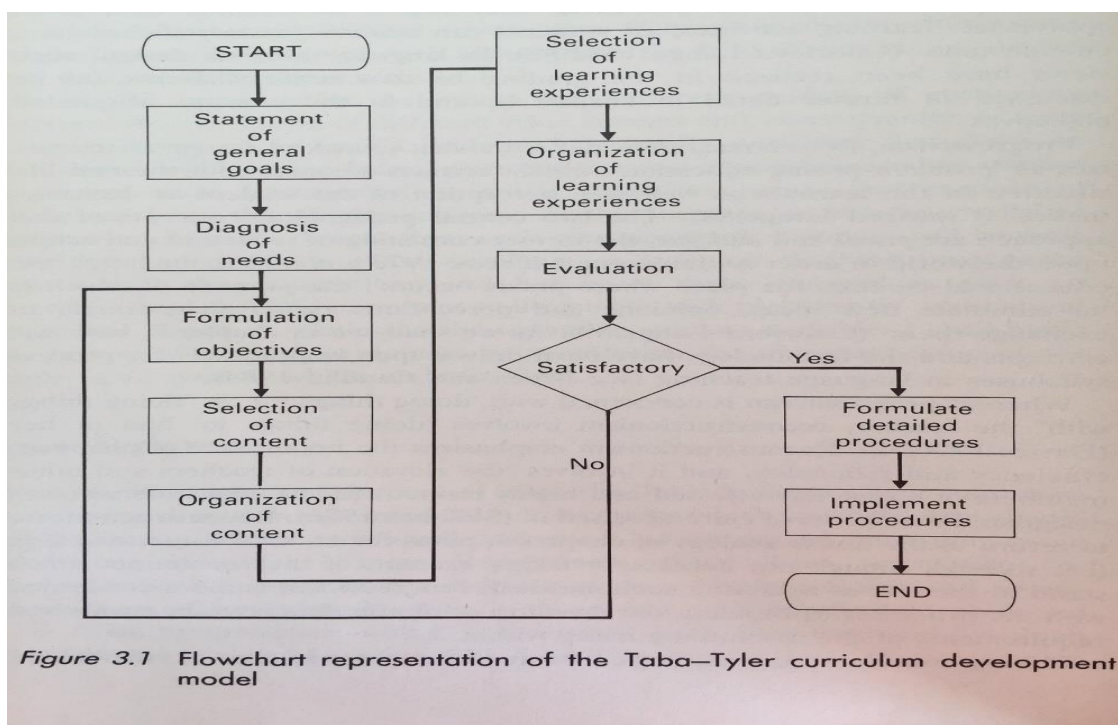
Unos años más tarde surgen nuevas propuestas que integran en el proceso diseñado por Tyler (2013 [1949]) elementos como la evaluación. Es el caso del modelo presentado por Taba (1974 [1962]). Su proposición curricular pone de manifiesto la interacción de los diferentes componentes curriculares e incorpora alguna fase más a

la formulación de Tyler (2013 [1949]). Taba (1974 [1962]: 12) ofrece seis pasos en el proceso del desarrollo de un currículo:

- 1) El diagnóstico de las necesidades
- 2) La formulación de objetivos
- 3) La selección del contenido
- 4) La organización del contenido³⁷
- 5) La selección de las experiencias de aprendizaje
- 6) La organización de las experiencias de aprendizaje
- 7) La determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

White (2000 [1988]) recoge en su obra el planteamiento de ambos modelos y los fusiona en un esquema (*vid.* cuadro 9). A continuación, puede verse el modelo curricular de Taba-Tyler que aparece en la obra de White (2000 [1988]: 26).

Cuadro 9



³⁷ La selección del contenido y la organización del contenido (punto 3 y 4 del modelo de Taba) corresponden a lo que se entiende como *syllabus* en Gran Bretaña, *curriculum* en Estados Unidos y *programa* en España.

Desde estas primeras definiciones de currículum, han ido surgiendo otras a lo largo de los años. Entre ellas, cabe destacar el modelo curricular presentado por Richards (1999 [1990]: 1), quien establece que los procesos de desarrollo del currículum en la enseñanza/aprendizaje de lenguas deben comprender cinco fases:

- 1) El análisis de necesidades.
- 2) El establecimiento de metas.
- 3) El diseño del programa.
- 4) La metodología.
- 5) Las pruebas de evaluación.

El concepto *análisis de necesidades* (de ahora en adelante, AN) aparece, como se puede advertir, como el primer paso en el desarrollo del currículum de lenguas. Richards (1984: 5; 1999 [1990]: 1-2) lo considera un procedimiento con tres finalidades. Por un lado, el AN funciona como un instrumento que proporciona una gama más amplia de información sobre el contenido, el diseño y la implementación de un programa de lengua. Todo ello, a través de la participación de personas en el proceso de planificación, a saber: estudiantes, maestros, administradores y empleadores. Por otro lado, el análisis ayuda a identificar necesidades del lenguaje general o específico que se pueden abordar en el desarrollo de metas, objetivos y contenidos para un programa de idiomas. Por último, el AN proporciona datos hábiles como base para la revisión y evaluación de un programa existente. Según esta definición, el AN se convierte en una herramienta útil y vital para el desarrollo del currículum y, por tanto, en el diseño de un curso de idiomas.

3.2. EL DISEÑO DE UN CURSO DE EFE

Hemos leído en páginas anteriores que la enseñanza/aprendizaje de L2 y fines específicos es un modelo de educación orientado a las necesidades del alumnado. Así, autores como Hutchinson y Waters (2010 [1987]: 21) consideran que el ESP es “un acercamiento a la enseñanza de idiomas que tiene como objetivo satisfacer las

necesidades de determinados estudiantes” y que, por tanto, basa el aprendizaje en dicha máxima. Asimismo, Crystal (2003 [1995]: 108) describe el ESP como “a course whose content is determined by the specific needs of learners practising a particular occupation”. Finalmente, si se consulta el diccionario elaborado por Richards y Schimdt (2010 [1995]: 198), se lee lo siguiente: “the role of English in a language course or programme of instruction in which the content and aims of the course are fixed by the specific needs of a particular group of learners”. Estas definiciones sirven para cualquier lengua que esté enfocada a un fin específico.

Como se dijo previamente (*vid.* § 2.2), la necesidad inmediata del alumno es uno de los detonantes del curso de EFE y, en cierta medida, lo que lo diferencia de la enseñanza/aprendizaje de ELE o la conciencia o el reconocimiento por parte del alumno de una necesidad (*the awareness of the need*) (Hutchinson y Waters (2010 [1987]: 53). De ahí que, en las definiciones de *curso de fines específicos*, se repita la palabra *needs* como elemento clave. Si asumimos la importancia de las necesidades en EFE, como profesores en esta área de enseñanza, debemos conocer cuáles son y plasmarlas en el currículo. Así, podrán ser incorporadas posteriormente en el programa.

Hemos elaborado una figura (*vid.* cuadro 10) con los cuatro elementos que consideramos que conforman el curso de EFE: el profesor, el aprendiz, la metodología y el programa. Paralelamente, hemos atendido a la relación que existe entre ellos y a cómo los datos que se extraen del análisis de necesidades dirigen y redirigen el curso.

Cuadro 10



(Cuadro adaptado de Hutchinson y Waters 2010 [1987]: 22).

A continuación, se aporta una breve explicación de cada uno de los elementos y su funcionamiento:

- 1) El profesor: se encarga de la enseñanza y de la elección metodológica y del programa.
- 2) El alumno: presenta una serie de necesidades que justifican la causa y la finalidad del aprendizaje de la segunda lengua. Estas necesidades se averiguan a través del AN. Este consiste en la recopilación de información relevante para el profesor (información interna y externa) que ayuda a completar y diseñar el *qué se aprende* y el *cómo se aprende*. Las respuestas derivadas de estas preguntas influyen tanto en la selección de la metodología como en todo aquello que

incluye el programa (objetivos, contenido, actividades, etc.). Además, todo ello se selecciona tras una constante negociación entre profesor y alumno.

- 3) El programa: en él aparece la descripción del lenguaje del curso (el *syllabus*) y equivale a *qué se aprende*. Como se ha dicho líneas arriba, este apartado debe ser una negociación entre profesor y estudiante para determinar qué tipo de lengua se enseña, qué diseño seguir, etc.
- 4) La metodología: remite al sistema teórico/práctico que el profesor escoge para enseñar la lengua y equivale a *cómo se aprende*. Ahora bien, se han de tener en cuenta las propias estrategias de aprendizaje y los modelos de trabajo preferidos de los alumnos, así pues, en este punto también debe existir una negociación entre profesor y aprendiz³⁸.

Esta confluencia de elementos determina tres fases en el proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE:

- (i) La recopilación de información: se realiza a través del procedimiento del AN.
- (ii) La toma de decisiones: es la aplicación de las orientaciones del currículo y las decisiones sobre el programa, la determinación de los objetivos, el enfoque metodológico, etc.
- (iii) La concreción: consiste en la fijación de los dos puntos anteriores y la constante negociación con el alumno sobre su programación.

La primera actividad que se ha de realizar en el diseño de un curso es la fase descrita anteriormente que se ha denominado *recopilación de información*. Para ello, es imprescindible utilizar un procedimiento concreto con el fin de recoger todo tipo de datos: el AN. Una vez obtenida la información, se pasa a la segunda fase: la toma de decisiones. Esta etapa consiste en la orientación del currículo y su puesta en marcha a través de un programa, es decir, el desarrollo de la programación. Para llegar a esta

³⁸ No consideramos que el EFE precise de una metodología distinta a la utilizada para una clase de ELE. Aun así, somos partidarios de un enfoque orientado a la acción para una clase de fines específicos, ya que garantiza la participación activa del aprendiz en su enseñanza/aprendizaje.

segunda fase y poder decidir y definir todos los elementos que conforman el programa en un curso de EFE es imprescindible la recopilación de datos que se realiza a través del AN. Tal y como explica Candlín (1984: 37-38), el currículo ofrece información sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje del idioma (objetivos, evaluación y las elaciones entre profesores y alumnos). Por su parte, el programa proporciona datos sobre el funcionamiento de las directrices del currículo y, paralelamente, muestra lo que realmente sucede en el aula al aplicar un determinado currículo a la situación del alumno. Dicho en otras palabras: el currículo será la parte teórica y la programación, la práctica, donde se planifican las clases dependiendo de los fundamentos del currículo.

La última fase es la concreción. En esta, profesor y alumno negocian los datos extraídos del AN y la incorporación de ellos en el programa. En ese momento se reduce a lo esencial o a lo preciso el contenido del curso de EFE (el *qué* y el *cómo*).

3.3. EL CONCEPTO ANÁLISIS DE NECESIDADES

El *needs analysis* se utilizó por primera vez en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en India en la década de los años 20 por Michael West, quien trataba de establecer por qué los alumnos deben aprender inglés y cómo deben hacerlo. Con este análisis, Michael West pretendía no solo esclarecer qué deben hacer los estudiantes con la lengua extranjera en la situación meta, sino también cómo pueden dominar mejor la lengua de destino durante el período de aprendizaje (West 1994: 1). Tras Michael West, no se volvió a oír la expresión “análisis de necesidades” hasta mediados de los años setenta del siglo XX. Concretamente, aparece en los trabajos promovidos por el Consejo de Europa y en las obras que muestran los cambios dentro de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras con el enfoque comunicativo y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, los trabajos nociofuncionales suponen un primer paso hacia la consideración de las necesidades de los alumnos a la

hora de elaborar el contenido de las clases. Wilkins (1979 [1976]: 55) señaló que, primeramente, para cualquier elaboración de un programa de idiomas, la especificación de objetivos “se basará en un análisis de las necesidades de los alumnos y, a su vez, estas necesidades se desarrollarán teniendo en cuenta las diversas situaciones comunicativas en las cuales participarán los alumnos”.

En los documentos del Consejo de Europa realizados por Richterich y Chancerel (1980 [1977]), se propone el AN como el proceso inicial para la especificación de objetivos. Asimismo, de estas metas derivan aspectos más detallados del programa tales como las funciones, las nociones, los temas, el léxico y los exponentes estructurales. El AN se convierte, de este modo, en el proceso con el cual se identifica qué objetivos y necesidades comunicativas del lenguaje requiere un grupo concreto de estudiantes; asimismo, la identificación de estos aspectos hace posible el diseño y la entrega de programas apropiados (Long 2015: 89).

Existen muchas definiciones de lo que es el AN, sin embargo, consideramos que la propuesta por Hyland (2006, cito por Paltridge *et al.* 2013: 325) precisa de forma más polifacética lo que significa y conlleva el AN. La cita dice así:

Needs analysis refers to the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is the means of establishing the *how* and *what* of a course. It is a continuous process, since we modify our teaching as we come to learn more about our students, and in this way, it actually shades into *evaluation* —the means of establishing the effectiveness of a course—. Needs is actually an umbrella term that embraces many aspects, incorporating learners’ goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for taking the course, their teaching and learning preferences, and the situations they will need to communicate in. Needs can involve what learners know, don’t know or want to know, and can be collected and analysed in a variety of ways (el subrayado es nuestro).

Tal y como menciona Hyland en su definición, la palabra *needs* abarca muchos aspectos y, a su vez, dependiendo del individuo, puede tener varias acepciones. Por esta razón, es fundamental entender qué son las *necesidades* para poder aplicar de forma correcta el AN.

3.3.1. LA DEFINICIÓN DE *NECESIDADES*

Uno de los trabajos más conocidos en relación con el *needs analysis* es el *Communicative Syllabus Design* de Munby (1981 [1978]). Para averiguar las necesidades de las situaciones meta (*target situation needs*), este autor realizó un procedimiento que llama CNP (*Communication Needs Processor*) y que consiste en una serie de preguntas para identificar las necesidades de cualquier grupo de estudiantes sobre el idioma de destino. El problema principal de los resultados obtenidos del CNP es que produce una lista con las características lingüísticas de las situaciones meta, mostrando las necesidades lingüísticas del alumno y dejando de lado otras necesidades importantes a la hora de diseñar el curso³⁹. Por esta razón, se ha considerado el CNP como un procedimiento mecánico y desprovisto de ningún tipo de negociación con los propios alumnos.

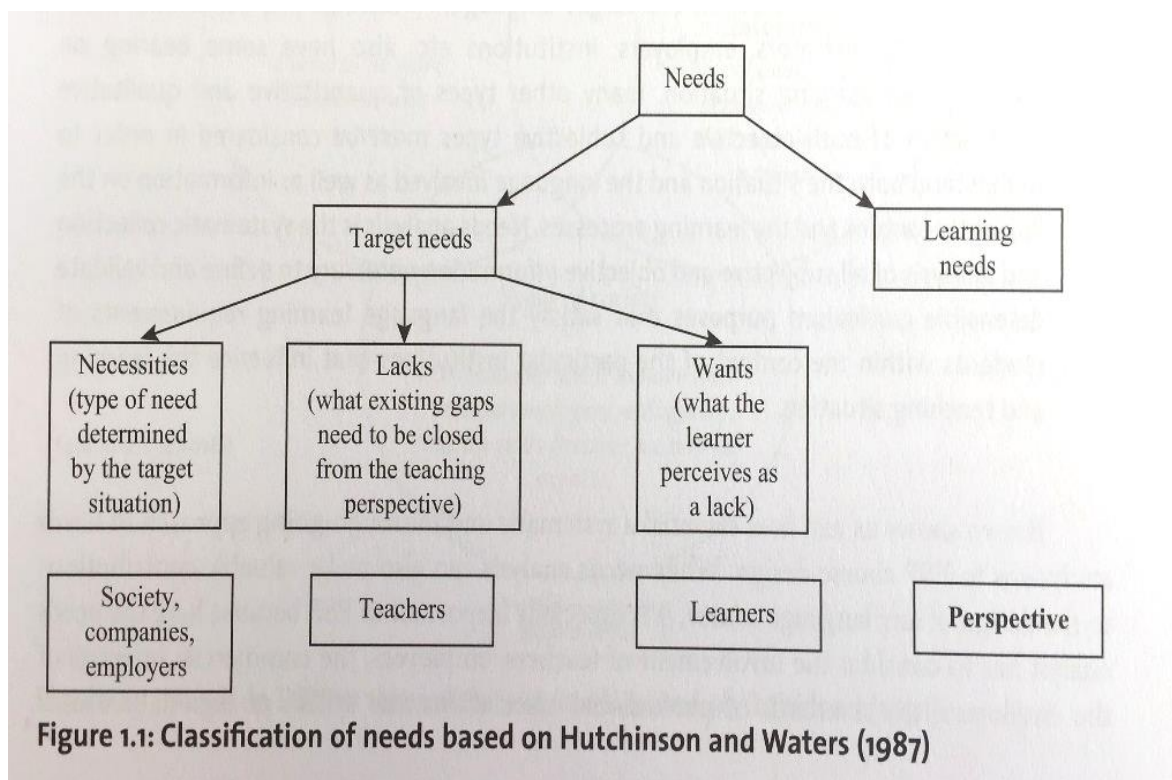
El modelo ha sido duramente criticado por otros autores como Brumfit (1974), Coffey (1984), Davies (1981), Nunan (2012 [1988]) o Widdowson (1981). Hutchinson y Waters (2010 [1987]: 54-64) piensan que el problema principal del procedimiento utilizado por Munby reside en la delimitación y definición de lo que son las necesidades. Por este motivo y con el fin de clarificar qué son, hacen una distinción entre las *necesidades de las situaciones meta* y las necesidades de aprendizaje. En las primeras, distinguen tres tipos:

- a) Las necesidades: lo que el alumno debe saber para funcionar eficazmente en las situaciones meta.
- b) Las carencias o lagunas: para identificar estas necesidades, el profesor ha de saber qué sabe su estudiante, de esta forma, puede extraer cuáles son las necesidades de las que carece y que precisa.
- c) Los requerimientos o deseos: son las necesidades subjetivas del estudiante. El aprendiz siempre tiene en cierta medida una idea preconcebida de lo que necesita y quiere aprender.

³⁹ Basándose en el trabajo de Munby (1981 [1978]), Chambers (1980: 29) introduce el término *Target Situation Analysis* (TSA), que define como “communication in the target situation”.

A su vez, las *necesidades de aprendizaje* se corresponden con lo que el aprendiz necesita hacer para aprender la lengua. Además, estas necesidades reflejan cómo adquiere la lengua. Establecidos estos dos tipos, Hutchinson y Waters (2010 [1987]) sostienen que el AN debe incluir, por consiguiente, dos análisis. En primer lugar, un análisis de las tareas (*target needs*) con el que el profesor pueda obtener una especificación y una clasificación de las habilidades lingüísticas que precisa el estudiante⁴⁰. En segundo lugar, un análisis del alumno (*learner needs*) que ofrezca información del aprendiz en cuestión. Huhta *et al.* (2013: 11) presentan en su libro un gráfico con la clasificación del AN (*vid.* cuadro 11) según la idea descrita por Hutchinson y Waters (2010 [1987]):

Cuadro 11



De hecho, para entender qué es y en qué consiste el AN, el individuo o entidad encargada de realizar el AN (profesor analista⁴¹) ha de tener claro, primero, qué y cuáles

⁴⁰ La finalidad del *target needs* es poder llevar a cabo las tareas comunicativas del mundo real.

⁴¹ De ahora en adelante, llamaremos *profesor analista* a la persona o entidad encargada de realizar el trabajo del AN, es decir, quien se ocupa de la elaboración, la recopilación, el análisis, la interpretación y el diseño del programa del curso.

son las necesidades; y, segundo, qué tipo de información debe ofrecer. Por esta razón, a continuación, hablamos sobre las diferentes opiniones y definiciones de lo que envuelve la palabra *necesidades* y cómo introducirlas en el análisis en sí.

En relación con el concepto de necesidad, en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, encontramos la distinción propuesta por Richterich (1980 [1973]: 32). Por un lado, este autor habla de *necesidades objetivas*, “which can more or less be assumed to be general from an analysis of typical everyday situations”; y, por otro lado, de las necesidades subjetivas, “which cannot be said to be general because that depend on events, unforeseen circumstances, and people”. Además, el mismo autor explica que, para definir estas dos necesidades, es imprescindible realizar dos análisis diferentes. Uno de ellos está destinado a la recopilación de información objetiva para establecer metas generales relacionadas con el contenido lingüístico; el otro está destinado a la búsqueda de datos sobre el proceso de aprendizaje que se va plantear en clase. Para estos fines, se han de tener en cuenta dos componentes: el lenguaje situacional —que incluye el agente, el tiempo y el lugar— y el lenguaje operativo —que comportan las categorías de las funciones, los objetos y el significado⁴²—.

Por otro lado, tenemos las definiciones ofrecidas por Berwick (1989) y Brindley (1989). Berwick (1989: 55) ofrece una distinción entre lo que él llama *felt needs* (necesidades sentidas) y *perceived needs* (necesidades percibidas). La distinción entre ambas reside en una perspectiva personal o interior del alumno, que opone los deseos que tiene a las necesidades más objetivas que vienen de fuera. Esta diferenciación se produce porque el aprendiz valora su contexto profesional en el aprendizaje.

Por su parte, Brindley (1989: 103-112) también delimita las necesidades desde una perspectiva dentro/fuera, estableciendo un contraste entre *objetivas* y *subjetivas*. Las primeras corresponden a toda aquella información neutra del estudiante: datos del alumno, el uso del lenguaje en situaciones de comunicación de la vida real por parte

⁴² La información proporcionada por el análisis de estos dos componentes es, por lo tanto, fundamental para definir las necesidades de la lengua.

del aprendiz, la competencia lingüística actual del estudiante y las dificultades de lenguaje que tiene. En cuanto a las *subjetivas*, son, por una parte, las necesidades afectivas del alumno en la situación de aprendizaje: datos sobre la personalidad, la confianza, las actitudes, los deseos y las expectativas con respecto al aprendizaje de la lengua en cuestión; por otra parte, se corresponden con las necesidades cognitivas: el estilo y las estrategias de aprendizaje del alumno.

Esta distinción ya fue utilizada por Richterich (1980 [1973]) como hemos podido leer. Sin embargo, Brindley añade a la descripción propuesta por Richterich una matización. Concretamente, considera que las necesidades objetivas están orientadas hacia el producto, dado que enfoca dichas necesidades desde el punto de vista de la lengua que precisa utilizar el aprendiz en una determinada situación de comunicación. Por el contrario, las subjetivas van encaminadas hacia el proceso y se centran en las necesidades personales y particulares de cada estudiante.

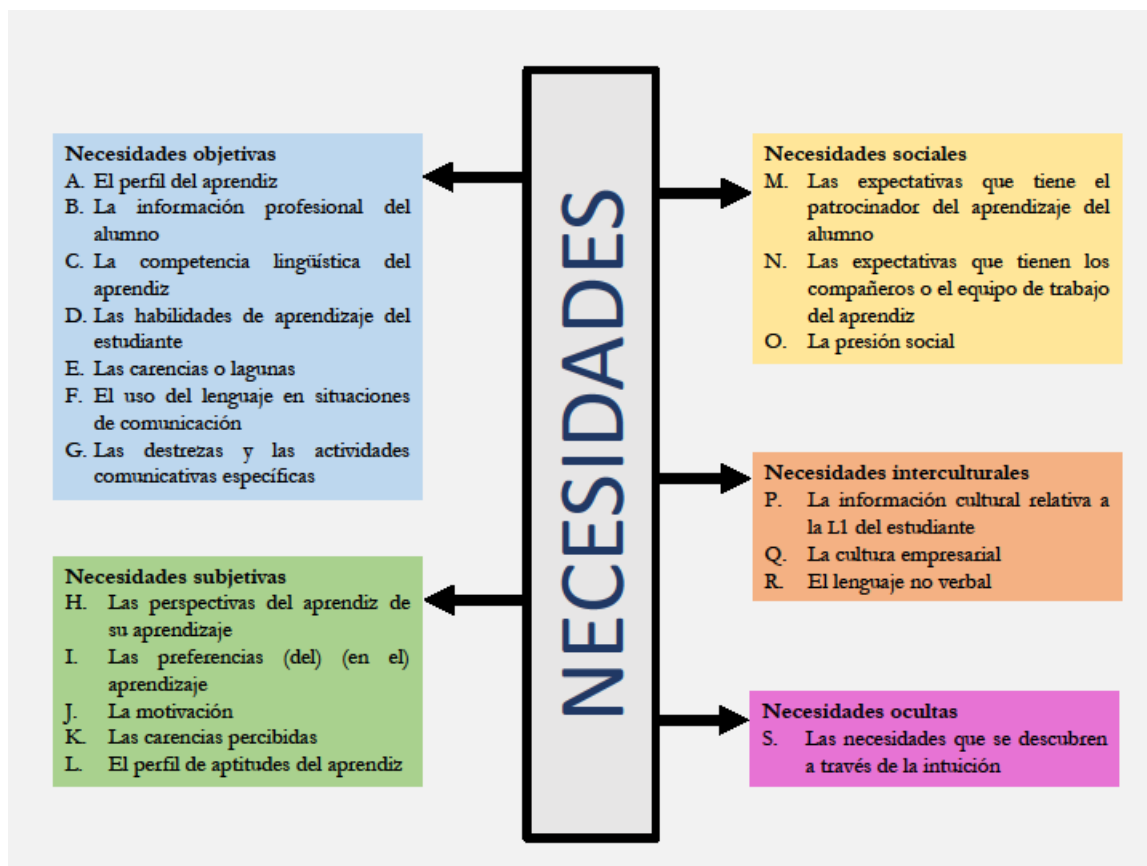
Otra postura que difiere de las anteriores es la asumida por Mountford (1981 cito por Robinson 1991: 7). Este autor determina las necesidades considerando lo que la institución usuaria o la sociedad en general consideran imprescindible o deseable aprender de un programa de enseñanza de lengua, lo que se ha denominado *necesidades sociales*.

A partir de la exposición anterior, podemos sintetizar las diversas posturas y reflexiones. En primer lugar, las necesidades pueden definirse en términos de objetivos (Widdowson 1981, Berwick 1989), es decir, todo aquello que los aprendices tienen que ser capaces de hacer al final del curso de idiomas. En segundo lugar, pueden entenderse como lo que el aprendiz debe adquirir del lenguaje para poder comunicarse. En este sentido, las necesidades están orientadas al proceso. En último lugar, algunos investigadores consideran que las necesidades son todo aquello que el alumno desea aprender en su curso de idiomas (necesidades subjetivas), esto es, los objetivos personales del aprendiz (Richterich 1980 [1973], Berwick 1989). En esta línea, las necesidades también pueden interpretarse como carencias, deseos, etc. lo que

Hutchinson y Waters (2010 [1987]) denominaron *necesidades de situaciones meta* (*necessities, lacks and wants*).

Para organizar la larga nómina de necesidades hemos elaborado una clasificación haciendo uso de los especialistas anteriormente mencionados. Hemos ampliado los tipos de necesidades y los hemos agrupado en cinco grupos. Los tipos de necesidades que, bajo nuestro punto de vista, deben tenerse en cuenta son los siguientes: las necesidades objetivas, las necesidades subjetivas, las necesidades sociales, las necesidades interculturales y las necesidades ocultas. En el capítulo 7 de este trabajo se presenta un caso práctico para ratificar en la utilidad del AN. En ese momento, retomaremos estas cinco necesidades descritas en el cuadro 12 para desarrollar el ejercicio. A continuación, en el cuadro 12, se detalla el significado de cada una de ellas⁴³:

Cuadro 12



⁴³ Para una explicación más detallada sobre cada una de las necesidades descritas en el cuadro 12, *vid.* § 7.1.1.

En definitiva, a la hora de diseñar el modelo de AN, es fundamental que el profesor analista tenga en cuenta las múltiples perspectivas del concepto de *necesidades*. De esta forma, se pueden abarcar más aspectos y, por extensión, se tiene una visión más amplia del alumno. A su vez, conocer su contexto comunicativo específico genera un curso diseñado “a la carta” y, por tanto, responde a la cuestión de qué enseñar en una clase de EFE.

3.3.2. ANÁLISIS Y RECOPIACIÓN DE DATOS

Al igual que el profesor analista puede tener distintos puntos de vista sobre lo que son las necesidades, puede tener también diferentes concepciones de lo que es el análisis. Brown (2016: 18- 29), en su trabajo, ofrece once posibles interpretaciones de las dispares estrategias de análisis que presenta como tácticas de estudio que examinan o investigan una determinada información. Estas estrategias son las siguientes:

- 1) Análisis del uso de la situación meta (*Target-situation use analyses*)
- 2) Análisis lingüístico de la situación meta (*Target-situation linguistic analyses*)
- 3) Análisis del aprendizaje de la situación meta (*Target-situation learning analyses*)
- 4) Análisis de la situación actual (*Present-situation analyses*)
- 5) Análisis de carencias (*Gap analyses*)
- 6) Análisis de diferencias individuales (*Individual-differences analyses*)
- 7) Análisis de los derechos (*Rights analyses*)
- 8) Análisis de aprendizaje en el aula (*Classroom-learning analyses*)
- 9) Análisis de la enseñanza en el aula (*Classroom-teaching analyses*)
- 10) Análisis de los medios (*Means analyses*)
- 11) Auditorías lingüísticas (*Language audits*)

En el cuadro 13, mostramos algunas de las opciones de análisis y lo que examina cada una de ellas. El cuadro está adaptado del trabajo de Brown (2016: 19-20):

Cuadro 13

Opciones de análisis:	¿Qué analiza?	¿Qué información examinará el AN normalmente?
<i>Target-situation use analyses</i> <i>Target situational analysis</i> (TSA) (Análisis del uso de la situación meta)	Lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al final de su curso de EFE, es decir, su competencia lingüística.	Investiga los usos del lenguaje particular en el EFE y cómo son entendidos y utilizados esos ejemplares de lengua en una comunidad discursiva particular ⁴⁴ .
<i>Target-situation linguistic analysis</i> (Análisis lingüístico de la situación meta)	Cuáles son las características lingüísticas que los estudiantes deben saber y usar para lograr los usos del lenguaje en la situación meta.	Examina las características lingüísticas específicas de EFE (por ejemplo, el vocabulario, los marcadores del discurso, la pragmática y los géneros) en los ejemplos recogidos anteriormente.
<i>Target-situation learning analyses</i> <i>Learning situation analysis</i> (LSA) (Análisis del aprendizaje de la situación meta)	Cuáles son las características del aprendizaje y su continuación en la comunidad de EFE.	Averigua información sobre lo que la gente debe ser capaz de aprender y de seguir aprendiendo en la comunidad particular de fines específicos.
<i>Present-situation analyses</i> (PSA) (Análisis de la situación actual)	Cuáles son las habilidades que poseen los estudiantes al comienzo del curso, es decir, su competencia lingüística.	Analiza lo que los estudiantes pueden hacer con el lenguaje particular en el EFE al final del curso (con respecto al uso, la lingüística y al aprendizaje de la situación meta) mediante pruebas o técnicas de observación.
<i>Gap analyses</i> <i>Deficiency analysis</i> (Análisis de carencias)	Cuáles son las disparidades (carencias) entre las habilidades actuales de los estudiantes y lo que necesitan ser capaces de hacer en su curso de EFE.	Examina las diferencias entre lo que los alumnos pueden hacer al principio y al final del curso con respecto al EFE que corresponde con los resultados de las pruebas u otros procedimientos de observación del análisis.
<i>Individual-differences analyses</i> <i>Learning needs analysis</i> (LNA) (Análisis de diferencias individuales)	Qué preferencias individuales tienen los estudiantes con respecto a los procesos de aprendizaje, es decir, cómo quieren aprender los alumnos.	Indaga las preferencias individuales en relación con las estrategias de aprendizaje: estilos de aprendizaje, corrección de errores, cantidad de tareas, etc.
<i>Rights analyses</i> (Análisis de los derechos)	Cuáles son las relaciones clave de poder entre la	Evalúa las formas en que se ejerce y se resiste el poder dentro de la institución de enseñanza de EFE en términos de

⁴⁴ Según Richards y Schmidt (2010 [1995]: 175), la *comunidad discursiva* (*discourse community*) es

a group of people involved in a particular disciplinary or professional area (e.g. teachers, linguists, doctors, engineers) who have therefore developed means and conventions for doing so [...] The concept of discourse community thus seeks to explain how particular rhetorical features of texts express the values, purposes, and understandings of particular groups and mark membership of such groups.

	institución de enseñanza y otras entidades.	enseñanza: las mediciones, las decisiones curriculares, etc., entre esas instituciones y otras entidades o dentro de la comunidad de fines específicos.
<i>Classroom-learning analyses</i> (Análisis de aprendizaje en el aula)	Cuál es o debe ser la situación de aprendizaje en el aula.	Estudia la selección y ordenación del contenido del curso, los métodos de enseñanza y los materiales que se utilizarán para enseñar el curso de EFE. Estos contenidos, a menudo, requieren negociaciones entre los grupos de las partes interesadas.
<i>Classroom-teaching analyses</i> (Análisis de la enseñanza en el aula)	Cuál es o debe ser la situación de enseñanza en el aula.	Examina la selección y la ordenación del contenido del curso, los métodos de enseñanza y los materiales que se utilizarán para enseñar el EFE desde la perspectiva del profesor.
<i>Means analyses</i> (Análisis del medio)	Cuáles son las restricciones y fortalezas contextuales, esto es, la información sobre el entorno en el que se realizará el curso.	Averigua los factores que pueden afectar la programación del curso: la disponibilidad, las instalaciones, los equipos, los materiales y otros recursos, a su vez, muestra las actitudes culturales y los niveles de competencia de los profesores (su formación y capacidad de enseñanza) en términos de limitaciones y fortalezas.
<i>Language audits</i> (Auditorías lingüísticas)	Qué normas de estrategia lingüística se adoptan en sentido global o a gran escala.	Busca, las normas de estrategia adoptadas en regiones (como la Comunidad Europea), países, empresas, grupos profesionales, etc., que le puedan servir de referente.

En suma, a la hora de establecer el propósito del AN, el profesor analista tiene que considerar no solo las necesidades que quiere averiguar, sino también qué tipo de análisis le irá mejor para adquirir los datos de interés. Si el profesor analista quiere hacer un análisis sobre la situación meta, por ejemplo, el AN debe incluir preguntas del siguiente tipo: ¿por qué es el idioma necesario?, ¿cómo se usará el lenguaje?, ¿cuáles serán las áreas de contenido?, ¿con quién usará el alumno el idioma?, ¿dónde se utilizará el lenguaje?, entre otras. Asimismo, a la hora de recopilar información relevante sobre las necesidades del alumno, el profesor analista debe garantizar una investigación adecuada para determinar el objetivo que pretende lograr⁴⁵.

⁴⁵ El término *objetivo* recoge “los propósitos generales para los cuales se enseña o se aprende un programa de idiomas” (Nunan 2012 [1988]: 25). De esta forma, los objetivos son un modo particular de formular y establecer contenidos y actividades dentro del programa.

Los expertos proponen una serie de pautas que hay que incluir en la indagación en dicha investigación. Dudley-Evans y St. John (2012 [1988]: 125) consideran los siguientes aspectos:

- a) Información profesional sobre el alumno (análisis de la situación meta, análisis lingüístico de la situación meta)
- b) Información personal sobre el alumno: las necesidades subjetivas (análisis de carencias, análisis de la situación actual)
- c) Información sobre el estudiante (análisis de la situación actual)
- d) Información sobre las carencias de los estudiantes (análisis de carencias)
- e) Información del aprendizaje (análisis lingüístico de la situación meta)
- f) Información sobre comunicación profesional: conocimiento de cómo se usa el lenguaje y las habilidades en la situación meta
- g) Información sobre lo que se quiere del curso
- h) Información sobre el entorno en el que se realizará el curso (análisis del medio)

A su vez, en el diseño de cursos centrados en el aprendizaje del proceso, Hutchinson y Waters (2010 [1987]: 74) elaboran un diagrama que incluye preguntas que dan respuesta a diferentes tipos de análisis (*vid.* cuadro 14):

Cuadro 14

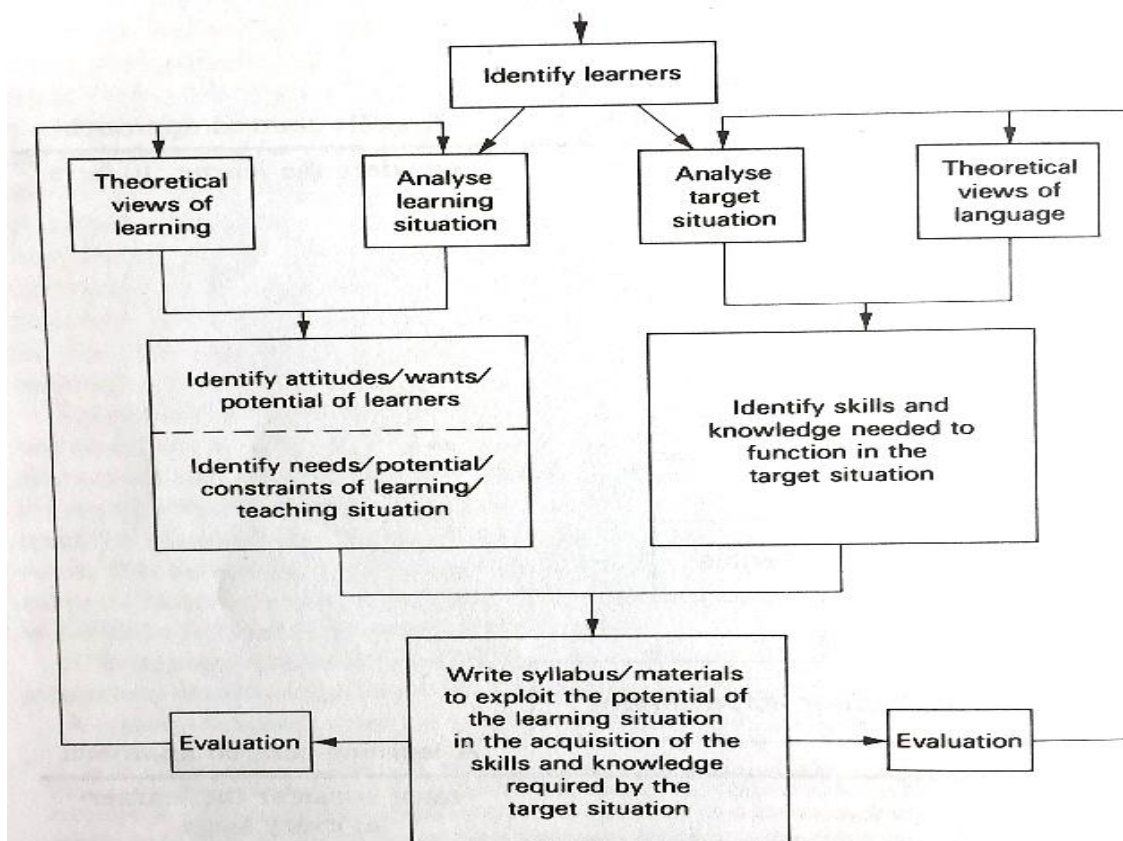


Figure 21: A learning-centred approach to course design

Nunan (2012 [1988]: 26), por su parte, simplifica el esquema anterior en tres preguntas: la primera, ¿qué elementos lingüísticos deben ser enseñados?, es clave en relación con una perspectiva lingüística. La segunda, ¿qué quiere hacer el alumno con el lenguaje?, se formula desde la perspectiva del alumno. Y, finalmente, ¿qué actividades estimularán o promoverán la adquisición del lenguaje?, situada en la perspectiva de aprendizaje. A partir de estas tres preguntas se diseña un AN que dé respuesta a estos campos de interés.

En resumidas cuentas, creemos que, para seleccionar, crear y analizar de forma correcta el AN, son fundamentales los siguientes cinco aspectos: (1) el AN ha de incluir cuestiones que den respuesta a las necesidades que se hayan de encontrar; (2) las preguntas deben ofrecer información válida para la situación específica que se trate; (3) la información que se busca debe centrarse en los alumnos, aunque también deben considerarse todos los demás interesados; (4) los datos deben ofrecer resultados útiles

y válidos para definir objetivos y elaborar un programa; (5) los resultados del AN han de ser negociables. Si se tienen estos aspectos en cuenta, el profesor analista puede diseñar un curso a medida del alumno.

3.3.3. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Existen varias formas de extraer y recopilar información. Los procedimientos que habitualmente se asocian al AN son la entrevista, la encuesta, el diálogo y la negociación. Ahora bien, contamos con muchos otros medios. Como enumera Jordan (2012 [1997]: 39), existe la observación en clase, los diarios de aprendizaje o el estudio de casos, entre otros. Los dos autores que ofrecen una gama más amplia de procedimientos son Long (2007 [2005]: 31-32) y Brown (1995: 42-55)⁴⁶. Al combinar las listas de estos dos autores, aparece una perspectiva mucho más extensa de las técnicas disponibles. Brown (2016: 65-67) plasma en su trabajo esta confluencia con un total de 32 posibilidades diferentes divididas en ocho tipologías:

- 1) Información existente: datos que se pueden adquirir a través de informes cualificados (personas implicadas en el ámbito de la actividad que se trata, profesores expertos, AN registrados y realizados anteriormente sobre la actividad que se trata, empleados de instrucciones educativas, etc.)
- 2) Pruebas: denominadas también *tests*. La información que se extrae de estas puede ser de clasificación, de nivel, de aptitudes, etc.
- 3) Observaciones: información que se recopila desde dentro o fuera de la actividad
- 4) Entrevistas: se puede realizar individualmente o en grupo
- 5) Reuniones: incluye la extracción de datos a través de la negociación, el diálogo o el debate
- 6) Cuestionarios: los cuestionarios recogen todo tipo de información sobre el alumno. Pueden tener carácter de biodata, puede ser de opinión, etc.

⁴⁶ La tabla que presenta Long (2007 [2005]: 31-32; 2015: 140-141) en sus dos obras es más completa que la ofrecida por Brown (1995), puesto que no solo describe cada procedimiento, sino que también cita ejemplos de documentos en que se utilizan cada una de las técnicas. Además, muestra las referencias manejadas por si el lector desea ampliar la información.

- 7) Análisis del lenguaje meta: los datos se extraen al examinar textos escritos, discursos o conversaciones⁴⁷
- 8) Intuiciones: El conocimiento de información por parte del profesor analista con experiencia, así como las posibles ideas que tenga el alumno, el empleador, etc. sin experiencia sobre la enseñanza/aprendizaje

A continuación, en el cuadro 15, mostramos la recopilación de los distintos procedimientos realizada por Brown (2016: 65-67). No obstante, a pesar de ser una lista exhaustiva de los posibles procedimientos de recopilación de datos, Holme y Chalausaeng (2006: 403-419) identifican otras técnicas que consideran útiles a la hora de reunir información, por ejemplo, la lluvia de ideas a través de discusiones semi estructuradas; el paseo transecto (donde el alumno lleva al profesor por un recorrido prefijado para la toma de determinados datos). Cualquier instrumento que sirva para el reconocimiento de datos y ayude al profesor analista a diseñar el programa es viable y totalmente válido.

Cuadro 15

Table 3.1 Procedures for needs analysis (compiled from Brown, 1995, 2001; Long, 2005a)

Types	NA procedures	Definition	Qual.	Quan.
Existing information	Records analysis	Examination of files that are kept for students or teachers or various reports that are automatically generated within the institution, and so forth	×	×
	Systems analysis	A bit broader analysis of existing records that looks at different organizations or systems, often comparing them	×	×
	Literature review	Examination of the NA work that has gone before, usually as reported in the NA literature on NA methods or actual NAs that have been performed	×	
	Correspondence	Contacting NA experts or other people doing NA by email, phone calls, letter writing, and so forth	×	
Tests	Aptitude	Tests of examinees' general abilities to learn languages (with no specific language in mind), usually to select those with the highest chances of success		×
	Proficiency	Tests of examinees' general abilities in a specific language (English in this case), usually for purposes of deciding on admissions to a program		×
	Placement	Tests of the examinees' English abilities within the range found at a particular institution, usually for purposes of placing those examinees in levels of study		×
	Diagnostic	Tests of students' performance of course SLOs at the beginning of the course for purposes of giving feedback on students' strengths and weaknesses		×
	Achievement	Tests of students' performance of course SLOs at the end of the course for purposes of determining the degree to which they had achieved the SLOs		×
Observations	Personal records	Diaries, journals, logs, or blogs for stakeholders to record observations, events, experiences, and reflections in their workplaces, classrooms, and so forth	×	
	Participant observations	An <i>insider</i> in a situation watches, experiences, makes notes, and analyzes the language in use, what is going on in the ESP classroom, and so forth (<i>emic</i>)	×	
	Non-participant observations	An <i>outsider</i> to a situation watches, makes notes, and analyzes the language in use, what is going on in the ESP classroom, and so forth (<i>etic</i>)	×	
	Inventories	Counts of people, places, and material goods that are likely to be important for the success of an ESP course	×	×

(Continued)

⁴⁷ Denominado por Aguirre (2012: 104) *análisis de materiales y documentos auténticos*.

Table 3.1 (Continued)

Types	NA procedures	Definition	Qual.	Quan.
Interviews	Individual interviews	Question-and-answer sessions with <i>single individuals</i> who are stakeholders, or potential stakeholders	x	
	Group interviews	Question-and-answer sessions with <i>groups of people</i> who are stakeholders, or potential stakeholders	x	
Meetings	Advisory	Advisory meetings are designed to get <i>advice</i> from the group of stakeholders at the meeting	x	
	Review	Review meetings are designed to get the group of stakeholders to <i>review</i> , give feedback, critique, and revise something developed for the NA	x	
	Curriculum component	Curriculum component meetings are designed for help stakeholders working in a particular area of curriculum work together on common issues	x	
	Focus group	Focus group meetings are usually led by a moderator who follows a plan to help stakeholders interact to address a particular issue or set of issues	x	
	Interest group	Interest group meetings are designed for help stakeholders with a particular position on an issue to develop arguments in favor of that position	x	
Questionnaires	Conflict resolution	Conflict resolution meetings are designed to help stakeholders with different positions on an issue develop compromises that resolve their disagreements	x	
	Biodata items	Questionnaire items that seek background information about the respondents		x
	Opinion items	Questionnaire items that ask respondents about their ideas, views, and opinions	O-R	C-R
	Self-ratings items	Questionnaire items that ask respondents about how they rate their own abilities, knowledges, or skills	O-R	C-R
	Judgmental ratings items	Questionnaire items that ask respondents for judgments (feedback) on very specific aspects of the NA that they can look at	O-R	C-R
	Q sort items	Questionnaire items that ask the respondents to rank or prioritize aspects of the NA		x
Target language analyses	Written data analysis	(also known as <i>text analysis</i>) seeks to understand the structure and other features of written texts collected as writing samples from the particular ESP	x	x
	Spoken data analysis	(also known as <i>discourse analysis</i>) seeks to understand the structure and other features of spoken English collected as speaking samples from the particular ESP	x	x
	Interactional data analysis	(also known as <i>conversation analysis</i>) seeks to understand the structure and other features of the language in real-life ESP conversational interactions	x	
	Computer-aided corpus analysis	Analysis of corpora, which are databases of written or transcribed spoken language, typically stored in a written form that can be analyzed by computers	x	x
Intuitions	Expert intuitions	Insights that stakeholders with expertise in ESP teaching (especially teachers, needs analysts, and administrators) come up with	x	
	Non-expert intuitions	Insights that stakeholders with no expertise in ESP teaching (especially students, parents, employers, and so forth) may come up with	x	

Note: x = qualitative or quantitative tendency of each procedure; O-R = open-response; C-R = closed-response.

De las treinta y dos técnicas descritas en el cuadro 15, vamos a centrarnos tan solo en seis de ellas: las pruebas (tests), la observación, la entrevista, las reuniones (diálogo, debates), el cuestionario (encuesta), los materiales y documentos auténticos y, por último, la intuición. A continuación, hacemos una descripción de cada uno de ellos:

- (i) Las pruebas o test. De forma simplificada, una prueba o test se utiliza para examinar el conocimiento de alguien acerca de algo con el fin de determinar

lo que él o ella sabe o ha aprendido. Así, las pruebas miden el nivel de habilidad o conocimiento que se ha alcanzado. Se habla de dos tipos de pruebas: las de clasificación (que permiten catalogar al alumno según su nivel de conocimiento de la lengua dentro de un curso, de ahí que clasifica al alumno en un nivel u otro) o las de nivel (que muestran si los objetivos establecidos han sido conseguidos dentro de la nivelación estipulada por el *MCER*).

El test es muy útil al comienzo del curso si el profesor analista carece de información sobre sus estudiantes, dado que a través de él se puede organizar a los alumnos en grupos. Asimismo, si se emplea el test el primer día de clase, sirve como prueba de ingreso al curso y como técnica para identificar las carencias y deficiencias del lenguaje de los estudiantes. De este modo, se obtiene un primer acercamiento a las necesidades objetivas del alumno (su competencia lingüística) y a las necesidades subjetivas (las carencias del alumno a nivel lingüístico). Algunos ejemplos de este tipo de pruebas se pueden encontrar en las siguientes páginas en línea:

- a. El Instituto Cervantes tiene una prueba de nivel en línea. Disponible en: <http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/default.htm>; y un *Test de clasificación*. Disponible en: <http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/registro/test_de_clasificacio_n.php>.
 - b. Prueba de nivel elaborada por el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva [CAREI]. Disponible en: <http://carei.es/fich/prueba_de_nivel_2007-08.pdf>.
- (ii) La observación. Es un método efectivo, ya que se analiza al alumno en su medio y en contacto con los otros profesionales. El profesor analista puede apreciar aspectos como el comportamiento, la actuación, la competencia comunicativa en la situación meta, los instrumentos lingüísticos que necesita el aprendiz, los modelos que pueden favorecer su estilo de aprendizaje, etc. Además, el docente puede hacer este análisis desde fuera, como un mero

espectador, mientras el alumno interactúa; o desde dentro, siendo partícipe de la situación. La observación le sirve para la recolección de datos en relación con la situación meta y también para el estudio de la situación actual. Para aprovechar al máximo esta técnica, lo idóneo sería que el profesor analista pasara un día completo en el trabajo del estudiante o, incluso, más de un día. Sin embargo, en la mayoría de los casos, esto no es posible, dado que el profesor analista, al tener varios estudiantes, carece del tiempo para poder realizar una observación de tan larga duración. Aun así, es posible hacer varias observaciones cortas en diferentes situaciones para recoger información.

Además de la observación como técnica en sí, existen otras variantes dentro de este procedimiento, Gutiérrez Quintana (2008 [2007]: 338-340) señala dos de ellos: los diarios de enseñanza y los blogs de reflexión, y ofrece algunos enlaces a blogs que reflexionan sobre este tema. Por su parte, Brown (2016: 72-73) incluye dentro de la observación todos aquellos registros personales — tales como diarios, revistas y blogs en formato papel o informático— utilizados por profesor y alumno como medio para registrar sus observaciones, eventos, experiencias y reflexiones. En todo caso, hay que tener en cuenta que estos registros personales no siempre pueden servir para el curso siguiente, puesto que los estudiantes pueden ser otros o, incluso siendo los mismos sus intereses, deseos o expectativas pueden haber cambiado.

- (iii) La entrevista. Esta técnica se ha de realizar cara a cara, con lo que ofrece al profesor analista un contacto directo con el entrevistado (alumnos, colega, patrocinador, etc.), ventaja que los dos anteriores procedimientos no poseen. Asimismo, brinda la posibilidad de solucionar o aclarar *in situ* cuestiones que vayan surgiendo en la entrevista o que hayan surgido en algún otro tipo de análisis anterior. Para recopilar la información de la entrevista, es recomendable llevar una lista de cuestiones preparadas (entrevista estructuradas) o plantear una entrevista semiestructurada, con una parte de las preguntas previamente diseñadas. La entrevista estructurada es ventajosa en la medida en que está focalizada a unas necesidades que el profesor analista

quiere averiguar y, además, es comparable con otras entrevistas realizadas a otros entrevistados. El gran inconveniente es el tiempo invertido en la preparación y en la examinación de las respuestas. En el caso de la entrevista semiestructurada, una parte de las cuestiones está definida, si bien otras preguntas van formulándose dependiendo de las respuestas. Esto da opción a que aparezcan temas o tópicos que el profesor analista no ha pensado de antemano en su elaboración de preguntas. Asimismo, estos modelos de entrevista pueden realizarse, por un lado, de forma individual. De este modo, se mantiene la forma personal y privada, por lo que el entrevistado puede sincerarse. Por otro lado, la entrevista puede ser en grupo. La entrevista grupal es más fácil de configurar y requiere menos tiempo que las entrevistas individuales. Sin embargo, al ser delante de otros participantes, los entrevistados no siempre dan toda la información.

En suma, tanto las entrevistas individuales como las grupales tienen el inconveniente del tiempo que requiere su aplicación, así como la interpretación subjetiva de los datos. Con todo, siguen siendo un medio muy útil de AN por su contacto personal con el entrevistado y porque ofrecen la posibilidad de aclarar cualquier duda al momento. Existen dos factores que se han de tener en cuenta a la hora de realizar las entrevistas; por un lado, la utilización de algún medio para grabar la conversación (siempre y cuando el entrevistado esté conforme con ello). Así, el profesor analista puede revisar la conversación tantas veces como sea necesario para extraer la información. Por otro lado, a pesar de ser un método que proporciona al investigador una rica fuente de datos, no se puede confiar en él como la única fuente de extracción de información, sobre todo si es una entrevista en grupo por las razones que hemos mencionado más arriba.

- (iv) Las reuniones. Este procedimiento se conoce también bajo diálogo o negociación. Se asemeja a la entrevista en muchos aspectos. Sin embargo, la entrevista suele estar estructurada en torno a una persona que hace las preguntas al resto de individuos, mientras que en la reunión o el diálogo todos

los implicados están involucrados en la conversación. Las reuniones favorecen la aparición de todo tipo de situaciones relacionadas con el desarrollo del curso, así, por ejemplo, problemas, conflictos, discusiones, quejas, revisiones, asesoramiento. En cuanto a la negociación, se la denomina así cuando el profesor y el alumno se reúnen para gestionar o resolver los objetivos o el plan de trabajo. La idea es hacer partícipe al alumno del contenido de su programa y, de esta forma, activar la motivación del estudiante, aspecto esencial en cualquier aprendizaje exitoso.

- (v) El cuestionario. Es un recurso accesible por su carácter impersonal, pues ofrece al estudiante cierta privacidad. Sin embargo, a veces puede causar suspicacia si las preguntas son muy personales, por lo que se ha de tener cuidado al escogerlas y al plantearlas. Esto no significa que el cuestionario no pueda utilizarse para la elaboración de las necesidades subjetivas, sino que, simplemente, se ha de ser consciente y cuidadoso a la hora de elegir las preguntas. El cuestionario puede ser de tipo abierto, cerrado o mixto. Si la encuesta está elaborada con preguntas abiertas, los resultados tendrán un carácter subjetivo. En este caso, se asemeja a una entrevista escrita. Lo más común son las encuestas con preguntas cerradas e, incluso, mixtas (preguntas cerradas con algunas abiertas que deba desarrollar por el encuestado). El modelo cerrado es un procedimiento rápido de elaborar, responder y verificar, de ahí que sea uno de los instrumentos más utilizados entre el grupo docente a la hora de presentar un AN. Las razones de su elección son diversas: primeramente, la encuesta es relativamente simple de diseñar y rápida de responder, siempre y cuando estemos hablando de preguntas cerradas. En segundo lugar, ofrece información cuantitativa y cualitativa y es posible utilizarla con un gran número de estudiantes. En tercer lugar, es una técnica que sufre menor riesgo de manipulación tanto por parte del entrevistado como por el entrevistador. En cuarto lugar, es conveniente y barato de diseñar, copiar y distribuir. Por último, al poder ser anónimo, puede producir grandes cantidades de datos y aumentar la fiabilidad y validez de los hallazgos. Ahora bien, cuando solo se tiene un estudiante, la encuesta presenta otros valores y pasa a ser una referencia

meramente informativa de las necesidades particulares de un estudiante en concreto.

- (vi) Materiales y documentos auténticos. Esta técnica de análisis es eficaz en la extracción de datos orientada al producto. Los materiales y documentos reales del trabajo del alumno permiten determinar las características lingüísticas de la comunicación, así como temas, léxico, etc. que pueden ser de interés. La ventaja de este procedimiento estriba en que es posible elaborar un corpus de necesidades dentro de un determinado campo específico de EFE, siempre y cuando, no se incluya material privado o se muestre información reservada de la empresa.

- (vii) La intuición. Más que como un modo de análisis, la intuición puede considerarse un tipo de percepción. En algún momento del curso, se puede intuir alguna necesidad que no figura en ningún AN, pero que requiere estar en el programa por la razón que sea. Brown (2016: 85) narra una experiencia sobre una intuición *non-expert*. Un alumno suyo de origen chino le dijo un día en clase “Teacher, please to speak more slowly”. A estas palabras, Brown respondió lo siguiente: “no, you listen more quickly”. De esta manera, Brown se percató de una necesidad evidente y que no está plasmada en el programa. La solución que propone es satisfacer esta nueva necesidad y elabora, para ello, una actividad como parte de una de las clases de habla. A través de ese ejercicio pretende ayudar a los estudiantes a escuchar con más rapidez.

Como caso personal, hemos topado en clase con elementos culturales que se dan por sabidos y que en algún momento han creado un conflicto o malentendido⁴⁸. Así pues, estos elementos culturales han pasado a ser parte de

⁴⁸ Un caso concreto es una estudiante alemana que fue invitada por un colega para tomar una copa después del trabajo. Según cuenta dicha alumna, parecía haber *feeling* entre ellos. Sin embargo, su colega un día dejó de hablar con ella e, incluso, la evitaba. Tras hablar sobre el tema, descubrimos que el chico en cuestión la había invitado a salir y ella, simplemente, había respondido “no, gracias”. Tras reflexionar sobre esta historia, consideramos importante explicar a los alumnos de ciertas nacionalidades —sobre todo, a aquellos que son extremadamente directos verbalmente— que el uso del *no*, a veces, es pragmáticamente muy agresivo en español. Así, es mejor inculcar ciertos hábitos

una necesidad dentro del programa. Por esta razón, el profesor ha de estar atento a cualquier necesidad que aparezca a lo largo del curso y que deba ser integrada en el programa.

Hemos presentado siete herramientas habituales en la búsqueda y recopilación de información. Para una síntesis de estos instrumentos, *vid.* cuadro 16. Ahora bien, hay un amplio abanico de recursos, todos válidos si están bien elaborados y si, con ellos, se consigue el fin deseado. El profesor analista tiene que valorar qué métodos se ajustan mejor a la compilación de datos dependiendo del grupo de alumnos, del nivel que tengan, etc. Finalmente, el instrumento que se utilice debe proporcionar información para el diseño del curso de fines específicos.

Cuadro 16

PROCEDIMIENTOS DE AN	DEFINICIÓN	EJEMPLOS DE USO
La prueba (Test)	Examen que se hace para demostrar o comprobar los conocimientos o aptitudes de alguien. Existen dos tipos: las pruebas de clasificación y las pruebas de nivel.	Instituto Cervantes: Prueba de nivel.
La observación	Procedimiento de recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar el hecho social o los actores sociales en el medio donde desarrollan normalmente sus actividades. De esta manera, se puede valorar el medio y el comportamiento del aprendiz con otros profesionales.	Lagasabaster y Sierra (2004) Gutiérrez Quintana, E. (2007) Croll, P. (1995 [1986])
La entrevista	Conversación con una o varias personas para un fin determinado, donde intervienen un entrevistador (quien hace las preguntas) y uno o varios encuestados (quien responde las preguntas). Existen dos tipos de entrevistas: individuales o colectivas.	Ferreira da Silva, A. (2010) Velázquez-Bellot (2004)
Las reuniones	Diálogo o negociación entre alumno y profesor analista sobre temas relacionados con el contenido del programa.	
El cuestionario	Lista de preguntas que se proponen con un fin. Conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra	Aguirre Beltrán (2004b) García-Romeu (2006a) García-Romeu (2006b)

verbales al alumno para que sepa transmitir su respuesta sin dañar la imagen del interlocutor. Retomando la historia previamente expuesta, oraciones como “me encantaría, pero no puedo”, permiten hacer llegar el mensaje al interlocutor sin violentarlo.

	representativa de grupos sociales, para averiguar todo tipo de cuestiones. Existen tres tipos: abierto, cerrado y mixto.	García-Romeu y Jiménez (2004) García-Romeu y Jiménez (2004) Sabater (2009) Velázquez-Bellot (2004)
Materiales y documentos auténticos	Revisión de materiales, tanto orales como escritos, de ámbito real y directamente relacionados con la profesión o entidad.	Velázquez-Bellot (2004)
La intuición	La percepción íntima e instantánea de una idea o una verdad que aparece como evidente a quien la tiene. En el caso de un curso de fines específicos, significa deducir una necesidad que no ha sido planteada anteriormente.	

Cuando presentemos el caso práctico en el capítulo 7 lo haremos desde la perspectiva de las necesidades. No es nuestra intención diseñar un AN de ningún tipo, sino mostrar como a partir de las necesidades que se quieren extraer qué planteamiento se ha de realizar. Si el lector precisa revisar algún instrumento concreto de AN puede recurrir a los autores descritos en el cuadro 16.

3.3.4. LA PROBLEMÁTICA DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES

De acuerdo con lo expuesto, el AN es la primera fase dentro de la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje. No creemos que su utilidad se ponga en duda. Ahora bien, a pesar de ser una herramienta esencial, este análisis acarrea una serie de problemas que se han de tener en consideración y que, en muchos casos, complican la labor de quien ha de elaborarlo, analizarlo y luego crear un programa acorde a los datos obtenidos. Hemos dividido en cinco la problemática existente con el AN:

- (i) Quién realiza el AN (el profesor, una institución, un programa, etc.).
- (ii) Qué se entiende por *necesidades*.
- (iii) El conflicto metodológico.
- (iv) El establecimiento de objetivos.
- (v) El procedimiento de análisis y su aplicación.

Hemos repetido constantemente que el AN es un instrumento útil, aunque es así siempre y cuando se elabore de forma correcta. Las preguntas tienen que estar diseñadas con una finalidad, se ha de saber examinar los datos y, por último, se ha de trasladar toda la información a un programa. Por lo tanto, es un trabajo laborioso por sus diversas fases y porque conlleva un nuevo rol dentro de la profesión de profesor de fines específicos. Además, a pesar de que el AN tiene muchas ventajas, también tiene sus inconvenientes. A continuación, detallamos los problemas expuestos arriba intentado ofrecer una solución.

- (i) Quién realiza el AN. El encargado de recopilar los datos puede ser un problema, puesto que los resultados no serán los mismos si es un profesor, una institución o incluso un programa en línea el que realiza el análisis. En las ciencias sociales se hace referencia a *la paradoja del observador*. Este término apunta al problema que existe en el proceso de recopilación, en este caso el AN, que se ve afectado, influenciado o deteriorado por el propio investigador u observador del proceso de análisis.

La percepción de quien diseña y analiza los resultados es distinta no solo dependiendo de cada individuo, sino de si este es parte o no del curso (externo o interno al proceso de enseñanza/aprendizaje). Dudley-Evans y St. John (2012 [1998]: 138) hablan sobre diversos sistemas para el estudio de datos. Entre ellos, hacen mención del sistema computarizado que crea Nelson (1994) para la programación de cursos de inglés de negocios; este sistema tiene como objetivo buscar las áreas más necesarias de estudio para integrarla en el programa⁴⁹. Otro ejemplo que muestran es el procedimiento de LANA (Language Needs Analysis), herramienta propuesta por Reeves y Wright (1996) para el AN individual o como parte de una auditoría⁵⁰ (Dudley-Evans y St. John (2012 [1998]: 138).

⁴⁹ Este sistema comienza con una prueba de nivel y un cuestionario de AN que deben realizar los estudiantes. El cuestionario abarca no solo el TSA sino también el LSA. Una vez realizado, se introduce toda la información en el ordenador para que sea procesada. A partir de aquí, unos gráficos muestran las necesidades y deseos de los estudiantes y de los patrocinadores.

⁵⁰ El LANA utiliza entrevistas, un diseño gráfico y un cuestionario computarizado. El *software* analiza

Consideramos que, aunque parece ventajoso que el encargado de realizar y extraer los resultados del AN sea un programa en línea o alguna institución, el responsable del curso debe estar involucrado en el proceso. A fin de cuentas, es él quien al final ha de trabajar el programa en clase y quien ha de negociar el contenido con el alumnado.

- (ii) Qué se entiende por *necesidades*. Otro de los problemas del AN viene dado por lo que se entiende por *necesidad*, problemática que va directamente ligada con el aspecto anterior. Cada individuo tiene una percepción distinta de lo que puede ser o no importante en una clase. Sin embargo, si se tienen unas pautas mínimas sobre las diversas necesidades que se precisan conocer para poder diseñar el curso, se facilita la labor tanto de elaboración del AN como de su examinación y revisión. Un ejemplo sobre esto se puede ver en el proyecto de investigación de Brindley (1989: 103-112), quien realiza una encuesta a más de cien profesores de ESL para conocer la opinión que tienen sobre lo que conciben por el término *students needs* (necesidades de los alumnos). Los resultados muestran tres posiciones diferentes: un grupo de profesores interpreta el vocablo *necesidades* como el nivel actual de conocimiento de la lengua y el nivel deseado por el alumnado, de ahí que este grupo docente haga hincapié en la importancia de la competencia lingüística. Un segundo grupo de profesores adopta una perspectiva psicológico-humanista, enfatizando las necesidades afectivas y psicológicas de los aprendices. Por último, un tercer grupo de profesores tiende a destacar los propósitos por los cuales los alumnos quieren aprender la lengua. Brindley llama a todas estas necesidades *instrumentales*⁵¹.

Como muestra la investigación, la percepción de quien realiza el AN puede variar dependiendo del concepto *necesidad* y, por extensión, en todos los factores del programa, así como en la elección del programa en sí.

las respuestas y presenta los resultados en una serie de histogramas tridimensionales

⁵¹ Esta visión de las necesidades es muy similar a las necesidades orientadas a los objetivos (*goal-oriented*) propuesta por Widdowson (1981: 2).

Consideramos que un análisis holístico de las necesidades es el más apropiado, ya que el término puede abarcar muchos aspectos (metas, objetivos, habilidades y destrezas de los alumnos, razones, preferencias de enseñanza y aprendizaje, situaciones comunicativas específicas, etc.).

(iii) Conflicto metodológico. Las cuestiones de aprendizaje son otro dilema que puede aparecer entre profesor o institución y alumnado. El conflicto puede darse, por varias razones. Es posible que el profesor se sienta cómodo con un tipo de método, pero que este no se ajuste a la forma de aprender del aprendiz. Por otro lado, puede ser que exista un grupo de estudiantes con distintas formas de aprender y que el profesor no sepa a qué metodología acogerse. En el primer caso, pensamos que la metodología no puede reducirse a un solo método. Hay que escoger una metodología acorde con los principios, objetivos y propuestas que sean coherentes con los objetivos generales del currículo. Así pues, se puede recurrir a un tipo de eclecticismo a la hora de seleccionar técnicas, actividades o procedimientos, siempre y cuando estén relacionados con los fines y con las preferencias de aprendizaje del estudiante. De este modo, se potencia tanto la motivación como el alcance de los objetivos curriculares definidos. En este sentido, hay que entender la metodología como un proceso en el que participan las estrategias de enseñanza de los profesores y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes (García Santa-Cecilia 1995: 32). En el segundo caso, es decir, cuando es posible tener varios estudiantes y que estos no posean las mismas estrategias de aprendizaje, una opción puede ser la de seleccionar procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de la mayoría. Otra opción sería alternar los procedimientos metodológicos para que todos los alumnos en algún momento se sientan cómodos con las actividades y las estrategias de aprendizaje utilizadas⁵².

(iv) El establecimiento de objetivos. Se ha de tener en cuenta que los objetivos pueden ser definidos y descritos de distintas formas dependiendo del punto de

⁵² Esta opción implica que los alumnos han de contribuir y, por tanto, abrir su mente a los nuevos sistemas de aprendizaje.

vista que se adopte. En cualquier caso, tal y como expresa Widdowson (1983: 6-7), las metas muchas veces son entendidas como “las intenciones pedagógicas de un determinado curso de estudio que se deben lograr dentro del período de dicho curso y que deben ser medible por algún tipo de método evaluativo al final del curso”. De forma muy simplificada, los objetivos son un modo particular de formular y establecer contenidos y actividades. En este proceso, se han de tener en consideración el grado actual de conocimientos de los alumnos de la lengua, los requisitos de la institución académica o empresa que organiza el curso y las necesidades particulares del aprendiz (si realiza un curso para obtener un certificado, para conseguir un puesto de trabajo, etc.). Con todo, independientemente de la polémica sobre su definición, hay que resaltar que no es fácil para los profesores fijar objetivos, por lo que, en este aspecto, el AN asume un papel importante como instrumento facilitador. Asimismo, a la hora de establecer metas, estas pueden estar relacionadas con las destrezas (que los alumnos sean capaces de desarrollar la habilidad deseada). Si, en cambio, se pone énfasis en los conocimientos que tiene que alcanzar el estudiante, los objetivos se formulan partiendo de la base de que los alumnos han de dominar la lengua. Por el contrario, si por ejemplo se pretende adquirir ciertas actitudes, los alumnos deben desarrollar la actitud estipulada.

El *PCIC* ofrece una definición de objetivos dependiendo de la dimensión del aprendiz: como agente social, el alumno debe alcanzar unos objetivos en términos de interacciones sociales, textos orales y escritos, etc.; como aprendiz intercultural, el estudiante debe desarrollar una conciencia intercultural; y como aprendiz autónomo el alumno, debe desarrollar su capacidad de aprender.

- (v) El procedimiento de análisis y su aplicación. Existe una amplia gama de técnicas o instrumentos para la recopilación de información. Como es de esperar, algunos son más efectivos que otros en función del momento en el cual se presentan (al principio, durante o al final del curso) o dependiendo de la cantidad de alumnos. Todos los procedimientos son valiosos en el sentido

de que ofrecen un conocimiento útil sobre la enseñanza/aprendizaje del estudiante y sobre su situación de comunicación. Sin embargo, los instrumentos de análisis en sí pueden presentar algunas dificultades. Huhta *et al.* (2013:17-19) presentan un breve resumen de nueve de los métodos más comunes utilizados para la compilación de datos a través del AN (*vid.* cuadro 17)⁵³ donde muestran las ventajas y las desventajas que presentan dichos procedimientos a la hora de ser utilizados.

Cuadro 17

Method	Advantages	Disadvantages	Examples from the literature
Non-expert intuitions	<ul style="list-style-type: none"> • low-cost • low-effort 	<ul style="list-style-type: none"> • unreliable • not evidence-based 	<i>Not used in systematic approaches to research</i>
Expert practitioner intuitions	<ul style="list-style-type: none"> • low-cost • low-effort • access to domain-specific language 	<ul style="list-style-type: none"> • unreliable • not evidence-based (informed by a single professional's intuitions) 	<i>Not used in systematic approaches to research</i>
Unstructured interviews	<ul style="list-style-type: none"> • exploratory character means that interviews may include aspects the interviewer had not previously considered 	<ul style="list-style-type: none"> • time-consuming • (usually) only a few interview subjects possible • risk of researcher influencing informant's views (interviewer bias) • narrative data can be difficult to analyse and it may be difficult to draw comparisons between informants • limited generalisability 	Holme & Chalauisaeng (2006) Jasso-Aguilar (1999)
Structured interviews	<ul style="list-style-type: none"> • relatively low-cost • relatively low-effort • potential for a large number of informants to be approached • yield standardised data • low risk of interviewer bias • comparisons can be drawn between informants • results may be generalisable 	<ul style="list-style-type: none"> • important aspects may be neglected as a result of standardisation • do not allow informants room to express own ideas and own answers 	Matthes & Wordelmann (1995) Hecker (2000) Hall (2007)

⁵³ El cuadro presentado por Huhta *et al.* (2013) es una adaptación, a su vez, del cuadro que aparece en Long (2015: 23-45).

Method	Advantages	Disadvantages	Examples from the literature
Surveys and questionnaires	<ul style="list-style-type: none"> relatively low-cost relatively low-effort potential for a large number of informants to be approached yield standardised data low risk of interviewer bias sizeable amounts of data can increase the reliability and validity of findings comparisons can be drawn between informants results may be generalisable option of informant anonymity 	<ul style="list-style-type: none"> standardised may neglect important aspects response rates tend to be low, ESP especially with questionnaires mailed to subjects range of responses limited 	Weiß (1992) Schöpfer-Grabe & Weiß (1998)
Language audits	<ul style="list-style-type: none"> can produce deeper insights into the situation institution is the unit of analysis, so potential to yield a complete picture (see Koster 2004c) results are tailor-made to institution under review – provides a good overview of an institution's language needs 	<ul style="list-style-type: none"> potential difficulty to access data (confidentiality policy of institution) publication of results may be restricted (confidential to the participating institution) results specific to a single institution limit generalisability time-consuming and requires effort potentially expensive to conduct 	Glowacz (2004)

Method	Advantages	Disadvantages	Examples from the literature
Observation	<ul style="list-style-type: none"> allows direct, in-depth, contextualised study of participants' actions: valuable source of data 	<ul style="list-style-type: none"> time-consuming only case studies possible potentially difficult to access data 	Schröder (1984) Louhiala-Salminen (2002)
Text-based analysis	<ul style="list-style-type: none"> might yield important insights into potential materials for the classroom, i.e. relevant text-types, discourse-types 	<ul style="list-style-type: none"> is restricted to text, does not take into account the contextual and situational factors neglects the task to be accomplished tends to result in decontextualised structural items 	Basturkmen (1999) Mauranen (2003)
Diaries, journals and logs	<ul style="list-style-type: none"> personalised insights into learner and teacher needs provide access to insider knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> may be restricted to only one type of informant time-consuming to write and analyse potentially yield impressionistic and idiosyncratic data 	Sešek (2007)

3.4. LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE EFE

Los vocablos *curriculum* y el *syllabus* son términos utilizados para referirse al estudio de objetivos, contenido, implementación y evaluación de un sistema educativo y se utilizan como sinónimo de lo que conocemos en lengua española como *programa*. El programa es la planificación de lo que se va a enseñar durante el período del curso. Consiste en un plan de trabajo donde se describen los objetivos, la selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades, así como la especificación de la metodología y la forma de evaluación; todo ello, con el propósito de alcanzar las metas

establecidas. Además, este programa ha de reflejar detalladamente la filosofía del currículo, en la medida en que cambia en función de las características de los alumnos y de las situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Brown (2016: 45) define *syllabuses* como “ways of organizing the course and materials”. En este sentido, de cara a elaborar un programa, una serie de factores han de ser organizados (los objetivos, los contenidos, los ejercicios, las actividades, etc.). Este autor presenta doce formas de planificar un programa:

- (i) Programa estructural (*Structural syllabus*): basado en las estructuras gramaticales.
- (ii) Programa situacional (*situational syllabus*): inspirado en una situación geográfica (una oficina, por ejemplo).
- (iii) Programa de tópicos (*topical syllabus*): organizado en jerarquías lógicas, es decir, en micro y macro tópicos.
- (iv) Programa funcional (*functional syllabus*): organizado en función de todo aquello que hacemos con la lengua y sus intenciones.
- (v) Programa nocional (*notional syllabus*): construido a partir de conceptos abstractos que se llaman nociones.
- (vi) Programa basado en habilidades (*skills-based syllabus*): fundamentado en habilidades que se pueden aprender en clase y desarrollarse aun después de que el curso haya terminado.
- (vii) Programa basado en tareas (*task-based syllabus*): organizado en función de tareas, responsabilidades, quehaceres, etc.
- (viii) Programa lexical (*lexical syllabus*): organizado a partir de categorías semánticas y/o términos de frecuencia.
- (ix) Programa pragmático (*pragmatic syllabus*): constituido en torno a las categorías de los actos de habla donde la pragmática desempeña un papel clave.
- (x) Programa basado en géneros (*genre-based syllabus*): dispuesto en torno a categorías relativamente amplias que definen el propósito de la comunicación.

- (xi) Programa basado en el discurso (*discourse-based*): construido sobre material oral o escrito y secuenciado en términos de lo que se releva en relación con el discurso.
- (xii) Programa de estrategias comunicativas (*communicative strategies syllabus*): estructurado a partir de estrategias, tales como el uso de gestos, los circunloquios, etc.; para hacer frente a errores, dificultades y conflictos comunicativos.

Asimismo, la selección del tipo de programa viene determinada por varios factores. Hay que tener presente las expectativas, los intereses y los requerimientos del aprendiz; así como la forma de aprender del alumno y su situación particular de enseñanza; se debe atender, e, incluso, a si el curso va dirigido a un público adulto o a uno adolescente y al tipo de objetivo que se quiere alcanzar, entre otros aspectos. A propósito de este último aspecto, Berwick (1989: 49-51) considera que la meta determina seis maneras diferentes de estructurar el programa:

- a) El diseño apoyado en un cuerpo organizado de conocimiento, en este tipo de clasificación, prima la atención en el desarrollo intelectual del alumno (la gramática esencial o las funciones comunicativas de una lengua).
- b) El diseño establecido en las competencias específicas: leer, escribir, hablar y escuchar.
- c) El diseño construido en actividades sociales y problemas: el idioma es visto como una herramienta para hacer frente a las demandas sociales y económicas de la vida cotidiana.
- d) El diseño basado en procesos cognitivos o de aprendizaje: tiene como objetivo reforzar la capacidad de los aprendices para examinar y resolver problemas por sí mismos.
- e) El diseño construido en sentimientos y actitudes: está enfocado hacia la parte humanística y afectiva del ser humano, esto es, se enfatiza el desarrollo de la persona a través del lenguaje.
- f) El diseño razonado en necesidades e intereses del alumno.

Tradicionalmente, se establecía una diferencia entre enseñanza de una lengua extranjera y la enseñanza de una lengua de fines específicos. Sin embargo, en la actualidad, elegir el programa adecuado para un curso de fines específicos responde a las necesidades del aprendiz, a los objetivos estipulados y, en ocasiones, al tiempo que se le concede al curso. Así pues, los elementos que se han de tener en cuenta para la elección del programa residen en los alumnos en sí (datos personales y profesionales, las expectativas, los intereses, las motivaciones, los deseos, las formas particulares de aprender, etc.). Todos estos componentes pueden extraerse de un AN.

Lo expuesto acarrea, indiscutiblemente, una laboriosa tarea por parte del profesor, no solo en la creación del AN, sino también por la extracción de su información y por el posterior traslado de los datos a un programa concreto. Hay que destacar que gran parte del trabajo que ha de realizar el profesor consiste en el diseño de un curso apropiado para su estudiante o grupo de alumnos, de ahí la importancia de conocer y de determinar todos los aspectos que integran un programa.

En algunos casos, el plan de trabajo al cual se acoge el profesor para su curso de EFE está fundamentado en un material curricular publicado. No somos partidarios de ello, ya que, como mostramos en el capítulo siguiente, la falta de un AN hace que el manual publicado no cubra los requisitos indispensables de nuestro aprendiz. En consecuencia, el manual publicado, en muchos casos, no va en consonancia con las necesidades o estilos de aprendizaje del alumno que se tiene. Aun así, no queremos afirmar que no sea posible el uso del manual editado (*vid.* capítulo 5).

Una vez hecho el AN, el primer elemento que se fija dentro del programa se corresponde con los objetivos. Este paso quizá sea uno de los más controvertidos en la planificación de cursos, dado que hay muchas maneras diferentes de fijarlos. Los objetivos se pueden establecer, por ejemplo, en cuanto a lo que el profesor puede hacer en clase, esto es, en términos de contenido del curso o en términos de lo que se espera que el alumno pueda hacer al final de su estudio. Asimismo, se pueden distinguir tres tipos de objetivos: los fines o metas generales (*aims*) que debe alcanzar el alumno al final de su curso; los objetivos generales o terminales (*goal*), especificados

en relación con las escalas de referencia; y los objetivos específicos (*objectives*), que se corresponden con los objetivos planteados a corto plazo.

Habitualmente en años anteriores los objetivos de cualquier método o diseño de programa en la enseñanza de idiomas se consideraban aquello relacionado con la mejora de la competencia lingüística del alumno. Hoy en día pueden ser definidos de distintas formas. Con el fin de delimitar lo que se entiende como: *aims*, *goal* y *objectives*, el profesor debe realizar un AN. Tras ello, cuenta con los datos necesarios para poder establecer para qué necesita el aprendiz la lengua. De esta forma, los fines o metas generales, los objetivos generales o terminales y los específicos pueden estar determinados a partir de las necesidades, de los intereses, las preferencias, las expectativas, las carencias, etc. de los estudiantes.

Para Tyler (2013 [1949]: 46), la forma más útil a la hora de seleccionar los objetivos es expresarlos en términos que se puedan identificar⁵⁴. En este sentido, no se refiere solo al tipo de comportamiento que manifiesta el estudiante, sino también al contenido o área de vida en la que este comportamiento se desenvuelve. Así pues, Tyler (2013 [1949]: 43-62) describe de cuatro formas distintas los objetivos. García Santa-Cecilia (2008 [2000]: 39) traduce estos cuatro objetivos de Tyler (2013 [1949]) de la siguiente manera:

- Especificar las cosas que el profesor debe hacer.
- Especificar el contenido del curso, mediante lista de temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos.
- Especificar patrones generalizados de comportamientos como “desarrollar el pensamiento crítico” o “desarrollar actitudes sociales”.
- Especificar los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza.

⁵⁴ En el trabajo de Nunan (2012 [1988]: 54-75), se argumenta que la especificidad de los objetivos lingüísticos es un componente importante de un currículo centrado en el alumno, sobre todo cuando tales objetivos se expresan en términos que los alumnos entienden, dado que esto ofrece a los estudiantes un entendimiento sobre los procesos de aprendizaje.

Frente a la postura de Tyler (2013 [1949]), Richards (1999 [1990]: 3-8) presenta otra manera de fijar objetivos en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Él establece la siguiente distinción:

- Objetivos conductuales (*behavioral objectives*), es decir, la descripción y delimitación de una serie de conocimientos que se espera que el aprendiz adquiera en un plazo determinado mediante el proceso enseñanza/aprendizaje
- Objetivos basados en la descripción de microdestrezas (*skill-based objectives*), esto es, en las habilidades del aprendiz: leer, escribir, escuchar y hablar.
- Objetivos basados en contenidos (*content-based*) como, por ejemplo, la descripción de objetivos descrita en *The Threshold Level* del Consejo de Europa
- Objetivos basados en el nivel de competencia del alumno (*proficiency-based objectives*)

En cambio, Castellanos (2010 [2002]: 31) describe los objetivos en términos generales y específicos. Entiende, los primeros como “las prioridades acordadas por alumnos y profesores en el proceso de consulta mutua”; y los segundos como objetivos que se expresan “en términos de objetivos de actuación y describen el comportamiento de los alumnos después de las instrucciones dadas por el profesor [...] se expresan en términos de objetivos de comunicación”. De acuerdo con el *MCER* (2002: 133-135) las metas de enseñanza/aprendizaje pueden concebirse de la siguiente forma:

- En función del desarrollo de las competencias generales del alumno
- En función de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua
- En función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específica
- En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado

- En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas

Desde un punto de vista más simplista, se puede considerar, al igual que Nunan (2012 [1988]), que los objetivos no son otra cosa que un modo específico de proponer y fijar contenidos y actividades.

Una vez se tienen las metas establecidas, el siguiente paso es la selección de los contenidos y de las actividades. Esta labor va unida al siguiente punto de la programación: la metodología (el vehículo para alcanzar los objetivos).

La selección de los contenidos depende de las necesidades específicas y del contexto comunicativo que va a requerir el alumno, ya sea académico o profesional. Ahora bien, hay varias formas de presentar las actividades, formas que están sujetas, en gran medida, al método que se use. Aguirre (2012: 99) expresa que cuando el curso está orientado a fines específicos hay que contemplar una serie de elementos a la hora de elegir la metodología:

La relación entre el método y la especialidad de los aprendientes, el lugar y la naturaleza de la práctica lingüística y la relación entre adquisición y aprendizaje y entre los conocimientos previos y los nuevos. Por tanto, la interacción entre profesor, alumnos y materiales pueden variar en función de la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Resulta controvertida la cuestión de qué metodología es aplicable a un curso de EFE y si esta ha de ser diferente o no de la de un curso de lengua general. Al igual que el Consejo de Europa, consideramos que el profesor debe elegir conscientemente dependiendo de la situación comunicativa, las necesidades del alumno, sus objetivos y su forma de aprender. De hecho, el principio metodológico que ha fomentado el Consejo de Europa en su *MCER* (2002: 141) es el de

un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos.

De acuerdo con esto, en la mencionada obra se recomienda al profesor el empleo de la metodología que considere más oportuna, siempre teniendo en cuenta los objetivos acordados y las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. Como se lee en el *MCER* (2002: 141)

La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.

Sin embargo, de acuerdo con el planteamiento actual del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras el enfoque que se prefiere es el orientado a la acción y centrado en el alumno (*MCER* 2002: 32).

Somos partidarios para la enseñanza/aprendizaje de un curso de fines específicos un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, puesto que posee una orientación procesual e implica una constante negociación entre profesor y alumnado. Las características principales para todos los planes de orientación procesual son los siguientes:

- Se centran en *cómo* se aprende la lengua más que en el *qué* se aprende (proceso del contenido).
- Se preocupan por encontrar un enfoque de enseñanza centrado en el alumno⁵⁵.
- Procuran que el estudiante desarrolle autonomía y responsabilidad frente a su aprendizaje.
- Asumen la relevancia de los intereses del estudiante (sus necesidades), de ahí la importancia de la realización del análisis de necesidades.

⁵⁵ El currículo centrado en el alumno se caracteriza por estar centrado en el alumno en sí, es decir, no solo están implicados el profesor y los estudiantes en la toma de decisiones de objetivos, contenidos y metodología; sino que prima la necesidad de realizar un análisis de necesidades. Consecuentemente, el curso se acerca a las necesidades y objetivos que requiere el alumno. Asimismo, este análisis debe repetirse varias veces a lo largo del curso para permitir una continua negociación y evaluación, todo ello con el fin de verificar el contenido y la adquisición de la lengua.

- Establecen objetivos mediante los continuos procesos de negociación entre profesor y alumno.
- Se preocupan por la función del profesor en clase.
- Se preocupan por la dinámica de la clase.
- Asumen la evaluación como criterio para valorar los objetivos en relación con lo obtenido por el alumno.

En suma, podemos afirmar que el enfoque orientado al proceso supone una enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras focalizado en la acción. El enfoque persigue potenciar la competencia comunicativa en el sentido más extenso, puesto que dirige su enseñanza a la forma de aprender la lengua. Simultáneamente, se preocupa por los aspectos relacionados con el aprendizaje e intenta entender las necesidades y las capacidades de los estudiantes para conseguir un aprendizaje eficaz de la lengua. Por esta razón, ha sido bien acogido en la enseñanza/aprendizaje de fines específicos en contextos académicos y profesionales.

El último elemento dentro del programa es la evaluación. Hutchinson y Waters (2010 [1987]: 145-157) la interpreta de dos formas: como modelo de evaluación del alumno y como modelo de evaluación del curso. En el primer caso, la evaluación no solo mide lo que los aprendices ya conocen, sino que también proporciona un *feedback* sobre lo que todavía no saben. De esta forma la información ayuda a mejorar el contenido y los métodos de trabajo futuros. En el segundo caso, la evaluación demuestra si el curso está o no cumpliendo con las necesidades del alumno. Al igual que Hutchinson y Waters (2010 [1987]), Aguirre (2012: 125) propone también dos tipos evaluativos, aunque utiliza una terminología diferente para referirse a ellos: *sumativa* y *formativa*. Por un lado, la evaluación sumativa tiene como fin verificar hasta qué punto ha alcanzado el aprendiz una determinada competencia⁵⁶. Este modelo es manejado por instituciones académicas para otorgar certificados o diplomas oficiales. Por ejemplo, el Consejo de Europa utiliza este sistema en el *MCER* para ayudar a los usuarios a descubrir el nivel lingüístico de los alumnos. Por otro lado, la evaluación

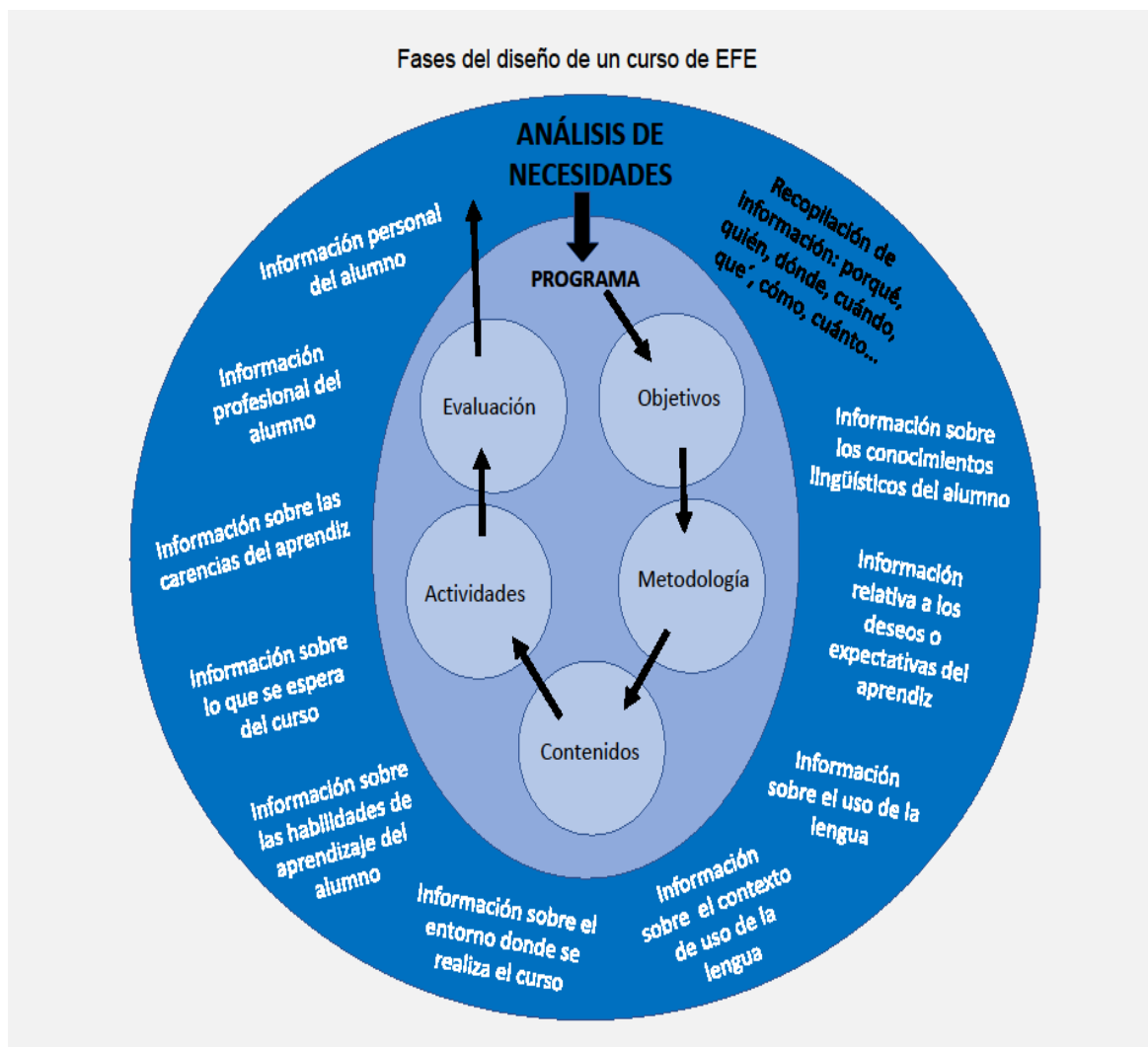
⁵⁶ Puede considerarse lo que Hutchinson y Waters (2010 [1987]) denominan *evaluación del alumno*.

formativa recoge información sobre el progreso en relación con los objetivos generales y específicos marcados en la programación del curso. En este sentido, se entiende como “la valoración cualitativa y cuantitativa de los resultados obtenidos mediante la comparación de estos resultados con los objetivos establecidos” (Aguirre 2012: 99). Esta última forma evaluativa va estrechamente ligada al AN, en la medida que revisa, verifica y rectifica los objetivos establecidos y el contenido de la programación, pues las metas y las necesidades del aprendiz pueden variar a lo largo del curso. Las causas de las distintas modificaciones pueden ser, entre otras, el cambio de puesto en la empresa o cambio de proyecto, etc. En definitiva, hay que entender la evaluación como un método de diagnóstico y de pronóstico (Aguirre 2012: 125).

En resumidas cuentas, el diseño del curso se ve supeditado a un procedimiento, el AN, que da respuesta a todo tipo de preguntas al respecto del aprendizaje de una lengua (porqué, quién, dónde, cuándo, qué, cómo y cuánto). Hay que entender que, sin él, no es posible diseñar un curso acorde con las necesidades y el fin específico del alumno, de ahí su importancia dentro de un curso de fines específicos.

A continuación, mostramos en la figura 4 un esquema donde recogemos todas las fases que el profesor ha de seguir para poder diseñar un curso de fines específicos:

Figura 4



3.5. EL ROL DEL PROFESOR DE FINES ESPECÍFICOS

En páginas anteriores, hemos realizado una separación entre la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua y la enseñanza/aprendizaje de fines específicos. Como hemos comprobado, la característica principal que marca la diferencia entre estos dos cursos es las necesidades del alumno en cada caso. Asimismo, hemos argumentado a favor de un currículo centrado en el alumno y un enfoque de enseñanza basado en el proceso y la negociación. Si admitimos esta proposición, el profesor debe estar abierto a analizar las necesidades reales y cambiantes de su alumnado, lo que conlleva que el programa esté sujeto a constantes cambios y adaptaciones. Para llevar esto a la práctica, el profesor tiene que utilizar el

AN en la constatación de información de las necesidades del aprendiz. Esto genera un nuevo rol dentro de las funciones del profesor.

El curso de fines específicos conlleva varias tareas: el diseño de un AN y de una presentación, la revisión del AN, la extracción de información, la negociación y, posteriormente, la planificación del programa. Todos estos aspectos han originado que se tenga que redefinir la labor del profesor cuando este se centra en fines específicos. Asimismo, todos los procesos que llevan a la planificación y luego al diseño del plan de trabajo en sí quedan en manos del profesor. Por esto mismo, Dudley-Evans y St. John (2012 [1998]: 13-16) consideran que el profesor de fines específicos debe desarrollar cinco roles clave para realizar su trabajo con éxito: ser profesor de lengua, ser diseñador de cursos y proveedor de materiales, ser colaborador, ser investigador y, por último, ser evaluador. Si revisamos estos cinco aspectos de forma más profunda y en relación con el AN, concluimos lo siguiente:

- El profesor debe ser un educador de la lengua: no hay duda de que el profesor encargado de la enseñanza/aprendizaje de cualquier idioma ha de ser un experto en la lengua que enseña.
- El profesor debe ser diseñador de cursos y proveedor de materiales: el curso de fines específicos gira en torno al alumno y, por tanto, el programa del curso debe cubrir las necesidades de ese aprendiz. Es responsabilidad del profesor llevar a cabo un AN con el fin de extraer y recopilar información del estudiante. Con los datos el profesor puede comenzar el diseño del programa en función de las necesidades descritas en el AN y acordadas por el profesor y el aprendiz. Asimismo, el profesor ha de decidir el contenido y las actividades que se presentan, y debe preparar un material que vaya en sintonía con el programa (objetivos, metodología, contenidos, etc.).
- El profesor ha de ser un colaborador: el programa que se elabora para el curso ha de ser negociado con el alumnado. El estudiante es partícipe de su propio aprendizaje.

- El profesor es un investigador: el profesor ha de recoger constantemente información sobre el estudiante, ha de seleccionar los datos y ha de buscar material apropiado para alcanzar los objetivos planteados.
- Por último, el profesor es un evaluador: el procedimiento del AN ha de ser revisado a lo largo del curso para verificar que el programa sigue siendo el adecuado.

La responsabilidad que tiene el profesor de EFE es innegable, dado que queda en sus manos el enfoque del desarrollo curricular y el diseño del programa del curso. Desde esta perspectiva, el profesor ha de tener una amplia gama de habilidades y cualidades, entre ellas: habilidades de evaluación de las necesidades (diseño y estudio del AN); habilidades para planificar un plan de estudio, ciertas capacidades para resolver conflictos, cualidades para negociar el plan de estudios y capacidad de asesoramiento educativo (Nunan 1988: 37).

La exigencia de la enseñanza/aprendizaje de fines específicos conlleva que el docente sea polifacético. Por esta razón, los estudiosos en el campo del ESP han preferido llamar a este profesor *ESP practitioner* en lugar de *ESP teacher* (Swales 1985), dado que, de esta forma, el profesor se asocia el conjunto de habilidades relevantes que debe poseer. Sin embargo, Richards (1997: 116), considera que esta forma de denominar al profesor “*fails to reflect the important educational contribution which ESP makes to language learning and human development*”.

Bajo nuestro punto de vista, la labor del profesor, al igual que describe Richards (1997), no solo consiste en ser un docente facultativo capaz de presentar todas las capacidades anteriores, sino que su función va un poco más allá al explorar la dimensión humana del alumno en su proceso de identificación de necesidades.

En definitiva, el profesor ha dejado de tener una posición superior y trabaja en el mismo plano que el estudiante en la enseñanza/aprendizaje de fines específicos. Se ha convertido, de esta manera, en un profesor que dirige y gestiona la clase al lado de su aprendiz, por lo que sus acciones y su forma de actuar en el aula repercuten

directamente en el alumno y en su aprendizaje. Consecuentemente, para poder llevar a cabo con éxito su labor el profesor de fines específicos merece una reflexión que aportaremos en el capítulo de las encuestas.

3.6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El EFE es la enseñanza/aprendizaje del español que tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes el dominio de la lengua especializada para poder desenvolverse en diferentes contextos —laboral o académico—. Esto implica un enfoque basado en la comunicación y centrado en la adquisición de las competencias mediante la aplicación de determinadas estrategias.

Otro de los objetivos del curso de fines específicos es cubrir todas las necesidades particulares de un grupo de estudiantes. Así pues, se brinda la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación que precise el alumno para que pueda desenvolverse efectiva y eficazmente en el campo o actividad profesional o académica requerida. En la práctica, esto significa que el profesor deberá diseñar el curso apropiado para cada grupo de alumnos teniendo en cuenta sus necesidades.

Con el fin de llevar a cabo este diseño, el profesor debe elaborar algún tipo de análisis que le facilite toda la información pertinente de cara al diseño de un programa acorde con su alumnado. Esta información, que hemos denominado *necesidades*, puede ser desde expectativas, carencias, deseos, etc. del estudiante; hasta la recolección de información personal sobre la profesión e, incluso, las estrategias de aprendizaje que utiliza al aprender una segunda lengua. Asimismo, el estudio también puede ampliarse con información que ofrecen colegas o el propio jefe del alumno, así como del material real de trabajo del estudiante.

El medio por el cual se averiguan estas necesidades es el AN. Se trata de un instrumento que ayuda al profesor a desvelar datos sobre los aprendices, así como información de cómo aprende y lo que se debe enseñar. Además, no se debe olvidar

que el AN también es una forma de intercambiar opiniones y puntos de vista entre profesor y estudiante, lo que repercute en el correcto desarrollo del programa.

En definitiva, existen diversas técnicas de análisis útiles que pueden aportar información, de lo que no hay duda es de que el AN es un procedimiento indispensable a la hora de abordar la docencia de una clase de EFE, pues obliga a una reflexión previa que, sin duda, resulta ventajosa para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4. Análisis y evaluación de manuales de EFE

La necesidad o el deseo de aprender nuestra lengua ha sido el motor que ha impulsado la creación de manuales, gramáticas y otros textos sobre la enseñanza/aprendizaje del español como L2 a lo largo de los años. A pesar de vivir en el considerado siglo de la informática y la tecnología, actualmente, el material didáctico impreso sigue ocupando un lugar privilegiado en el aula de enseñanza de un idioma extranjero. Por esta razón, es importante elegir un manual del alumno o material complementario adecuado para la transmisión de los contenidos y la obtención de los objetivos establecidos; asimismo, dichos manuales deben contar con prácticas apropiadas para los alumnos y, simultáneamente, han de cubrir las necesidades o requisitos del aprendiz en cuestión. Así pues, con el fin de realizar la elección correcta, es importante conocer los manuales que hay en el mercado.

4.1. LOS MANUALES EN EL AULA DE EFE

La enseñanza/aprendizaje del español se encuentra actualmente en una situación favorable. La lengua española se habla, además de en España, en veinte países más, y cuenta con un total de hablantes que supera los quinientos sesenta millones, según el Instituto Cervantes⁵⁷. Esta situación conlleva la creciente demanda del aprendizaje de español como lengua extranjera y, a su vez, que las autoridades y los profesores de esta rama docente muestren su preocupación, por un lado, por la buena formación de profesorado y, por otro, por la elaboración de manuales y materiales de calidad.

Por *material didáctico* o *curricular* se entiende cualquier instrumento que sirva como recurso para el aprendizaje y que favorezca el estudio de los contenidos. El Diccionario de términos clave de ELE define los *materiales curriculares* o *materiales didácticos* como los “recursos de distinto tipo —impresos como libros de texto, audiovisuales como vídeo, multimedia como un DVD— que se emplean para facilitar el proceso de enseñanza (CVC 1997-2017: *s.v. manuales*). Estos materiales didácticos pueden haber sido publicados por editoriales especializadas o pueden estar elaborados por una institución o profesor. Para disipar esta confusión terminológica Fernández López (2004) y Martín Peris (2004), entre otros, utilizan el término *manual* para referirse a los libros y sus soportes publicados por editoriales.

En este trabajo, al igual que estos autores, optamos por el término *manual* para nombrar tanto al libro del alumno como al cuaderno de ejercicios o cualquier otro tipo de material complementario editado y presentado en distintos soportes (libro impreso o libro de texto, material sonoro, visual, audiovisual, informático, multimedia, etc.). Asimismo, a la hora de explicar los manuales seleccionados para análisis en este capítulo, cuando sea necesario diferenciarlos, utilizaremos el término *manual del alumno* para aludir al libro del estudiante publicado por editoriales con o sin soporte (visual,

⁵⁷ Vid. *Instituto Cervantes* para más información sobre el tema: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/diae-resumen-datos-2013.htm>.

audiovisual, multimedia, etc.); y *material complementario* para hacer referencia al cuaderno/libro de ejercicios o al material de actividades con o sin soporte.

En la enseñanza/aprendizaje de idiomas los materiales didácticos asumen una función importante de cara al diseño de la programación del curso. Por esta razón, el profesor debe seleccionar, manipular, transformar y utilizar dichos manuales para obtener un resultado óptimo en la clase. Sin embargo, el éxito docente no depende tan solo de una buena elección del manual por parte del profesor, sino también de la calidad del manual que se emplee en el aula. Por esta razón, es fundamental tener en cuenta el tipo de contenidos que se quiere enseñar en clase, el alumno al cual va dirigido y las necesidades de aprendizaje de este antes de optar por un manual determinado. Por esta razón, este capítulo está dedicado al análisis exhaustivo de una serie de manuales de ENE con el fin de determinar las claves de su éxito o fracaso como materia docente. Nos interesa verificar cómo están diseñados los programas y en qué materias se centran, así como revisar si hay una falta de contenido que requiere el alumno de ENE y todo aquello que puede ser mejorado para el acceso al aprendizaje de la lengua.

Confiamos que el análisis que aquí presentamos ayude al profesor a valorar los manuales existentes en el mercado de EFE que se centran en el español de los negocios (ENE).

4.2. SELECCIÓN DEL MATERIAL CURRICULAR PARA UN CURSO DE ENE Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Para el análisis que se presenta en este trabajo, se han seleccionado veinticuatro manuales de fines específicos dirigidos a un estudiante de ENE. Los veinticuatro manuales escogidos se corresponden con dieciséis manuales del alumno y ocho materiales complementarios. Esta división entre manual y material complementario queda reflejada en el análisis en sí, pues el estudio del manual es más exhaustivo que el del material complementario. La razón de ello es que consideramos el *manual* como

el libro del alumno y, como tal, debe contener lo más sustancial de la materia que se aprende⁵⁸. Por el contrario, el *material complementario* incluye el conjunto de actividades, herramientas o tareas específicas para facilitar y complementar el proceso de aprendizaje del estudiante. Por esto mismo, ese material está diseñado para proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico.

Hay que puntualizar que, de los ocho materiales complementarios seleccionados en este trabajo, seis de ellos se corresponden con el cuaderno de ejercicios de seis manuales del alumno seleccionados también para este estudio. Asimismo, la decisión de escoger estos ocho materiales complementarios se debe a que presentan algún apartado, soporte o diseño que es atractivo e innovador y de utilidad.

Los criterios que hemos seguido a la hora de escoger los manuales son los siguientes:

- El manual debe ser un manual del alumno o material complementario orientado a la enseñanza/aprendizaje del español de los negocios o español profesional.
- Los manuales deben haber sido editados por editoriales especializadas en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por esta razón, se han elegido las siguientes editoriales: Difusión⁵⁹, Edelsa⁶⁰, Edinumen⁶¹ y SGEL⁶².

⁵⁸ En este sentido, el manual ha de incluir todos los aspectos relacionados con la adquisición de la lengua y la práctica de las destrezas teniendo en cuenta los diferentes niveles del proceso de aprendizaje. Asimismo, puede acompañarse o no venir de uno o varios soportes físicos (sonoro, visual, audiovisual, etc.), y se comercializa como un único paquete.

⁵⁹ *Vid.* el catálogo de la editorial Difusión con sus publicaciones sobre ELE: <http://www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/catalogos/catalogo_difusion_ele_2015.pdf>.

⁶⁰ *Vid.* el catálogo de la editorial Edelsa con sus publicaciones sobre ELE: <<http://www.edelsa.com/CatalogoEdelsa2015.pdf>>.

⁶¹ *Vid.* el catálogo de la editorial Edinumen con sus publicaciones sobre ELE: <https://www.edinumen.es/images/stories/boletin/abril2015/catalogo_2015.pdf>.

⁶² *Vid.* el catálogo de la editorial SGEL con sus publicaciones sobre ELE: <http://ele.sgel.es/ficheros/catalogo/CATALOGO%20SGEL%20ELE%202015_20150303.pdf>.

- Todos los manuales deben haber sido escritos en España e íntegramente en lengua española⁶³.
- Los manuales deben estar publicados entre el 2006 y el 2016⁶⁴.
- Los manuales deben ser comercializados en formato papel y pueden incluir o no uno o varios soportes (sonoro, visual, etc.)⁶⁵.

Como ya se ha apuntado, hemos elegido el manual elaborado por cuatro editoriales especializadas en el campo del ELE y del EFE. Esto no significa que no haya otras editoriales que también publiquen libros de EFE, si bien es cierto que las que se han escogido aquí ofrecen un amplio abanico de manuales de EFE en relación con el ENE.

En la tabla 1, se especifican los manuales que se han seleccionado para su posterior revisión. Esta revisión va precedida de una ficha que recoge información relevante sobre ellos. La tabla muestra la editorial de cada uno de ellos, el año de su publicación y el nivel de referencia al que se adscriben según la nivelación del *MCER*. Por último, se indica la numeración de la ficha donde puede encontrarse la información detallada sobre el manual en cuestión.

Tabla 1

Categoría	Título	Editorial	Año	Nivel	Ficha
Manual del alumno	<i>Socios 1</i> (libro del alumno)	Difusión	Reed. 2007	A1, A2	3
Manual del alumno	<i>Socios 2</i> (libro del alumno)	Difusión	Reed. 2008	B1	4

⁶³ Contamos solamente con dos manuales, de los veinticuatro revisados, que introducen un glosario en dos lenguas: *Español para el comercio mundial del siglo XXI* y *Cultura y negocios*. Ambos manuales, además de definir cada vocablo en lengua española, ofrecen su equivalencia en lengua inglesa. El resto de manuales que poseen un glosario o una lista de léxico presentan la palabra en español y el espacio en blanco para ser rellenado por el estudiante en su propio idioma.

⁶⁴ Hemos elegido una ventana de diez años para de esta manera revisar las versiones más recientes. El material más antiguo revisado es *En equipo.es 1* (libro de ejercicios + 2 CD), que inicialmente fue publicado en el 2002. Sin embargo, en este trabajo se analiza la reedición actualizada del 2006.

⁶⁵ Hemos elegido el formato en papel que parece ser el manual más extendido. En el apartado 4.3.5. de este capítulo se tratarán algunos soportes digitales existentes.

Manual del alumno	<i>Expertos</i> (libro del alumno)	Difusión	Reed. 2009	B2	5
Material complementario	<i>Socios 1</i> (cuaderno de ejercicios/Socios y colegas 1)	Difusión	Reed. 2007	A1, A2	6
Material complementario	<i>Socios 2</i> (cuaderno de ejercicios/Socios y colegas 2)	Difusión	Reed. 2008	B1	7
Material complementario	<i>Expertos</i> (cuaderno de ejercicios)	Difusión	Reed. 2010	B2	8
Manual del alumno	<i>Entorno laboral</i>	Edelsa	2013	A1, A2, B1	9
Manual del alumno	<i>Entorno empresarial</i>	Edelsa	Reed. 2011	B2	10
Manual del alumno	<i>Comunicación eficaz para los negocios</i>	Edelsa	2010	B	11
Manual del alumno	<i>En equipo.es 1</i> (libro del alumno)	Edinumen	Reed. 2006	A1, A2	12
Manual del alumno	<i>En equipo.es 2</i> (libro del alumno)	Edinumen	Reed. 2008	B1	13
Manual del alumno	<i>En equipo.es 3</i> (libro del alumno)	Edinumen	2007	B2	14
Material complementario	<i>En equipo.es</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD)	Edinumen	Reed. 2013	A1, A2	15
Material complementario	<i>En equipo.es 2</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD)	Edinumen	Reed. 2007	B1	16
Material complementario	<i>En equipo.es 3</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD)	Edinumen	2007	B2	17
Manual del alumno	<i>El español en entornos profesionales</i>	Edinumen	2016	B1.2	18
Manual del alumno	<i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>	Edinumen	2015	B2, C1	19
Manual del alumno	<i>Empresa siglo XXI</i>	Edinumen	2009	B2, C1	20
Manual del alumno	<i>Cultura y negocios</i>	Edinumen	Reed. 2010	B2, C1	21
Material complementario	<i>Asuntos de negocios</i>	Edinumen	2010	B1, B2, C1	22
Material complementario	<i>Negocio a la vista</i>	Edinumen	Reed. 2009	A2, B1, B2, C1	23
Manual del alumno	<i>Al día inicial</i> (libro del alumno)	SGEL	Reed. 2010	A2	24
Manual del alumno	<i>Al día intermedio</i> (libro del alumno)	SGEL	Reed. 2011	B1, B2	25
Manual del alumno	<i>Al día superior</i> (libro del alumno)	SGEL	Reed. 2014	B2, C1	26

Hemos coloreado en verde los manuales (libro del alumno) y en naranja los materiales complementarios de ENE. Esta diferenciación de color se mantiene en las fichas de análisis, de manera que el usuario puede reconocer el tipo de manual o material del que procede la información que está consultando en cada momento.

Como queda señalado, el análisis de cada uno de los veinticuatro manuales se recoge en una serie de fichas. Se ha de señalar que, para el diseño de estas fichas, hemos tomado como referente los trabajos de Ezquerria (1974), Fernández López (2004), Martín Peris (2004), Rueda (1994) y Salaberri (1990).

A la hora de elegir un manual para la enseñanza de EFE, ya sea profesional o académico, se han de tener en cuenta varios factores: la edad, la madurez y el entrenamiento de los alumnos a los que se va a formar, el grado de ajuste a la función que se enseña en la programación y las técnicas que se utilizan para enseñar y aprender. Asimismo, el material ha de transmitir los contenidos pautados en cada nivel, ha de alcanzar los objetivos que se pretenden y, a su vez, ha de ser adecuado al alumno.

La revisión de los veinticuatro manuales tiene una doble finalidad. La primera de ellas es ofrecer al lector una visión global del contenido del material didáctico que hay en el mercado. A la hora de seleccionar un manual se han de tener en cuenta varios factores: el nivel al cual va dirigido, los objetivos, el contenido del programa, la selección temática, la metodología que utiliza, los contenidos lingüísticos, los contenidos comunicativos, los contenidos culturales, el material de apoyo, entre otros factores. Consideramos que el usuario a través de las fichas puede ver de forma rápida estos aspectos que hemos enumerado de los veinticuatro manuales de ENE. La información detallada en las fichas está extraída de los propios libros. No obstante, hemos modificado o adaptado la escritura cuando así hemos considerado preciso.

La segunda finalidad y, para este estudio la más relevante, consiste en verificar si el contenido de estos manuales va en consonancia con los intereses y las necesidades de su aprendiz, es decir, si el manual se adapta a las necesidades reales del estudiante de ENE y, si no es así, qué soluciones o alternativas se pueden presentar (*vid.* capítulo 6).

La ficha está dividida en dos secciones. La sección 1 corresponde a la descripción “externa” del manual. Así, en este apartado aparecen los datos básicos: los autores del libro, el año de publicación, el ISBN, la extensión (número de páginas) y la existencia

de material complementario (soporte de audio, audiovisual o multimedia). Además, en esta sección se indican la nivelación, los objetivos generales, la metodología que se aplica en cada caso, la organización que sigue el manual, cómo está estructurada cada unidad y el temario que se enseña a lo largo del libro (y, por extensión, a lo largo del curso). Por último, en la sección 1, se señala si el libro del alumno se acompaña de libro del profesor.

Por su parte, la sección 2 ofrece una descripción “interna” del manual especificando los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales que incluye cada producto analizado. Como hemos mencionado, la información de esta sección es menos exhaustiva en los materiales complementarios que en los manuales del alumno. Y es que, en la descripción interna en los materiales complementarios, simplemente se menciona si aparece o no el contenido comunicativo lingüístico y cultural, mientras que, en la de los libros del alumno, se detallan las funciones de cada campo. En suma, las fichas quedan divididas de la siguiente manera:

- Sección 1: Descripción externa del manual. Esta descripción presenta de manera esquemática y precisa la metodología, los objetivos, el nivel y el temario de cada uno de ellos.
- Sección 2: Descripción interna del manual, esto es, análisis de los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales. El propósito de esta sección es ofrecer una visión rápida del contenido del manual para que el profesor pueda reconocer qué incluye y, de esta forma pueda valorar su relevancia para la actividad docente.

A continuación, mostramos dos fichas modelo —la primera dirigida a recoger la información de un manual (libro del alumno) y la segunda dirigida a albergar los datos de un material complementario (cuaderno de ejercicios o material de actividades)— con una breve explicación de la información que se hallará en cada sección.

Ficha 1

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título			Imagen de la portada del manual
Autor/es			
Datos bibliográficos			
ISBN			
Material	Impreso		Número de páginas.
	Audio		Soporte de audio (CD).
	Audiovisual		Soporte audiovisual (DVD).
Segue el <i>MCER</i>	El seguimiento de las pautas del <i>MCER</i> .		
Nivel	El nivel de referencia que abarca.		
Objetivos generales	Los objetivos generales que pretende conseguir el manual.		
Metodología	El método que sigue.		
Organización del manual	Las secciones que componen el manual.		
División de la unidad	Las diversas secciones que componen la unidad.		
Temario	El título de cada unidad.		
Libro de ejercicios	Las referencias del libro de ejercicios y el número de la ficha donde puede localizarse.		
Libro del profesor	Las referencias del libro del profesor.		
SECCIÓN 2		ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	La especificación de la L1 en el manual.		
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	La orientación (deductiva o inductiva) al presentar la gramática.	
Contenidos comunicativos	Explícito	La especificación de los contenidos comunicativos.	
	Temas	La especificación del programa de los contenidos comunicativos tal y como aparecen en el manual y en cada unidad.	
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	La referencia y la localización de los contenidos fónicos y ortográficos.	
	Contenidos gramaticales	La referencia y la localización de los contenidos gramaticales.	
	Contenidos léxicos	Referencia y localización de los contenidos léxicos.	
Contenidos culturales	Explícitos	La especificación de los contenidos culturales.	
	Temas	La especificación del programa de los contenidos culturales tal y como aparecen en el manual y en cada unidad.	
	Cultura formal/informal	El contraste entre la lengua formal y la lengua informal.	
	Diversidad cultural	Si presenta diversidad cultural.	
Evaluación	La especificación de la evaluación o autoevaluación.		

Ficha 2

SECCIÓN 1	DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO	
Título		Imagen de la portada del material
Autor/es		
Datos bibliográficos		
ISBN		
Material	Impreso	Número de páginas.
	Audio	Soporte de audio (CD).
	Audiovisual	Soporte audiovisual (DVD).
Sigue el <i>MCER</i>	El seguimiento de las pautas del <i>MCER</i> .	
Nivel	El nivel de referencia que abarca.	
Objetivos generales	Los objetivos generales que pretende conseguir el manual.	
Metodología	El método que sigue.	
Organización del material	Las secciones que componen el manual.	
División de la unidad	Las diversas secciones que componen la unidad.	
Temario	El título de cada unidad.	
Libro del alumno	Las referencias del libro del alumno y el número de la ficha donde puede localizarse.	
Libro del profesor	Las referencias del libro del profesor.	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO	
Contenidos comunicativos	La referencia y localización de los contenidos comunicativos en el material.	
Contenidos lingüísticos	La referencia y localización de los contenidos lingüísticos en el material.	
Contenidos culturales	La referencia y localización de los contenidos culturales en el material.	
Observaciones	Los comentarios relevantes.	

Insistimos en que la información descrita en las fichas se obtiene de los propios manuales. Por esta razón, no nos hacemos cargo de si esta información está correctamente desarrollada.

Los manuales que hemos tomado en consideración para este estudio están ordenados por su editorial de publicación⁶⁶. Aunque en un principio se pensó en una clasificación según el nivel de referencia, finalmente hemos estimado más oportuno agrupar las fichas siguiendo un criterio de autoría. Ello se debe a que cada empresa tiene su propia filosofía de cómo elaborar y abordar una clase, y esta se repite a lo

⁶⁶ Las editoriales están presentadas por orden alfabético no según la cantidad de manuales revisados.

largo de sus libros del alumno y en sus cuadernos de ejercicios a modo de hilo conductor. Además, algunos manuales están elaborados como un curso en progresión y, por extensión, en tres volúmenes. Es lo que sucede, por ejemplo, con los manuales *Socios 1*, *Socios 2* y *Expertos*. En este caso, la revisión en conjunto de todos los volúmenes de una misma editorial ofrece al lector una visión más completa del manual en cuestión.

Antes de ocuparnos de la descripción de los manuales de ENE, querríamos justificar por qué no hemos analizado los libros del profesor. Estos libros son de uso exclusivo del docente, pues le sirven como guía pedagógica al aportar sugerencias para el desarrollo y manejo de las actividades presentadas en el libro del alumno. Así pues, al no contener material destinado directamente al aprendizaje de ENE, no están incluidos en este trabajo. No obstante, somos conscientes de que el profesor quizá necesite eventualmente recurrir a ellos, por lo que, en caso de haber un libro del profesor, hemos especificado en las fichas de los manuales el ISBN o la página *web* donde poder localizarlo.

4.2.1. EDITORIAL DIFUSIÓN

La editorial Difusión es una editorial española fundada en 1987 y está especializada en la publicación de materiales para la enseñanza/aprendizaje de ELE. De ahí que presenta una amplia lista de obras enfocados a la enseñanza de ELE. No obstante, para este trabajo, solo han sido seleccionados los manuales que están elaborados exclusivamente para un curso de ENE. Por esta razón, hemos elegido los únicos seis manuales —editados por esta editorial— que trabajan esta área de enseñanza. La selección de manuales de Difusión es la siguiente:

Tabla 2


Categoría	Título	Ficha
Manual del alumno	<i>Socios 1</i> (libro del alumno)	3
Manual del alumno	<i>Socios 2</i> (libro del alumno)	4

Manual del alumno	<i>Expertos</i> (libro del alumno)	5
Material complementario	<i>Socios 1</i> (cuaderno de ejercicios/Socios y colegas 1)	6
Material complementario	<i>Socios 2</i> (cuaderno de ejercicios/Socios y colegas 2)	7
Material complementario	<i>Expertos</i> (cuaderno de ejercicios)	8

Los cuadernos de ejercicios de *Socios 1* y *Socios 2* cuentan, además, con un apartado al final del libro que presenta unas propuestas de explotación de reportajes que corresponde al primer volumen del libro *Socios y colegas 1*⁶⁷. Por su parte, el cuaderno de *Expertos* posee un apartado final titulado *Emprendedores* que contiene ocho reportajes sobre distintas empresas. A continuación, mostramos las fichas detalladas con el contenido de los manuales y materiales de la editorial Difusión.

4.2.1.1. MANUAL: *SOCIOS 1*

Ficha 3

SECCIÓN 1	DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO		
Título	<i>Socios 1</i> Libro del alumno Curso de español orientado al mundo del trabajo		
Autor/es	Marisa González, Felipe Marín, Conchi Rodrigo y Elena Verdía.		
Datos bibliográficos	Barcelona, Difusión, 2007, nueva edición ⁶⁸ .		
ISBN	978-84-8443-415-3.		
Material	Impreso	Sí.	180 págs.
	Audio	Sí.	El cuaderno de ejercicios correspondiente a <i>Socios 1</i> incluye el soporte sonoro en CD.
	Audiovisual	No.	
Segue el MCER	Sí.		
Nivel	A1 y A2.		
Objetivos generales	Iniciar al alumno en el estudio del español y, más particularmente, introducirlo en las peculiaridades de la lengua que se usa en el mundo del trabajo.		
Metodología	– Sigue las pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes.		

⁶⁷ Es posible adquirir el manual complementario *Socios y colegas 1* y *Socios y colegas 2* (con su DVD correspondiente) de forma independiente con los siguientes ISBN: 978-84-8443-091-9 y 978-84-8443-092-6, respectivamente. Sin embargo, en este trabajo analizaremos *Socios y colegas* como una sección dentro del cuaderno de ejercicios de *Socios 1* y *Socios 2*.

⁶⁸ En los manuales de Difusión no se encuentra el número de la reedición, con lo que simplemente hemos añadido el término que ellos mismo utilizan *nueva edición*.


	– Basado en el enfoque por tareas.	
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Doce unidades. • Apartado titulado “Y además...” incluye una selección de textos y de actividades que complementan las unidades. • Sección “Gramática”: incluye todos los contenidos gramaticales y funcionales de las unidades. • Transcripciones del material auditivo de las unidades. 	
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Página de entrada (denominada <i>portadilla</i> por los autores): se detalla la tarea final que se va a realizar. En ella, también aparecen descritos los contenidos léxicos, gramaticales y comunicativos que se van a aprender. • Actividades de la unidad: ejercicios de presentación y actividades de producción con apoyo. • Tarea final, de estructura lineal: en esta tarea, se integran diferentes destrezas y, además, el alumno tiene mayor libertad para usar los recursos que ha adquirido a lo largo de las actividades previamente realizadas. 	
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “En clase de español”. ▪ Unidad 2: “Datos personales”. ▪ Unidad 3: “El mundo de la empresa”. ▪ Unidad 4: “Le presento al director general”. ▪ Unidad 5: “De gestiones”. ▪ Unidad 6: “Lugares para trabajar, lugares para vivir”. ▪ Unidad 7: “Agenda de trabajo”. ▪ Unidad 8: “Citas y reuniones”. ▪ Unidad 9: “Productos y proyectos”. ▪ Unidad 10: “Claves del éxito”. ▪ Unidad 11: “Viajes de negocios”. ▪ Unidad 12: “Formación y experiencia”. 	
Libro de ejercicios	Sí (<i>vid.</i> ficha 6).	
Libro del profesor	Sí. Disponible en: https://www.difusion.com/catalogo/metodos/profesional/socios-nueva-edicion/socios-nueva-edicion-1-libro-del-profesor/ .	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	Explícitos en el índice. A continuación, se transcriben.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Preguntar por el nombre y la nacionalidad”. “Dar nuestros datos personales: el nombre y la nacionalidad”. “Presentar a los compañeros de clase”. “Expresar una opinión”. “Hacer preguntas en clase”. “Señalar cosas que no conocemos”. ▪ Unidad 2: “Preguntar y dar datos personales”. “Pedir la dirección, el número de teléfono y el e-mail”. “Informar sobre la profesión o sobre los estudios”. “Preguntar por algo que no conocemos”. “Hablar de la función de algo”. ▪ Unidad 3: “Expresar ubicación”. “Solicitar y dar información sobre empresas: tipo de empresa, nacionalidad, número de empleados, ubicación,

		<p>etc.". "Expresar cantidades aproximadas". "Expresar coincidencia". "Expresar cierta inseguridad o duda ante una información". "Expresar acuerdo y desacuerdo ante una propuesta".</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 4: "Pedir y dar información sobre alguien". "Saludar y despedirse". "Preguntar por la presencia de alguien". "Hablar del carácter". "Hablar del cargo y de la función de alguien en una empresa". "Presentar a alguien y reaccionar ante una presentación". ▪ Unidad 5: "Expresar obligación o necesidad". "Expresar existencia". "Ubicar en el espacio". "Pedir y dar la hora. Hablar de horarios". "Preguntar cuándo acontece algo". "Pedir un objeto". "Preguntar por el precio". "Pedir información sobre y dónde se puede obtener un servicio". "Solicitar un servicio". ▪ Unidad 6: "Comparar". "Expresar agrado y desagrado". "Expresar un porcentaje". "Opinar y argumentar". "Hablar de hoteles y de sus servicios". "Hablar de las características de una vivienda". ▪ Unidad 7: "Hablar de acciones habituales". "Hablar de horarios". "Expresar frecuencia". "Secuenciar acciones". "Hablar de acciones previstas". "Proponer y concertar una cita". "Rechazar una propuesta". "Justificarse". "Plantear una alternativa". "Expresar obligación". "Expresar consejo". ▪ Unidad 8: "Expresar gustos". "Expresar una opinión". "Expresar coincidencia y no coincidencia". "Expresar preferencias". "Invitar o proponer algo". "Aceptar y rechazar invitaciones o propuestas". "Hablar sobre hábitos alimentarios". "Preguntar por los ingredientes de un plato". "Pedir en un restaurante". ▪ Unidad 9: "Hablar de acciones que ocurren en el mismo momento en el que hablamos". "Hablar de planes". "Comparar". "Describir un objeto: material, color, función, precio, etc. "Expresar una hipótesis". ▪ Unidad 10: "Hablar de hechos pasados". "Valorar hechos pasados". "Expresar obligación o necesidad". "Expresar acuerdo y desacuerdo". "Conectar frases". "Establecer prioridades". "Hablar de balances y resultados de una empresa". ▪ Unidad 11: "Pedir y solicitar algo". "Hablar del futuro". "Expresar urgencia". "Hacer una reserva". "Expresar una condición". "Expresar causa". "Referir las palabras propias o de otra persona". ▪ Unidad 12: "Relatar hechos pasados". "Describir un pasado". "Describir hechos habituales en el
--	--	--

		pasado”. “Describir las circunstancias de un hecho pasado”. “Hablar de la duración”. “Relacionar temporalmente hechos del pasado”. “Referirse a un lugar ya mencionado”. “Valorar experiencias”. “Identificar a personas y cosas”. “Hablar de las cualidades de una persona”.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	Explícitos en el índice y en la portadilla de cada unidad.
	Contenidos gramaticales	Explícitos en el índice y en la portadilla de cada unidad.
	Contenidos léxicos	Explícitos en el índice y en la portadilla de cada unidad.
Contenidos culturales	Explícitos	Se trabajan diversos aspectos socioculturales en el manual, aunque no estén detallados ni en el índice ni en la portadilla de cada unidad, se pueden extraer algunos de los aspectos culturales que se trabajan en cada unidad.
	Temas	Si se revisan las unidades se pueden encontrar los siguientes temas en relación directa con aspectos socioculturales. <ul style="list-style-type: none"> • Unidad 2: El D.N.I. y los apellidos en España. El tratamiento formal (Ud.) y el informal en español. • Unidad 4: los saludos y las despedidas. • Unidad 5: Los horarios de las tiendas en España. • Unidad 6: Comprar o vender. • Unidad 7: La división del día español. • Unidad 8: Las comidas de negocios. En el apartado “Y Además...” los textos y sus actividades versan sobre temas de aspecto sociocultural: <ul style="list-style-type: none"> • Los gestos y los saludos. • La vida laboral de los españoles. • Aspectos relacionados con la puntualidad, el contacto físico, regalos, etc.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, referencia al mundo hispano.
Evaluación	Sí, material de evaluación en el cuaderno de ejercicios.	

4.2.1.2. MANUAL: *SOCIOS 2*

Figura 4

SECCIÓN 1	DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>Socios 2</i> Libro del alumno Curso de español orientado al mundo del trabajo	
Autor/es	Lola Martínez y Maria Lluïsa Sabater.	


Datos bibliográficos	Barcelona, Difusión, 2008, nueva edición.		
ISBN	978-84-8443-418-4.		
Material	Impreso	Sí.	199 págs.
	Audio	Sí.	El cuaderno de ejercicios correspondiente a <i>Socios 2</i> incluye el soporte sonoro en CD.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	B1.		
Objetivos generales	Iniciar al alumno en el estudio del español e introducirlo en las peculiaridades de la lengua que se usa en el mundo del trabajo.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Sigue las pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes. – Basado en el enfoque por tareas. 		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Doce unidades. • Apartado titulado “Y además...” incluye una selección de textos y de actividades que complementan las unidades. • Sección “Gramática”: incluye todos los contenidos gramaticales y funcionales de las unidades. • Transcripciones del material auditivo de las unidades. 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Página de entrada (denominada <i>portadilla</i> por los autores): se detalla la tarea final que se va a realizar. En ella, también aparecen descritos los contenidos léxicos, gramaticales y comunicativos que se van a aprender. • Actividades de la unidad: ejercicios de presentación y actividades de producción con apoyo. • Tarea final, de estructura lineal, donde se integran diferentes destrezas y, además, el alumno tiene mayor libertad para usar los recursos que ha adquirido a lo largo de las actividades previamente realizadas. 		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Compañeros de trabajo”. ▪ Unidad 2: “De viaje”. ▪ Unidad 3: “Productos de ayer y de hoy”. ▪ Unidad 4: “Normas de la empresa”. ▪ Unidad 5: “Dinero”. ▪ Unidad 6: “Salones y ferias”. ▪ Unidad 7: “Internet”. ▪ Unidad 8: “Correspondencia comercial”. ▪ Unidad 9: “Estrategias de publicidad”. ▪ Unidad 10: “Seguros”. ▪ Unidad 11: “Presentaciones y conferencias”. ▪ Unidad 12: “Felicitaciones y despedidas”. 		
Libro de ejercicios	Sí (<i>vid.</i> ficha 7).		
Libro del profesor	Sí. Disponible en: https://www.difusion.com/catalogo/metodos/profesional/socios-nueva-edicion/socios-nueva-edicion-2-libro-del-profesor/ .		
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO		
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 		
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.	
	Explícito	Explícitos en el índice. A continuación, se describe.	

Contenidos comunicativos	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Hablar sobre los estados de ánimo”. “Hablar sobre las características de una persona”. “Hablar de relaciones personales”. “Expresar y precisar una opinión”. “Hablar de relaciones personales”. “Describir las funciones de una persona”. “Expresar una acción pasada en su desarrollo”. ▪ Unidad 2: “Hablar de situaciones hipotéticas”. Expresar deseos”. “Aconsejar”. “Expresar gustos y sentimientos”. “Hablar del tiempo meteorológico”. “Hablar de experiencias pasadas”. ▪ Unidad 3: “Describir y hablar de acciones habituales en el pasado”. “Pedir disculpas”. “Expresar hábito en el presente”. “Expresar inicio, continuidad e interrupción de acciones”. ▪ Unidad 4: “Expresar obligación”. “Expresar prohibición”. “Hablar de la salud”. ▪ Unidad 5: “Hablar de acontecimientos futuros”. “Expresar posibilidad”. “Expresar necesidad o conveniencia”. ▪ Unidad 6: “Describir situaciones en el pasado”. “Valorar en pasado”. “Expresar creencias equivocadas”. “Contar anécdotas”. ▪ Unidad 7: “Hablar del tiempo transcurrido hasta el presente”. “Hablar sobre el inicio de una actividad”. “Expresar finalidad”. “Expresar deseos, intenciones, necesidad, preferencia y conveniencia, y valorar”. ▪ Unidad 8: “Desarrollar una negociación: hacer propuestas, presentar condiciones, pedir aclaraciones, tranquilizar al interlocutor, resaltar una información”. ▪ Unidad 9: “Expresar hipótesis y probabilidad”. “Ofrecer propia opinión”. “Manifiestar acuerdo, desacuerdo y duda ante opiniones ajenas”. ▪ Unidad 10: “Transmitir palabras de otros”. “Transmitir una petición o un deseo”. “Resumir una intención”. “Emitir un juicio”. “Indicar el motivo de una llamada”. ▪ Unidad 11: “Empezar y terminar una presentación”. “Atraer la atención de la audiencia”. “Presentar a un conferenciante”. “Dar las gracias”. “Implicar al oyente”. “Controlar la comunicación”. “Invitar a hacer preguntas”. ▪ Unidad 12: “Expresar deseos y sentimientos”. “Felicitarse a alguien”. “Disculpase”. “Hablar de una situación hipotética”.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	Explícitos en el índice y en la portadilla de cada unidad.
	Contenidos gramaticales	Explícitos en el índice y en la portadilla de cada unidad.
	Contenidos léxicos	Explícitos en el índice y en la portadilla de cada unidad.

Contenidos culturales	Explícitos	Se trabajan diversos aspectos socioculturales en el manual, aunque no estén detallados ni en el índice ni en la portadilla de cada unidad.
	Temas	<p>Si se revisan las unidades se pueden encontrar los siguientes temas en relación directa con aspectos socioculturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 2: Cómo pasan los españoles sus vacaciones. ▪ Unidad 3: Las condiciones de vida (comer en treinta minutos). El comportamiento ritual (Los Reyes Magos). ▪ Unidad 4: Las convenciones sociales. El comportamiento ritual (cultura de empresa). ▪ Unidad 5: Los bancos españoles atraen clientes ofreciendo regalos. ▪ Unidad 8: Negociar en España. El comportamiento ritual (la cesta de Navidad; un regalo para tus clientes). ▪ Unidad 9: La publicidad como elemento cultural de cada país. ▪ Unidad 11: La siesta en España. ▪ Unidad 12: El comportamiento ritual (felicitar; causar buena impresión). <p>En el apartado “Y Además...” los textos y sus actividades versan sobre temas de aspecto sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Del corral de comedias al espacio multiescénico. ▪ Empresas sin lunes. ▪ Peculiaridades culturales de la negociación en España. ▪ Gracias por su atención (trata temas del lenguaje no verbal).
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, referencia al mundo hispano.
Evaluación	Sí, material de evaluación en el cuaderno de ejercicios.	

4.2.1.3. MANUAL: *EXPERTOS*

Ficha 5

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>Expertos</i> Libro del alumno Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo		
Autor/es	Marcelo Tano.		
Datos bibliográficos	Barcelona, Difusión, 2009.		
ISBN	978-84-8443-586-0.		
Material	Impreso	Sí.	160 págs.


	Audio	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	Sí.	Formato DVD. Apartado “Emprendedores”: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sara Navarro ▪ Restaurante Sant Pau ▪ Cottet ▪ Rieju ▪ Pronovias ▪ Cobertura para pymes ▪ Gestionalia ▪ La Farga Lacambra
Segue el MCER	Sí		
Nivel	B2.		
Objetivos generales	Desarrollar estrategias de comunicación que el aprendiente podrá aplicar en contextos reales para promover su autonomía.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Perspectiva orientada a la acción propuesta en el MCER. – Sigue las pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes. – Basado en el enfoque por tareas. 		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Ocho unidades. • Apartado “Emprendedores”. • Apartado “Documentos para el trabajo”: modelos de una gran variedad de textos. • Transcripciones del material auditivo de las unidades. 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Página de entrada (denominada <i>portadilla</i> por los autores): se detallan los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales. Paralelamente, se incluyen en la plantilla los aspectos culturales que se van a aprender durante el curso. • Las actividades en cada unidad están divididas en las siguientes secciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Acercamiento” (textos escritos o auditivos reales). ○ “Observación” (producciones lingüísticas: producción gramatical, léxica, funcional, etc.). ○ “Consultorio” (cuestiones gramaticales y funcionales). ○ “Comunicación” (la tarea final). • Cultura. 		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Incorporación inmediata”. ▪ Unidad 2: “Reunión de equipo”. ▪ Unidad 3: “Me trasladan a México”. ▪ Unidad 4: “Exportamos a 70 países”. ▪ Unidad 5: “Montamos un negocio”. ▪ Unidad 6: “Cuestiones de finanzas”. ▪ Unidad 7: “El tiempo es oro”. ▪ Unidad 8: “Producción y fabricación”. 		
Libro de ejercicios	Sí (<i>vid.</i> ficha 8).		
Libro del profesor	Sí. Disponible en: https://www.difusion.com/catalogo/metodos/profesional/expertos/expertos-libro-del-profesor/ .		
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO		
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 		
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo. Tras la observación de las formas que se presentan, cada unidad integra un	

		apartado titulado: “Consultorio” en el que se dan las reglas, las formas y los ejemplos de uso.
Contenidos comunicativos	Explícito	No. Sin embargo, cada unidad tiene una sección titulada “Comunicación”. A partir de esta sección, hemos detallado los contenidos que se trabajan.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: Redactar un anuncio de trabajo. Elaborar un currículum. Escribir una carta de solicitud de empleo. ▪ Unidad 2: Adquirir las tácticas y los argumentos en la negociación para alcanzar nuestras metas. Poder participar en una reunión de manera activa, defendiendo una posición determinada y buscando un acuerdo final. ▪ Unidad 3: Comentar cuáles son las condiciones para el éxito cuando hay un traslado laboral; qué debe hacer una persona que ha sido trasladada a nuestra ciudad. Discutir sobre un caso práctico de traslado. ▪ Unidad 4: Realizar un juego de preguntas sobre la economía de América Latina. Conocer la investigación sobre la realidad económica España. Escribir un informe sobre un sector de la economía española. ▪ Unidad 5: Discutir sobre qué productos, servicios y establecimientos nuevos son necesarios en nuestro entorno. Elaborar un plan de empresa de una compañía o de una ONG para exponerlo oralmente. ▪ Unidad 6: Analizar nuestra manera de gastar y administrar el dinero. Decidir cómo se debe administrar una herencia. ▪ Unidad 7: Reflexionar sobre nuestro empleo. Analizar los casos de algunas personas con problemas de organización. Trazar un plan para nuestro futuro profesional y personal. ▪ Unidad 8: Analizar algunos casos prácticos de conflictos relacionados con la producción o la seguridad. Reflexionar sobre la estructura del sector económico en que nos encontramos. Participar en un foro sobre los problemas de una fábrica y debatir posibles soluciones.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No.
	Contenidos gramaticales	Explícitos en la portadilla de cada unidad.
	Contenidos léxicos	Explícitos en la portadilla de cada unidad.
Contenidos culturales	Explícitos	Los contenidos culturales están explícitos en el índice, así como en la portadilla de cada unidad bajo el apartado “Entramos en contacto con aspectos culturales”. A continuación, se transcriben.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: Una conocida obra de teatro llevada al cine. ▪ Unidad 2: Algunos consejos para negociar con españoles. La gestión de los turnos de palabra en España. La negociación colectiva en España.

		<ul style="list-style-type: none"> Unidad 3: La movilidad de los ejecutivos españoles. Las diferencias entre Madrid y una ciudad de los EE. UU. a ojos de un estadounidense. Unidad 4: El comercio exterior de España. El trato de Asunción y el Mercosur. Los grandes acuerdos internaciones de comercio e integración en el continente americano. Unidad 5: Una importante compañía textil española y su espíritu de empresa. El carácter emprendedor. Unidad 6: El gasto en los hogares españoles. Las monedas de Hispanoamérica. Las alternativas al dólar en América Latina. Unidad 7: El uso del tiempo en la vida diaria de los españoles. Los nuevos negocios que “venden tiempo”. Unidad 8: El sector del azúcar en una región de Colombia. La cuestión de la productividad en España. Los países latinoamericanos líderes en producción.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, referencia al mundo hispano.
Evaluación	No.	

4.2.1.4. MATERIAL: *SOCIOS 1*


Ficha 6

FICHA 1	DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO		
Título	<i>Socios 1</i> Cuaderno de ejercicios		
	Curso de español orientado al mundo del trabajo		
Autor/es	Marisa González, Felipe Marín, Conchi Rodrigo y Elena Verdía.		
Datos bibliográficos	Barcelona, Difusión, 2007, nueva edición.		
ISBN	978-84-8443-416-0.		
Material	Impreso	Sí.	197 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	Sí (el DVD puede adquirirse aparte: <i>Socios y colegas 1, documentos de la vida laboral</i> . ISBN: 978-84-8443-091-9).	Explotación de los reportajes en DVD “Socios y colegas”: <ul style="list-style-type: none"> La ciudad y la gente Codornú. Una empresa de cava Tres hoteles Botafumeiro Francis Montesinos Trabajar en España
Sigue el MCER	Sí.		

Nivel	A1 y A2.
Objetivos generales	Consolidar y ampliar los contenidos gramaticales, léxicos y comunicativos del libro del alumno <i>Socios 1</i> , así como facilitar al alumno la evaluación y toma de conciencia de su proceso de aprendizaje.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Sigue las pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes. – Basado en el enfoque por tareas.
Organización del material	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Doce unidades. • Apartado “Comprueba tus conocimientos”: permite al alumno evaluar los conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos en las tres unidades precedentes, así como su progresión en las diferentes destrezas. • Apartado “Socios y colegas”: actividades para el DVD. • Transcripciones del material audio.
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Portadilla inicial en la que se detalla lo que se va a tratar en la unidad. • Actividades. • Cada tres unidades, hay un ejercicio de evaluación.
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “En clase de español”. ▪ Unidad 2: “Datos personales”. ▪ Unidad 3: “El mundo de la empresa”. ▪ Unidad 4: “Le presento al director general”. ▪ Unidad 5: “De gestiones”. ▪ Unidad 6: “Lugares para trabajar, lugares para vivir”. ▪ Unidad 7: “Agenda de trabajo”. ▪ Unidad 8: “Citas y reuniones”. ▪ Unidad 9: “Productos y proyectos”. ▪ Unidad 10: “Claves del éxito”. ▪ Unidad 11: “Viajes de negocios”. ▪ Unidad 12: “Formación y experiencia”.
Libro del alumno	Sí (<i>vid.</i> ficha 3).
Libro del profesor	Sí. Disponible en: https://www.difusion.com/catalogo/metodos/profesional/socios-nueva-edicion/socios-nueva-edicion-1-libro-del-profesor/ .
FICHA 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO
Contenidos comunicativos	Sí, se trabajan los mismos contenidos comunicativos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 3).
Contenidos lingüísticos	Sí, cada unidad incorpora una actividad para trabajar aspectos fonéticos y de pronunciación. Se trabajan los mismos contenidos lingüísticos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 3).
Contenidos culturales	Sí, el apartado “Socios y colegas” permite trabajar aspectos formales de la lengua correspondientes a las diferentes unidades del manual. Asimismo, permite desarrollar aspectos interculturales del mundo laboral y empresarial.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las actividades han sido diseñadas para que puedan realizarse de forma individual, bien en casa, bien en clase, al hilo de las actividades del libro del alumno. • Incluye un apartado “Socios y colegas” con propuestas de explotación de reportajes. • Presenta una prueba de conocimientos cada tres unidades.

4.2.1.5. MATERIAL: *SOCIOS 2*

Ficha 7


FICHA 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO	
Título	<p><i>Socios 2</i> Cuaderno de ejercicios</p> <p>Curso de español orientado al mundo del trabajo</p>		
Autor/es	Jaime Corpas, Lola Martínez y Maria Lluïsa Sabater.		
Datos bibliográficos	Barcelona, Difusión, 2008, nueva edición.		
ISBN	978-84-8443-419-1.		
Material	Impreso	Sí.	199 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	Sí (el DVD puede adquirirse aparte: <i>Socios y colegas 2, documentos de la vida laboral</i> . ISBN: 978-84-8443-092-6).	Explotación de los reportajes del DVD “Socios y colegas”: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zapatos Marinelli ▪ ¡Buen viaje! ▪ Navidad ▪ Créditos y seguros ▪ Una campaña publicitaria ▪ Un paseo con Norma
Segue el MCER	Sí.		
Nivel	B1.		
Objetivos generales	Iniciar al alumno en los conocimientos del español e introducirlo en las peculiaridades de la lengua que se usa en el mundo del trabajo. Consolidar y ampliar los contenidos gramaticales, léxicos y comunicativos del libro del alumno <i>Socios 2</i> , así como facilitar al estudiante la evaluación y toma de conciencia de su proceso de aprendizaje.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Sigue las pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes. – Basado en el enfoque por tareas. 		
Organización del material	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • 12 unidades. • Apartado “Comprueba tus conocimientos”: permite al alumno evaluar los conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos en las tres unidades precedentes, así como su progresión en las diferentes destrezas. • Apartado “Socios y colegas”⁶⁹: actividades para el DVD. • Transcripciones del material audio. 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Portadilla en la que se detalla lo que se va a tratar en la unidad en cuestión. • Las actividades. • Cada tres unidades, se incluye un ejercicio de evaluación. 		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Compañeros de trabajo”. ▪ Unidad 2: “De viaje”. ▪ Unidad 3: “Productos de ayer y de hoy”. ▪ Unidad 4: “Normas de la empresa”. ▪ Unidad 5: “Dinero”. ▪ Unidad 6: “Salones y ferias”. ▪ Unidad 7: “Internet”. 		

⁶⁹ El apartado “Socios y colegas” incluye actividades que se realizan con soporte audiovisual.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 8: “Correspondencia comercial. ▪ Unidad 9: “Estrategias de publicidad”. ▪ Unidad 10: “Seguros”. ▪ Unidad 11: “Presentaciones y conferencias”. ▪ Unidad 12: “Felicitaciones y despedidas”.
Libro del alumno	Sí (<i>vid.</i> ficha 4).
Libro del profesor	Sí. Disponible en: https://www.difusion.com/catalogo/metodos/profesional/socios-nueva-edicion/socios-nueva-edicion-2-libro-del-profesor/ .
FICHA 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO
Contenidos comunicativos	Sí, se trabajan los mismos contenidos comunicativos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 4).
Contenidos lingüísticos	Sí, cada unidad incorpora una actividad para trabajar aspectos fonéticos y de pronunciación. Se trabajan los mismos contenidos lingüísticos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 4).
Contenidos culturales	Sí, el apartado del DVD “Socios y colegas” permite trabajar aspectos formales de la lengua correspondientes a las diferentes unidades del manual. Asimismo, permite desarrollar aspectos interculturales del mundo laboral y empresarial.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las actividades han sido diseñadas para que puedan realizarse de forma individual, bien en casa, bien en clase, al hilo de las actividades del libro del alumno. • Incluye un apartado “Socios y colegas” con propuestas de explotación de reportajes. • Presenta una prueba de conocimientos cada tres unidades.

4.2.1.6. MATERIAL: *EXPERTOS*

Ficha 8

FICHA 1	DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO		
Título	<i>Expertos</i> Cuaderno de ejercicios		
	Curso de español orientado al mundo del trabajo		
Autor/es	Marcelo Tano.		
Datos bibliográficos	Barcelona, Difusión, 2010, nueva edición.		
ISBN	978-84-8443-587-7.		
Material	Impreso	Sí.	127 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	B1.		
Objetivos generales	Consolidar y ampliar los contenidos gramaticales, léxicos y comunicativos del <i>Libro Expertos</i> , así como facilitar al alumno la evaluación y toma de conciencia de su proceso de aprendizaje.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Perspectiva orientada a la acción propuesta en el MCER. – Sigue las pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes. – Basado en el enfoque por tareas. 		

Organización del material	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Doce unidades. • Test de repaso que permite al alumno evaluar los conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos (aparece al final de cada unidad). • Recursos para hablar en el trabajo. En este apartado se recogen diálogos muy habituales en el ámbito laboral, así como una selección de vocabulario. • Transcripciones del material audio.
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Portadilla en la que se detalla lo que se va a tratar en la unidad. • La unidad. • Test de repaso.
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Incorporación inmediata”. ▪ Unidad 2: “Reunión de equipo”. ▪ Unidad 3: “Me trasladan a México”. ▪ Unidad 4: “Exportamos a 70 países”. ▪ Unidad 5: “Montamos un negocio”. ▪ Unidad 6: “Cuestiones de finanzas”. ▪ Unidad 7: “El tiempo es oro”. ▪ Unidad 8: “Producción y fabricación”.
Libro del alumno	Sí (<i>vid.</i> ficha 5).
Libro del profesor	Sí. Disponible en: https://www.difusion.com/catalogo/metodos/profesional/expertos/expertos-libro-del-profesor/ .
FICHA 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO
Contenidos comunicativos	Sí, se trabajan los mismos contenidos comunicativos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 5).
Contenidos lingüísticos	Sí, se trabajan los mismos contenidos lingüísticos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 5).
Contenidos culturales	Sí, se trabajan los mismos contenidos culturales que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 5).
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las actividades han sido diseñadas para que puedan realizarse de forma individual, bien en casa o en clase, al hilo de las actividades del libro del alumno. • Incluye un apartado con propuestas de explotación de los reportajes del DVD “Socios y colegas”. • Presenta una prueba de conocimientos cada tres unidades.

4.2.1.7. EVALUACIÓN DE LOS MANUALES DE DIFUSIÓN

Según se puede leer en la página oficial de la editorial Difusión⁷⁰, *Socios* es un programa de aprendizaje dividido en dos libros del alumno con su correspondiente cuaderno de ejercicios: *Socios 1* (nivel A1/A2) y *Socios 2* (nivel B1). Ambos manuales están divididos en doce unidades adecuadas a un curso de español profesional.

⁷⁰ *Vid.* la página *web* de la editorial Difusión [\[consulta 12/12/2016\]](https://www.difusion.com/catalogo/metodos/profesional/socios-nueva-edicion).

Asimismo, están basados en el enfoque por tareas y plantean una perspectiva docente orientada a la acción, tanto desde un punto de vista metodológico como de contenido.

Por su parte, el libro del alumno titulado *Expertos* ofrece también un curso de español orientado al mundo empresarial. Este libro cuenta con ocho unidades para trabajar la lengua española del mundo laboral en nivel avanzado, por lo que puede ser utilizado como continuación de la serie *Socios* o de manera independiente. Al igual que *Socios 1* y *Socios 2*, *Expertos* plantea una metodología docente basada en la acción, respetando la propuesta del *MCER*.

En los cuadernos de ejercicios de los tres manuales, los autores ofrecen numerosas actividades para consolidar y ampliar el trabajo de aprendizaje realizado en el aula. Estas actividades cubren los contenidos gramaticales, léxicos y comunicativos del libro del alumno. Asimismo, facilitan al estudiante la evaluación y la toma de conciencia de su proceso de aprendizaje. Para ello, los tres cuadernos de ejercicios incluyen varios test de autoevaluación que se disponen tras bloques de tres unidades.

Toda la serie correspondiente a *Socios 1*, *Socios 2* y *Expertos* (libro del alumno o cuaderno de ejercicios) está diseñado para enseñar el español de los negocios y cubrir las necesidades de comunicación en entornos laborales. La elección de los cuadernos de ejercicios para nuestro análisis se debe a que, además de incluir numerosas actividades de consolidación, contienen las transcripciones del audio, los aspectos fonéticos y de pronunciación, y un test de autoevaluación repartidos en bloques de unidades. No obstante, lo más significativo de *Socios 1* y *Socios 2* es la propuesta para explotar seis reportajes que aparecen al final de cada libro, concretamente, en la sección titulada “Socios y colegas”⁷¹. Estos reportajes recogen escenas y situaciones reales de diferentes ámbitos del mundo laboral y empresarial. Asimismo, el visionado aparece con subtítulos en español para facilitar la comprensión. Los temas que se tratan son variados e incluyen aspectos culturales de interés para el alumno. Estos

⁷¹ Es posible encontrar los reportajes en la siguiente página *web* <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLT58JadHcEH2anu5j52IdmehsS7cuX5zo>>.

reportajes suelen gustar al estudiante no solo por el contenido sino también por la temática actual que presentan.

En cuanto a *Expertos*, las propuestas de los reportajes se disponen en el libro del alumno. Por el contrario, en el cuaderno de ejercicios, se presentan actividades del mundo profesional y de los negocios y un anexo con recursos para hablar en el trabajo. Los tres libros de texto y sus correspondientes cuadernos siguen una progresión en el aprendizaje que corresponde a la nivelación del *MCER* y se comercializan como un curso en progresión. Se comienza por el nivel A1-A2 con *Socios 1* continúa con *Socios 2* (nivel B1) y termina con *Expertos* (nivel B2).

Por experiencia podemos valorar que estos manuales suelen agradar al estudiante. Asimismo, los manuales de negocios de Difusión están revisados con frecuencia, lo que lleva al editor a reeditar una nueva versión del anterior con asiduidad. El mayor inconveniente que posee y que no lo distingue del resto de manuales revisados, radica en el planteamiento de las actividades, dado que estas siempre están pensadas para realizar en grupo o pareja y, en muchos casos, el profesor de ENE puede encontrarse ante una clase con un único estudiante.

4.2.2. EDITORIAL EDELSA

La editorial Edelsa fue fundada en 1986 como una oficina de representación en España de un grupo editorial escolar francés. Tras comprar la empresa editorial española Edi 6 en 1988, Edelsa comenzó a especializarse en el campo de la enseñanza del ELE. Al igual que Difusión, posee un catálogo amplio de métodos de enseñanza dirigida a adultos, niños, jóvenes, etc. La editorial Edelsa posee seis manuales dirigidos a fines específicos. Sin embargo, teniendo en cuenta que para este trabajo solo nos interesan los manuales dirigidos a la enseñanza/aprendizaje de ENE, los manuales de la editorial Edelsa que han sido escogidos para su análisis son los siguientes:


Tabla 3

Categoría	Título	Ficha
Manual del alumno	<i>Entorno laboral</i>	9
Manual del alumno	<i>Entorno empresarial</i>	10
Manual del alumno	<i>Comunicación eficaz para los negocios</i>	11

El catálogo del grupo Edelsa combina diferentes corrientes metodológicas en una serie de materiales caracterizados por el eclecticismo. Así, estas obras logran responder a las necesidades tanto de estudiantes como de profesores dependiendo de dónde estén y de sus circunstancias. Ello se debe a que la variedad de planteamientos didácticos en cada manual recoge lo mejor de cada propuesta. A continuación, mostramos las fichas detalladas de los tres manuales de la editorial Edelsa seleccionados.

4.2.2.1. MANUAL: *ENTORNO LABORAL*

Ficha 9

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>Entorno laboral</i>		
	Español Lengua Extranjera		
Autor/es	Marisa de Prada, Monstserrat Bovet y Pilar Marcé.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edelsa, 2013 ⁷² .		
ISBN	978-84-7711-779-7.		
Material	Impreso	Sí.	192 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	No.	

⁷² Como hemos mencionado líneas arriba (§ 4.2), hemos analizado todos aquellos manuales entre los años 2006 y 2016. Aun así, queremos matizar que este manual en cuestión ha sido revisado y ampliado y la nueva versión aparece en el 2017. Esta nueva versión añade una explotación pedagógica de vídeos de empresas españolas o hispanoamericanas. Introduce un apartado relacionado con seis países diferentes de Hispanoamérica, sus similitudes y diferencias pragmáticas, situaciones y léxico específicos en el mundo laboral de los siguientes países: Argentina, México, Costa Rica, Perú, Chile y Venezuela. Asimismo, incluye un nuevo tema “Marketing digital” y material complementario digital (72 ejercicios relacionados con las lecciones en la plataforma *tuaula virtual*). Esta información puede verse en la página *web* de Edelsa <http://edelsa.es/es/zona_estudiante/entorno-laboral/>.

Sigue el MCER	No lo especifica.
Nivel	A1, A2 y B1.
Objetivos generales	Adquirir la comunicación oral enfocada al mundo laboral.
Metodología	No la especifica.
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Veintitrés temas relacionados con el mundo laboral y de la empresa.
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Página de entrada: en ella, se anuncian los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos, así como el nivel de la unidad. • Dos dobles páginas de desarrollo de los contenidos funcionales con sus correspondientes prácticas. • Un diálogo con el que se desarrollan y se trabajan las funciones y la gramática. • Sección “Grupos de trabajo”: en ella, se presenta una actividad de grupo que permite a los alumnos desarrollar la expresión y la interacción oral. • Sección “Gramática y léxico”: en ella, se practican los contenidos gramaticales. • Página final llamada “Léxico”: recoge las palabras esenciales de cada tema para ampliar vocabulario (apartado que el estudiante puede elaborar en su propia lengua).
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Datos personales y profesionales”. ▪ Unidad 2: “Saludos y presentaciones”. ▪ Unidad 3: “Así son mis directores”. ▪ Unidad 4: “Profesionales en su día a día”. ▪ Unidad 5: “Nueva oficina”. ▪ Unidad 6: “Un viaje en coche”. ▪ Unidad 7: “Una visita a la fábrica”. ▪ Unidad 8: “Celebración en la empresa”. ▪ Unidad 9: “Hacer un pedido por teléfono”. ▪ Unidad 10: “Elección de un nuevo producto”. ▪ Unidad 11: “Un viaje de negocios”. ▪ Unidad 12: “Creación de una empresa”. ▪ Unidad 13: “Empezar a exportar”. ▪ Unidad 14: “Las entrevistas de trabajo”. ▪ Unidad 15: “Un nuevo puesto de trabajo”. ▪ Unidad 16: “La selección de personal”. ▪ Unidad 17: “Proteger un invento”. ▪ Unidad 18: “¿Te interesaría abrir una franquicia?” ▪ Unidad 19: “Estrés laboral”. ▪ Unidad 20: “El teletrabajo y el despido”. ▪ Unidad 21: “Trabajar en el extranjero”. ▪ Unidad 22: “Estilos directivos”. ▪ Unidad 23: “Las mejores empresas”.
Libro de ejercicios	No. No obstante el libro <i>Fuera del entorno laboral</i> (ISBN: 978-84-7711-814-5) incluye las claves del manual <i>Entorno laboral</i> o pueden encontrarse en la siguiente página web http://www.edelsa.com/Aula/EntornoLaboral/entorno-laboral-ejercicios-claves.pdf .
Libro del profesor	No.
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2.


Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje deductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	Explícitos en la programación de cada unidad — concretamente, en su índice, bajo “Funciones”— y en la portada de cada unidad.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: Preguntar por el nombre y los apellidos y responder. Preguntar por datos y responder. Saludar. Deletrear. Dar las gracias. ▪ Unidad 2: Saludar. Despedirse. Presentar y presentarse. Responder a una presentación. Dar la bienvenida. ▪ Unidad 3: Preguntar por el carácter de una persona. Pedir la opinión. Pedir confirmación. Responder a una afirmación ▪ Unidad 4: Dar información. Expresar gusto o interés. Indicar finalidad de acción. Preguntar la hora y responder. Indicar la hora en que se realiza una acción. ▪ Unidad 5: Pedir información sobre la ubicación. Pedir la opinión. Dar la opinión. Reaccionar de manera entusiasta. Preguntar por el precio. ▪ Unidad 6: Indicar direcciones. Expresar afirmación. Expresar obligación, y ordenar el discurso. ▪ Unidad 7: Guiar a alguien. Pedir información. Preguntar la finalidad y responder. Describir objetos. ▪ Unidad 8: Expresar acuerdo. Expresar satisfacción. Expresar certeza. Expresar cantidad aproximada. Expresar ignorancia o desconocimiento. Pedir y dar una opinión. ▪ Unidad 9: Responder al teléfono. Preguntar por alguien al teléfono. Manifestar seguridad. Disculparse. Concertar una cita. ▪ Unidad 10: Hacer comparaciones. Expresar posibilidad. Expresar obligación. Disculparse. ▪ Unidad 11: Preguntar información. Sugerir. Expresar sorpresa. ▪ Unidad 12: Ofrecerse para hacer algo. Ordenar la información de un relato. Expresar alivio. Expresar optimismo. ▪ Unidad 13: Preguntar sobre lo ocurrido. Exponer las razones de algo. ▪ Unidad 14: Responder de forma contundente. Preguntar cómo surgió una idea. Aclarar alguna afirmación. ▪ Unidad 15: Introducir algo ya conocido. Preguntar y expresar la opinión. Expresar acuerdo total. Expresar importancia. ▪ Unidad 16: Responder negativamente de forma precisa. Dar órdenes. Invitar a hacer algo. Dar explicaciones. ▪ Unidad 17: Preguntar por el conocimiento de algo. Expresar conocimiento. Pedir valoración. Advertir. Hacer referencia a algo.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 18: Expresar un deseo. Formular. Aconsejar. Pedir aclaraciones. ▪ Unida 19: Expresar habilidad para hacer algo. Expresar (falta de) obligación. Valorar. Expresar hartazgo, esperanza, resignación o empatía. ▪ Unidad 20: Poner un ejemplo. Ofrecerse a escuchar a una persona. Interrumpir. Referirse a una idea o frase dicha antes. Seguir con el relato. ▪ Unidad 21: Expresar desconocimiento. Negar absolutamente. Aconsejar. Expresar sorpresa. Seguir con interés la conversación. Expresar conocimiento de un tema. ▪ Unidad 22: Expresar consecuencia. Destacar un elemento. Expresar agradecimiento. Referirse a algo ya dicho. ▪ Unidad 23: Organizar la información. Proponer y aceptar el cierre de una conversación. Advertir. Animar.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	Sí, pero no explícitos.
	Contenidos gramaticales	Explícitos en el índice y en la portada de cada unidad. Además, están desarrollados en el apartado “Gramática y el léxico” de cada unidad.
	Contenidos léxicos	Explícitos en el índice, en la portada de cada unidad, y desarrollados en el apartado “Gramática y el léxico” de cada unidad.
Contenidos culturales	Explícitos	Los contenidos culturales no están explícitos en la programación de la unidad ni en el índice. Aun así, dentro de cada unidad aparecen unos cuadros con pequeñas anotaciones culturales o para especificar diferencias culturales con Hispanoamérica ⁷³ .
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Los apellidos”. ▪ Unidad 2: “Saludos y presentaciones”. ▪ Unidad 3: “Adjetivos calificativos”. ▪ Unidad 4: “Los horarios del mundo laboral”. ▪ Unidad 6: “Horarios comerciales”. ▪ Unidad 7: “Celebración de bienvenida”. ▪ Unidad 9: “Horarios de comida”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, referencia al mundo hispano.
Evaluación	No.	

⁷³ El cuadro que habla sobre algún aspecto cultural lleva como título “De interés” y el cuadro que plasma las diferencias de léxico entre países de habla hispana se titula “De Hispanoamérica” (vid. imagen 9).

4.2.2.2. MANUAL: *ENTORNO EMPRESARIAL*

Ficha10


SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>Entorno empresarial</i>		
	Curso de español para extranjeros, ELE		
Autor/es	Marisa de Prada, Monstserrat Bovet y Pilar Marcé.		
Datos bibliográficos	Barcelona, Edelsa, 2008, reedición de 2011.		
ISBN	978-84-7711-468-0.		
Material	Impreso	Sí.	152 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	No lo especifica.		
Nivel	B2.		
Objetivos generales	<p>Aprender el lenguaje relacionado con el mundo de la empresa, las organizaciones comerciales, bursátiles, bancarias y la economía en el mundo hispano.</p> <p>Conocer todo lo relacionado con el mundo de las negociaciones tanto en España como en Hispanoamérica.</p> <p>Saber cuál es la clave del éxito de las empresas españolas e hispanoamericanas más importantes.</p>		
Metodología	No la especifica.		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Ocho unidades. • Cuatro unidades temáticas. • Anexo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Siglas, abreviaturas y acrónimos. ○ Páginas <i>web</i> de consulta. ○ Transcripciones. ○ Glosario. 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Portada titulada “Conceptos del tema”. • Sección “Vocabulario”: doble página de presentación del vocabulario + actividades relacionadas con el tema. • Sección “Recursos”: doble página en la que se trabajan recursos para el discurso. • Sección “Gramática: Recuerde”. • Sección “Taller de...”: doble página dedicada a ampliar los contenidos del tema. • Sección “Hoy es noticia”: doble página en la que se presentan los siguientes materiales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Un texto y actividades para conocer algunas de las empresas más importantes del mundo hispano. ○ Una sección para trabajar en la <i>web</i> con el fin de conocer la clave del éxito de la empresa objeto de estudio. • Sección “Acción oral”: doble página dedicada a la expresión e interacción oral. 		

	<ul style="list-style-type: none"> Sección “Entrevista con”: audio de una entrevista y preguntas. 	
Temario	<ul style="list-style-type: none"> Unidad 1: “La empresa”. Unidad 2: “Recursos humanos”. Unidad 3: “Marketing y publicidad”. Unidad 4: “Compras y ventas”. Unidad 5: “Importación y exportación”. Unidad 6: “La banca”. Unidad 7: “Los impuestos”. <p>Apartado A: “Reuniones eficaces”.</p> <p>Apartado B: “Negociaciones”.</p> <p>Apartado C: “Presentaciones”.</p> <p>Apartado D: “Diferencias culturales”.</p>	
Libro de ejercicios	No, sin embargo, existe un libro de claves y un test complementario (ISBN: 978-94-7711-359-1).	
Libro del profesor	No.	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> La L1 no aparece en el manual. No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje deductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	Se trabajan diversos aspectos comunicativos en el manual, aunque no estén detallados ni en el índice ni en la portada de cada unidad.
	Temas	<p>Si se revisan las unidades, se pueden extraer las siguientes propuestas comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Unidad 1: Introducir una explicación. Describir los departamentos y sus funciones dentro de la empresa. Expresar ventajas y desventajas. Unidad 2: Hablar de la experiencia pasada. Expresar la finalidad y utilidad de un producto. Expresar convicción y persuasión. Unidad 3: Hablar de hechos futuros. Hacer comparaciones. Planificar. Unidad 4: Expresar la causa de algo. Expresar inmediatez. Rebatir un punto de vista. Resumir y concluir. Agradecer. Interrumpir. Unidad 5: Preguntar la opinión. Expresar ventajas y desventajas. Unidad 6: Introducir una explicación. Proponer alternativas. Expresar rechazo o extrañeza. Pedir aclaraciones. Unidad 7: Expresar la opinión. Expresar certeza. Aconsejar. Unidad 8: Exponer un tema. Mostrar duda. Defender una postura. Aclarar y pedir aclaración.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No explícitos.
	Contenidos gramaticales	Recopilados en el apartado “Gramática: Recuerde”, en el que se presenta la teoría gramatical con ejercicios.
	Contenidos léxicos	No están explícitos ni en el índice ni en la portada de cada unidad. Ahora bien, dentro de cada unidad, existe un apartado titulado “Vocabulario” que

		presenta en dos páginas el vocabulario y las actividades relacionadas con el tema.
Contenidos culturales	Explícitos	En el índice, encontramos el apartado D: “Diferencias culturales”.
	Temas	En el Apartado D: “Diferencias culturales”. <ul style="list-style-type: none"> ▪ El concepto de cultura 1 y cultura 2. ▪ Los valores culturales. ▪ El tiempo y la puntualidad. ▪ La forma de vestir. ▪ La negociación. ▪ Cultura y liderazgo.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Un texto sobre la cultura y el liderazgo organizacional de América Latina.
Evaluación	Sí, material de evaluación en el cuaderno de ejercicios.	

4.2.2.3. MANUAL: *COMUNICACIÓN EFICAZ PARA LOS NEGOCIOS*

Ficha 11

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>Comunicación eficaz para los negocios</i>		
	Curso de conversación, recursos y vocabulario		
Autor/es	Marisa de Prada y Pilar Marcé.		
Datos bibliográficos	Barcelona, Edelsa, 2010.		
ISBN	978-84-7711-700-1.		
Materia	Impreso	Sí.	112 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	No lo especifica.		
Nivel	B.		
Objetivos generales	Se desea que el estudiante adquiera una buena competencia comunicativa en el ámbito específico del mundo de la empresa.		
Metodología	No la especifica.		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Diez unidades. • Transcripciones. • Claves. 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Sección “Vocabulario”: doble página de vocabulario para traducir a la L1 del estudiante. • Sección “Activa tus conocimientos”: preguntas de introducción al tema que se va tratar. • Sección “Entra en el tema”: diferentes tipologías de actividades con las que se trabaja el vocabulario específico del tema. • Sección “Profundiza: actividades encaminadas a ampliar el vocabulario 		

	<p>relacionado con diversos aspectos del tema principal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sección “Presta atención”: actividades de audio con textos auténticos. • Sección “Conversación eficaz”: tarea final en la que hay un objetivo y una situación y en la que los estudiantes pondrán en práctica los contenidos estudiados. 	
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Montamos una empresa”. ▪ Unidad 2: “Líderes y jefes”. ▪ Unidad 3: “Participamos en una feria comercial”. ▪ Unidad 4: “Lanzamos un producto”. ▪ Unidad 5: “Logística y distribución”. ▪ Unidad 6: “Exportamos”. ▪ Unidad 7: “En el banco”. ▪ Unidad 8: “Invertimos en Bolsa”. ▪ Unidad 9: “Expatriados profesionales”. ▪ Unidad 10: “Responsabilidad Social Empresarial”. 	
Libro de ejercicios	No.	
Libro del profesor	No.	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	En cada unidad, se halla el apartado “Conversación eficaz”, dedicado a la expresión e interacción oral.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Infórmate sobre los pasos que hay que seguir para montar una empresa”. ▪ Unidad 2: “Pedir consejo sobre una situación concreta”. ▪ Unidad 3: “Proponer un plan de trabajo”. ▪ Unidad 4: “Lanzar con éxito un nuevo producto al mercado”. ▪ Unidad 5: “Solucionar un problema con un proveedor”. ▪ Unidad 6: “Resolver problemas con el cobro de la mercancía”. ▪ Unidad 7: “Víctima de una estafa”. ▪ Unidad 8: “Informarte sobre cómo y dónde invertir tu dinero”. ▪ Unidad 9: “Negociar un contrato de expatriación”. ▪ Unidad 10: “Elaborar una guía de buenas prácticas medioambientales”.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No.
	Contenidos gramaticales	No.
	Contenidos léxicos	Sí, doble página de vocabulario al principio de cada unidad y tres apartados por unidad dedicados al léxico.
Contenidos culturales	Explícitos	No.
	Temas	Difíciles de determinar.

	Cultura formal/informal	No aparece.
	Diversidad cultural	No.
Evaluación	No.	

4.2.2.4. EVALUACIÓN DE LOS MANUALES DE EDELSA

El manual *Entorno laboral* abarca desde un nivel A hasta un B1, mientras que *Entorno empresarial* y *Comunicación eficaz para los negocios* están dirigidos a estudiantes de nivel B. Tanto *Entorno empresarial* como *Entorno laboral* mantienen una estructura similar y, a su vez, ambos presentan aspectos culturales del mundo laboral. En cambio, el manual *Comunicación eficaz para los negocios* está pensado para que el alumno amplíe su vocabulario sobre cada uno de los temas tratados en la obra; por ello, deja de lado los aspectos culturales del mundo empresarial.

Hay que señalar que los tres manuales incluyen una lista de léxico. El vocabulario en los tres manuales asume relevancia dentro de las unidades. En el caso de *Comunicación eficaz para los negocios*, esta lista aparece al principio de cada unidad; en el manual *Entorno Laboral*, lo hace al final; y, por último, en *Entorno empresarial*, este glosario cierra el manual. En los tres casos, el vocabulario está presentado con un espacio para que el alumno pueda poner la traducción en su idioma (*vid.* imagen 17).

Las actividades de traducción son peliagudas, por un lado, el profesor puede no saber la traducción en la L1 del alumno con lo que no puede verificar si la traducción es correcta o no. Por otro lado, el estudiante traduce, pero si no ha utilizado un diccionario adecuado es posible que la traducción no sea correcta; y, por último, el ejercicio de traducir es monótono y pesado de realizar con lo que el alumno se aburre y pierde motivación. Asimismo, la traducción no asegura el aprendizaje de las palabras, sobre esto hay estudios que dirigen el aprendizaje del vocabulario a situaciones comunicativas, de esta forma es más común que el estudiante recuerde el léxico, es decir, a través del uso.

4.2.3. EDITORIAL EDINUMEN


La editorial Edinumen es una empresa española especializada en la edición de libros y materiales para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera y como segunda lengua. Cuenta con más de quince años de experiencia en el sector y más de trescientos materiales editados. Su producción es sumamente amplia y, en comparación con las otras editoriales cuyo material analizamos en este trabajo, es la que ha editado más manuales didácticos de EFE. Por esta razón, hemos elegido una extensa compilación de libros de Edinumen para su posterior revisión. Los manuales escogidos son los siguientes:

Tabla 4

Categoría	Título	Ficha
Manual del alumno	<i>En equipo.es 1</i> (libro del alumno)	12
Manual del alumno	<i>En equipo.es 2</i> (libro del alumno)	13
Manual del alumno	<i>En equipo.es 3</i> (libro del alumno)	14
Material complementario	<i>En equipo.es</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD)	15
Material complementario	<i>En equipo.es 2</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD)	16
Material complementario	<i>En equipo.es 3</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD)	17
Manual del alumno	<i>El español en entornos profesionales</i>	18
Manual del alumno	<i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>	19
Manual del alumno	<i>Empresa siglo XXI</i>	20
Manual del alumno	<i>Cultura y negocios</i>	21
Material complementario	<i>Asuntos de negocios</i>	22
Material complementario	<i>Negocio a la vista</i>	23

4.2.3.1. MANUAL: *EN EQUIPO.ES 1*

Ficha 12


SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>En equipo.es 1</i> Libro del alumno Español de los negocios		
Autor/es	Olga Juan, Marisa de Prada y Ana Zaragoza.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2002, reedición de 2006.		
ISBN	978-84-89756-59-5.		
Material	Impreso	Sí.	192 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD que se encuentra en el cuaderno de ejercicios.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	A1 y A2.		
Objetivos generales	Ofrecer al alumno la posibilidad de transferir las funciones comunicativas presentadas y practicadas en el aula a situaciones reales del ámbito laboral, en los contextos en que los estudiantes las necesiten.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Sigue el modelo curricular comunicativo basado en el enfoque por tareas. – Incluye tanto las teorías lingüísticas (qué enseñar, tomando como referencia el <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes) como las teorías de la adquisición de lenguas (cómo se aprende). 		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Ocho unidades. • Apéndice gramatical. 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Apartado “En esta unidad se aprende...”. • Las actividades. • La Tarea final. • Hispanoamérica. 		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “¿Quién es usted?” ▪ Unidad 2: “¿Dónde está la oficina?” ▪ Unidad 3: “¿A qué se dedica usted?” ▪ Unidad 4: “Organizarse en la empresa”. ▪ Unidad 5: “El ocio y el negocio”. ▪ Unidad 6: “El éxito en el mundo laboral”. ▪ Unidad 7: “Empresas privadas, públicas y ONG”. ▪ Unidad 8: “Hombres de empresa: del anonimato al reconocimiento”. 		
Libro de ejercicios	Sí (<i>vid.</i> ficha 15).		
Libro del profesor	Sí. ISBN: 978-84-95986-46-7.		
SECCIÓN 2		ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 		
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.	

Contenidos comunicativos	Explícito	Explícitos en la portada de cada unidad y en su programación, concretamente, en el índice bajo “Contenido funcional”.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Saludar”. “Despedirse”. “Presentarse”. “Presentar a alguien”. “Dar as gracias”. “Preguntar y responder por el nombre”. “Preguntar cómo se escribe”. “Preguntar y responder cómo se dice”. “Preguntar y responder por la profesión”. “Preguntar y responder por la nacionalidad”. “Preguntar por el número de teléfono”. ▪ Unidad 2: “Pedir y dar información sobre una dirección” “Pedir y dar información sobre la ubicación de lugares y objetos”. “Expresar interés y agrado”. “Solicitar confirmación de lo dicho”. ▪ Unidad 3: “Describir el carácter de las personas”. “Hablar de actividades habituales de las personas y de las empresas relacionadas con el presente”. “Ordenar el discurso en el tiempo”. “Hablar de las acciones habituales y su frecuencia”. “Presentar información contrastándola (1)”. ▪ Unidad 4: “Preguntar por la hora y responder”. “Preguntar por horarios”. “Expresar los periodos del día”. “Describir el organigrama de la empresa”. “Describir las responsabilidades en una empresa”. “Concretar una cita”. ▪ Unidad 5: “Describir y comparar”. “Preguntar y expresar gustos”. “Hablar del pasado reciente”. “Hablar del futuro próximo”. “Solicitar servicios por teléfono en un hotel”. “Pedir y conceder permiso”. ▪ Unidad 6: “Pedir y expresar opiniones sobre algo”. “Hablar del pasado”. “Expresar acuerdo”. “Expresar desacuerdo”. “Llamar la atención hacia algo”. “Presentar información contrastándola (2)”. “Presentar las consecuencias de algo que se acaba de decir”. “Finalizar una conversación”. “Solicitar la repetición de lo dicho”. “Verificar si se ha entendido bien”. “Expresar continuidad o interrupción de una acción”. ▪ Unidad 7: “Preguntar y responder por un acontecimiento del pasado”. “Destacar un acontecimiento en un relato”. “Informar del objetivo de una llamada”. “Pasar una llamada de teléfono”. “Ordenar el discurso en el tiempo”. “Resumir una parte del relato”. “Añadir información”. “Presentar información contrastándola (3)”. ▪ Unidad 8: “Hablar de hechos del pasado”. “Describir situaciones del pasado”. “Expresar obligación”. “Referirse a una parte del discurso”. “Expresar conclusiones”.

		“Cambiar una cita de día”. “Preguntar por un proceso de selección”.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No explícitos.
	Contenidos gramaticales	Explícitos en el índice de las unidades.
	Contenidos léxicos	No explícitos.
Contenidos culturales	Explícitos	Explícitos en la programación de cada unidad, concretamente, en el índice bajo el epígrafe “Diferencias culturales”.
	Temas	En las unidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Los saludos”. ▪ Unidad 2: “Elegir una ciudad para montar una empresa”. ▪ Unidad 3: “El empleo multinacional”. ▪ Unidad 4: “El ejecutivo europeo quiere ser alemán”. ▪ Unidad 5: “Lo mejor de cada país”. ▪ Unidad 6: “¿Por qué no han triunfado en otros países?” ▪ Unidad 7: “Puntos de vista sobre economía”. ▪ Unidad 8: “Horarios comerciales”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, cada unidad tiene un apartado titulado: “Diferencias culturales”. En este, se trabajan los temas descritos en el epígrafe “Contenidos culturales”. Además, al final de cada unidad existe un apartado dedicado al mundo hispanoamericano.
Evaluación	No.	

4.2.3.2. MANUAL: *EN EQUIPO.ES 2*

Ficha 13

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>En equipo.es 2</i> Libro del alumno Español de los negocios		
Autor/es	Olga Juan Lázaro, Ana Zaragoza y Marisa de Prada.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2003, reedición de 2008.		
ISBN	978-84-95986-21-4.		
Material	Impreso	Sí.	192 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD que se encuentra en el cuaderno de ejercicios.
	Audiovisual	No.	


Segue el MCER	Sí.	
Nivel	B1.	
Objetivos generales	Ofrecer al alumno la posibilidad de transferir las funciones comunicativas presentadas y practicadas en el aula a situaciones reales del ámbito laboral, en los contextos en que los estudiantes las necesiten.	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Sigue el modelo curricular comunicativo basado en el enfoque por tareas. – Incluye tanto las teorías lingüísticas (qué enseñar, tomando como referencia el <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes) como las teorías de la adquisición de lenguas (cómo se aprende). 	
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Ocho unidades. • Apéndice gramatical. 	
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Apartado “En esta unidad se aprende...”: aparecen descrito lo que se va a aprender. • Las actividades. • La Tarea final. • Hispanoamérica. 	
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Empresarios y ejecutivos españoles”. ▪ Unidad 2: “Punto.com”. ▪ Unidad 3: “Recursos humanos: un entorno legal”. ▪ Unidad 4: “Cultura empresarial”. ▪ Unidad 5: “Imagen de marca y sectores económicos”. ▪ Unidad 6: “Pymes”. ▪ Unidad 7: “La banca y la bolsa”. ▪ Unidad 8: “Promoción de la empresa: marketing y publicidad”. 	
Libro de ejercicios	Sí (<i>vid.</i> ficha 16).	
Libro del profesor	Sí. ISBN: 978-84-95986-68-9.	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	Explícitos en la portada de cada unidad y en su programación, concretamente, en el índice bajo “Contenido funcional”.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Introducir y exponer las razones de algo”. “Hablar de la forma de ser de las personas en el trabajo”. “Describir características de una situación del pasado”. “Invitar o proponer algo”. “Aceptar y rechazar una invitación o un ofrecimiento”. “Proponer el tuteo”. “Preguntar si se sabe algo y responder de forma negativa”. “Corregir lo que uno mismo ha dicho”. “Preguntar y responder de forma negativa”. “Corregir lo que uno mismo ha dicho”. “Preguntar y responder por la duración de una acción o situación”. “Mostrar que se está siguiendo la intervención de otra persona”. “Preguntar por el estado del interlocutor y responder a la pregunta”. ▪ Unidad 2: “Hablar de hechos futuros”. “Hablar de hechos probables”. “Dar recomendaciones

		<p>y consejos (1)". "Expresar opinión". "Pedir aclaraciones o explicaciones (sobre una situación o un documento)". "Llamar la atención sobre una parte del discurso".</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 3: "Dar recomendación y consejos". "Explicar los pasos para realizar un proceso: dar instrucciones". "Reformular para aclarar un concepto". "Plantear supuestos". "Expresar hipótesis". ▪ Unidad 4: "Referir contenidos de un texto o palabras de alguien". "Referirse a alguien o conjunto de personas sin importar su identidad". "Expresar impersonalidad". "Escribir invitaciones y pedir confirmación de asistencia". "Dar la enhorabuena. Pedir disculpas y expresar pesadumbre". "Expresar agradecimiento". "Distribuir un trabajo en un grupo". ▪ Unidad 5: "Expresar seguridad sobre lo que se dice". "Expresar reservas o dudas". "Expresar ignorancia sobre algo". "Remitir a algo (información, documentación, etc.)". "Expresar necesidad o conveniencia". "Introducir excepciones". "Expresar cantidades indeterminadas". "Referirse a una parte del discurso". ▪ Unidad 6: "Referir contenidos de un texto o palabras de alguien emitidas en el pasado". "Expresar conclusiones". "Expresar acuerdo total o parcial con el interlocutor". "Quitarle importancia a un asunto". "Evitar dar la opinión". "Expresar la pertenencia". "hacer sugerencias". ▪ Unidad 7: "Expresar satisfacción". "Expresar desagrado". "Expresar valoraciones". "Expresar desacuerdo". "Expresar sugerencia". "Presentar una respuesta señalando cierta inseguridad". "Describir una reacción de sorpresa o extrañeza". "Expresar la opinión con probabilidad". "Expresar una reacción de pena". ▪ Unidad 8: "Formular preguntas indirectas". "Expresar desconcierto". "Expresar desconcierto". "Citar las palabras de alguien". "Expresar agradecimiento en una presentación". "Terminar una presentación". "Expresar deseo de agradecer". "Ofrecer la posibilidad de mantener el contacto". "Informar sobre el turno de preguntas". "Expresar consecuencias. "Expresar tiempo futuro".
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No explícitos.
	Contenidos gramaticales	Explícitos en el índice de las unidades.

	Contenidos léxicos	No explícitos.
Contenidos culturales	Explícitos	Explícitos en la programación de cada unidad, concretamente, en el índice, bajo el epígrafe “Diferencias culturales”.
	Temas	En las unidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “¡Qué bueno es mi jefe!” ▪ Unidad 2: “El uso de Internet en mi país: situación actual, cambio de costumbres, tecnología...” ▪ Unidad 3: “¿Cómo es en tu país desde el punto de vista laboral?” ▪ Unidad 4: “La cultura en mi empresa”. ▪ Unidad 5: “Opinión sobre diferentes sectores”. ▪ Unidad 6: “Las empresas familiares”. ▪ Unidad 7: “La banca y la bolsa en el mundo”. ▪ Unidad 8: “Sensibilidad ante la publicidad en los diferentes países”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, cada unidad tiene un apartado titulado: “Diferencias culturales”. En este, se trabajan los temas descritos en el epígrafe “Contenidos culturales”. Además, al final de cada unidad, existe un apartado dedicado al mundo hispanoamericano.
Evaluación	No.	

4.2.3.3. MANUAL: *EN EQUIPO.ES 3*

Ficha 14

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>En equipo.es 3</i> Libro del alumno Español de los negocios		
Autor/es	Olga Juan Lázaro, Cecilia Ainciburu, Ana Zaragoza y Beatriz Muñoz.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2007.		
ISBN	978-84-9848-030-6.		
Material	Impreso	Sí.	218 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD que se encuentra en el cuaderno de ejercicios.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	B2.		
Objetivos generales	Ofrecer al alumno la posibilidad de transferir las funciones comunicativas presentadas y practicadas en el aula a situaciones reales del ámbito laboral, en los contextos en que los estudiantes las necesiten.		
Metodología	– Sigue el modelo curricular comunicativo basado en el enfoque por tareas.		


	– Incluye tanto las teorías lingüísticas (qué enseñar, tomando como referencia el <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes) como las teorías de la adquisición de lenguas (cómo se aprende).	
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Ocho unidades. • Apéndice gramatical. 	
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Apartado: “En esta unidad se aprende...”: se detallan los contenidos docentes de cada tema. • Las actividades. • La tarea final. • Hispanoamérica. 	
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Luces y sombras de la economía española”. ▪ Unidad 2: “La calidad de la empresa”. ▪ Unidad 3: “Comunicación y relaciones públicas”. ▪ Unidad 4: “¡Poderoso caballero es Don Dinero!” ▪ Unidad 5: “Relaciones laborales y gestión de la empresa”. ▪ Unidad 6: “Emprendedores en busca de negocio: la franquicia”. ▪ Unidad 7: “El mercado internacional”. ▪ Unidad 8: “Nuestro futuro: la economía sostenible”. 	
Libro de ejercicios	Sí (<i>vid.</i> ficha 17).	
Libro del profesor	Sí. ISBN: 978-84-9848-032-0.	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	Explícitos en la portada de cada unidad y en su programación, concretamente, en el índice, bajo el epígrafe “Contenido funcional”.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Hablar sobre acciones simultáneas en el contexto del pasado”. “Referirse a conceptos ya aparecidos en el discurso”. “Expresar la opinión”. “Expresar conclusión”. “Preguntar y responder por aspectos profesionales”. “Aconsejar”. “Expresar conjeturas e hipótesis (I)”, “Interpretar gráficos (I)”. “Expresarse mediante coloquialismos (I)”. ▪ Unidad 2: “Expresar sobre materias técnicas”. “Pedir justificación sobre una opinión”. “Describir la trayectoria profesional”. “Elaborar perfiles de personalidad”. “Describir las actividades relacionadas con la toma de decisiones”. “Expresar conjeturas e hipótesis (II)”. “Expresar gráficos (II)”. “Expresarse mediante coloquialismos (II)”. ▪ Unidad 3: “Expresar obligaciones, prohibiciones y deber”. “Graduar la adhesión a una propuesta”. “Dar instrucciones por teléfono”. “Decir que algo nos es conocido”. “Llamar la atención sobre una parte de una noticia en un registro formal”. “Indicar correcciones sobre un documento”. “Formular

		<p>hipótesis sobre el futuro y expresar finalidad”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 4: “Expresar condición (I)”. “Reaccionar expresando duda, inseguridad, deseo y adhesión o rechazo a una persona”. “Presentar la información de forma impersonal”. “Expresar estados y cambios de ánimo”. “Matizar, rectificar y justificar ideas”. ▪ Unidad 5: “Expresar condición (II)”. “Expresar extrañeza, asombro e incredulidad”. “Reforzar un argumento y ser exhaustivo”. “Hacer cumplidos y reaccionar ante ellos”. “Recordar algo a alguien”. “Evaluar”. “Mantener una reunión (I)”. ▪ Unidad 6: “Comparar entre dos ideas”. “Transmitir una crítica constructiva a los compañeros”. “Comentar el trabajo bien hecho”. “Reaccionar expresando temor o miedo”. “Expresar la causa de un hecho ya mencionado”. “Poner énfasis en lo que se está diciendo”. “Realizar presentaciones orales: aspectos verbales y no verbales”. ▪ Unidad 7: “Interpretar y referir información y opiniones: citar y transmitir la información teniendo en cuenta la situación comunicativa”. “Expresar consecuencia”. “Invitar al interlocutor a formular hipótesis”. “Reformular lo dicho por el interlocutor”. “Hablar del inicio, duración y conclusión de un proceso”. “Mantener una negociación”. ▪ Unidad 8: “Expresar valoración: porcentajes y proporciones”. “Describir técnicamente máquinas y su funcionamiento”. “Dar coherencia un texto”. “Ceder el turno de palabra”. “Extraer conclusiones”. “Rectificar una opinión”. “Reaccionar mostrando gradación del estado de ánimo”. “Dar ánimos y tranquilizar”. “Mantener una reunión (II).
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No explícitos.
	Contenidos gramaticales	Sí, explícitos en el índice.
	Contenidos léxicos	No explícitos.
Contenidos culturales	Explícitos	Explícitos en la programación de cada unidad, concretamente, en el índice bajo el epígrafe “Diferencias culturales”.
	Temas	<p>En la Unidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Parámetros de la economía de mi país”. ▪ Unidad 2: “Los datos relevantes para un currículo”. ▪ Unidad 3: “Las manos hablan”. ▪ Unidad 4: “Cómo se mueve el dinero”. ▪ Unidad 5: “Una empresa de coartadas”. ▪ Unidad 6: “La globalización de enseñanzas”. ▪ Unidad 7: “Las sombras del comercio

		internacional”. <ul style="list-style-type: none"> Unidad 8: “¿Cómo usa tu país las energías renovables?”
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, cada unidad tiene un ejercicio titulado “Diferencias culturales”. En este, se trabajan los temas descritos en el apartado “Contenidos culturales”. Además, al final de cada unidad, existe un apartado dedicado al mundo hispanoamericano.
Evaluación	No.	

4.2.3.4. MATERIAL: *EN EQUIPO.ES*


Ficha 15

FICHA 1	DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO		
Título	<i>En equipo.es</i> Libro de ejercicios + 2 CD Curso de español orientado al mundo del trabajo		
Autor/es	Olga Juan, Marisa de Prada y Ana Zaragoza.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2002, reedición de 2013.		
ISBN	978-84-89756-71-7.		
Material	Impreso	Sí.	130 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD (audiciones del libro del alumno y del cuaderno de ejercicios). <i>Podcast</i> (archivos multimedia: audio o video).
	Audiovisual	Sí.	Videos en línea. <i>Podcast</i> (archivos multimedia: audio o video).
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	A1 y A2.		
Objetivos generales	Practicar y reforzar los contenidos aprendidos en el libro del alumno.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Manual que está centrado en el alumno. Sigue un modelo curricular comunicativo basado en el enfoque por tareas. 		
Organización del material	<ul style="list-style-type: none"> Índice Ocho unidades. Glosario. Claves de los ejercicios. Transcripciones. Apéndice de páginas <i>www</i> (directorio de páginas <i>web</i>, <i>podcast</i> y vídeos útiles tanto para el profesor como para el estudiante. Este material está disponible para consultas informativas o para ampliar la información sobre el mundo hispano). 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> La unidad. Apartado “En resumen” (actividades de autoevaluación). 		

Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “¿Quién es usted?” ▪ Unidad 2: “¿Dónde está la oficina?” ▪ Unidad 3: “¿A qué se dedica usted?” ▪ Unidad 4: “Organizarse en la empresa”. ▪ Unidad 5: “El ocio y el negocio”. ▪ Unidad 6: “El éxito en el mundo laboral”. ▪ Unidad 7: “Empresas privadas, públicas y ONG”. ▪ Unidad 8: “Hombres de empresa: del anonimato al reconocimiento”.
Libro del alumno	Sí (<i>vid.</i> ficha 12).
Libro del profesor	Sí. ISBN: 978-84-95986-46-7.
FICHA 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO
Contenidos comunicativos	No se especifican, dado que se presupone que se trabajan los mismos contenidos comunicativos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 12).
Contenidos lingüísticos	No se especifican, dado que se presupone que se trabajan los mismos contenidos lingüísticos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 12).
Contenidos culturales	No se especifican, dado que se presupone que se trabajan los mismos contenidos culturales que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 12).
Observaciones	<p>El libro incluye lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercidos y actividades de autoevaluación. • Claves, transcripciones y audiciones en CD de todo el material (inclusive el manual del alumno). • Un apéndice con direcciones de páginas <i>web</i> útiles tanto para el profesor —de cara a orientar sus clases— como para el estudiante —de cara a consultas informativas—. • Un glosario de los términos que aparecen en el libro.

4.2.3.5. MATERIAL: *EN EQUIPO.ES 2*


Ficha 16

FICHA 1	DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO		
Título	<i>En equipo.es2</i> Libro de ejercicios + 2 CD		
	Curso de español orientado al mundo del trabajo		
Autor/es	Olga Juan, Marisa de Prada y Ana Zaragoza.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2003, reedición de 2007.		
ISBN	978-84-95986-25-2.		
Material	Impreso	Sí.	140 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD (audiciones del libro del alumno y del cuaderno de ejercicios). <i>Podcast</i> (archivos multimedia: audio o video).
	Audiovisual	Sí.	Videos en línea. <i>Podcast</i> (archivos multimedia: audio o video).

Sigue el MCER	Sí.
Nivel	B1 y B2.
Objetivos generales	Practicar y reforzar los contenidos aprendidos en el libro del alumno.
Metodología	Manual que se centra en el alumno y que sigue un modelo curricular comunicativo basado en el enfoque por tareas.
Organización del material	<ul style="list-style-type: none"> • Índice • Ocho unidades. • Glosario. • Claves de los ejercicios. • Transcripciones. • Apéndice de páginas <i>www</i> (directorio de páginas <i>web</i>, <i>podcast</i> y vídeos útiles tanto para el profesor como para el estudiante. Este material está disponible para consultas informativas relativas, por ejemplo, a la del mundo hispano).
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • La unidad. • En resumen (actividades de autoevaluación).
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Empresarios y ejecutivos españoles”. ▪ Unidad 2: “Punto.com”. ▪ Unidad 3: “Recursos humanos: un entorno legal”. ▪ Unidad 4: “Cultura empresarial”. ▪ Unidad 5: “Imagen de marca y sectores económicos”. ▪ Unidad 6: “Pymes”. ▪ Unidad 7: “La banca y la bolsa”. ▪ Unidad 8: “Promoción de la empresa: marketing y publicidad”.
Libro del alumno	Sí (<i>vid.</i> ficha 13).
Libro del profesor	Sí. ISBN: 978-84-95986-68-9.
FICHA 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO
Contenidos comunicativos	No se especifican, dado que se presupone que se trabajan los mismos contenidos comunicativos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 13).
Contenidos lingüísticos	No se especifican, dado que se presupone que se trabajan los mismos contenidos lingüísticos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 13)
Contenidos culturales	No se especifican, dado que se presupone que se trabajan los mismos contenidos culturales que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 13)
Observaciones	<p>El libro incluye lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercidos y actividades de autoevaluación. • Claves, transcripciones y audiciones en CD de todo el material (inclusive el manual del alumno). • Un apéndice con direcciones de páginas <i>web</i> útiles tanto para el profesor —de cara a orientar sus clases— como para el estudiante —de cara a consultas informativas—. • Un glosario de los términos que aparecen en el libro.

4.2.3.6. MATERIAL: *EN EQUIPO.ES 3*


Ficha 17

FICHA 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO	
Título	<p><i>En equipo.es 3</i> Libro de ejercicios</p> <p>Curso de español de los negocios</p>		
Autor/es	Olga Juan, Marisa de Prada y Ana Zaragoza.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2007.		
ISBN	978-84-9848-031-3.		
Material	Impreso	Sí.	184 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD (audiciones del libro del alumno y del cuaderno de ejercicios). <i>Podcast</i> (archivos multimedia: audio o vídeo).
	Audiovisual	Sí.	Vídeos en línea. <i>Podcast</i> (archivos multimedia: audio o vídeo).
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	B2.		
Objetivos generales	El libro de ejercicios de <i>En equipo.es 3</i> refuerza y consolida los conceptos aprendidos y practicados en el libro del alumno. Asimismo, ofrece al estudiante la posibilidad de transferir las funciones comunicativas presentadas y practicadas en el aula a situaciones reales, esto es, a los contextos en que los estudiantes las necesiten.		
Metodología	Manual que se centra en el alumno y que sigue un modelo curricular comunicativo basado en el enfoque por tareas.		
División del material	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Ocho unidades. • Glosario. • Claves de los ejercicios. • Transcripciones. • Apéndice de páginas <i>www</i> (directorio de páginas <i>web</i>, <i>podcast</i> y vídeos útiles tanto para el profesor como para el estudiante de cara a consultas informativas sobre, por ejemplo, la economía del mundo hispano). 		
División de la Unidad	<ul style="list-style-type: none"> • La unidad. • Apartado “En resumen”: incluye actividades de autoevaluación. 		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Luces y sombras de la economía española”. ▪ Unidad 2: “La calidad de la empresa”. ▪ Unidad 3: “Comunicación y relaciones públicas”. ▪ Unidad 4: “¡Poderoso caballero es Don Dinero!” ▪ Unidad 5: “Relaciones laborales y gestión de la empresa”. ▪ Unidad 6: “Emprendedores en busca de negocio: la franquicia”. ▪ Unidad 7: “El mercado internacional”. ▪ Unidad 8: “Nuestro futuro: la economía sostenible”. 		
Libro del alumno	Sí (<i>vid.</i> ficha 14).		
Libro del profesor	Sí. ISBN: 978-84-9848-032-0.		

FICHA 2		ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO	
Contenidos comunicativos	No se especifican, dado que se presupone que trabajan los mismos contenidos comunicativos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 14).		
Contenidos lingüísticos	No se especifican, dado que se presupone que se trabajan los mismos contenidos lingüísticos que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 14).		
Contenidos culturales	No se especifican, dado que se presupone que se trabajan los mismos contenidos culturales que los expuestos en el libro del alumno (<i>vid.</i> ficha 14).		
Observaciones	<p>El libro incluye lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercidos y actividades de autoevaluación. • Claves, transcripciones y audiciones en CD de todo el material (inclusive el manual del alumno). • Un apéndice con direcciones de páginas <i>web</i> útiles tanto para el profesor —de cara a orientar sus clases— como para el estudiante —de cara a consultas informativas—. • Un glosario de los términos que aparecen en el libro. 		

4.2.3.7. MANUAL: *EL ESPAÑOL EN ENTORNOS PROFESIONALES*

Ficha 18


SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>El español en entornos profesionales</i> Libro del alumno		
	Empresas, Mercados, Cultura		
Autor/es	Elies Furió Blasco, Matilde Alonso Pérez, Laurent Marti, Miguel Blanco Callejo.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2016.		
ISBN	978-84-9848-675-9.		
Material	Impreso	Sí.	151 págs.
	Audio	Sí.	A través del visionado.
	Audiovisual	Sí.	<p>Los vídeos de las empresas tratadas en el manual pueden consultarse a través de la extensión digital de Edinumen (www.edinumen.es/eleteca):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meliá Hotels International. ▪ Chocolates Valor. ▪ Abertis. ▪ Zeltia. ▪ Real Madrid. ▪ Avanzare. ▪ El Corte Inglés. ▪ Indra. ▪ Ferrovial. <p>Se accede al visionado gracias a un código que aparece en el manual.</p>

Sigue el MCER	No lo especifica.	
Nivel	B1.2.	
Objetivos generales	Favorecer el conocimiento del estado económico-empresarial español y el aprendizaje de la propia lengua.	
Metodología	No la especifica.	
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Nueve unidades. • Fuentes de los textos. 	
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Cada unidad comienza con una página que incluye una descripción de los puntos que se van a tratar y un pequeño texto introductorio. • Apartado “Presentación del contexto”: analiza el sector o entorno económico y social en que surgió y creció la empresa estudiada en la unidad. • Apartado “Opinión experta”: aporta datos y argumentos sobre aspectos concretos relacionados con el sector empresarial de dicha empresa. • Apartado “La empresa”: expone las características principales de la empresa (creación, etapas fundamentales en su evolución, principales productos, perspectivas de futuro, etc.) a partir de un conjunto de textos. • Apartado “En pantalla”: presenta la empresa a través de un vídeo corporativo en el que confluyen y se amplían los contenidos tratados previamente. • Apartado “Interculturalidad”: amplía la información relacionada con el entorno empresarial tratado, prestando especial atención a los componentes culturales e interculturales. • Apartado “Recursos gramaticales”: incluye tanto apuntes de gramática como funciones que facilitan al estudiante la realización de las actividades planteadas. Así pues, en esta sección se proporcionan ayuda a los alumnos para comunicarse en español. 	
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Meliá Hotels International”. ▪ Unidad 2: “Chocolates Valor”. ▪ Unidad 3: “Abertis”. ▪ Unidad 4: “Zeltia”. ▪ Unidad 5: “Real Madrid”. ▪ Unidad 6: “Avanzare”. ▪ Unidad 7: “El Corte Inglés”. ▪ Unidad 8: “Indra”. ▪ Unidad 9: “Ferroviario”. 	
Libro de ejercicios	No.	
Libro del profesor	No.	
SECCIÓN 2 ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO		
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo. Tras la observación de las formas que se presentan, cada unidad integra al final un apartado titulado “Recursos gramaticales”, que incluye los apuntes gramaticales y funcionales con ejemplos.
Contenidos comunicativos	Explícito	Se trabajan diversos aspectos comunicativos en el manual, aunque no estén detallados ni en el índice ni en la portada de cada unidad.
	Temas	Si se revisa las unidades se pueden extraer las siguientes propuestas comunicativas:

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: Expresar acuerdos y desacuerdo. Describir la evolución de una compañía. ▪ Unidad 2: Describir ventajas y desventajas. ▪ Unidad 3: Describir y debatir las distintas fases de un ciclo económico. ▪ Unidad 4: Expresar opinión, certeza y evidencia ante eventos. Hablar de las causas y las consecuencias de los avances sociales. ▪ Unidad 5: Hacer comparaciones. Expresar acuerdo/desacuerdo de forma menos rotunda. ▪ Unidad 6: Expresar probabilidad. Hablar sobre similitudes y diferencias. ▪ Unidad 7: Organizar información en el pasado. Expresar hipótesis sobre el futuro. ▪ Unidad 8: Expresar valoraciones; expresar ventajas e inconvenientes. Hablar sobre un futuro cercano. ▪ Unidad 9: Pedir valoración y valorar. Expresar condiciones.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No.
	Contenidos gramaticales	Sí, al final de cada unidad hay un apartado llamado “Recursos gramaticales” que incluye apuntes de gramática y de funciones. Esta sección facilita al estudiante la realización de las actividades planteadas.
	Contenidos léxicos	No explícitos.
Contenidos culturales	Explícitos	Los contenidos culturales se encuentran integrados en las unidades en el apartado de “Interculturalidad”.
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Preferencias de los españoles a la hora de viajar y los estereotipos españoles”. ▪ Unidad 2: “Hábitos alimenticios españoles y en busca de la felicidad”. ▪ Unidad 3: “La calidad de vida de los españoles”. ▪ Unidad 4: “La percepción de los españoles frente a las enfermedades de riesgo”. ▪ Unidad 5: “El deporte como parte de la cultura e idiosincrasia del país”. ▪ Unidad 6: “Cómo negocian los españoles”. ▪ Unidad 7: “La percepción de la industria textil española”. ▪ Unidad 8: “El DNI español; la cultura del <i>do it yourself</i>”. ▪ Unidad 9: “La marca España”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	No.
Evaluación	No.	

4.2.3.8. MANUAL: *ESPAÑOL PARA EL COMERCIO MUNDIAL DEL SIGLO XXI*


Ficha 19

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>		
	Términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios		
Autor/es	Ángel Felices Lago, Cecilia L. Ruiz López y Ana M ^a . Corral Hernández.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2015.		
ISBN	978-84-9848-634-6		
Material	Impreso	Sí.	143 págs.
	Sonoro	No.	
	Audiovisual	Sí.	
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	B2 y C1.		
Objetivos generales	<p>Objetivo principal: adquirir activamente la terminología y los fundamentos técnicos del comercio exterior.</p> <p>Objetivos específicos: 1) explotar intensivamente los recursos léxico; 2) mantener una coherencia temática y un hilo argumental a lo largo de los capítulos del libro; 3) controlar la complejidad de contenidos y actividades.</p>		
Metodología	Dice seguir una orientación temática.		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Siete unidades. • Glosario. • Claves. 		
División de la unidad	Todas las unidades están divididas en cuatro apartados que, dependiendo del tema, llevan un título.		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Introducción al comercio”. ▪ Unidad 2: “La empresa comercial: su naturaleza jurídica”. ▪ Unidad 3: “La decisión de exportar o importar”. ▪ Unidad 4: “Políticas de exportación”. ▪ Unidad 5: “Los medios de pago”. ▪ Unidad 6: “Los documentos de exportación e importación”. ▪ Unidad 7: “El transporte internacional de mercancías”. 		
Libro de ejercicios	No.		
Libro del profesor	No.		
SECCIÓN 2		ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 		
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.	
Contenidos comunicativos	Explícito	No especificados en la unidad y no muy claros en las unidades.	
	Temas	No aparece.	
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No explícitos.	

	Contenidos gramaticales	No se especifican.
	Contenidos léxicos	Alto contenido de términos y expresiones usuales del comercio exterior.
Contenidos culturales	Explícitos	No especificados en la unidad y no muy claros en las unidades.
	Temas	A través de dos personajes ficticios —Javier Martínez (el empresario) y Marta (conocida asesora comercial)— se refleja el contenido cultural que tiene relación con todo el proceso de realizar un negocio (desde la apertura del negocio y los pasos burocráticos que hay que solventar, pasando por la política de exportación (documentación, formas de pago, etc.) hasta el sistema de transporte que se puede utilizar para exportar productos.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	No.
Evaluación	No.	

4.2.3.9. MANUAL: *EMPRESA SIGLO XXI*

Ficha 20


SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Título	<i>Empresa siglo XXI</i>		
	Español en el ámbito profesional		
Autor/es	Emilio Iriarte Romero y Emilia Núñez Pérez. Coordinador: Ángel Felices Lago.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2009.		
ISBN	978-84-9848-041-2		
Material	Impreso	Sí.	192 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	B2 y C1.		
Objetivos generales	Mejorar la competencia lingüística, la competencia sociocultural, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la competencia intercultural, según las bases establecidas por el MCER.		
Metodología	La metodología utilizada es ecléctica, pues aúna diferentes métodos y enfoques de enseñanza con las bases que se establecen en el MCER para las lenguas en los niveles B2 y C1.		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Actividad de introducción. 		

	<ul style="list-style-type: none"> Ocho unidades. 	
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> Portada donde se describe lo que se va a tratar. La unidad está dividida en los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none"> “Competencia pragmática”. “Competencia lingüística”. “Competencia sociolingüística”. “Competencia sociocultural”. “Competencia intercultural”. Tarea final. Autoevaluación. 	
Temario	<ul style="list-style-type: none"> Unidad 1: “Los tipos de sociedades”. Unidad 2: “Creación de una empresa”. Unidad 3: “Contratos de trabajo”. Unidad 4: “El mundo laboral”. Unidad 5: “El comercio”. Unidad 6: “Publicidad y ventas”. Unidad 7: “La banca”. Unidad 8: “Calidad de empleo y riesgos laborales”. 	
Libro de ejercicios	No, sin embargo, existe un libro de claves. ISBN: 978-84-9848-197-6.	
Libro del profesor	No.	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> La L1 no aparece en el manual. No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	No.
	Temas	<p>Si se revisa las unidades se pueden extraer las siguientes propuestas comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Unidad 1: Describir las empresas y los trabajadores. Saber exponer el punto de vista propio sobre la empresa. Unidad 2: Analizar e interpretar gráficos. Unidad 3: Definir perfiles de candidatos para un puesto de trabajo. Hablar sobre contratos. Unidad 4: Hablar sobre las funciones y características de algunos cargos y puestos. Cómo hablar y qué tipo de lenguaje usar en ciertas situaciones laborales. Cómo enfrentarse a una entrevista laboral en España. Unidad 5: Elaborar diferentes cartas comerciales. Mejorar el conocimiento de la jerga del comercio y de sus componentes. Unidad 6: Elaborar una publicidad. Negociar en sus diferentes etapas. Unidad 7: Actuar de mediador y asesor, dando a conocer el proceso de reclamación y los tipos de interés bancarios. Unidad 8: Hablar de un accidente laboral desde el punto de vista del trabajador (o representante sindical) y desde el punto de vista del empresario.

Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No.
	Contenidos gramaticales	Sí, en la tarea final se menciona la gramática que se desea practicar, pero no hay en el manual ninguna explicación gramatical o apartado de gramática.
	Contenidos léxicos	Sí, explícitos en la introducción de cada unidad
Contenidos culturales	Explícitos	Sí, en los apartados “Competencia sociocultural” (competencia cultural) y “Competencia intercultural”.
	Temas	En las unidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: Los tipos de sociedades en España”. “Clasificación de la empresa”. “Los choques en la empresa”. ▪ Unidad 2: “Pasos para la creación de una empresa”. “Conocer diferentes aspectos de la economía española”. ▪ Unidad 3: “Tipos de contratos más comunes en España”. “Situaciones y dudas laborales.”. ▪ Unidad 4: “La entrevista de trabajo”. “La asesoría intercultural”. ▪ Unidad 5: “Las ferias internacionales en España”. “El lenguaje no verbal y los choques culturales”. ▪ Unidad 6: “La mercadotecnia y sus componentes”. “Ámbitos y situaciones”. “Ley de mejora de protección de los consumidores”. ▪ Unidad 7: “Las cajas de ahorros”. “Saber reclamar y conocer el mundo bancario español y europeo”. ▪ Unidad 8: “La Seguridad Social”. “Instituto Nacional para la Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT)”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Centrado en la cultura corporativa y en la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen (ámbito profesional español) y la extranjera.
Evaluación	Sí, al final de cada unidad, existe un apartado llamado “Autoevaluación”. En él, el alumno se califica y puede comentar su aprendizaje.	

4.2.3.10. MANUAL: *CULTURA Y NEGOCIOS*

Ficha 21


SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL DEL ALUMNO
Título	<i>Cultura y negocios</i>	 <p>El español de la economía española y latinoamericana</p>
Autor/es	Ángel Felices, Emilio Iriarte, Emilia Núñez y M ^a Ángeles Calderón.	

Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2003, reedición de 2010.		
ISBN	978-84-9848-218-8.		
Material	Impreso	Sí.	227 págs.
	Sonoro	No.	
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	Según especifica en su libro de claves, sigue, por un lado, los parámetros del MCER para la enseñanza de EFE; por otro, se guía simultáneamente por las teorías de dos destacados estudiosos de las culturas corporativas: Hofstede y Trompenaars.		
Nivel	B2 y C1.		
Objetivos generales	Aprender sin esfuerzo las características fundamentales de la economía española y de la economía de diez países de América Latina, sus diferencias culturales y su forma de hacer negocios.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Recoge diversos enfoques, de ahí su carácter ecléctico. – Manual dividido en contenidos temáticos con una clara orientación a la enseñanza del léxico. 		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Contenido de las unidades. • Diez unidades. • Anexo: presenta cuatro temas complementarios sobre la economía de América Latina. • Juego de recapitulación. • Glosario bilingüe (español-inglés) de terminología económica con las definiciones en español. 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Portada donde se describe lo que se va a trabajar en la unidad. • Las actividades están divididas en secciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ “España en su economía”. ○ “La prensa informa”. ○ “Así nos ven, así nos vemos”. ○ “Viaje a la economía de América Latina”. ○ “Zona Web”. • Autoevaluación. 		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “España: La infraestructura natural de la economía española. América Latina: Argentina”. ▪ Unidad 2: “España: Panorama de la población. América Latina: Uruguay”. ▪ Unidad 3: “España: El sector agropecuario. América Latina: Chile”. ▪ Unidad 4: “España: El sector pesquero. América Latina: Brasil”. ▪ Unidad 5: “España: El sector industrial y la construcción. América Latina: Perú”. ▪ Unidad 6: “España: Tipos de sociedades. América Latina: Colombia”. ▪ Unidad 7: “España: El sistema financiero. América Latina: Venezuela”. ▪ Unidad 8: “España: El sector turístico. América Latina: América Central, Panamá”. ▪ Unidad 9: “España: Transportes e infraestructuras. América Latina: México”. ▪ Unidad 10: “España: Comercio interior, comercio exterior e inversiones. América Latina: Cuba”. 		
Libro de ejercicios	No. Existe un libro de claves. ISBN: 978-84-9848-219-5.		
Libro del profesor	No.		

SECCIÓN 2		ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL DEL ALUMNO
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> La L1 no aparece en el manual. No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	No se especifican en la unidad y no están muy claros en las unidades.
	Temas	No existe.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No se especifica.
	Contenidos gramaticales	No se especifica.
	Contenidos léxicos	Sí, hay una clara orientación a la enseñanza del léxico y de las características fundamentales de la economía española y Latinoamérica.
Contenidos culturales	Explícitos	Sí, explícitos en el apartado “Así nos ven, así nos vemos” de cada unidad.
	Temas	<p>En las unidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Unidad 1: “Rasgos culturales del hombre y la mujer de negocios en Argentina”. Unidad 2: “El liderazgo, el estatus y el estilo de comunicación en España”. Unidad 3: “Aspectos socioculturales de Chile”. Unidad 4: “La organización, la gestión del tiempo y las reuniones en la empresa española”. Unidad 5: “Rasgos culturales del negociador peruano”. Unidad 6: “Rasgos culturales del negociador colombiano”. Unidad 7: “Rasgos culturales del negociador venezolano”. Unidad 8: “Cualidades, valores y estilo de negociación de los directivos españoles”. Unidad 9: “Rasgos culturales del hombre y la mujer de negocios en México”. Unidad 10: “Retrato cultural de los cubanos”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, en el apartado “Así nos ven, así nos vemos”, hay información y actividades para conocer las claves culturales y protocolarias de cara a hacer negocios con éxito en España y en diversos países de Hispanoamérica.
Evaluación	Existe un apartado de “Autoevaluación” al final de cada unidad.	

4.2.3.11. MATERIAL: *ASUNTOS DE NEGOCIOS*

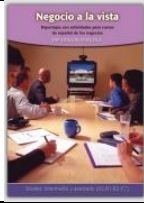
Ficha 22

FICHA 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO	
Título	<i>Asuntos de negocios</i>		
	100 actividades de discusión para la enseñanza de español de los negocios		
Autor/es	Carlos Schimidt.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, 2010.		
ISBN	978-84-9848-141-9.		
Material	Impreso	Sí.	216 págs.
	Sonoro	No.	
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	Sí.		
Nivel	B1, B2 y C1.		
Objetivos generales	Practicar la competencia comunicativa en diferentes áreas de especialidad, incluyendo todo tipo de situaciones. Se desea que los alumnos puedan analizar conjuntamente todo tipo de casos, buscar acuerdos, persuadir, etc.		
Metodología	Método basado en tareas y contenidos.		
Organización del material	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de actividades. • Cien actividades. • Fichas de las actividades (resumen de contenidos, implementación y consejos para el profesor): <ul style="list-style-type: none"> ○ Título. ○ Área y conceptos principales de la especialidad. ○ Tipo. ○ Duración mínima. ○ Nivel de MCER. ○ Nivel de complejidad a la hora de implantar la actividad. ○ Nivel de complejidad en cuanto al contenido de especialidad. ○ Resumen del contenido. ○ Indicaciones para la implantación de la actividad y consejos para el profesor. ○ Algunos conceptos. 		
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • No existen unidades como tal. 		
Temario	Cien actividades relacionadas con las siguientes áreas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ RR. HH. ▪ <i>Marketing</i>. ▪ Estrategia. ▪ Emprender. ▪ Gestión y personas. ▪ Gestión y operaciones. 		
Libro del alumno	No.		
Libro del profesor	No.		
SECCIÓN 2		ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO	
Contenidos comunicativos	No se especifican.		

Contenidos lingüísticos	No se especifican.
Contenidos culturales	No se especifican.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • El material incluye todo tipo de situaciones que derivan de seis áreas temáticas. • Cada actividad está pensada para realizarse en una única sesión. • El tipo de actividad puede ser de diversos tipos: discusión, simulación, <i>role-play</i>. • Especificación sobre la complejidad a la hora de desarrollar la actividad y en cuanto al contenido de especialidad (sistema de medición de dificultad: parte del 1, que corresponde al contenido sencillo; hasta el 5, que es el contenido más complejo). • Nivel del <i>MCER</i> a partir del cual se recomienda la actividad. • No existe ningún ejercicio para el nivel C1.

4.2.3.12. MATERIAL: *NEGOCIO A LA VISTA*

Ficha 23

FICHA 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO	
Título	<i>Negocio a la vista</i> Libro + DVD		
	Reportajes con actividades para cursos de español de los negocios		
Autor/es	Pablo Bonell, Marisa de Prada, Carlos Schmidt y Ana Señor.		
Datos bibliográficos	Madrid, Edinumen, reedición de 2009.		
ISBN	978-84-9848-008-5.		
Material	Impreso	Sí.	103 págs.
	Sonoro	No.	
	Audiovisual	Sí, en DVD.	Explotación de nueve reportajes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Freixenet ▪ Barrabés ▪ Zardoya-Otis ▪ Calvo ▪ Arteoliva ▪ Nestlé ▪ Jamica Coffee Shop ▪ Artesanos camiseros ▪ Midas
Sigue el <i>MCER</i>	No se especifica.		
Nivel	A2-C1.		
Objetivos generales	Desarrollar y poner a prueba la capacidad de comprensión intensiva y extensiva del aprendiz sobre diferentes temas empresariales.		
Metodología	No lo especifica.		
Organización del material	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción. • Explotación de los reportajes. • Transcripciones. • Claves. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Glosario.
División de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad previa al visionado del reportaje. • Preguntas de comprensión tras el visionado del reportaje. • Actividades posteriores al visionado del reportaje. <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos. ○ Tema. ○ Debate. ○ Apuntes y curiosidades culturales.
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Freixenet”. ▪ “Barrabés”. ▪ “Zardoya-Otis”. ▪ “Calvo”. ▪ “Areoliva”. ▪ “Nestlé”. ▪ “Jamaica Coffee Shop”. ▪ “Artesanos camiseros”. ▪ “Midas”.
Libro del alumno	No.
Libro del profesor	No.
FICHA 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO
Contenidos comunicativos	Sí, explícitos en la introducción.
Contenidos lingüísticos	No explícitos.
Contenidos culturales	Sí, explícitos en la introducción.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • No hay una distinción de nivel de lengua según el reportaje. • Presentación de diversos aspectos de interculturalidad y curiosidades culturales.

4.2.3.13. EVALUACIÓN DE LOS MANUALES DE EDINUMEN

En equipo.es conforma una serie construida por tres libros. La serie se presenta como un curso de español de negocios para todos aquellos profesionales que trabajan en España o en Hispanoamérica en una multinacional y que quieren aprender el idioma. Por esta razón, aparecen alusiones a aspectos culturales tanto de la Península como de Hispanoamérica. Cada libro se presenta como una continuación del nivel del anterior. Se comienza por el nivel A1-A2 con *En equipo.es 1* continúa con *En equipo.es 2* —que corresponde al nivel B1— hasta adquirir un B2 con *En equipo.es 3*.

Son libros muy completos ya que trabajan todas las destrezas y la parte cultural con actividades de explotación. Asimismo, integran ciertas marcas que orientan al

profesor sobre el tipo de actividad y su forma de aplicación (individual, en pareja o en grupo).

La principal desventaja de estos manuales del alumno y sus correspondientes cuadernos de ejercicios radica en que el más actual es del 2008, a excepción de la reedición del cuaderno de ejercicios *En equipo.es 1* que es del 2013. Esto conlleva que algunas de las imágenes y el formato estén un poco desfasados y sean poco atractivos visualmente.

Los cuadernos de ejercicios de los tres materiales incluyen un glosario de palabras para traducir en la lengua del aprendiz. En el cuaderno de ejercicios *En equipo.es 1* y *En equipo.es 2* el glosario abarca un total de siete páginas con una media de 84 palabras por página. Asimismo, este glosario no sigue una agrupación temática, sino que está ordenado por orden alfabético. En cambio, en el cuaderno de ejercicios *En equipo.es 3* el vocabulario se presenta de forma interrelacionada, es decir, en forma de asociaciones lógicas (*vid.* figura 5).

Glosario

Glosario

En estas páginas encontrarás el vocabulario de forma interrelacionada o, lo que es lo mismo, en forma de asociaciones lógicas para que luego lo recuerdes mejor. Cada cuadro responde a los temas de las unidades del *Libro del alumno*.

Algunas casillas contienen un espacio titulado "Mi glosario personal" para que tú mismo vayas elaborando tu propio diccionario de *Español de los negocios*, completándolo con antónimos de las palabras propuestas o escribiendo notas sobre su uso, etc. En la casilla gris coloca los conectores o los adverbios relacionados con ese vocabulario.

Un consejo práctico: en cada unidad, cuando hayas completado todos los espacios titulados "Mi glosario personal", compara tu trabajo con la "Clave del glosario".

Unidad 1 *Luces y sombras de la economía española*

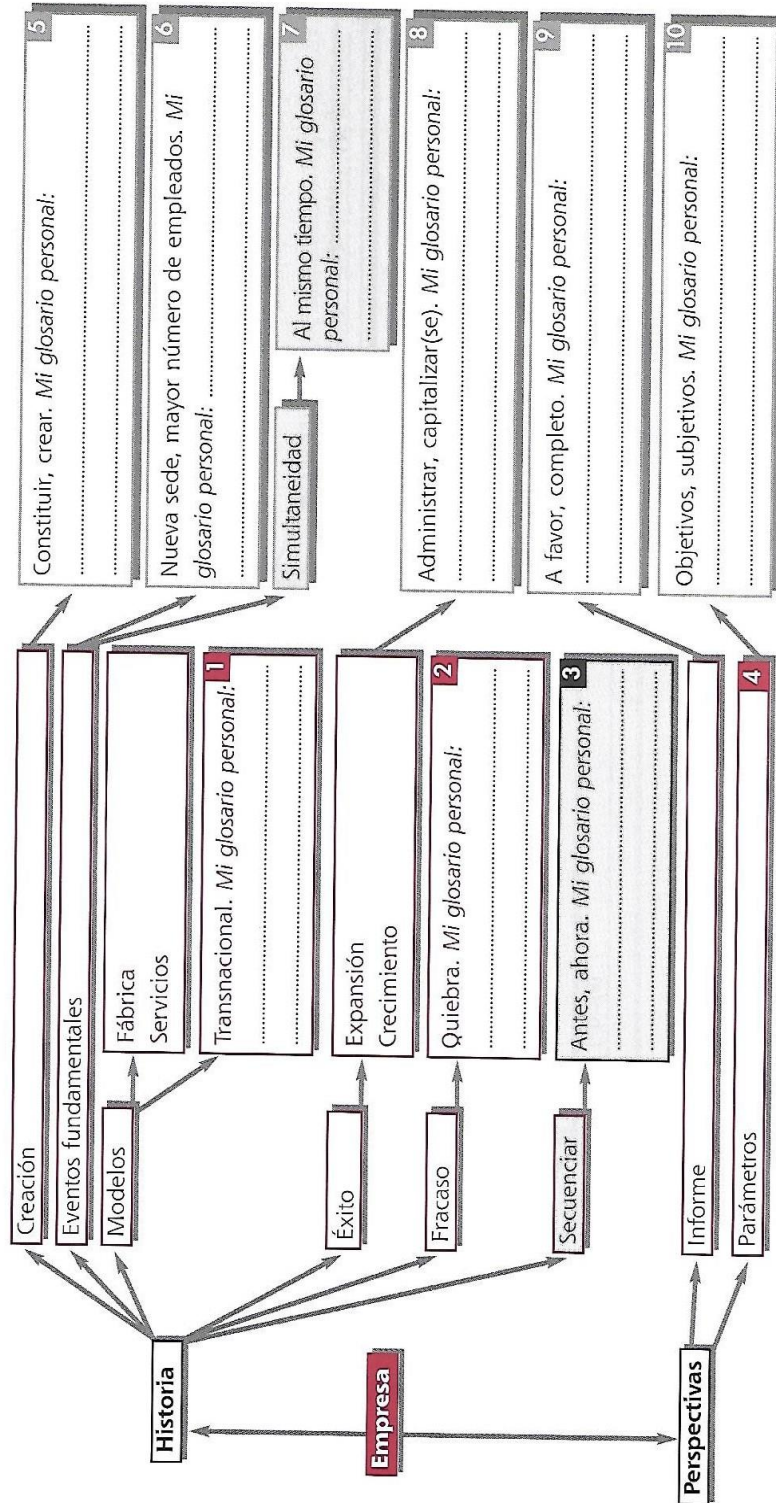


Figura 5

El manual *El español en entornos profesionales* es, de entre todos los manuales revisados, el más reciente, ya que salió en el 2016. Este manual pretende reflejar la realidad económico-empresarial española partiendo del estudio de empresas líderes en diferentes sectores, de ahí que tome como referencia nueve empresas de éxito españolas. Los visionados que corresponden con las nueve unidades no vienen en soporte DVD sino que se ha de entrar en la plataforma llamada ELEteca (*vid.* § 4.3.5) para poder verlos. En esta plataforma también están las claves y las transcripciones de los reportajes. La mayoría de los reportajes dura aproximadamente unos seis minutos, a excepción de la unidad 7 “El Corte Inglés” que dura unos tres minutos, y la unidad 9 “Ferrovial” que dura unos veintitrés minutos.

Encontramos que los manuales del alumno o los materiales complementarios que están organizados por empresas líderes son fáciles de incorporar en el material del profesor, sobre todo si hay algún reportaje, ya que estos suelen agradar en general al estudiante de ENE y el profesor puede usar el visionado y realizar las actividades dependiendo de las necesidades del alumno y su nivel.

El manual *El español para el comercio mundial del siglo XXI*, según se especifica en su página *web*, está pensado para cubrir “términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios”⁷⁴. Por tanto, su objetivo principal es introducir gradualmente al estudiante en los asuntos y en la terminología especializada del ámbito económico y comercial, incluyendo las expresiones más usadas en el comercio exterior. A diferencia de otros manuales que presentan solamente una lista de léxico o glosario, este manual presenta el vocabulario a través de los textos (*vid.* figura 6).

El hilo argumental de los textos y los diálogos que aparecen en el libro está construido a partir de situaciones empresariales reales que permiten al alumno seguir

⁷⁴ *Vid.* la página oficial de Edinumen <https://www.edinumen.es/index.php?page=shop.product_details&category_id=2&flypage=flypage.tpl&product_id=606&option=com_virtuemart&Itemid=4&vmcchk=1&Itemid=4> [consulta: 08/03/2015].

un recorrido gradual en los asuntos y términos comerciales. De hecho, muchos de los textos que figuran en el manual son diálogos entre un empresario y su asesora, reproduciendo el esquema profesor-alumno (pregunta-respuesta).

Figura 6

Ficha 1.1. Nociones generales

1. Lee el siguiente texto y responde a las preguntas que aparecen a continuación.

Si una persona compra, vende o intercambia **bienes** y **servicios** con **fines lucrativos**, entonces podemos decir que comercia o es un **comerciante**. De forma más técnica, podemos decir que el **comercio** es la actividad de intermediación entre la **producción**, el **consumo** y la **inversión**. Un comercio, en cambio, puede ser una tienda, un almacén o un **establecimiento** donde se realiza la actividad comercial.

Si el comercio se realiza dentro de un país, se llama **comercio interior**. Si se realiza fuera del país, entonces se denomina **comercio exterior** o **internacional**. Si se intercambian grandes cantidades de mercancías, estamos ante el **comercio al por mayor**, que desarrollan los **mayoristas**. Si las cantidades que se intercambian son medianas o pequeñas, entonces nos referimos al **comercio al por menor** o al **detalle**, realizado por los **minoristas**. Normalmente, el **productor** o **fabricante** le vende el producto a los mayoristas y estos, a su vez, a los minoristas, que, finalmente, se lo ofrecen al **consumidor**.



Las rutas posibles que siguen los productos desde el productor al consumidor se llaman **canales de distribución** o **comercialización**. Hay dos tipos de canales: **directos** e **indirectos**. En los canales directos, los bienes van directamente del productor al consumidor y, como máximo, participa un **intermediario**. En los indirectos, hay más de un intermediario.

Los **bienes de equipo** son los que se utilizan para la fabricación y el transporte de otros bienes y, normalmente, usan los canales directos. En cambio, los **bienes de consumo**, los destinados al consumidor final, suelen seguir circuitos más o menos indirectos dependiendo de su naturaleza; o sea, si se trata de **productos perecederos** (generalmente alimenticios) o **no perecederos** (duraderos). En el primer caso, se puede seguir un camino clásico (productor > minorista > consumidor) o uno más complejo (productor > **asentador de mercado central** > minorista > consumidor). La excepción a esta norma la protagoniza la difusión masiva de Internet en el comercio minorista y su capacidad para eliminar intermediarios. En el caso de los bienes duraderos, se suele seguir un camino más bien clásico, si bien los **hipermercados** o **grandes superficies** están consiguiendo también eliminar a los intermediarios. ”

Cada uno de los términos y expresiones relacionados directa o indirectamente con el comercio se destaca en negrita (o en color gris si el texto en el que aparece está en negrita). De este modo, se indica al alumno que dicho término incluido y definido en el glosario final. Este glosario sigue un sistema de orden alfabético y consta de unas setecientas definiciones con su equivalente en inglés (*vid.* figura 7).

Figura 7

- A la orden 5.1** (*made out to order*): Un documento a la orden es aquel en el que se debe aceptar como tenedor del documento a la persona física o jurídica que designe el emisor de dicho documento.
- A su coste y riesgo 6.3** (*at one's expenses*): Es igual que decir que algo se hace bajo la responsabilidad exclusiva de alguien.
- Abrir una cuenta bancaria en el exterior 5.4** (*open an account*): Hacer un contrato con un banco, que en lo sucesivo actuará como gestor financiero de nuestro dinero, y realizar el primer depósito.
- Acciones 2.3** (*shares; stocks*): Partes en las que se divide el capital de una sociedad anónima. Son también títulos que representan la parte proporcional con la que el socio participa en el capital de una sociedad y de la que dependen sus derechos y obligaciones.
- Acreditar 5.2** (*accredit*): Dar fe de algo mediante un documento.
- Acreeedor 5.1** (*creditor*): Persona o entidad que tiene derecho a cobrar una deuda que otra tiene con él a causa de un préstamo, una venta, etc.
- Acta notarial 5.1** (*notary's deed/certificate*): Documento que levanta un notario para dar fe de un hecho concreto.
- Activos industriales 4.3** (*industrial assets*): Bienes y propiedades valiosas del sector de la industria, partes de capital con que cuenta este sector.
- Acusar recibo 7.2** (*acknowledge receipt*): Certificar la recepción de la mercancía (o de cualquier otra cosa), normalmente firmando un documento que sirve para ese fin.
- Adjudicar (en pública subasta) 1.4** (*knockdown; adjudge*): Dar a alguien algo por lo que competía con otros. En caso de una subasta pública, ceder los derechos de explotación de un negocio o vender un material determinado al mejor postor.
- Administración autonómica 4.1** (*regional/autonomous government*): Organismo público que aplica las leyes y cuida del bienestar en una región o nacionalidad del Estado español.
- Administración pública 4.2** (*public administration*): Conjunto de organizaciones estatales que realizan la función administrativa del Estado, poniendo en contacto directo a la ciudadanía con el poder político y satisfaciendo los intereses públicos.
- Administrador 2.3** (*administrator*): Empleado cuyo cargo consiste en administrar la empresa, es decir, ordenar sus bienes y conducir todos sus trámites organizativos y legales.
- Aduana 7.1** (*customs office*): Dependencia del Estado situada en un puerto, una frontera y/o un aeropuerto de un país para registrar el tráfico internacional y los géneros y mercancías que se importan o exportan, y para recaudar los derechos o impuestos derivados de todo ello.
- Aduanero 3.4** (*customs*): De la aduana o relativo a ella.
- AENOR 4.3** Ver *Asociación Española de Normalización y Certificación*.
- Agencia Tributaria 2.3** (*tax agency/revenue office*): Entidad pública que se encarga de recaudar los impuestos de un país.
- Agente de aduanas 1.3** (*customs/clearing agent*): Agente libre que cobra una comisión por realizar todas las gestiones relacionadas con el tránsito de las mercancías por una aduana.
- Agente de cambio y bolsa 1.3** (*customer's broker*): Agente mediador colegiado, especializado en operaciones de bolsa. En España, desde 1988, este tipo de agentes se han ido asociando a bancos u otras entidades financieras y operan a través de Agencias de Bolsa.
- Agente inmobiliario 1.3** (*estate agent; realtor (US)*): Agente libre y corredor especializado en asuntos relacionados con todo tipo de inmuebles: locales, casas, etc.
- Agente mediador 1.3** (*agent; broker*): Comerciante que compra y vende por cuenta ajena (comisionista); pone en relación a vendedores y compradores (corredor) o bien actúa en operaciones mercantiles ajenas para asegurar la legitimidad de todos sus aspectos (colegiado).
- Agente mediador libre 1.3**: Véase Comisionista.
- Agente mediador colegiado 1.3** (*chartered/accredited/official agent/broker*): Aquel que interviene en operaciones de compraventa por cuenta de terceros para dar fe de ellas, atestiguar la capacidad legal de los contratantes, la legitimidad de sus firmas, etc. Actúa, por lo tanto, como fedatario público.
- A la orden (~de) 5.1** (*made out to order*): Se debe aceptar como tenedor del documento a la persona física o jurídica que designe el emisor del documento.
- Al portador 7.2** (*bearer*): Se refiere a una modalidad del conocimiento de embarque. Se caracteriza por la extensión del documento citado sin especificar ningún destinatario completo.
- Almacenamiento 7.1** (*storage*): Acción de reunir, guardar o acumular cosas, generalmente con la finalidad de distribuir las o venderlas.
- Alquilado 1.2** (*rented*): Que se tiene en alquiler, no propio.
- Alquilar 1.2** (*rent*): Dejar a alguien una propiedad inmueble para que la use u ocupe a cambio del pago periódico de un precio convenido.
- Alquiler con opción a compra 1.4** (*financial leasing*): Forma de financiación a la que recurren las empresas o individuos para evitar grandes desembolsos de dinero y por la que dichas empresas pueden obtener locales, bienes de equipo, etc. Se trata de un alquiler con la peculiaridad de que el objeto alquilado puede pasar a la propiedad de la empresa que lo alquila una vez transcurrido un tiempo estipulado a cambio del pago de un valor residual.
- Amortización 4.3** (*amortization*): Recuperación del capital invertido en algo.
- Ampliación de capital 2.4** (*capital increase*): La sociedad anónima que necesita recursos nuevos puede aumentar su capital emitiendo nuevas acciones o incorporando reservas. También puede recurrir a la emisión de obligaciones.
- Antena colectiva 4.1** (*correspondent*): Método para hacer la prospección de mercados lejanos, y en consecuencia caros,

Los propios autores explican en el prólogo del manual (Felices *et al.* 2015a: 7) que más que ser un “manual de español para el comercio mundial”, es un “manual sobre el comercio internacional de mercancías”. En este sentido, el manual no solo versa sobre el mercado español (importación y exportación), sino que trabaja las políticas

de exportar e importar, los documentos administrativos y trámites, el transporte de mercancías y toda la documentación que ser precisa, etc. Así pues, se trata de una obra que sirve tanto a estudiantes con estudios previos de Economía y Comercio como a alumnos sin estos conocimientos. Este manual, a diferencia de otros aquí revisados, no describe los contenidos comunicativos, gramaticales y culturales. Ahora bien, eso no significa que en ningún momento se trabajen; no obstante, por la estructura que posee, es difícil definirlos. Lo que se resalta es su tendencia hacia la enseñanza del léxico especializado.

Los manuales *Empresa siglo XXI* y *Cultura y negocios* combinan diversos estilos, ideas y enfoques metodológicos a lo largo de sus páginas. En el caso de *Empresa siglo XXI*, se pretende desarrollar las competencias generales y comunicativas de la lengua tal y como quedan reflejadas en el *MCER*. Por esta razón, cada unidad didáctica está dividida en cinco secciones: “la competencia pragmática”, “la competencia lingüística”, “la competencia sociolingüística”, “la competencia sociocultural” y “la competencia intercultural”. Sin embargo, en el manual no se contempla de manera explícita la gramática. Ello se debe a que los autores consideran que el alumno de un nivel B2 o C1 ya debe conocer la gramática y, consecuentemente, debe poder hacer uso de las estrategias comunicativas pertinentes para desarrollar las actividades que ofrece el manual. De esta forma, queda en manos del profesor decidir si el estudiante tiene que reforzar o no las nociones gramaticales. Por nuestra parte, consideramos que es un error presumir o asumir que el alumno que ha alcanzado un nivel B2 o C1 no requiere de ninguna práctica gramatical en su curso. Incluso los niveles más altos, precisan de instrucción o revisión gramatical en su aprendizaje.

Por el contrario, el manual *Cultura y negocios* está dirigido a la enseñanza del lenguaje de la economía y centra su atención en las diferencias culturales y en el protocolo que existe a la hora de hacer negocios con iberoamericanos y españoles. El libro está estructurado por medio de contenidos temáticos con una clara orientación a la enseñanza del léxico. Al igual que el manual *El español para el comercio mundial del siglo XXI*, este manual presenta el léxico a través de los textos donde viene resaltado y al final del libro se puede encontrar un extenso glosario de definiciones con el

equivalente del término definido en inglés. Este glosario puede ser de gran utilidad no solo para el alumno sino también para el profesor si este no está familiarizado con la temática de su estudiante. Encontramos una clara tendencia hacia priorizar el vocabulario técnico o específico de una temática en los manuales de ENE.

Asimismo, en ambos manuales, se trabajan de forma exhaustiva los aspectos culturales e interculturales del mundo empresarial se instruye al alumno sobre los aspectos socioculturales verbales y no verbales (la puntualidad, el turno de palabra, el tono de voz, los saludos, el trato entre diferente sexo, la indumentaria, entre otros aspectos que son tratados). Con ello, se pretende dotar al estudiante de los conocimientos necesarios para poder desenvolverse adecuadamente y sin malentendidos. Ahora bien, la diferencia reside en que el manual *Cultura y negocios* se centra en las diferencias culturales entre iberoamericanos y españoles. Este manual del alumno trabaja los rasgos culturales de cómo hacer negocio en Argentina, Chile, Perú, Venezuela, México y Cuba; mientras *Empresa siglo XXI* confiere al usuario la capacidad de relacionar su cultura de origen con la española.

El material de actividades *Asuntos de negocios* es un material complementario para cursos de español de negocios en formato fotocopiable que se centra en la competencia comunicativa de diferentes áreas de especialidad (recursos humanos, *marketing*, etc.). Lo innovador de este material es que recoge cien actividades de discusión y negociación oral de diversos aspectos relacionados con la actividad de la empresa y de quienes la integran (directivos, empleados, accionista, etc.). De esta forma, el estudiante, trabajando en grupo o en parejas, asume un rol para analizar problemas, resolverlos, negociar o tomar decisiones sobre cuestiones del mundo de los negocios. Consideramos que como material de apoyo propone idas y actividades muy atractivas, la dificultad estriba en que la mayoría de las actividades están planteadas para realizarse en grupo y es posible tener cursos de un único alumno.

El material de actividades *Negocio a la vista*, a diferencia del anterior, potencia la capacidad de comprensión intensiva (la habilidad del alumno para obtener una información específica a partir del texto que escuchan) y la capacidad de comprensión

extensiva (la habilidad del alumno para obtener una comprensión global del texto o partes del texto que escuchan) del estudiante. El material gira en torno a nueve reportajes sobre empresas que operan en España, por lo que el usuario escucha tanto a empresarios como a directivos hablando en español de sus compañías o de su puesto de trabajo.

Los materiales que presentan reportajes de empresas reales son material que se puede adaptar al programa del curso y suelen ser de interés por el alumno por tratarse de compañías españolas que hablan sobre diversos temas. Este material es fácil de explotar y se puede adaptar al nivel del alumno, pero, sobre todo, evita al profesor tener que buscar reportajes reales en internet.

4.2.4. EDITORIAL: SGEL


La editorial SGEL se funda en 1914 y su primera actividad es la gestión de la Librería Francesa en Barcelona. En 1970, crea el departamento de Educación SGEL, que se encarga tanto de la importación de libros de idiomas como de la publicación de métodos y materiales para la enseñanza del ELE. Desde sus orígenes, está especializada en la enseñanza/aprendizaje del ELE y en la edición de materiales didácticos para la enseñanza del francés y de la lengua y literatura españolas para Secundaria y Bachillerato. De los manuales que ofrece para fines específicos hemos seleccionado aquellos que están dirigidos a un público que precisa aprender ELE. Los manuales seleccionados son los siguientes:

Tabla 5

Categoría	Título	Figura
Manual del alumno	<i>Al día, inicial</i> (libro del alumno)	24
Manual del alumno	<i>Al día, intermedio</i> (libro del alumno)	25
Manual del alumno	<i>Al día, superior</i> (libro del alumno)	26

4.2.4.1. MANUAL: *AL DÍA, INICIAL*

Ficha 24


SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
Título	<p><i>Al día</i> Libro del alumno</p> <p>Curso de español para los negocios</p>		
Autor/es	Gisèle Prost y Alfredo Noriega Fernández.		
Datos bibliográficos	Madrid, SGEL, 2006, reedición de 2010.		
ISBN	978-84-9778-291-3.		
Material	Impreso	Sí.	159 págs.
	Sonoro	Sí.	Formato CD.
	Audiovisual	No.	
Segue el MCER	<i>Al día@</i> es un método de aprendizaje del español con fines profesionales que sigue las normas del MCER.		
Nivel	A2.		
Objetivos generales	El objetivo es permitir que el alumno (jóvenes o adultos relacionados con el mundo empresarial) se comunique en una situación laboral con un lenguaje claro y preciso.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Propone un enfoque por proyectos. – Aprendizaje orientado a la acción mediante la creación de proyectos, resolución de tareas y casos prácticos. 		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Índice de contenidos. • Ocho unidades. • Transcripciones de las grabaciones. • Glosario. • Índice gramatical. 		
División de la unidad	<p>Cada unidad está dividida en cinco secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Sentemos bases”: introduce el vocabulario, los principales aspectos gramaticales y los temas de la unidad. • “Analicemos y practiquemos”: sistematiza el vocabulario y la sintaxis en un contexto de comunicación auténtico y activo. • “Creemos y negociemos”: propone actividades para practicar los conocimientos lingüísticos adquiridos. • “Cada día más”: introduce un tema sociocultural y para despertar la curiosidad del alumno sobre el mundo hispánico. • “El rincón gramatical”: resume el contenido gramatical de la unidad. 		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 0: “¡Vamos a comenzar!” ▪ Unidad 1: “Primeros encuentros”. ▪ Unidad 2: “En la oficina”. ▪ Unidad 3: “El día@ a día@”. ▪ Unidad 4: “El mundo laboral”. ▪ Unidad 5: “Promocionando la empresa”. ▪ Unidad 6: “El comercio hoy en día@”. ▪ Unidad 7: “¡Hablemos de dinero!” ▪ Unidad 8: “¿Y después de los estudios?” 		

Libro de ejercicios	Sí, <i>Cuaderno de ejercicios</i> y CD: ISBN: 978-84-9778-292-0.	
Libro del profesor	Sí, <i>Guía didáctica del profesor</i> . ISBN: 978-84-9778-316-3.	
SECCIÓN 2 ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL		
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	No explícitos.
	Temas	<p>Si se revisan las unidades se pueden extraer los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 0: Saludos y presentaciones. Preguntar por el nombre y la nacionalidad. ▪ Unidad 1: Dar datos personales. Pedir la dirección, el número de teléfono; etc. ▪ Unidad 2: Dar y preguntar ubicación. Expresar gustos y preferencias. ▪ Unidad 3: Hablar sobre el tiempo y planificar. Dar información sobre empresas. Pedir y dar información sobre itinerarios. ▪ Unidad 4: Expresar opinión. ▪ Unidad 5: Contrastar situaciones pasadas y actuales. ▪ Unidad 6: Hablar del futuro. Expresar finalidad. ▪ Unidad 7: Expresar ventajas y desventajas. ▪ Unidad 8: Hablar de acciones y eventos pasados.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	Sí, explícitos en el apartado “Contenidos gramaticales” dentro del índice de contenidos.
	Contenidos gramaticales	Sí, explícitos en el apartado “Contenidos gramaticales” dentro del índice de contenidos.
	Contenidos léxicos	No explícito. El manual presenta al final un glosario con las palabras que aparecen en las unidades y la página donde puede encontrarse cada palabra.
Contenidos culturales	Explícitos	Los contenidos culturales aparecen explícitos en el apartado “Cada día más”.
	Temas	<p>En el apartado “Cada día más” de cada unidad se halla lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Hispanoamérica”. ▪ Unidad 2: “España: las Comunidades Autónomas”. ▪ Unidad 3: “Navidad, Año Nuevo y Reyes en España”. ▪ Unidad 4: “Hispanoamérica: geografía y lenguas aborígenes”. ▪ Unidad 5: “Arte y cultura en América Latina: pintores y pinturas”. ▪ Unidad 6: “La gastronomía en España: platos típicos, el tapeo; La crianza del vino”. ▪ Unidad 7: “La comunidad hispana en EE. UU., y Las mujeres latinas en EE. UU.”. ▪ Unidad 8: “De América al resto del mundo, y

		La variedad del español”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, referencia al mundo hispano.
Evaluación	No.	

4.2.4.2. MANUAL: *AL DÍA, INTERMEDIO*


Ficha 25

SECCIÓN 1	DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	<i>Al día</i> Libro del alumno Curso intermedio de español para los negocios		
Autor/es	Gisèle Prost y Alfredo Noriega Fernández.		
Datos bibliográficos	Madrid, SGEL, 2009, reedición de 2011.		
ISBN	978-84-9778-317-0.		
Material	Impreso	Sí.	143 págs.
	Sonoro	Sí.	Incluye CD.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	<i>Al día@</i> es un método de aprendizaje del español con fines profesionales que sigue las normas del MCER.		
Nivel	B1 y B2.		
Objetivos generales	Concebido para jóvenes y adultos que ya han superado el nivel inicial y desean sus ampliar conocimientos del español dentro del ámbito laboral.		
Metodología	– Aprendizaje orientado a la acción mediante la creación de proyectos, resolución de tareas y casos prácticos Propone un enfoque por proyectos y se apoya en prácticas pedagógicas tradicionales.		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Índice. ▪ Índice de contenidos y gramática. ▪ Ocho unidades y cuatro proyectos. ▪ Transcripciones de las grabaciones. ▪ Glosario. ▪ Índice gramatical. 		
División de la unidad	Cada unidad está dividida en cinco secciones: <ul style="list-style-type: none"> • “Sentemos bases”: introduce el vocabulario, los principales aspectos gramaticales y los temas de la unidad. • “Analicemos y practiquemos”: sistematiza el vocabulario y la sintaxis en un contexto de comunicación auténtico y activo. • “Creemos y negociemos”: propone actividades para practicar los conocimientos lingüísticos adquiridos. • “Cada día más”: introduce un tema sociocultural y para despertar la curiosidad del alumno sobre el mundo hispánico. • “El rincón gramatical”: resume el contenido gramatical de la unidad. 		
Temario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “La responsabilidad empresarial”. ▪ Unidad 2: “El desarrollo sostenible”. 		

	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Proyecto 1: “Una campaña a favor del medio ambiente”. ▪ Unidad 3: “En los mercados exteriores”. ▪ Unidad 4: “Empresas y globalización”. ▫ Proyecto 2: “La feria: punto de partida de la internacionalización”. ▪ Unidad 5: “Liderando empresas”. ▪ Unidad 6: “¡A ganar mercados!” ▫ Proyecto 3: “Candidatura para los Juegos Olímpicos”. ▪ Unidad 7: “Cada día más experiencia”. ▪ Unidad 8: “Juntos se puede”. ▫ Proyecto 4: “La creación de una empresa”. 	
Libro de ejercicios	Sí, <i>Cuaderno de ejercicios</i> + CD. ISBN: 978-84-9778-318-7.	
Libro del profesor	Sí, <i>Guía didáctica del profesor</i> . ISBN 978-84-9778-319-4.	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	No explícitos.
	Temas	El contenido comunicativo viene determinado por el contenido temático de cada unidad.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	Sí, explícitos en el apartado “Contenidos gramaticales” dentro del índice de contenidos.
	Contenidos gramaticales	Sí, explícitos en el apartado “Contenidos gramaticales” dentro del índice de contenidos.
	Contenidos léxicos	No explícitos en el índice ni en las unidades. Sin embargo, al final del libro, aparece un glosario con el vocabulario utilizado en el manual y su equivalente en inglés.
Contenidos culturales	Explícitos	Los contenidos culturales aparecen explícitos en el apartado “Cada día más”.
	Temas	En el apartado “Cada día más” de cada unidad se halla lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Los pueblos indígenas de América Latina”. ▪ Unidad 2: “El patrimonio cultural de la humanidad”. ▪ Unidad 3: “El Cono Sur. El tango”. ▪ Unidad 4: “La integración en América Latina”. ▪ Unidad 5: “Así ha cambiado América Latina”. ▪ Unidad 6: “Los desafíos del turismo español. Señas de hispanidad”. ▪ Unidad 7: “Artistas latinoamericanos mundialmente conocidos. Discos latinos en EE. UU.”. ▪ Unidad 8: “Hombres y mujeres ilustres de España e Hispanoamérica. El exilio”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, referencia al mundo hispano.
Evaluación	No.	

4.2.4.3. MANUAL: *AL DÍA, SUPERIOR*

Ficha 26

SECCIÓN 1		DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
Título	<i>Al día</i> Libro del alumno Curso superior de español para los negocios		
Autor/es	Gisèle Prost y Alfredo Noriega Fernández.		
Datos bibliográficos	Madrid, SGEL, 2006, reedición de 2014.		
ISBN	978-84-9778-555-6.		
Material	Impreso	Sí.	152 págs.
	Sonoro	Sí.	Incluye CD.
	Audiovisual	No.	
Sigue el MCER	No lo especifica.		
Nivel	B2 y C1.		
Objetivos generales	Dirigido a estudiantes y profesionales que, habiendo alcanzado un nivel intermedio-avanzado, necesitan ampliar sus conocimientos en el ámbito empresarial y comercial y desean desenvolverse de forma efectiva en las situaciones de la vida laboral. Su objetivo es servir de herramienta de aprendizaje y de comunicación para realizar tareas profesionales.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Propone un enfoque por proyectos. – Aprendizaje orientado a la acción mediante la creación de proyectos, resolución de tareas y casos prácticos. 		
Organización del manual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Índice de contenidos. ▪ Diez unidades. ▪ Transcripciones de las grabaciones. 		
División de la unidad	Cada unidad está dividida en tres secciones: <ul style="list-style-type: none"> • “Cada día más”: introduce el tema ofreciendo actividades de solución abierta y una introducción sobre aspectos socioculturales. • “Analicemos y practiquemos”: permite registrar el vocabulario especializado mediante actividades de comprensión y de interacción comunicativa. • “Creemos y negociamos”: prepara al estudiante para la comunicación en situaciones reales. 		
Temario	Diez unidades temáticas totalmente independientes las unas de las otras: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “La nueva empresa”. ▪ Unidad 2: “Ingresar en una empresa”. ▪ Unidad 3: “Recursos humanos”. ▪ Unidad 4: “Consumidores y productos”. ▪ Unidad 5: “La comunicación”. ▪ Unidad 6: “El dinero”. ▪ Unidad 7: “Estrategias”. ▪ Unidad 8: “Comercio internacional”. ▪ Unidad 9: “Gestión de conflictos”. ▪ Unidad 10: “Retos y éxitos de la empresa”. 		
Libro de ejercicios	Sí, <i>Cuaderno de ejercicios</i> + CD. ISBN: 978-84-9778-284-5.		

Libro del profesor	No.	
SECCIÓN 2	ANÁLISIS INTERNO DEL MANUAL	
Papel de la L1	<ul style="list-style-type: none"> • La L1 no aparece en el manual. • No hay una gramática contrastiva entre la L1 y la L2. 	
Papel de la L2	Orientación deductiva/inductiva	Aprendizaje inductivo.
Contenidos comunicativos	Explícito	No explícitos.
	Temas	El contenido comunicativo viene determinado por el contenido temático de cada unidad.
Contenidos lingüísticos	Contenidos fónicos y ortográficos	No explícitos.
	Contenidos gramaticales	No explícitos.
	Contenidos léxicos	No explícitos.
Contenidos culturales	Explícitos	No se especifica.
	Temas	No explícita, aunque introduce aspectos socioculturales en el apartado introductorio “Cada día@ más”.
	Cultura formal/informal	Ambos.
	Diversidad cultural	Sí, referencia al mundo hispano.
Evaluación	No.	

4.2.4.4. EVALUACIÓN DE LOS MANUALES DE SGEL

Los manuales *Al día* se presentan como un curso dividido en tres niveles *Al día inicial* (A1), *Al día intermedio* (B1-B2) y *Al día superior* (B2-C1). Todos ellos están centrados en el español del ámbito empresarial y comercial. El objetivo del curso *Al día* es proporcionar al aprendiz de las herramientas necesarias para desarrollar tareas profesionales con éxito.

Cada nivel comprende un libro del alumno con CD de audio, un cuaderno de ejercicios y una guía didáctica. La decisión de no revisar los cuadernos de ejercicios correspondientes en este caso se debe al contenido del manual en sí, ya que no incluye nada más que ejercicios para practicar y asentar lo que se ha aprendido en el manual. Con esto no pretendemos desmerecer el cuaderno del alumno en cuestión, si bien no aporta ningún aspecto o elemento innovador que amplíe el manual del alumno o que sea relevante, de ahí que no se haya examinado.

4.3. EVALUACIÓN COMPARATIVA DE LOS MANUALES DE ENE

En los apartados anteriores, hemos examinado dieciséis manuales del alumno y ocho materiales complementarios de ENE de diferentes editoriales. En las páginas que siguen, nos ocuparemos, fundamentalmente, de hacer una comparación entre ellos. No es nuestra intención realizar una crítica de ellos, sino exponer de manera argumentada sus aciertos y sus limitaciones de cara a emplearlos como manuales en los cursos de ENE.

El empleo de un único manual en clase de EFE no es una práctica muy extendida entre los profesionales de la enseñanza de fines específicos. En nuestro caso particular, durante los quince años en que hemos ejercido como profesores de español de negocios, no hemos utilizado un único manual a lo largo de un curso. No significa que nunca se haya hecho uso de algún manual del alumno o material complementado elaborado por especialistas; todo lo contrario. Consideramos que la manipulación y transformación de los manuales existentes para llevarlos al aula de la manera que se considere más oportuna es una práctica común entre docente: se parte de un manual (manual del alumno o material complementario) que sirva de guía y, luego, el profesor adapta sus clases a las necesidades concretas y a las características el estudiante o de los estudiantes. Tal y como explica Aguirre (2009: 166), el profesor, a la hora de seleccionar el material curricular que va a utilizar en su clase, puede acogerse a alguna de las siguientes alternativas:

- 1) El profesor selecciona los materiales que va a emplear de entre los publicados aplicando determinados criterios (análisis objetivo, análisis subjetivo y evaluación).
- 2) El profesor crea su propio material (inédito).
- 3) El profesor modifica o adapta las actividades de los materiales existentes (publicados) a las necesidades del grupo.
- 4) La opción mixta: el profesor combina el material propio desarrollado con el uso u adaptación de material procedente de obras editadas.

Para cotejar estas afirmaciones con nuestra investigación, hemos realizado una encuesta entre profesores de EFE para analizar sus prácticas docentes. En el siguiente capítulo la Encuesta 1 va dirigida a profesores que ejercen o han ejercido en la docencia de EFE. Entre la nómina de preguntas que se plantearon una de ellas preguntaba si basaban sus clases de EFE en algún manual. En relación con esta encuesta (*vid.* § 5.3) se observa que de los ochenta y dos docentes que la cumplimentaron, cuarenta y dos de ellos respondieron de afirmativamente. Ahora bien, hay que matizar que, de los cuarenta y dos profesores que utilizan manual en sus clases, el 97 % no lo considera suficiente y, por tanto, lo complementa con material propio (*práctica mixta* según Aguirre 2009). Por el contrario, de los cuarenta profesores que no utilizan manual publicado en sus clases, el 44 % dice hacer uso de varios manuales y un 29 % de algún manual del alumno o material complementario (*práctica mixta de nuevo*). Estos resultados nos dejan con tan solo un 27 % de los ochenta y dos encuestados que crea su propio material inédito sin recurrir al manual publicado por editoriales. Estas respuestas demuestran que, a pesar de no utilizar un manual como base del curso, el profesor hace uso de los manuales del alumno y de los materiales complementarios que hay en el mercado en su programación.

El empleo de uno o varios manuales de ENE editados por profesionales de la lengua, ya sea como base de una clase o como opción mixta, tiene sus ventajas, aunque también hay que ser consciente de sus limitaciones. La decisión por parte del profesor de utilizar o no este material didáctico implica dos aspectos relevantes: en primer lugar, el profesor ha de conocer los manuales y materiales existentes en el mercado; en segundo lugar, debe asegurarse de que el contenido de estos se ajusta a las necesidades del aprendiz.

Sabemos que un único libro no puede cumplir con todas las expectativas del alumnado, pues es imposible que cubra todas las necesidades del estudiante. Como se ha dicho, los manuales presentan varias desventajas. Hay quien afirma que los libros pueden influenciar de forma negativa la enseñanza/aprendizaje por ser demasiado dominantes y, por tanto, un obstáculo para adoptar y promover la enseñanza (Wikman

2004 cito por Ardin 2015: 12). Consideramos que el uso de un único material no es ideal, pero que la combinación de varios con el propio es una alternativa muy válida.

A continuación, se establecen algunos inconvenientes que pueden derivar del recurso a los manuales en las clases de EFE, particular y de ELE en general:

- ✗ Ausencia de motivación en el alumno por falta de interés en los temas presentados.
- ✗ Falta de acercamiento entre la realidad y lo aprendido en el libro.
- ✗ Inadecuación del enfoque metodológico.
- ✗ Deficiencia en cuanto al desarrollo de competencias.
- ✗ Material poco estimulante.
- ✗ Material no auténtico o desfasado.
- ✗ Material no actual o desfasado
- ✗ Ausencia de la competencia cultural o sociocultural
- ✗ Léxico inapropiado o insuficiente
- ✗ Desajuste con respecto al estilo de enseñanza del profesor
- ✗ Desajuste con respecto a las necesidades específicas del alumno

Sin embargo, estos aspectos negativos también pueden darse con un material elaborado por el profesor sin un AN *ad hoc*, no solo en los manuales editados. Hemos enumerado una serie de posibles inconvenientes, pero también es posible enumerar una lista de ventajas que los manuales aportan al trabajo del profesor. La combinación de compaginar manual publicado con material propio concede al profesor libertad y flexibilidad a la hora de negociar el contenido del curso y el diseño del programa. Presentamos a continuación algunas de las ventajas que puede representar el uso de manuales o materiales:

- ✓ Suponen un ahorro de tiempo a la hora de preparar el programa, especialmente, cuando se trata de material de audio o visual.
- ✓ Facilitan la planificación y la evaluación en la enseñanza.

- ✓ Favorecen los procesos mentales⁷⁵.
- ✓ Facilitan un conjunto completo de materiales (textos, audios, videos, actividades, etc.).
- ✓ Fomentan disciplina y proporcionan seguridad al estudiante⁷⁶.
- ✓ Es material al que se accede de forma rápida, ya que está publicado y al alcance del consumidor.

Consideramos que si hay material accesible por qué no hacer uso de él. De esta manera el profesor puede emplear más tiempo en elaborar aquello que realmente no va a encontrar en un manual y que tiene que ver con una necesidad muy concreta del alumno. Hay que tener en cuenta, eso sí, que todo el material publicado que se utilice ha de estar adaptado a las necesidades del alumnado al que va dirigido e incluido en el programa del curso de forma adecuada. Por esta razón, si los manuales presentan más material accesible, tanto el profesor como el alumno harán más uso de él.

Un factor imprescindible para que la opción mixta sea funcional en el aula es que el profesor esté familiarizado con los manuales disponibles. De esta forma puede encontrar en ellos todos aquellos rasgos comunes ente un grupo de hablantes del ámbito empresarial que le pueden ser útiles en el aula. Así, el profesor si puede sacar el máximo partido de los materiales existentes en el mercado, puede centrarse en todo aquello que por ser específico del alumno no lo va a encontrar en ningún manual. Como hemos mencionado, la práctica común es la opción mixta incluso habiendo un manual como base del curso. El objetivo de la enseñanza/aprendizaje se fundamenta en los intereses del alumnado y en cubrir estos intereses e inquietudes. Creemos que los manuales deben acercarse lo máximo posible a estas inquietudes que posee el alumno (material actual, material de fácil manejo, material que involucre al alumno a participar, material real, etc.).

⁷⁵ Los procesos mentales son entendidos por muchos especialistas como los mecanismos que constituyen el verdadero núcleo del aprendizaje. En palabras de Beltrán (1998 [1996]: 43), son “conductas u operaciones mentales, es decir, algo que el estudiante hace en el momento de aprender, y que está relacionado con la meta”. En este sentido, cualquier estrategia o mecanismo que utiliza el alumno para su aprendizaje y para la adquisición de una lengua son considerados procesos mentales.

⁷⁶ Se retomará este aspecto al analizar los resultados obtenidos de la encuesta realizada a los estudiantes de español de negocios (*vid.* § 5.3).

Si decidimos trabajar el tema de la comida en una clase de fines específicos, por ejemplo, debemos atender a las necesidades del aprendiz en relación con este tópico. De esta forma, el profesor puede hacer uso de algunas actividades (audio, video, textos, etc.), siempre y cuando se tengan en cuenta el propósito de aprendizaje, el contexto en el cual se va a desarrollar y, como se ha dicho, las necesidades del estudiante.

Si se repara en estos tres aspectos a la hora de escoger un manual editado y se combina con material de propia elaboración, es posible diseñar una clase específica para el estudiante. En la tabla 6 mostramos las referencias del tema de la comida en algunos de los manuales del alumno y materiales complementarios revisados.

Tabla 6

MATERIAL CURRICULAR	ACTIVIDAD RELACIONADA CON COMIDA	NIVEL
<i>Socios 1</i> Libro del alumno	Unidad 8: "Citas y reuniones"	A1, A2
<i>Socios 1</i> Cuaderno de ejercicios	Unidad 8: "Citas y reuniones"	A1, A2
<i>Socios 1</i> Cuaderno de ejercicios	Apdo. "Socios y colegas". Reportaje: "Codorniu. Una empresa de cava"	A1, A2
<i>Socios 1</i> Cuaderno de ejercicios	Apdo. "Socios y colegas", Reportaje: "Botafumeiro"	A1, A2
<i>Al día</i> Libro del alumno-inicial	Unidad 6: "El comercio hoy en día"	A2
<i>Al día</i> Libro del alumno-inicial	Unidad 8: "¿Y después de los estudios?". Artículo pp. 124-125: De América al resto del mundo	A2
<i>Socios 2</i> Cuaderno de ejercicios	Apdo. "Socios y colegas", reportaje: "Navidad"	B1
<i>En equipo.es2</i> Libro del alumno	Unidad 4: "Cultura empresarial"	B2
<i>Expertos</i> Libro del alumno	DVD: "Restaurante Sant Pau"	B2
<i>Expertos</i> Cuaderno de ejercicios	Unidad 4: "Exportamos a 70 países". Artículo: "Un consorcio exporta alimentos de Valencia al gigante asiático" (pp. 51)	B2
<i>Expertos</i> Cuaderno de ejercicios	Unidad 5: "Montamos un negocio". Artículo: "Bulli, cronología" (pp. 62)	B2
<i>Cultura y negocios</i>	Unidad 2: España: "Panorama de la población". Apdo. "América Latina: Uruguay". Artículo: "Freixenet entra en el mercado de vino uruguayo" (pp. 41)	B2, C1
<i>Negocio a la vista</i>	DVD: "Freixenet"	A2, B1, B2, C1
<i>Negocio a la vista</i>	DVD: "Calvo"	A2, B1, B2, C1

Para poder obtener el máximo rendimiento de los manuales, es imprescindible conocerlos. De lo contrario, el tiempo que se invierte en localizar los ejercicios o unidades que son útiles o adaptables es equiparable al tiempo de redactar una unidad desde cero. Por esta razón, en los siguientes apartados, profundizaremos en la tarea de revisión que ha permitido elaborar las fichas anteriormente expuestas. El objetivo en este caso es reflejar de forma más clara y concisa las ventajas y las carencias que presentan los manuales analizados.

Somos conscientes del esfuerzo que encierra la creación de un manual del alumno o material complementario para clase y de las limitaciones que tiene un libro publicado. Reiteramos que no es nuestra intención criticar meramente los manuales, sino presentarlos como una herramienta más que el profesor puede utilizar a la hora de confeccionar el programa de su clase. La finalidad última es doble. Por un lado, queremos plantear cómo el profesor puede sacar el máximo partido de los materiales en el mercado. Por otro, buscamos ofrecer algunas indicaciones útiles para el diseño de materiales de ENE (tema que retomaremos en el capítulo 6 al presentar varias propuestas didácticas).

4.3.1. LA METODOLOGÍA

La metodología se corresponde con los distintos enfoques y métodos didácticos surgidos en el devenir de la historia. Estos métodos se diseñan con el fin de acometer con éxito los objetivos docentes de la enseñanza/aprendizaje de una lengua. Recordemos que la metodología es “aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos” (CVC 1997-2017: *s. v. metodología*). Este proceso define la/s teorías del aprendizaje, el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, el plan de acción, los tipos de actividades, las técnicas de trabajo y, además, la labor y la función del profesor y del alumnado. Por todo ello, de cara a la enseñanza de lenguas extranjeras, la elección de un método es una parte fundamental en cualquier actividad educativa (Martín Sánchez 2009: 61).

Atendiendo a lo anteriormente dicho, tal y como dice Sánchez Pérez (2004: 669; 2009: 19-20), el *método* puede entenderse “como un todo coherente en el cual quedan implicados los siguientes componentes y elementos, que giran en torno a tres grandes ejes”. Estos tres niveles son:

- Eje 1: Principios o creencias relacionadas con la naturaleza y características de la lengua objeto de la enseñanza. Este eje implica aspectos tales como qué debe ser aprendido o enseñado, cómo debe enseñarse y cómo gestionar la enseñanza y el aprendizaje.
- Eje 2: El contenido y objetivos. Supone la selección y la estructuración de los materiales de el objetivo de la enseñanza o aprendizaje. Cubre también la definición y selección del material que se enseña, cuánto se enseña y el orden a la hora de enseñarlo.
- Eje 3: La práctica. Se traduce en el diseño y la puesta en marcha de los objetivos, es decir, de los mecanismos, actividades, ejercicios y su diseño.

Siguiendo estos tres ejes, cuando el método empleado se explica, el usuario que va a utilizar un manual puede ver en qué metodología se sustenta y, de esta forma, valorar su adecuación en el aula. Si por el contrario el manual no menciona el método que sigue, el usuario del libro no dispone de la información de estos tres ejes. Por esta razón, consideramos que los creadores de manuales del alumno y de los materiales complementarios deben aceptar una postura metodológica a la hora de diseñar el libro y su contenido. Asimismo, estimamos fundamental que se especifique el método o métodos que se siguen en el manual, puesto que, así, se facilita de antemano una información valiosa para el usuario.

Hay que matizar que en la actualidad es común encontrar la palabra *enfoque* para referirse tanto a *método* como a los propios enfoques (García Hoz 1993, Melero 2000), tal y como veremos al analizar la metodología de los manuales de ENE. Asumimos estos tres ejes para entender *método* o *enfoque* cuando los manuales explican su metodología.

A continuación, hemos creado una tabla donde se muestra el método elegido por los autores de los veinticuatro manuales de ENE analizados en este trabajo. Esta información sintetiza los principios que sigue cada libro, cómo se trabajan los objetivos y sobre todo la puesta en marcha de las actividades. Asumimos que los cuadernos de ejercicios siguen el mismo método que el manual al que complementan, de ahí que no aparezcan en la esta tabla.

Tabla 7

<i>Socios 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Basado en el enfoque por tareas. – Pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes.
<i>Socios 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Basado en el enfoque por tareas. – Pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes.
<i>Expertos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Basado en el enfoque por tareas. – Pautas del <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes. – Perspectiva orientada a la acción propuesta en el <i>MCER</i>.
<i>Entorno laboral</i>	– No se especifica.
<i>Entorno empresarial</i>	– No se especifica.
<i>Comunicación eficaz para los negocios</i>	– No se especifica.
<i>En equipo.es 1</i>	– Sigue el modelo curricular comunicativo fundamentado en el enfoque por tareas, incluyendo tanto las teorías lingüísticas (qué enseñar, tomando como referencia el <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes) así como las teorías de la adquisición de lenguas (cómo se aprende).
<i>En equipo.es 2</i>	– Sigue el modelo curricular comunicativo fundamentado en el enfoque por tareas, incluyendo tanto las teorías lingüísticas (qué enseñar, tomando como referencia el <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes) así como las teorías de la adquisición de lenguas (cómo se aprende).
<i>En equipo.es 3</i>	– Sigue el modelo curricular comunicativo del enfoque por tareas, incluyendo tanto las teorías lingüísticas (qué enseñar, tomando como referencia el <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes) así como las teorías de la adquisición de lenguas (cómo se aprende).
<i>El español en entornos profesionales</i>	– No se especifica.
<i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>	– No se especifica, aunque sigue una orientación temática.

<i>Empresa siglo XXI</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La metodología utilizada es ecléctica pues aún a diferentes métodos y enfoques de enseñanza con las bases que se establecen en el <i>MCER</i> para las lenguas en los niveles B2 y C1.
<i>Cultura y negocios</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Recoge diversos enfoques, de ahí su carácter ecléctico. – Manual dividido en contenidos temáticos con una clara orientación a la enseñanza del léxico.
<i>Asuntos de negocios</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Método basado en tareas.
<i>Negocio a la vista</i>	<ul style="list-style-type: none"> – No se especifica.
<i>Al día inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Propone un enfoque por proyectos. – Aprendizaje orientado a la acción mediante la creación de proyectos, resolución de tareas y casos prácticos.
<i>Al día intermedio</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Propone un enfoque por proyectos. – Aprendizaje orientado a la acción mediante la creación de proyectos, resolución de tareas y casos prácticos.
<i>Al día avanzado</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Propone un enfoque por proyectos. – Aprendizaje orientado a la acción mediante la creación de proyectos, resolución de tareas y casos prácticos.

Como se muestra en la tabla superior, los manuales de la editorial Difusión (*Socios 1, Socios 2 y Expertos*) y algunos manuales de la editorial Edinumen (*En equipo.es 1, En equipo.es 2, En equipo.es 3 y Asuntos de negocios*) siguen un enfoque o enseñanza basado en tareas. Este método parece ser el mayoritario entre los manuales. Es posible que la razón sea que —al igual que autores como Long 1985, Richards, Platt y Weeber 1985, Sánchez Pérez 1992, entre otros— se considera la *tarea* como la forma más eficaz de aprender un idioma, puesto que proporciona al aprendiz un propósito de uso comunicativo. En este sentido, este método es considerado como el más apropiado para la enseñanza/aprendizaje de un fin específico, dado que responde a situaciones reales con las que el aprendiz puede enfrentarse en su vida profesional y potencia las habilidades y conocimientos del estudiante.

Las actividades que presentan estos manuales consisten en desarrollar estrategias de uso de la lengua para solucionar problemas y promover la autonomía del alumno.

Por esto mismo, el trabajo que planean las unidades de estos manuales va orientado hacia la tarea final, que se dispone al término de cada unidad⁷⁷ (*vid.* Anexo 1).

En cambio, los libros de SGEL (*Al día*) proponen un enfoque por proyectos. Este modelo se aproxima al de la enseñanza basada en tareas, dado que

en las tareas y en los proyectos, el producto final se constituye a un tiempo en el objetivo de un conjunto de actividades y tareas, secuenciadas y orientadas a su obtención, y en el medio para el aprendizaje de la lengua” (CVC 1997-2017: *s. v. trabajo por proyectos*).

Asimismo, las tareas realizadas por los alumnos en un programa basado en proyectos deben ofrecer a los aprendices la posibilidad de trabajar de manera autónoma, de construir su propio aprendizaje y de potenciar todas las destrezas lingüísticas. La diferencia entre los métodos mencionados reside en que, en la EBT, el objetivo final es que el estudiante sea capaz de comunicarse eficazmente en la realización de tareas o funciones habituales. Por el contrario, el enfoque por proyectos, la meta es poder desenvolverse de forma exitosa ante un problema determinado. Además, con este último método, no necesariamente se llega al fin propuesto a través de tareas (*vid.* Anexo 2). Ambos métodos son válidos y efectivos. La elección de uno u otro dependerá del tipo de alumnado y sus estrategias de aprendizaje, así como de la cantidad de alumnos que se tiene.

Ambos métodos se fundamentan en el enfoque comunicativo, están dentro de lo que se ha denominado *programas basados en procesos* y orientan la enseñanza/aprendizaje a la acción. En este sentido, ambos métodos presentan actividades basadas en tareas que desarrollan las destrezas necesarias del alumno para poder realizar el proyecto o la tarea final. Sin embargo, el planteamiento, es decir, la puesta en marcha de las actividades es lo que los difiere.

⁷⁷ Para conocer en profundidad el enfoque basado en tareas, *vid.* Cáceres (2008), Estaire (1990, 2000a y 2000b), García Santa-Cecilia (1995), Llobera (1999), Olazábal (2011) y Zanón (1999).

En cuanto al resto de manuales, algunos de ellos siguen diversas metodologías. El manual *Empresa siglo XXI*, especifica en su introducción que la metodología utilizada es “eclectica, pues aúna diferentes métodos y enfoques de enseñanza con las bases que se establecen en el *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas en niveles B2 y C1” (Iriarte y Núñez 2009: 8). Si examinamos este manual, observamos que desarrolla las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua tal y como quedan reflejadas en el *MCER*. Esto explica que las unidades del libro estén diseñadas en cinco secciones: la competencia pragmática, la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia sociocultural y la competencia intercultural. A pesar de utilizar diferentes métodos, al final de cada unidad (tras los cinco componentes), siempre hay una tarea final que los alumnos han de ser capaces de realizar. En este sentido, aunque presenta todo tipo de actividades variadas haciendo uso de diferentes metodologías, se acerca al enfoque por tareas. El manual *Entorno empresarial y Comunicación eficaz para los negocios* tampoco especifica el método que emplea; sin embargo, tiene como tarea final una actividad oral llamada “Acción oral” y “Conversación eficaz”, respectivamente.

No entendemos por qué los creadores de los manuales no especifican claramente la metodología que van a utilizar en el desarrollo del programa. Esta información es importante, dado que ofrece al profesor una guía sobre la puesta en marcha del manual y, por extensión, le ayuda a seleccionar el material.

En la misma línea, las autoras de los manuales de Edelsa no especifican en sus páginas la metodología que utilizan. Si revisamos los manuales podemos advertir una similitud entre ellos, aunque no es de tipo metodológico. Esta similitud tiene que ver con la enfatización del léxico especializado. Al comparamos los manuales del alumno *Entorno empresarial* y *Entorno laboral* encontramos un énfasis por la adquisición del léxico especializado. En cada unidad hay una sección dedicada al léxico. En el caso de *Entorno empresarial* esta sección introduce el tema de la unidad y en el caso de *Entorno laboral* cierra la unidad. Asimismo, estos dos manuales poseen una sección de recursos lingüísticos o gramaticales. Ciertamente es que hemos oído hablar de un enfoque léxico (Richards y Rodgers (2003 [1986]), aunque este no sería el caso.

Consideramos que los tres manuales siguen un enfoque comunicativo. El inconveniente que vemos es que se centran excesivamente en el contenido léxico y gramatical y que las actividades, en muchos casos, son ejercicios de rellena huecos que el alumno podría realizar individualmente y sin profesor, siempre y cuando tuviera el cuaderno de claves para verificar las respuestas.

En suma, podemos afirmar que, si bien algunos manuales no describen la metodología que siguen, no hay duda de que, en todos ellos, se potencia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno basado en un enfoque comunicativo. Asimismo, para ello, todos los manuales didácticos intentan poner en prácticas las pautas expuestas tanto en el *MCER* como en el *PCIC*. No obstante, no se debe olvidar que estos documentos no son un método, sino una guía didáctica de pautas dentro de una nivelación. Por tanto, los autores de los libros han de elegir qué método van a utilizar para introducir en el programa el contenido (nociones y funciones) que ofrecen ambos documentos. El método que se elija para la enseñanza de la lengua debe favorecer primordialmente la efectividad comunicativa de los hablantes como el elemento primordial de la enseñanza/aprendizaje de la L2 y, a su vez, debe establecer un equilibrio entre el aprendizaje de reglas gramaticales y la práctica comunicativa.

Sabemos que entre el gremio de profesores de fines específicos hay una tendencia a creer que la enseñanza/aprendizaje de EFE requiere una metodología diferente de la que se aplica en una clase de ELE. Para nosotros, esto no es así. Si tomamos un manual de ELE, por ejemplo, *Gente hoy 1*, de la editorial Difusión su plan de trabajo se fundamenta en el método de enseñanza basado en tareas, tal y como lo hacen algunos de los manuales de fines específicos. Ahora bien, estamos de acuerdo en que hay metodologías que responden de forma más eficaz a situaciones reales con las que el estudiante puede enfrentarse en su vida profesional, esta metodología preferida son los programas orientados al proceso: la enseñanza basada en tareas, el enfoque basado en proyectos, la simulación global y el estudio de casos (*vid.* Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3 y Anexo 4, respectivamente). Sin embargo, decir que el EFE precisa de una metodología diferente de ELE es otro tema.

Consideramos que, a la hora de elegir el método, se han de tener en cuenta varios factores. El primero de ellos, cuántos estudiantes se tiene. Existe una limitación a la hora de elegir el método de trabajo si solo se cuenta con un estudiante, pues, en este caso, es complicado organizar un curso fundamentado en el estudio de casos, por ejemplo. En segundo lugar, se han de tener en cuenta las habilidades del estudiante, ya que el alumnado ha de sentirse cómodo con el método de estudio y este puede o no ser el método de trabajo preferido por el profesor. Con todo, la elección del método ha de ser negociado por el profesor y el aprendiz para que el programa esté diseñado a gusto del que enseña y del que aprende, sin olvidar que dicho programa tiene como fin desarrollar los objetivos marcados en unas situaciones concretas.

4.3.2. LA TEMÁTICA

Los veinticuatro manuales revisados versan sobre el ENE y, como tal, centran su interés en aspectos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción en los actos comunicativos relacionados con el campo empresarial.

En la mayoría de los manuales, el contenido temático está dividido en unidades que abordan temas relacionados con cuestiones laborales. Si comparamos los temas de cada manual, encontramos una similitud entre todos aquellos que se adscriben a un mismo nivel. De este modo, los manuales correspondientes al nivel A1-A2 presentan un temario muy afín. Los contenidos en este caso son los siguientes: los datos personales, la empresa, la oficina, las citas o la agenda, los hoteles y viajes, el éxito laboral y las entrevistas de trabajo, entre otros (*vid.* tabla 8).

Tabla 8

<i>Socios 1</i>	<i>En equipo.es 1</i>	<i>Al día inicial</i>	<i>Entorno Laboral</i>
A1 y A2	A1 y A2	A2	A1, A2 y B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “En clase de español” ▪ Unidad 2: “Datos personales” ▪ Unidad 3: “El mundo de la empresa” ▪ Unidad 4: “Le presento al director” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “¿Quién es usted?” ▪ Unidad 2: “¿Dónde está la oficina?” ▪ Unidad 3: “¿A qué se dedica usted?” ▪ Unidad 4: “Organizarse en la empresa” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 0: “¡Vamos a comenzar!” ▪ Unidad 1: “Primeros encuentros” ▪ Unidad 2: “En la oficina” ▪ Unidad 3: “El día@ a día@” ▪ Unidad 4: “El 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Datos personales y profesionales” ▪ Unidad 2: “Saludos y presentaciones” ▪ Unidad 3: “Así son mis directores” ▪ Unidad 4: “Profesionales en su

<p>general”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 5: “De 1gestiones” ▪ Unidad 6: “Lugares para trabajar, lugares para vivir” ▪ Unidad 7: “Agenda de trabajo” ▪ Unidad 8: “Citas y reuniones” ▪ Unidad 9: “Productos y proyectos” ▪ Unidad 10: “Claves del éxito” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 5: “El ocio y el negocio” ▪ Unidad 6: “El éxito en el mundo laboral” ▪ Unidad 7: “Empresas privadas, públicas y ONG” ▪ Unidad 8: “Hombres de empresa: del anonimato al reconocimiento” 	<p>mundo laboral”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 5: “Promocionando la empresa” ▪ Unidad 6: “El comercio hoy en dí@” ▪ Unidad 7: “¡Hablemos de dinero!” ▪ Unidad 8: “¿Y después de los estudios?” 	<p>día a día”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 5: “Nueva oficina” ▪ Unidad 6: “Un viaje en coche” ▪ Unidad 7: “Una visita a la fábrica” ▪ Unidad 8: “Celebración en la empresa” ▪ Unidad 9: “Hacer un pedido por teléfono” ▪ Unidad 10: “Elección de un nuevo producto” ▪ Unidad 11: “Un viaje de negocios” ▪ Unidad 12: “Creación de una empresa” ▪ Unidad 13: “Empezar a exportar” ▪ Unidad 14: “Las entrevistas de trabajo” ▪ Unidad 15: “Un nuevo puesto de trabajo” ▪ Unidad 16: “La selección de personal” ▪ Unidad 17: “Proteger un invento” ▪ Unidad 18: “¿Te interesaría abrir una franquicia?” ▪ Unidad 19: “Estrés laboral ▪ Unidad 20: “El teletrabajo y el despido” ▪ Unidad 21: “Trabajar en el extranjero” ▪ Unidad 22: “Estilos directivos” ▪ Unidad 23: “Las mejores empresas”
--	--	---	---

Los manuales que corresponden a los niveles más altos (B1, B2 y C1) recogen, a su vez, una serie de temas que se repiten prácticamente en todos ellos. Estos temas

son la publicidad, el *marketing*, los recursos humanos, el turismo o los viajes, el dinero, la banca, el comercio (importar/exportar) o las ferias comerciales, entre otros (*vid.* tabla 9, tabla 10 y tabla 11). Asimismo, es posible establecer subcategorías en casa uno de estos temas. De esta forma, por ejemplo, el tema de los viajes, las vacaciones, los viajes de trabajo, los lugares donde hospedarse, etc.

Tabla 9

<i>En equipo.es 2</i>	<i>Socios 2</i>	<i>El español en entornos profesionales</i>	<i>Al día intermedio</i>
B1	B1	B1 y B2	B1 y B2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Empresarios y ejecutivos españoles” ▪ Unidad 2: “Punto.com” ▪ Unidad 3: “Recursos humanos: un entorno legal” ▪ Unidad 4: “Cultura empresarial” ▪ Unidad 5: “Imagen de marca y sectores económicos” ▪ Unidad 6: “Pymes” ▪ Unidad 7: “La banca y la bolsa” ▪ Unidad 8: “Promoción de la empresa: marketing y publicidad” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Compañeros de trabajo” ▪ Unidad 2: “De viaje” ▪ Unidad 3: “Productos de ayer y de hoy” ▪ Unidad 4: “Normas de la empresa” ▪ Unidad 5: “Dinero” ▪ Unidad 6: “Salones y ferias” ▪ Unidad 7: “Internet” ▪ Unidad 8: “Correspondencia comercial” ▪ Unidad 9: “Estrategias de publicidad” ▪ Unidad 10: “Seguros” ▪ Unidad 11: “Presentaciones y conferencias” ▪ Unidad 12: “Felicitaciones y despedidas” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Meliá Hotels International” ▪ Unidad 2: “Chocolates Valor” ▪ Unidad 3: “Abertis” ▪ Unidad 4: “Zelti” ▪ Unidad 5: “Real Madrid” ▪ Unidad 6: “Avanzare” ▪ Unidad 7: “El Corte Inglés” ▪ Unidad 8: “Indra” ▪ Unidad 9: “Ferroviario” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “La responsabilidad empresarial” ▪ Unidad 2: “El desarrollo sostenible” □ Proyecto 1: “Una campaña a favor del medio ambiente” ▪ Unidad 3: “En los mercados exteriores” ▪ Unidad 4: “Empresas y globalización” □ Proyecto 2: “La feria: punto de partida de la internacionalización” ▪ Unidad 5: “Liderando empresas” ▪ Unidad 6: “¿A ganar mercados!” □ Proyecto 3: “Candidatura para los Juegos Olímpicos” ▪ Unidad 7: “Cada día más experiencia” ▪ Unidad 8: “Juntos se puede” □ Proyecto 4: “La creación de una empresa”

Tabla 10

<i>Comunicación eficaz para los negocios</i>	<i>Expertos</i>	<i>Entorno empresarial</i>	<i>En equipo.es 3</i>
B	B2	B2	B2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Montamos una empresa” ▪ Unidad 2: “Líderes y jefes” ▪ Unidad 3: “Participamos en una feria comercial” ▪ Unidad 4: “Lanzamos un producto” ▪ Unidad 5: “Logística y distribución” ▪ Unidad 6: “Exportamos” ▪ Unidad 7: “En el banco” ▪ Unidad 8: “Invertimos en Bolsa” ▪ Unidad 9: “Expatriados profesionales” ▪ Unidad 10: “Responsabilidad Social Empresarial” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Incorporación inmediata” ▪ Unidad 2: “Reunión de equipo” ▪ Unidad 3: “Me trasladan a México” ▪ Unidad 4: “Exportamos a 70 países” ▪ Unidad 5: “Montamos un negocio” ▪ Unidad 6: “Cuestiones de finanzas” ▪ Unidad 7: “El tiempo es oro” ▪ Unidad 8: “Producción y fabricación” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “La empresa” ▪ Unidad 2: “Recursos humanos” ▪ Unidad 3: “Marketing y publicidad” ▪ Unidad 4: “Compras y ventas” ▪ Unidad 5: “Importación y exportación” ▪ Unidad 6: “La banca” ▪ Unidad 7: “Los impuestos” Apartado A: “Reuniones eficaces” Apartado B: “Negociaciones” Apartado C: “Presentaciones” Apartado D: “Diferencias culturales” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Luces y sombras de la economía española” ▪ Unidad 2: “La calidad de la empresa” ▪ Unidad 3: “Comunicación y relaciones públicas” ▪ Unidad 4: “¡Poderoso caballero es Don Dinero!” ▪ Unidad 5: “Relaciones laborales y gestión de la empresa” ▪ Unidad 6: “Emprendedores en busca de negocio: la franquicia” ▪ Unidad 7: “El mercado internacional” ▪ Unidad 8: “Nuestro futuro: la economía sostenible”

La selección de cada tema y subtema, así como de las nociones que van a enseñarse en cada caso debe ser “el resultado de las decisiones de los autores en función de la evaluación que realizan de las necesidades comunicativas de los alumnos concretos” (MCER 2002: 56). El problema reside en que los autores de los libros editados no pueden basarse en estudiantes concretos.

Creemos que la elección y la uniformidad de temas repetidos en los manuales se debe a dos factores. Por un lado, los creadores se basan en la propia experiencia para determinar los temas más relevantes. En segundo lugar, en algún tipo de análisis genérico. Ahora bien, hay que puntualizar que existen varios tipos de usuarios que aprenden la lengua. No es lo mismo un alumno que realiza un curso de ENE con la

finalidad de encontrar un trabajo que el alumno que ya posee un trabajo. Los intereses no serán los mismos ni las preferencias temáticas.

En consecuencia, el manual tiene que estar diseñado para ceñirse a un grupo de estudiantes de ENE que trabaja o quiere trabajar en una empresa de lengua hispana. Asimismo, el autor de los manuales no conoce directamente al usuario, aunque para elaborar el programa se basa seguramente en su práctica docente. No obstante, el diseño y elección temática está orientado para cubrir un amplio abanico de temas para que su obra abarque a un público de ENE extenso, dado que el alumno de negocios puede trabajar en cualquier tipo de empresa (yogures, automóviles, helados, medicamentos, etc.) y poseer un cargo dentro de ella (*marketing*, ventas, reclamaciones, etc.). Se pretende crear un manual polivalente, dado que la finalidad de la editorial no es solo educar sino también vender. Este hecho implica que los asuntos tratados en algunos casos no sean de interés para un estudiante en concreto.

Tabla 11

<i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>	<i>Empresa siglo XXI</i>	<i>Cultura y negocios</i>	<i>Al día avanzado</i>
B2 y C1	B2 y C1	B2 y C1	B2 y C1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Introducción al comercio” ▪ Unidad 2: “La empresa comercial: su naturaleza jurídica” ▪ Unidad 3: “La decisión de exportar o importar” ▪ Unidad 4: “Políticas de exportación” ▪ Unidad 5: “Los medios de pago” ▪ Unidad 6: “Los documentos de exportación e importación” ▪ Unidad 7: “El transporte internacional de mercancías” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Los tipos de sociedades” ▪ Unidad 2: “Creación de una empresa” ▪ Unidad 3: “Contratos de trabajo” ▪ Unidad 4: “El mundo laboral” ▪ Unidad 5: “El comercio” ▪ Unidad 6: “Publicidad y ventas” ▪ Unidad 7: “La banca” ▪ Unidad 8: “Calidad de empleo y riesgos laborales” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: España: “La infraestructura natural de la economía española. América Latina: Argentina” ▪ Unidad 2: “España: Panorama de la población. América Latina: Uruguay” ▪ Unidad 3: España: “El sector agropecuario. América Latina: Chile” ▪ Unidad 4: “España: El sector pesquero. América Latina: Brasil” ▪ Unidad 5: “España: El sector industrial y la construcción. América Latina: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “La nueva empresa” ▪ Unidad 2: “Ingresar en una empresa” ▪ Unidad 3: “Recursos humanos” ▪ Unidad 4: “Consumidores y productos” ▪ Unidad 5: “La comunicación” ▪ Unidad 6: “El dinero” ▪ Unidad 7: “Estrategias” ▪ Unidad 8: “Comercio internacional” ▪ Unidad 9: “Gestión de conflictos” ▪ Unidad 10: “Retos y éxitos de la empresa”

		Perú” ■ Unidad 6: “España: Tipos de sociedades. América Latina: Colombia” ■ Unidad 7: “España: El sistema financiero. América Latina: Venezuela” ■ Unidad 8: “España: El sector turístico. América Latina: América Central. Panamá” ■ Unidad 9: “España: Transportes e infraestructuras. América Latina: México” ■ Unidad 10: “España: Comercio interior, comercio exterior e inversiones. América Latina: Cuba”	
--	--	---	--

Retomaremos el contenido temático de los manuales en el capítulo 5, donde verificaremos, por un lado, si los temas recogidos en los diversos manuales son realmente los temas de interés entre los estudiantes de ENE. Por otro lado, distinguiremos los aspectos que más estimulan al estudiante⁷⁸. Sin embargo, anticipando las respuestas de los estudiantes de ENE encuestados, todos los alumnos que participaron en la encuesta respondieron no estar interesados en absoluto en la creación de una empresa o franquicia. Hemos coloreado este tópico en gris en las tablas 8, 9, 10 y 11 para que se pueda apreciar de forma más fácil en qué manuales didácticos aparece.

La tarea de diseñar y elaborar una unidad es un trabajo laborioso, de ahí que, si una unidad del libro no es de interés para el estudiante de ENE, su preparación implica una pérdida de tiempo, trabajo y dinero para el editor. Creemos que la falta de un AN

⁷⁸ Uno de los factores considerados más importantes en la enseñanza/aprendizaje de lenguas es que el material didáctico genere interés en los estudiantes. Si, por el contrario, el contenido o tema no responde a las inquietudes del alumno no habrá ninguna motivación por parte de él (Ellis 2005: 32).

en la elaboración del programa causa un desajuste entre las exigencias del alumno y el manual de clase. Sabemos que la realización de este análisis es difícil para los que diseñan un libro, pues carecen de un estudiante específico como referencia y plantean la obra de cara a un alumnado genérico. Aun así, el hecho de que exista un tema que no es de interés para el estudiante merece una reflexión sobre el contenido de los futuros manuales. Y, probablemente, la necesidad de realizar algún tipo de estudio para ajustar el temario lo máximo posible a los intereses y necesidades del discente.

4.3.3. LAS SITUACIONES COMUNICATIVAS

La noción de *contenido comunicativo*, también llamada *contenidos funcionales*, se usa en la enseñanza de idiomas para “referirse a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera”⁷⁹ (Matte Bon 2004: 811). El contenido comunicativo que se presenta en los manuales revisados se asemeja a la lista de *funciones de la lengua* (entendidas como el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, etc.) que ofrece el PCIC y que, a su vez, ha seguido la nivelación y directrices presentadas en el MCER.

Realizar una comparativa entre los contenidos comunicativos que se desarrollan en los manuales resulta algo complejo, ya que no todos los manuales poseen un temario explícito de lo que contienen. Aun así, hemos revisado los manuales que no explicitaban su contenido comunicativo y hemos elaborada una lista a partir de la revisión. De esta manera para comparar el contenido comunicativo entre manuales de

⁷⁹ En algunos de los manuales que se revisan encontramos que se utiliza el término *contenidos funcionales* para referirse a los *contenidos comunicativos*. Tal y como expresa Matte Bon (2004), con frecuencia se asocia el término *función* con el adjetivo *comunicativa*:

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, el término función comunicativa se emplea para aludir a los usos y fines del lenguaje dentro de la comunicación humana, recogidos en forma de repertorios, con el fin de construir sílabos o programas didácticos comunicativos, esto es, no formales (cf. método comunicativo). En este sentido, función se opone a forma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, la expresión del agrado o del desagrado, la petición de información, la expresión de la indiferencia, etcétera (Alcaraz Varó y Martínez Linares 1997 cito por Matte Bon (2004: 813).

nivel A1 y A2 hemos seleccionado dos manuales que ofrecen en su índice el contenido comunicativo que trabajan (*Socios 1* y *En equipo.es1*) así como el manual *Entorno Laboral* que no presenta explícitamente su contenido, pero que hemos detallado tras su revisión. En la tabla 12, se han resaltado en gris los contenidos comunicativos comunes a los tres manuales mencionados.

Tal y como se puede advertir, hay una repetición de contenidos comunicativos en todos los niveles. En los manuales de nivel más bajo, los primeros cinco capítulos son muy similares: preguntar por el nombre, saludar, preguntar por datos personales, pregunta por el carácter de una persona, expresar ubicación, expresar gusto, expresar acuerdo, entre otros.

Tabla 12

<i>Socios 1</i> A1 y A2	<i>En equipo.es 1</i> A1 y A2	<i>Entorno Laboral</i> A1, A2 y B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Preguntar por el nombre y la nacionalidad”. “Dar nuestros datos personales: el nombre y la nacionalidad”. “Presentar a los compañeros de clase”. “Expresar una opinión”. “Hacer preguntas en clase”. “Señalar cosas que no conocemos”. ▪ Unidad 2: “Preguntar y dar datos personales”. “Pedir la dirección, el número de teléfono y el e-mail”. “Informar sobre la profesión o sobre los estudios”. “Preguntar por algo que no conocemos”. “Hablar de la función de algo”. ▪ Unidad 3: “Expresar ubicación”. “Solicitar y dar información sobre empresas: tipo de empresa, nacionalidad, número de empleados, ubicación, etc.”. “Expresar cantidades aproximadas”. “Expresar coincidencia”. “Expresar cierta inseguridad o duda ante una información”. “Expresar acuerdo y 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Saludar”. “Despedirse”. “Presentarse”. “Presentar a alguien”. “Dar las gracias”. “Preguntar y responder por el nombre”. “Preguntar cómo se escribe”. “Preguntar y responder cómo se dice”. “Preguntar y responder por la profesión”. “Preguntar y responder por la nacionalidad”. “Preguntar por el número de teléfono”. ▪ Unidad 2: “Pedir y dar información sobre una dirección” “Pedir y dar información sobre la ubicación de lugares y objetos”. “Expresar interés y agrado”. “Solicitar confirmación de lo dicho”. ▪ Unidad 3: “Describir el carácter de las personas”. “Hablar de actividades habituales de las personas y de las empresas relacionadas con el presente”. “Ordenar el discurso en el tiempo”. “Hablar de las acciones habituales y su frecuencia”. “Presentar información 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: Preguntar por el nombre y los apellidos y responder. Preguntar por datos y responder. Saludar. Deletrear. Dar las gracias. ▪ Unidad 2: Saludar. Despedirse. Presentar y presentarse. Responder a una presentación. Dar la bienvenida. ▪ Unidad 3: Preguntar por el carácter de una persona. Pedir la opinión. Pedir confirmación. Responder a una afirmación. ▪ Unidad 4: Dar información. Expresar gusto o interés. Indicar finalidad de acción. Preguntar la hora y responder. Indicar la hora en que se realiza una acción. ▪ Unidad 5: Pedir información sobre la ubicación. Pedir la opinión; dar la opinión. Reaccionar de manera entusiasta. Preguntar por el precio. ▪ Unidad 6: Indicar direcciones. Expresar afirmación. Expresar obligación. Ordenar el

<p>descuerdo ante una propuesta”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 4: “Pedir y dar información sobre alguien”. “Saludar y despedirse”. “Preguntar por la presencia de alguien”. “Hablar del carácter”. “Hablar del cargo y de la función de alguien en una empresa”. “Presentar a alguien y reaccionar ante una presentación”. ▪ Unidad 5: “Expresar obligación o necesidad”. “Expresar existencia”. “Ubicar en el espacio”. “Pedir y dar la hora. Hablar de horarios”. “Preguntar cuándo acontece algo”. “Pedir un objeto”. “Preguntar por el precio”. “Pedir información sobre y dónde se puede obtener un servicio”. “Solicitar un servicio”. ▪ Unidad 6: “Comparar”. “Expresar agrado y desagrado”. “Expresar un porcentaje”. “Opinar y argumentar”. “Hablar de hoteles y de sus servicios”. “Hablar de las características de una vivienda”. ▪ Unidad 7: “Hablar de acciones habituales”. “Hablar de horarios”. “Expresar frecuencia”. “Secuenciar acciones”. “Hablar de acciones previstas”. “Proponer y concertar una cita”. “Rechazar una propuesta”. “Justificarse”. “Plantear una alternativa”. “Expresar obligación”. “Expresar consejo”. ▪ Unidad 8: “Expresar gustos”. “Expresar una opinión”. “Expresar coincidencia y no coincidencia”. “Expresar preferencias”. “Invitar o proponer algo”. “Aceptar y rechazar invitaciones o propuestas”. “Hablar sobre hábitos alimentarios”. 	<p>contrastándola (1)”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 4: “Preguntar por la hora y responder”. “Preguntar por horarios”. “Expresar los periodos del día”. “Describir el organigrama de la empresa”. “Describir las responsabilidades en una empresa”. “Concretar una cita”. ▪ Unidad 5: “Describir y comparar”. “Preguntar y expresar gustos”. “Hablar del pasado reciente”. “Hablar del futuro próximo”. “Solicitar servicios por teléfono en un hotel”. “Pedir y conceder permiso”. ▪ Unidad 6: “Pedir y expresar opiniones sobre algo”. “Hablar del pasado”. “Expresar acuerdo”. “Expresar desacuerdo”. “Llamar la atención hacia algo”. “Presentar información contrastándola (2)”. “Presentar las consecuencias de algo que se acaba de decir”. “Finalizar una conversación”. “Solicitar la repetición de lo dicho”. “Verificar si se ha entendido bien”. “Expresar continuidad o interrupción de una acción”. ▪ Unidad 7: “Preguntar y responder por un acontecimiento del pasado”. “Destacar un acontecimiento en un relato”. “Informar del objetivo de una llamada”. “Pasar una llamada de teléfono”. “Ordenar el discurso en el tiempo”. “Resumir una parte del relato”. “Añadir información”. “Presentar información contrastándola (3)”. ▪ Unidad 8: “Hablar de hechos del pasado”. “Describir situaciones del 	<p>discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 7: Guiar a alguien. Pedir información. Preguntar la finalidad y responder. Describir objetos. ▪ Unidad 8: Expresar acuerdo. Expresar satisfacción; expresar certeza. Expresar cantidad aproximada. Expresar ignorancia o desconocimiento. Pedir y dar una opinión ▪ Unidad 9: Responder al teléfono. Preguntar por alguien al teléfono. Manifestar seguridad. Disculparse. Concertar una cita. ▪ Unidad 10: Hacer comparaciones. Expresar posibilidad. Expresar obligación. Disculparse ▪ Unidad 11: Preguntar información. Sugerir. Expresar sorpresa. ▪ Unidad 12: Ofrecerse para hacer algo. Ordenar la información de un relato. Expresar alivio. Expresar optimismo. ▪ Unidad 13: Preguntar sobre lo ocurrido. Exponer las razones de algo. ▪ Unidad 14: Responder de forma contundente. Preguntar cómo surgió una idea. Aclarar alguna afirmación. ▪ Unidad 15: Introducir algo ya conocido. Preguntar y expresar la opinión. Expresar acuerdo total. Expresar importancia. ▪ Unidad 16: Responder negativamente de forma precisa. Dar órdenes. Invitar a hacer algo. Dar explicaciones. ▪ Unidad 17: Preguntar por el conocimiento de algo. Expresar conocimiento. Pedir valoración. Advertir. Hacer referencia a algo. ▪ Unidad 18: Expresar un deseo. Reformular. Aconsejar. Pedir
---	---	---

<p>“Preguntar por los ingredientes de un plato”. “Pedir en un restaurante”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 9: “Hablar de acciones que ocurren en el mismo momento en el que hablamos”. “Hablar de planes”. “Comparar”. “Describir un objeto: material, color, función, precio, etc. “Expresar una hipótesis”. ▪ Unidad 10: “Hablar de hechos pasados”. “Valorar hechos pasados”. “Expresar obligación o necesidad”. “Expresar acuerdo y desacuerdo”. “Conectar frases”. “Establecer prioridades”. “Hablar de balances y resultados de una empresa”. ▪ Unidad 11: “Pedir y solicitar algo”. “Hablar del futuro”. “Expresar urgencia”. “Hacer una reserva”. “Expresar una condición”. “Expresar causa”. “Referir las palabras propias o de otra persona”. ▪ Unidad 12: “Relatar hechos pasados”. “Describir un pasado”. “Describir hechos habituales en el pasado”. “Describir las circunstancias de un hecho pasado”. “Hablar de la duración”. “Relacionar temporalmente hechos del pasado”. “Referirse a un lugar ya mencionado”. “Valorar experiencias”. “Identificar a personas y cosas”. “Hablar de las cualidades de una persona”. 	<p>pasado”. “Expresar obligación”. “Referirse a una parte del discurso”. “Expresar conclusiones”. “Cambiar una cita de día”. “Preguntar por un proceso de selección”.</p>	<p>aclaraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unida 19: Expresar habilidad para hacer algo. Expresar (falta de) obligación. Valorar. Expresar hartazgo. Esperanza. Resignación o empatía. ▪ Unidad 20: Poner un ejemplo. Ofrecerse a escuchar a una persona. Interrumpir. Referirse a una idea o frase dicha antes. Seguir con el relato. ▪ Unidad 21: Expresar desconocimiento. Negar absolutamente. Aconsejar; expresar sorpresa. Seguir con interés la conversación. Expresar conocimiento de un tema. ▪ Unidad 22: Expresar consecuencia. Destacar un elemento. Expresar agradecimiento. Referirse a algo ya dicho. ▪ Unidad 23: Organizar la información. Proponer y aceptar el cierre de una conversación. Advertir. Animar
---	---	--

Asimismo, en la tabla 13, hemos resaltado algunas de las funciones comunicativas que se trabajan en el nivel umbral. Al comparar el manual *Socios 2* y *En equipo.es 2*, también hay una similitud de contenidos comunicativos tales como: hablar sobre personas, hablar sobre situaciones hipotéticas, hablar de hechos futuros, expresar opinión, etc.

Tabla 13

<i>Socios 2</i>	<i>En equipo.es 2</i>
B1	B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Hablar sobre los estados de ánimo”. “Hablar sobre las características de una persona”. “Hablar de relaciones personales”. “Expresar y precisar una opinión”. “Hablar de relaciones personales”. “Describir las funciones de una persona”. “Expresar una acción pasada en su desarrollo”. ▪ Unidad 2: “Hablar de situaciones hipotéticas”. “Expresar deseos”. “Aconsejar”. “Expresar gustos y sentimientos”. “Hablar del tiempo meteorológico”. “Hablar de experiencias pasadas”. ▪ Unidad 3: “Describir y hablar de acciones habituales en el pasado”. “Pedir disculpas”. “Expresar hábito en el presente”. “Expresar inicio, continuidad e interrupción de acciones”. ▪ Unidad 4: “Expresar obligación”. “Expresar prohibición”. “Hablar de la salud”. ▪ Unidad 5: “Hablar de acontecimientos futuros”. “Expresar posibilidad”. “Expresar necesidad o conveniencia”. ▪ Unidad 6: “Describir situaciones en el pasado”. “Valorar en pasado”. “Expresar creencias equivocadas”. “Contar anécdotas”. ▪ Unidad 7: “Hablar del tiempo transcurrido hasta el presente”. “Hablar sobre el inicio de una actividad”. “Expresar finalidad”. “Expresar deseos, intenciones, necesidad, preferencia y conveniencia, y valorar”. ▪ Unidad 8: “Desarrollar una negociación: hacer propuestas, presentar condiciones, pedir aclaraciones, tranquilizar al interlocutor, resaltar una información”. ▪ Unidad 9: “Expresar hipótesis y probabilidad”. “Ofrecer propia opinión”. “Manifiestar acuerdo, desacuerdo y duda ante opiniones ajenas”. ▪ Unidad 10: “Transmitir palabras de otros”. “Transmitir una petición o un deseo”. “Resumir una intención”. “Emitir un juicio”. “Indicar el motivo de una llamada”. ▪ Unidad 11: “Empezar y terminar una presentación”. “Atraer la atención de la audiencia”. “Presentar a un conferenciante”. “Dar las gracias”. “Implicar al oyente”. “Controlar la comunicación”. “Invitar a hacer preguntas”. ▪ Unidad 12: “Expresar deseos y sentimientos”. “Felicitarse a alguien”. “Disculparse”. “Hablar de una situación hipotética”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Introducir y exponer las razones de algo”. “Hablar de la forma de ser de las personas en el trabajo”. “Describir características de una situación del pasado”. “Invitar o proponer algo”. “Aceptar y rechazar una invitación o un ofrecimiento”. “Proponer el tuteo”. “Preguntar si se sabe algo y responder de forma negativa”. “Corregir lo que uno mismo ha dicho”. “Preguntar y responder de forma negativa”. “Corregir lo que uno mismo ha dicho”. “Preguntar y responder por la duración de una acción o situación”. “Mostrar que se está siguiendo la intervención de otra persona”. “Preguntar por el estado del interlocutor y responder a la pregunta”. ▪ Unidad 2: “Hablar de hechos futuros”. “Hablar de hechos probables”. “Dar recomendaciones y consejos (1)”. “Expresar opinión”. “Pedir aclaraciones o explicaciones (sobre una situación o un documento)”. “Llamar la atención sobre una parte del discurso”. ▪ Unidad 3: “Dar recomendación y consejos”. “Explicar los pasos para realizar un proceso: dar instrucciones”. “Reformular para aclarar un concepto”. “Plantear supuestos”. “Expresar hipótesis”. ▪ Unidad 4: “Referir contenidos de un texto o palabras de alguien”. “Referirse a alguien o conjunto de personas sin importar su identidad”. “Expresar impersonalidad”. “Escribir invitaciones y pedir confirmación de asistencia”. “Dar la enhorabuena. Pedir disculpas y expresar pesadumbre”. “Expresar agradecimiento”. “Distribuir un trabajo en un grupo”. ▪ Unidad 5: “Expresar seguridad sobre lo que se dice”. “Expresar reservas o dudas”. “Expresar ignorancia sobre algo”. “Remitir a algo (información, documentación, etc.)”. “Expresar necesidad o conveniencia”. “Introducir excepciones”. “Expresar cantidades indeterminadas”. “Referirse a una parte del discurso”. ▪ Unidad 6: “Referir contenidos de un texto o palabras de alguien emitidas en el pasado”. “Expresar conclusiones”. “Expresar acuerdo total o parcial con el interlocutor”. “Quitarle importancia a un asunto”. “Evitar dar la opinión”. “Expresar la pertenencia”. “hacer sugerencias”.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 7: “Expresar satisfacción”. “Expresar desagrado”. “Expresar valoraciones”. “Expresar descuerdo”. “Expresar sugerencia”. “Presentar una respuesta señalando cierta inseguridad”. “Describir una reacción de sorpresa o extrañeza”. “Expresar la opinión con probabilidad”. “Expresar una reacción de pena”. ▪ Unidad 8: “Formular preguntas indirectas”. “Expresar desconcierto”. “Expresar desconcierto”. “Citar las palabras de alguien”. “Expresar agradecimiento en una presentación”. “Terminar una presentación”. “Expresar deseo de agradar”. “Ofrecer la posibilidad de mantener el contacto”. “Informar sobre el turno de preguntas”. “Expresar consecuencias”. “Expresar tiempo futuro”.
--	---

Al revisar el contenido comunicativo de los manuales de ENE observamos que muchos de los contenidos están compartidos con el ELE. Para poder verlo mejor, presentamos el contenido comunicativo entre un manual de ENE y uno de ELE para poder apreciar las similitudes (*vid.* tabla 14). Si se lee primero el contenido comunicativo que presenta el manual *Socios 1* y, seguidamente, se lee el *Gente Hoy 1*, a primera vista y, si no fuera por el título del manual, ambos podrían ser manuales de ELE o ENE indistintamente. A continuación, mostramos ambos manuales con su contenido comunicativo.

Tabla 14

<i>Socios 1</i> A1 y A2	<i>Gente Hoy 1</i> A1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Preguntar por el nombre y la nacionalidad”. “Dar nuestros datos personales: el nombre y la nacionalidad”. “Presentar a los compañeros de clase”. “Expresar una opinión”. “Hacer preguntas en clase”. “Señalar cosas que no conocemos”. ▪ Unidad 2: “Preguntar y dar datos personales”. “Pedir la dirección, el número de teléfono y el e-mail”. “Informar sobre la profesión o sobre los estudios”. “Preguntar por algo que no conocemos”. “Hablar de la función de algo”. ▪ Unidad 3: “Expresar ubicación”. “Solicitar y dar información sobre empresas: tipo de empresa, nacionalidad, número de empleados, ubicación, etc.”. “Expresar cantidades 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: “Expresar intereses respecto al español”. “Dar y entender un número de teléfono”. “Identificar países en un mapa”. “Deletrear”. “Recursos de control de la comunicación”. En grupo, identificar a personas por el nombre”. “Dar información con diferentes grados de seguridad y expresar desconocimiento”. “Nombres y apellidos en español”. ▪ Unidad 2: “Entender información sobre las personas”. “Entender opiniones y valoraciones sobre las personas”. “Pedir y dar información personal: nombre, edad, profesión, nacionalidad, estado civil,

<p>aproximadas”. “Expresar coincidencia”. “Expresar cierta inseguridad o duda ante una información”. “Expresar acuerdo y desacuerdo ante una propuesta”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 4: “Pedir y dar información sobre alguien”. “Saludar y despedirse”. “Preguntar por la presencia de alguien”. “Hablar del carácter”. “Hablar del cargo y de la función de alguien en una empresa”. “Presentar a alguien y reaccionar ante una presentación”. ▪ Unidad 5: “Expresar obligación o necesidad”. “Expresar existencia”. “Ubicar en el espacio”. “Pedir y dar la hora. Hablar de horarios”. “Preguntar cuándo acontece algo”. “Pedir un objeto”. “Preguntar por el precio”. “Pedir información sobre y dónde se puede obtener un servicio”. “Solicitar un servicio”. ▪ Unidad 6: “Comparar”. “Expresar agrado y desagrado”. “Expresar un porcentaje”. “Opinar y argumentar”. “Hablar de hoteles y de sus servicios”. “Hablar de las características de una vivienda”. ▪ Unidad 7: “Hablar de acciones habituales”. “Hablar de horarios”. “Expresar frecuencia”. “Secuenciar acciones”. “Hablar de acciones previstas”. “Proponer y concertar una cita”. “Rechazar una propuesta”. “Justificarse”. “Plantear una alternativa”. “Expresar obligación”. “Expresar consejo”. ▪ Unidad 8: “Expresar gustos”. “Expresar una opinión”. “Expresar coincidencia y no coincidencia”. “Expresar preferencias”. “Invitar o proponer algo”. “Aceptar y rechazar invitaciones o propuestas”. “Hablar sobre hábitos alimentarios”. “Preguntar por los ingredientes de un plato”. “Pedir en un restaurante”. ▪ Unidad 9: “Hablar de acciones que ocurren en el mismo momento en el que hablamos”. “Hablar de planes”. “Comparar”. “Describir un objeto: material, color, función, precio, etc. “Expresar una hipótesis”. ▪ Unidad 10: “Hablar de hechos pasados”. “Valorar hechos pasados”. “Expresar obligación o necesidad”. “Expresar acuerdo y desacuerdo”. “Conectar frases”. “Establecer prioridades”. “Hablar de balances y resultados de una empresa”. ▪ Unidad 11: “Pedir y solicitar algo”. “Hablar del futuro”. “Expresar urgencia”. “Hacer una reserva”. “Expresar una condición”. “Expresar causa”. “Referir las palabras propias o de otra persona”. ▪ Unidad 12: “Relatar hechos pasados”. “Describir un pasado”. “Describir hechos habituales en el pasado”. “Describir las 	<p>relaciones de parentesco, carácter y aficiones”. “Entender y dar información sobre personas”. “Razonar una decisión”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 3: “Existencia y ubicación”. “Expresar gustos y preferencias”. “Describir hábitos relativos a las vacaciones”. “Referirse a fechas, lugares, a alojamientos y a actividades”. “Manifiestar preferencias”. “Llegar a un acuerdo”. ▪ Unidad 4: “Informarse sobre la existencia y el precio de un producto y sobre las formas de pago”. “Valorar productos y precios”. “Preguntar el precio”. “Dar opiniones y razonarlas”. “Hablar sobre la existencia de objetos”. “Informar sobre la necesidad”. “Ofrecerse a hacer algo”. “Elegir un objeto y razonar la elección”. ▪ Unidad 5: “Entender y referirse a descripciones de posturas corporales”. “Preguntar y opinar sobre actividades relativas al ejercicio físico”. “Hablar sobre hábitos”. “Hacer recomendaciones y dar consejo”. “Lectura de textos: obtención de la información principal”. “Transmitir información de los textos leídos”. “Ponerse de acuerdo en los puntos más importantes”. “Elaborar una serie de recomendaciones”. ▪ Unidad 6: “Compra de alimentos básicos”. “Pesos y medidas”. “Desenvolverse en un restaurante”. “Descripción y valoración de hábitos alimentarios. Recomendaciones”. “Pedir en un restaurante”. “Solicitar y dar información sobre un plato: ingredientes, modo de preparación y orden habitual de consumo”. “Informar sobre un plato, a partir de un texto informativo, una receta, unas imágenes y una conversación”. “Dar y entender instrucciones”. “Escribir una receta y explicarla”. ▪ Unidad 7: “Dar y entender información sobre experiencias”. “Entender anuncios de trabajo”. “Opinar sobre ventajas y desventajas de las profesiones”. “Razonar opiniones y cualidades necesarias”. “Informar sobre habilidades y valorarlas”. “Dar y pedir información sobre experiencias”. “Dar y entender información sobre perfiles profesionales”. “Hacer una propuesta y razonarla”. “Aceptar o rechazar otras propuestas”. ▪ Unidad 8: “Entender referencias a lugares de una ruta y a acciones futuras”. “Fórmulas de teléfono”. “Pedir y dar
--	--

<p>circunstancias de un hecho pasado”. “Hablar de la duración”. “Relacionar temporalmente hechos del pasado”. “Referirse a un lugar ya mencionado”. “Valorar experiencias”. “Identificar a personas y cosas”. “Hablar de las cualidades de una persona”.</p>	<p>información: hora y fecha”. “Fórmulas frecuentes en los hoteles”. “Rutas (distancias, medios, origen y destino). “Hablar por teléfono”. “Referirse a horarios”. “Obtener información sobre hoteles”. “Reservar billetes y hotel”. “Razonar ventajas e inconvenientes”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 9: “Una encuesta: entender y responder”. “Hacer valoraciones, establecer prioridades personales e informar sobre ellas”. “Descubrir una ciudad”. “Hacer valoraciones y comparaciones”. “Expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo y ventajas e inconvenientes”. “Expresar gustos y deseos”. “Hacer propuestas y defenderlas”. ▪ Unidad 10: “Referirse y situar acontecimientos pasados en relación a películas y actores de España y Latinoamérica”. “Referir acontecimientos pasados vinculados o no al presente”. “Evaluar momentos pasados”. “Referir acontecimientos y situarlos en el tiempo”. ▪ Unidad 11: “Referirse a las partes de una casa y a su mobiliario”. “Elegir mobiliario y equipamiento para una vivienda”. “comparar”. “Describir formas”. “Ubicar y dar instrucciones espaciales”. “Indicar rutas en transportes urbanos”. “Dar y anotar direcciones”. “Buscar alojamiento”. “Describir tipos de alojamiento”. “Expresar preferencias”. “Argumentar ventajas e inconvenientes”. ▪ Unidad 12: “Relacionar información de diarios personales con acontecimientos históricos. Fechar”. “Describir condiciones de la vida en el pasado”. “Relatar acontecimientos en la vida de una persona y sus circunstancias”. “Recordar escenas del pasado”. “Reconstruir un relato”. “Entender información sobre la identidad de un famoso”. “Reconstruir una biografía”. “Buscar información y estructurar una pequeña biografía”.
--	---

Los contenidos comunicativos que se presentan en cada nivel están seleccionados con tal de acometer los objetivos derivados del *MCER*. Sin embargo, más que los contenidos en sí, lo que nos parece más relevante es mostrar cómo están introducidos y planteados en las obras analizadas.

En la tabla 14 hemos tomado un manual del alumno de ELE *Gente Hoy 1* y lo hemos comparado con el contenido comunicativo presentado en el manual del alumno de *Socios 2*. Por ejemplificar, las dos primeras unidades de ambos manuales son prácticamente iguales. Así pues ¿en dónde estriba la diferencia entre un manual de ENE y uno de ELE? A primera vista, al equiparar el contenido comunicativo de estos dos manuales, parece no haber muchas diferencias. En el caso de los manuales de ELE y de ENE de nivel inicial, hallamos el siguiente inventario de funciones compartidas: preguntar por el nombre, expresar gusto, expresar acuerdo/desacuerdo, etc. El contenido comunicativo que se presenta tanto en los manuales de EFE como de ELE son muy similares. Ahora bien, difieren en un aspecto muy importante: el contexto.

Con el fin de ejemplificar y comprobar dónde estriba la diferencia, hemos comparado dos manuales de ENE con dos de ELE:

- (i) Ejemplo 1 {
- Manual de ENE: *En equipo.es 1* (vid. imagen 2)
 - Manual de ELE: *Etapas 1* (vid. imagen 3)
- (ii) Ejemplo 2 {
- Manual de ENE: *Socios 2* (vid. imagen 4)
 - Manual de ELE: *Español en marcha* (vid. imagen 5)

En los manuales de ENE, como se podrá apreciar en los ejemplos presentados a continuación, la comunicación se da en un contexto comunicativo de carácter laboral. En los manuales de ELE, en cambio, el contexto comunicativo es una situación diaria. Esto implicará varios aspectos diferentes: el lugar elegido para transmitir el contenido, los individuos que participan en la instrucción o las diferencias de registro entre otros aspectos tal y como veremos en los ejemplos siguientes.

Para el ejemplo 1 hemos elegido dos manuales de la editorial Edinumen, el manual del alumno de ENE, *En equipo.es 1*, y el manual del alumno de ELE *Etapas 1: Cosas* (libro del alumno y libro de ejercicios) ambos manuales dirigidos a un público de nivel A1-A2. De cara a la comparativa de los dos manuales, la función comunicativa que hemos elegido es *dar y pedir información personal (presentación)*. En los dos libros, el estudiante ha de aprender a preguntar por el nombre y el apellido, a identificarse, a dar información personal, a presentarse, etc. Según el inventario que corresponde al nivel A1-A2 del PCIC estas tareas se encuadran en las funciones comunicativas que llevan como título *Relacionarse socialmente*. Por su parte, estas funciones incluyen aspectos tales como dirigirse a alguien, presentar a alguien, responder a una presentación, etc.

Como se puede observar en la imagen 2, correspondiente al manual *En equipo.es 1* (Juan *et al.* 2006: 9, 13 y 15), la función comunicativa de la presentación se realiza en un contexto laboral: en la recepción de la empresa (*vid.* imagen 2, actividad 1) y en la recepción de una sala de congresos (*vid.* imagen 2, actividad 4). Las funciones pertenecen al registro formal y se hace énfasis en la forma *usted*, tanto en el texto como en el audio. Por el contrario, en el manual de ELE *Etapas* (Equipo Entinema 2009: 4, 8 y 13) (*vid.* imagen 3), el contexto comunicativo es una clase, lo que implica dar y pedir información personal entre iguales a los compañeros. En este último manual, el registro que se enseña es el informal.

Imagen 2

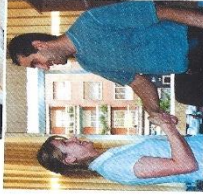
4. En la recepción de una sala de congresos

4.1. Lee los siguientes diálogos.



- La recepcionista pregunta los nombres y apellidos de los participantes.
- ▶ Buenos días, su nombre y apellidos, por favor.
 - ▶ Soy Jorge Azúa.
 - ▶ Bienvenido, señor Azúa.
 - ▶ Gracias.

4.2. Ahora dos participantes se presentan.



- ▶ Buenos días, soy Elvira Peña.
- ▶ Encantado, soy Jorge Baldoña.
- ▶ Mucho gusto.
- ▶ ¿De dónde es usted?
- ▶ Soy de Madrid, ¿y usted?
- ▶ De Zaragoza.

4.2. Escucha cómo se presentan otros participantes y completa el cuadro.

¿De qué país es? ¿De qué ciudad es?

Diálogo 1	
Sra. Pires	
Sr. Doll	
Diálogo 2	
Sr. Esquivel	
Sra. Orvelli	
Diálogo 3	
Sra. Gallego	
Sra. Adorno	

¿Quién es usted?

13 (tres)

¿Quién es usted?

1. En la recepción de la empresa

1.1. Escucha los diálogos.

1.2. Ahora lee los diálogos y escucha otra vez. Completa los diálogos.

- 1 ▶ Buenos (s) señor Galvo.
▶ (s) día, señora Planas.

- 2 ▶ ¡Hola! Buenas (s) Juan.
▶ ¡(s)! Enrique! (s) tardes.

- 3 ▶ Buenas (s) señor Ruiz.
▶ (s) noches, señor Segovia.

- 4 ▶ (s) Fernando. ¡Hola! (s) luego.

- 5 ▶ Hasta (s) Olga.
▶ Adós, Ana, (s) mañana.

1.3. ¿Qué nombres de personas hay en los diálogos?

- De mujer:
- De hombre:
- ¿Y qué apellidos?

¿Quién es usted?

9 (nueve)

5.2. Presenta a tus compañeros de la clase a alguno de estos personajes. Practica con las formas "le presento a..." y "te presento a...". Empieza un compañero presentando a uno de los siguientes personajes de manera formal al compañero de la izquierda. Este debe presentarlo de manera informal al compañero de su izquierda, el siguiente debe hacer lo mismo con otro personaje y así, hasta que estén todos los personajes presentados.



¿Quién es usted?

15 (quince)

Imagen 3

1 VAMOS A CONOCERLOS

1.1 Escucha a tu profesor presentarse y completa los dos primeros datos. Después preséntate a tus compañeros.

1 Nombre:
 2 Nacionalidad:
 3 Edad:
 4 Domicilio:
 5 Idiomas:
 6 Profesión:

1.2 Conoce más cosas: pregunta a tres compañeros y después completa las fichas.

1 Nombre:
 2 Nacionalidad:
 3 Edad:
 4 Domicilio:
 5 Idiomas:

1 Nombre:
 2 Nacionalidad:
 3 Edad:
 4 Domicilio:
 5 Idiomas:

1.3 Presenta a tus compañeros al resto de la clase.

3 Conocer las profesiones de los compañeros

3.1 Estos son los compañeros hispanos y sus profesiones, pero están desordenados. En la grabación se presentan a la clase escuela y relacionados con sus profesiones.

1 Hilgo 2 Gabriela 3 Roberto 4 Yohana 5 Carlos

1 Camarero/a 2 Médico/a 3 Informático/a 4 Profesor/a 5 Estudiante

3.2 Completa los espacios en blanco con la ayuda de tu profesor.

Para hablar de la profesión

Pregunta (¿?)

- ¿A qué te trabajo?
- ¿..... en una empresa de informática.

Respuesta

- Soy
- Trabajo en una empresa de informática.

3.3 Levántate y pregunta la profesión a tus compañeros. Pregúntales también por qué quieren aprender español. Mira primero el ejemplo:

¿A qué te ocupas?
 Soy estudiante.

¿Y por qué quieres aprender español?
 Para viajar.

Otros ejemplos para aprender español:

- por trabajo
- por placer
- para viajar
- para charlar
- por estudios
- ...

1 Conocer a nuevos compañeros

1.1 Samuel es otro compañero de Internet. Mira su ficha y escribe las preguntas que necesitas para completarla.

1 Nombre:
 2 Nacionalidad:
 3 Edad:
 4 Domicilio:
 5 Profesión:
 6 Idiomas:

1.2 Este es el mensaje que ha mandado Samuel: léelo y completa la ficha de 1.1.

000

000

Hola, ¿qué tal? Me llamo Samuel, soy de Madrid y también vivo aquí, en la calle del Pez. Trabajo en una escuela de lenguas como profesor de español y hablo perfectamente español, claro, inglés, y un poco de portugués. ¡Ah! Tengo cuarenta años... Encantado de conoceros.

Del mismo modo, para el ejemplo 2, hemos seleccionado el libro del alumno de negocios *Socios 2* (Martínez y Sabater 2008: 14 y 17) de la editorial Difusión y lo hemos comparado con el manual del alumno de ELE *Español en marcha* de la editorial SGEL (Castro *et al.* 2014: 32-33). La función comunicativa elegida es *describir personas*.

Si observamos primero el manual de ENE (*vid.* imagen 4), la descripción de personas se realiza a través de un contexto profesional. En el libro, las situaciones se acompañan de actividades relacionadas, por un lado, con la descripción de los compañeros de trabajo; y, por otro, con la búsqueda del perfil adecuado para los diversos departamentos de la empresa (*vid.* imagen 4, actividad 5 y 8, respectivamente). En consecuencia, el contexto comunicativo determina la elección de los adjetivos en las actividades: *tranquilo, simpático, nervioso, creativo, innovador, activo, flexible, serio, independiente, metódico*, etc.; así pues, la tarea condiciona el contenido gramatical que se va a enseñar. Asimismo, en el ejercicio 5, titulado “compañeros de trabajo”, se aprenden las expresiones *llevarse bien* y *caer mal*. En la actividad 8, “el perfil adecuado”, se trabajan las formas de opinar y los verbos *ser* y *estar* con los adjetivos aprendidos en la lección.

En cambio, el manual del alumno de ELE *Español en marcha* (*vid.* imagen 5), enseña la misma función a partir de la descripción de personas en términos de amistad o de pareja perfecta. Los adjetivos seleccionados en este manual son los siguientes: *egoísta, generoso, terco, aburrido, formal, tímido, tolerante, comprensivo, sincero, presumido, cariñoso*, etc. El contexto comunicativo, esto es, la descripción de una pareja o de un amigo/a, conlleva la enseñanza de oraciones de relativo con indicativo o subjuntivo *busco al hombre.../ busco un hombre que....*

Imagen 4

1 Compañeros de trabajo

5. COMPAÑEROS DE TRABAJO

A. Ernesto, Laura y Luis trabajan en la misma empresa. ¿Cómo crees que son?



Ernesto



Laura



Luis

● Laura parece una persona simpática...

B. Escucha a dos compañeros de la misma oficina que hablan sobre Ernesto, sobre Laura y sobre Luis. ¿Qué dicen sobre ellos? ¿Coincide con lo que has pensado?

¿Cómo son?	Ernesto	Laura	Luis
1. Es una persona muy simpática y se lleva bien con todos.			
2. Es una persona muy tranquila.			
3. Es una persona caótica y muy despiadada.			
4. Le cae mal a todo el mundo.			
5. Cuando está nervioso o de mal humor, es mejor no hablar con él.			
6. Parece muy serio pero, en realidad, siempre está de buen humor.			

C. En la primera frase, aparece la expresión **llevarse bien** y en la cuarta, la expresión **caer mal**. ¿Qué crees que significan? Piensa en una persona con la que te llevas bien y en otra que te cae mal. ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.

● Yo me llevo muy bien con Elena, una compañera de trabajo, porque es una persona muy simpática y muy abierta...

8. EL PERFIL ADECUADO

A. En parejas, ¿qué perfil creéis que deben tener las personas que trabajan en estos departamentos? Completad las fichas.

DPTO. DE VENTAS

Para trabajar en el Dpto. de Ventas hay que ser una persona activa y...

DPTO. DE RELACIONES PÚBLICAS

DPTO. DE ADMINISTRACIÓN

DPTO. DE FORMACIÓN

DIRECCIÓN

B. Trabajas en el Departamento de Recursos Humanos de una empresa. ¿Qué departamento crees que pueden llevar estas personas? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.



Jaime Ferro
Creativo, innovador, activo y flexible. Es un buen comunicador. Le gustan las ideas originales y está al día de las nuevas tendencias. Tiene mucha paciencia.



Rosalía Nieto
Seria, independiente, metódica, organizada y segura de sí misma. Se le dan muy bien los números. No le gusta tener jefes muy estrictos.



Agustín Coya
Diplomático, extraverbo y excelente comunicador. Sabe escuchar a los demás. Se lleva bien con todo el mundo.



Marta Melero
Muy dinámica y persuasiva. No le gusta nada trabajar sola ni estar siempre en el mismo sitio. Es una persona bastante ambiciosa.



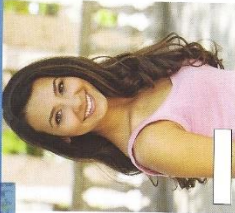
Nuria Arias
Tranquila, segura. Tiene mucha capacidad para analizar situaciones. Sabe llegar a los objetivos que se ha marcado.

Yo creo que Jaime puede encargarse del Departamento de...

Imagen 5

3B Amigos

• Describir a personas



1 En parejas. Mira las fotos y describe a estas personas. Utiliza el vocabulario del recuadro.

Carácter	egoísta • generoso • terco • aburrido • formal • tímido • tolerante • comprensivo • sincero • presumido • cariñoso
Físico	guapo • bigote • bajo • barba • perilla • liso • elegante • moreno • rizado • delgado

2 Escucha y escribe el nombre correspondiente.
3 Escucha otra vez y completa el recuadro.

	CARÁCTER	FÍSICO	GUSTOS
1 Jaime			
2 Paloma			
3 Paco			
4 Rosa			

Hablar

4 Responde a estas preguntas de forma esquemática.

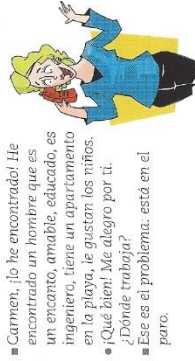
- ¿Quién es tu mejor amigo/a?
- ¿Cómo es físicamente?
- ¿Y de carácter?
- ¿Qué cosas le gustan?
- ¿Cuánto tiempo hace que lo/la conoces?
- ¿Cómo os conocisteis?
- ¿Por qué crees que os lleváis bien?
- ¿Te enfadas con él/ella alguna vez?

Leer

7 Lee la siguiente historieta y contesta a las preguntas.



- Dígame, ¿qué es exactamente lo que está buscando?
- Pues, yo busco un hombre que sea inteligente, comprensivo y amable, que tenga estudios universitarios, que tenga piso, coche y, a ser posible, un apartamento en la playa. Ah, y que le gusten los niños... es que yo tengo tres.
- Bueno, bien, voy a mirar en nuestros ficheros a ver si tenemos suerte, pero no puedo garantizarle nada



- ¿Qué está buscando Ana?
- ¿A qué tipo de lugar ha pedido ayuda?
- ¿Qué problema tiene el hombre?

8 Completa con el verbo en subjuntivo.

- Mi jefe está buscando un secretario que quiera quedarse a trabajar por las tardes hasta las ocho.
- Me han dicho que necesitan chicos que camé de conducir. (tener)
- Aquí no hay nadie que el pelo como dijo Fernando. (tener)
- ¿Conoces a alguien que en la televisión? (trabajar)
- Buenos días, póngame un pollo, que no muy grande, por favor. (ser)
- Ángel y Laura están buscando un piso que no muy caro. (ser)

9 Lee cada frase y elige la opción correcta.

- Para hacer ese trabajo necesitan a alguien que sea muy organizado.
 - a Estoy hablando de una persona que conozco.
 - b Estoy hablando en general.
- Queremos alojarnos en una habitación que tiene unas vistas estupendas.
 - a Conocemos esa habitación porque ya hemos estado antes o porque unos amigos nos han hablado de ella.
 - b Suponemos que el hotel tiene una habitación así.
- Estoy buscando unas pastillas que son muy eficaces para el dolor de garganta.
 - a Busco unas pastillas específicas que me han recomendado.
 - b Me sirve cualquier pastilla para la garganta.
- ¿Tendés un producto que sirva para limpiar la pantalla del ordenador?
 - a Quiero una marca concreta.
 - b Busco un producto eficaz, nada más.

10 Relaciona y escribe el verbo en la forma correcta. Puedes hacer más de una combinación.

1 Me gusta la gente que se ríe mucho.	a Hacer la paela como Celia.
2 Me molesta la gente que	b Tener muy buena pronunciación.
3 Busco personas que	c Expresar sus sentimientos.
4 En mi clase hay dos personas que	d Retirse mucho.
5 No hay nadie que	e Hablar mucho.
6 Conozco gente a la que	f Gustar la música.
	g Gustar mucho los deportes de riesgo.
	h Tener los mismos gustos que yo.
	i (No) escuchar a los demás.

Hablar

11 Imagina que estás buscando amigos para salir. Haz una lista de las cualidades que pides. Luego compara con tus compañeros y comprueba cuántos comparten tus gustos. Busca personas a las que les guste _____, que sepan _____, que sepan _____.

Así pues, si el alumno trabaja la descripción del perfil adecuado que debe poseer su pareja ideal, los adjetivos que se enseñen deberán ir acordes con esta necesidad. Del mismo modo, si la actividad se centra en la descripción del perfil del trabajador de una empresa, los adjetivos que se aprenderán serán diferentes. Por tanto, los adjetivos que se enseñan al aprendiz, tanto en el manual de ENE como en el de ELE, remiten a las cualidades requeridas en distintos contextos.

De acuerdo con los ejemplos expuestos, podemos concluir que los manuales de ENE y de ELE del mismo nivel de referencia presentan prácticamente el mismo contenido comunicativo. Este hecho es bastante lógico, dado que alumno debe aprender todos los actos sociales para poder expresarse. Estos actos sociales (presentarse, preguntar la hora, ofrecer, aceptar, rechazar, etc.) son imprescindibles en la comunicación ya sea para un ámbito personal o profesional.

Ahora bien, hay que ser conscientes de que ese contenido está regido por el contexto y por el estudiante al que va dirigido. Por esta razón, la misma expresión será tratada de diferente manera dependiendo del alumno y del contexto comunicativo. Asimismo, el aprendiz y el contexto determinarán, entre otros aspectos, la elección del léxico, los textos, la situación y las formas lingüísticas seleccionadas para el estudio.

En definitiva, la forma de enseñar la comunicación viene marcada por la situación, el lugar donde sucede la comunicativa y los interlocutores que participan en la comunicación, estos factores pueden determinar el registro, el tono, las expresiones y las formas lingüísticas que se van a transmitir.

4.3.4. LA CULTURA EN EL AULA

El aula de una clase de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, ya sea o no con un fin específico, es un lugar donde, por lo menos, interactúan dos lenguas y dos culturas diferentes. Por esta razón, el profesor ha de transmitir la cultura de la lengua que

enseña y, paralelamente, conocer, entender y respetar la lengua y la cultura de sus estudiantes.

Para evitar malentendidos culturales y romper con la imagen distorsionada de los estereotipos, es imprescindible transmitir correctamente la cultura propia de la lengua que se enseña. El Consejo de Europa, al desarrollar el *MCER*, tuvo en cuenta la necesidad de incorporar este aspecto en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Por esta razón, recalca en su obra la importancia del aspecto cultural en la adquisición de un idioma extranjero, pues lo concibe como parte esencial del conocimiento de la lengua aprendida.

Ahora bien, ¿qué es lo que realmente se entiende cuando hablamos de *cultura* en la enseñanza/aprendizaje de lenguas? Existen abundantes trabajos, teorías y tesis doctorales que han dedicado especial atención a la concepción y al estudio de la cultura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas (Cestero 1999; Fernández-Conde 2005; Gómez Navarro 2010; Miquel 2005; Miquel y Sans 2004 [1992]; Oliveras 2000; entre otros). Es necesario hacer hincapié en las figuras de Miquel y Sans (2004 [1992]), quienes realizan la ardua labor de buscar una definición de *cultura* aplicable a las clases de lengua. De su trabajo, deriva la siguiente clasificación:

- *Highbrow culture* o *Cultura* (en mayúsculas) que incluye la historia, las artes y los grandes logros de la humanidad.
- *Lowbrow culture* o *cultura* (en minúscula, también llamada *cultura esencial*), que engloba las costumbres, las tradiciones y las formas de vida de una comunidad. Cubre, en definitiva, todo aquello que un mismo grupo cultural comparte y da por sobreentendido.
- La *kultura* con ‘k’, que es todo lo relacionado con lo alternativo o marginal dentro de la lengua, sin olvidar aquello que incluye el lenguaje no verbal.

La cultura se convierte, de esta manera, en una red de signos necesarios (patrones explícitos o implícitos) que permite a los individuos que la comparten comprender y dar

sentido a todas las prácticas o producciones sociales⁸⁰. Por esta razón, cobran importancia varios aspectos:

- (i) El *saber qué*: tener conocimientos sobre aspectos políticos o religiosos, la educación, la historia, la geografía, etc. de una comunidad de hablantes.
- (ii) El *saber sobre*: conocer los sucesos, los acontecimientos y las preocupaciones de esa sociedad.
- (iii) El *saber cómo*: saber cómo actúa esa sociedad (cómo llama por teléfono, cómo baila, etc.) y habla (cómo agradece, saluda, cuenta una historia, etc.).

Consideramos que el contenido cultural que se debe enseñar en clase ha de cubrir los tres tipos de cultura (*Cultura, cultura y kultura*) y reflejar los aspectos socioculturales que, en muchos casos, vienen dados por la conducta o por los elementos no verbales (gestos, posturas, proxémica, etc.). El *MCER* (2002: 100-101) considera que el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla un idioma es

un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos [...] El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural.

Asimismo, en el *MCER* se enumera una serie de características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura, señalando los siguientes:

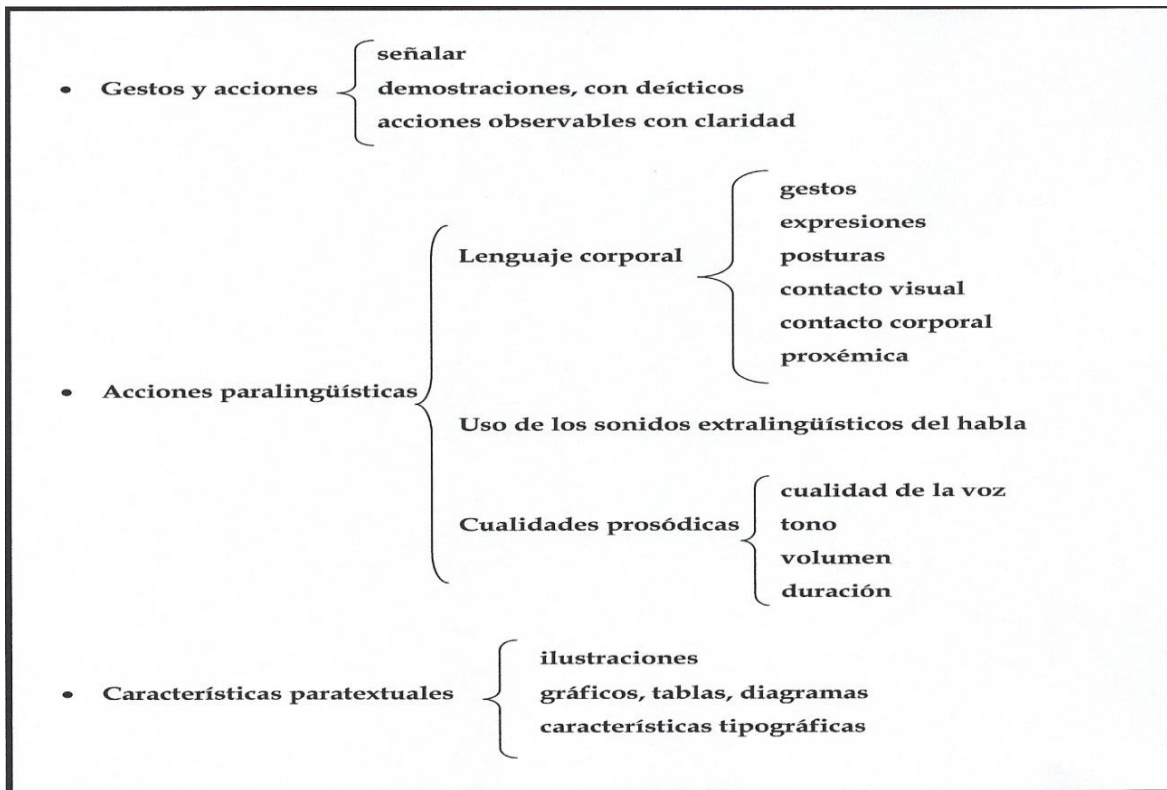
- La vida diaria (comida, días de fiesta, etc.).

⁸⁰ Prácticas, códigos, normas y reglas concernientes a la manera de ser, a la vestimenta, a la religión, al comportamiento, etc.

- Las condiciones de vida (condiciones de la vivienda, medidas y acuerdos de asistencia social, etc.).
- Las relaciones personales (relaciones entre sexos, entre generaciones, familiares, de raza, etc.).
- Los valores, las creencias y las actividades respecto a factores como la clase social, los grupos profesionales, la historia, las artes, etc.).
- El lenguaje corporal (elementos no verbales); las convenciones sociales (puntualidad, regalos, forma de vestir, etc.).
- El comportamiento ritual (ceremonias, celebraciones, fiestas comportamiento en público, etc.).

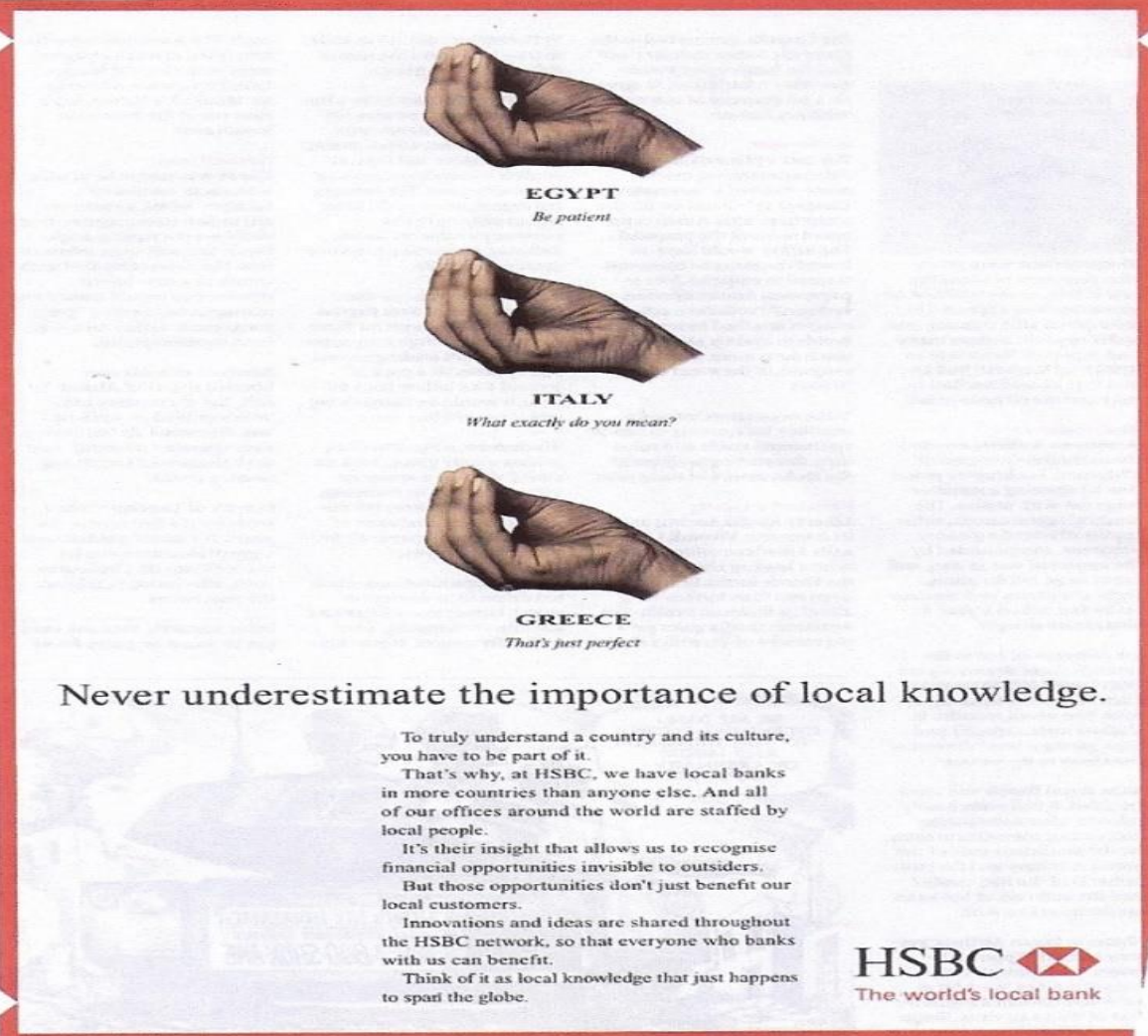
Entre las características distintivas descritas anteriormente por el *MCER*, es casi seguro que el aspecto cultural menos tratado en los manuales de ENE que hemos examinado sea el lenguaje no verbal. El desconocimiento de todo lo que implica este lenguaje puede ser peligroso para un alumno de negocios, dado que, si carece de la competencia intercultural apropiada no solo puede suscitar malentendidos, sino también acarrear problemas mayores en la empresa como la pérdida de dinero o la ruptura comercial. Por consiguiente, el empresario que va a hacer negocios a un país hispanohablante necesita saber con claridad cuáles son las pautas y rituales que se realizan al negociar. Así, no solo está al corriente de lo que sucede, sino que también puede reaccionar ante ello. El *MCER* (2002: 86-88) reconoce la importancia del lenguaje no verbal y propone la siguiente clasificación del lenguaje no verbal que se ha de tener en consideración en la práctica de la enseñanza/aprendizaje de una lengua:

Figura 8



En relación con la comunicación no verbal (CNV) podemos analizar un anuncio publicitario que lanza la empresa HSBC (*The Hong Kong and Shanghai Banking Corporation*) en el 2002 titulada “*Never underestimate the local knowledge*” (*vid.* imagen 6). La publicidad refleja un gesto que se realiza con la mano. Esta expresión física puede ser interpretada de diversas maneras dependiendo del lugar en el que estemos. En el anuncio en cuestión, se presentan tres países diferentes con distintas culturas. En Egipto, por ejemplo, el gesto significa “sé paciente”; en Italia, el individuo que realiza este movimiento kinésico está diciendo “qué quieres decir exactamente”; en cambio, en Grecia, significa “eso es perfecto”. Si recapitamos sobre este mismo gesto, podemos afirmar que, en España, la gente lo utiliza para expresar una gran cantidad de algo o aglomeración de gente. En definitiva, se podría parafrasear por “hay/había un montón de”.

Imagen 6



The advertisement features three hands, each in a different gesture, illustrating cultural differences in non-verbal communication. The top hand is labeled 'EGYPT' with the text 'Be patient'. The middle hand is labeled 'ITALY' with the text 'What exactly do you mean?'. The bottom hand is labeled 'GREECE' with the text 'That's just perfect'. Below the hands, the text reads: 'Never underestimate the importance of local knowledge.' followed by a paragraph explaining the importance of local knowledge for HSBC. The HSBC logo and tagline 'The world's local bank' are in the bottom right corner.


EGYPT
Be patient

ITALY
What exactly do you mean?

GREECE
That's just perfect

Never underestimate the importance of local knowledge.

To truly understand a country and its culture, you have to be part of it.
That's why, at HSBC, we have local banks in more countries than anyone else. And all of our offices around the world are staffed by local people.
It's their insight that allows us to recognise financial opportunities invisible to outsiders.
But those opportunities don't just benefit our local customers.
Innovations and ideas are shared throughout the HSBC network, so that everyone who banks with us can benefit.
Think of it as local knowledge that just happens to span the globe.

HSBC 
The world's local bank

El objetivo de ejemplificar la CNV a través de esta imagen publicitaria es hacernos reflexionar sobre la trascendencia que tienen los aspectos culturales a la hora de enseñar el entorno y la lengua. Como vemos, algo tan sencillo como un movimiento corporal con la mano puede ser interpretado de diversas maneras dependiendo de la cultura. En consecuencia, no se debe descuidar ni subestimar el lenguaje no verbal en un curso de lengua extranjera, ya sea de ELE O EFE, dado que va directamente ligado al lenguaje, a la cultura y a la sociedad de la lengua que se aprende, complementándola como comunicación “silenciosa”⁸¹.

⁸¹ Sirva como ejemplo el dicho español “un gesto vale más que mil palabras”.

Se puede afirmar, tras revisar los manuales que existe una ausencia de explicaciones o actividades donde se presenta el lenguaje gestual. Nos hemos encontrado, como caso real, que alguna alumna se ha sentido amenazada, pues un colega o incluso su jefe la ha tocado en exceso, según su cultura. Este contacto físico que molesta mucho a individuos de ciertas nacionalidades puede acarrear malentendidos y situaciones incómodas cuando el gesto realmente se ha producido de forma amistosa por parte del individuo de habla hispana.

Tal y como apuntan Bond-Fraser *et al.* (2008: 1), la CNV supone una gran parte de nuestra comunicación diaria y es parte esencial en la comunicación exitosa:

It has been estimated that up to 65% of our daily communication occurs through non-verbal means such as facial expressions, gestures and general demeanor. Some of these expressions are innate and, therefore, have cross-cultural universality. Others gestures and expressions are learned and may have very similar meanings across cultures. However, others connote radically different, often opposite, meanings. For example, a firm handshake to westerners connotes confidence, whereas to the Japanese it demonstrates aggression. With the potential for misinterpretations, special orientation programs should be made available for professors and incoming foreign students to familiarize themselves with these cross-cultural differences.

Como venimos diciendo, una buena comprensión de las restricciones disciplinarias y culturales es necesaria en la enseñanza/aprendizaje de una lengua. Además, en el campo de fines específicos, estos aspectos culturales o socioculturales juegan un rol fundamental en la comunicación. Para el estudiante de negocios, por ejemplo, el éxito de un contrato, de una relación laboral o de una negociación dependerá de la correcta comunicación por ambas partes. Como dice Bhatia (2008: 160)

ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales o interdisciplinarios, algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en potenciales obstáculos para un resultado comunicativo pragmáticamente exitoso.

La importancia que adquieren estos aspectos culturales y las consecuencias negativas que pueden desencadenar en una relación profesional han propiciado varios trabajos de investigación. Entre ellos, destacan los de Baliga y Barker (1985) o Brewster (1991), quienes centran su estudio en algunas multinacionales norteamericanas y europeas, respectivamente. Por su parte, los periodistas Bouman y Hogema (1995) publican un artículo relevante sobre los malentendidos culturales. El trabajo se centra en doscientas asesorías especializadas en temas socioculturales activas en 1995 en los Países Bajos. El surgimiento de estas oficinas se debe a las enormes pérdidas que sufrieron las empresas neerlandesas por los conflictos y malentendidos en la comunicación intercultural (Oliveras 2000; Ruiz Marcos 2012; Sabater 2004).

Sin duda, se advierte la necesidad de una formación cultural si se desea hacer negocios de forma favorable. Por ello, actualmente, existen comisiones nacionales de competencia cultural, como la Asociación Americana de Profesores de Francés (AATF). Es más, algunas empresas contratan servicios de agencias especializadas en interculturalidad para asesorar y formar a sus empleados. En este caso, el objetivo es, por un lado, facilitar el trabajo y la adaptación en otro país; y, por otro, evitar malas negociaciones relaciones laborales.

Al analizar el contenido cultural de los veinticuatro manuales, podemos ver que la cultura se plasma a través de dos vías: los audios o vídeos, con los que se pueden escuchar diversos acentos y personajes de Hispanoamérica (obviamente los acentos no crean malentendidos, sin embargo, el empleo de ciertos vocablos dependiendo de la zona geográfica puede tener un significado u otro, por ejemplo); y los textos, que tratan temas de interculturalidad. Para ejemplificar cómo se presentan, enseñan y se practican los elementos culturales verbales, hemos revisado tan solo el material impreso y no los audios o videos, dado que nos interesa también revisar la cultura relacionada con lenguaje no verbal y los planteamientos de la cultura que se especifican en el programa de los

manuales se ejemplifica en el libro en papel. Si nos centramos en los textos de los manuales de ENE, los elementos culturales están presentes en ellos de la siguiente forma:

- (i) Al final del manual
- (ii) Integrados en la unidad de forma aislada e informativa
- (iii) Integrados en la unidad como parte de ella
- (iv) No hay referencia alguna de elementos culturales

- (i) Al final del manual

Socios 1 y *Socios 2* plantean temas culturales o socioculturales del ámbito laboral al final del libro. Concretamente, esta información se dispone en el epígrafe “Y además”, donde se recogen diversos aspectos culturales verbales y no verbales. La idea del apartado es muy acertada y, además, los textos están bien presentados, son actuales y reflejan algunos aspectos culturales importantes del mundo de los negocios. La desventaja radica en que está situado al final del manual y los textos o artículos quedan descontextualizados en relación con el resto del libro. Se presentan, por tanto, unidades sueltas que, tal vez, nunca se lleguen a trabajar o simplemente se pongan como ejercicio complementario. Aun así, el profesor que combina material de propia elaboración con material publicado puede emplear en clase este material, siempre y cuando esté combinado y contextualizado apropiadamente para su estudiante de ENE.

Los autores de estos dos manuales del alumno no especifican como hacer uso de las actividades introducidas en el apartado “Y además”, simplemente mencionan en la presentación del libro que es un apartado nuevo diseñado con el objetivo de aportar un corpus textual complementario sobre aspectos relacionados con la unidad.

La imagen 7 correspondiente al manual del alumno de *Socios 1*, muestra los aspectos culturales que se trabajan en este manual: la puntualidad, el contacto físico, los regalos y

la distancia. El texto explica las reglas y costumbres que se tienen en España sobre estos aspectos y realiza una comparativa con otros países. Tal y como explica el *MCER* (2002: 101),

el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural [...] y que contribuye a ubicar ambas en su contexto.

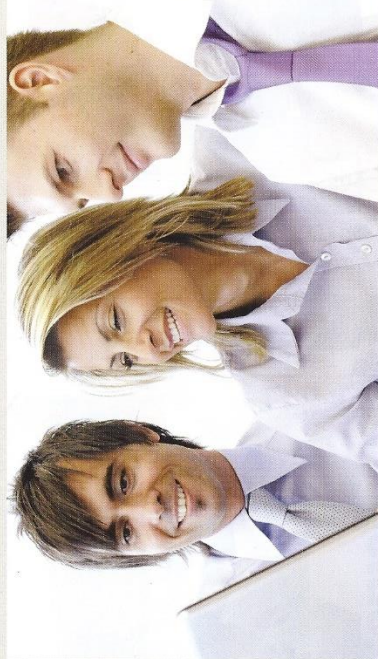
En la imagen 8 correspondiente a *Socios 2* —libro del alumno—, se trabajan algunas conductas particulares de la negociación española y que resultan difíciles de entender e incluso de aceptar por los extranjeros si no son explicados correctamente. Los comportamientos que describe el texto están sacados del Proyecto INES⁸².

⁸² La sigla INES se corresponde con *International Negotiations in Spanish*. Este proyecto fue desarrollado por Esade (Barcelona), Copenhagen Business School (Dinamarca) y Wirtschaftsuniversität Wien (Austria). INES se presentó a la Unión Europea en mayo del año 2000.

Imagen 7

A. Hacer negocios en un país extranjero no es fácil. Cada país, cada cultura tiene sus propias reglas y costumbres y es importante conocerlas para evitar malentendidos. Lee el texto y escribe el título de cada apartado en su lugar correspondiente.

PUNTUALIDAD CONTACTO FÍSICO REGALOS DISTANCIA



Para tener éxito en la comunicación en un país extranjero, es imprescindible conocer no solo la lengua sino los códigos culturales de ese país y de esa cultura. Conocer las reglas y las costumbres que rigen la cultura nueva y asumir las diferencias en nuestra cultura son aspectos fundamentales para tener una comunicación fluida y exitosa. Veamos algunos aspectos, muy generales, que pueden provocar malentendidos en un contexto empresarial.

En España, acercarse bastante a la persona con la que estamos hablando es algo normal y se puede considerar como una señal de sinceridad y confianza. En otras culturas, como la estadounidense por ejemplo, este mismo hecho se suele interpretar como algo descortés.

En Asia, por lo general, no hay contacto ni al saludar ni al hablar con otras personas. En España, en cambio, es muy habitual darse la mano e incluso darse un abrazo en el momento de saludarse. En Alemania, el abrazo se usa entre buenos amigos pero casi nunca en un contexto laboral.



142

En la mayoría de países latinos, sin embargo, somos un poco más flexibles en este aspecto; una demora de no más de diez minutos se suele considerar aceptable e incluso normal, también en un ámbito profesional.



Este es sin duda uno de los aspectos más controvertidos. Los japoneses y los alemanes, por ejemplo, suelen ser muy puntuales y consideran la impuntualidad como algo inaceptable y muy irrespetuoso.

En algunas culturas, es habitual hacer algún obsequio antes de una primera reunión. De hecho, no hacerlo puede resultar muy ofensivo. Sin embargo, en otros países, como Alemania, Bélgica



o el Reino Unido, hacer un regalo puede tener justamente el efecto contrario. Regalar flores también puede resultar un problema si no acertamos con el color. Algunas flores blancas se asocian con la muerte en Japón. En Brasil y en México, en cambio, son las moradas.

B. Según el texto, ¿qué cosas pueden producir un malentendido cultural? ¿Qué otros aspectos que no aparecen en el texto pueden producirlos? ¿Has tenido alguna vez un malentendido en un contexto laboral? Coméntalo con tus compañeros.

C. Ahora, con la ayuda del texto y con tu propia experiencia, escribe los cinco consejos más importantes para alguien que va a tu país a hacer negocios.

1. **Hay que...**

2.

3.

4.

5.

143

Y además...

A. ¿Crees que en todos los países se negocia de la misma manera? ¿Has trabajado alguna vez con españoles? ¿Cómo crees que es hacer negocios con ellos? ¿Fácil o difícil? Basándote en tus conocimientos y en tus intuiciones, intenta hacer una lista con las características que tienen las negociaciones con empresas españolas. Luego, ponlas en común con el resto de la clase.

B. Ahora, lee el texto y comprueba qué características de los negociadores españoles comenta. ¿son las mismas que habías previsto? ¿Crees que da una imagen positiva o negativa de los españoles?

Particularidades culturales de la negociación en España



Los europeos que tienen experiencia negociando con españoles coinciden en que, en las primeras ocasiones, quedaron sorprendidos por una serie de comportamientos—antes, durante y después del proceso de negociación— que no correspondían con lo que ellos esperaban.

Así, un empresario español recibió a un ejecutivo alemán al que no conocía y que iba a negociar un contrato con él, e inmediatamente le propuso ir a tomar un café y a charlar. El alemán no lo entendió: ¿por qué no entrar en materia directamente? ¿Para qué perder tiempo en el bar cuando había asuntos importantes que negociar?

Un negociador danés no comprendió por qué un ejecutivo español se mostró ofendido cuando él, simplemente, criticó un aspecto de la transacción comercial. ¿Por qué reaccionaba así ante una simple observación?

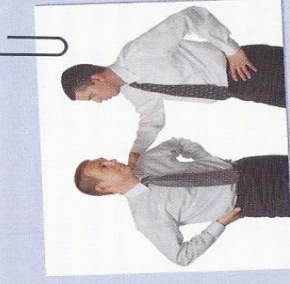
El jefe de ventas de una empresa española convocó el asombro de un empresario holandés cuando, después de dos largas sesiones de negociación, comunicó al holandés que la decisión final la tenía que

tomar su jefe. ¿Por qué el jefe de un departamento de ventas no podía cerrar un trato sin la aprobación de su superior?

En sus primeros viajes de negocios en España, una empresaria francesa se quedaba perpleja ante la falta de preparación de las negociaciones que mostraban sus colegas españoles. Pero lo que más le sorprendía era el hecho de que, a pesar de ello, en general se llegaba a un acuerdo satisfactorio para las dos partes.

Un británico, que había ido a España a negociar un importante contrato, se sintió terriblemente enfadado y decepcionado cuando el empresario español con el que tenía que tratar llegó a la cita veinte minutos tarde. ¿Su producto no le interesaba? Al final de su espera, estaba seguro de que el contrato no se firmaría. A pesar de sus temores, y ante su sorpresa, la operación se cerró con éxito.

Las razones de estos comportamientos, que resultan difíciles de entender a muchos extranjeros, tienen que ver con las particularidades culturales de las empresas españolas.



Según los resultados del Proyecto INES¹ sobre las negociaciones internacionales en español, parece que hay cinco factores diferenciales que definen el estilo de negociar en España.

- En primer lugar, parece que es necesario establecer una relación basada en la confianza y no es extraño que este sentimiento de fiabilidad se busque, incluso desde el principio de la negociación, fuera del despacho. Para el español, el desayuno, el café o la comida forman parte de las fases de la negociación. No se trata de una pérdida de tiempo ni de una informalidad sino de una manera de pasar de una relación entre negociadores—con intereses divergentes— a una relación entre amigos que ponen las bases para cerrar con éxito una negociación.

- Un segundo factor es la personalización. Parece ser que el español se identifica más personalmente con la negociación que otros hombres y mujeres de negocios; es decir, que no establece una barrera entre su propia identidad y su papel de negociador. Por esta razón, el extranjero debe aprender a expresar sus críticas con cierta precaución, de manera que el español no las tome como una ofensa personal.

- Por otra parte, especialmente en las empresas pequeñas y medianas, existe un fuerte sentido de la jerarquía y el director delega menos que en otros países. Este hecho explica que, excepto en las empresas multinacionales, los españoles que negocian suelen tener poco poder de decisión y necesitan la autorización de su superior para cerrar un trato.

- La improvisación es otra de las características del negociador español. Para muchos extranjeros, los españoles no preparan con suficiente detalle y profundidad la negociación. Esto no se debe inter-

pretar como una falta de formalidad. En realidad, el español confía en su creatividad y en su rapidez de reacción ante situaciones inesperadas, y no cree que sea necesario un estudio exhaustivo previo a la negociación.

- Finalmente, el último aspecto que sorprende a algunos extranjeros que tratan con españoles es el factor tiempo, es decir, la valoración que hace un español de la puntualidad y el respeto al horario. El tiempo es, en cierta manera, un valor secundario para un español y el hecho de llegar con retraso a una negociación le parece excusable, ya que le dedicará el tiempo adecuado y, si es necesario, la terminará más tarde de la hora fijada.

Conocer estas características socioculturales del negociador español puede ser de enorme utilidad. Además, mostrar ante ellas un máximo de tolerancia puede evitar muchos malentendidos y ayudar al éxito de la negociación.

1. International Negotiations in Spanish. Proyecto llevado a cabo por: Esade (Barcelona), Copenhagen Business School (Dinamarca), Wirtschaftsuniversität Wien (Austria). Presentado a la Unión Europea en mayo de 2000.

(ii) Temas de cultura integrados en la unidad de forma aislada e informativa

El manual del alumno *Entorno laboral* incluye en cada unidad elementos culturales de manera aislada e informativa (*vid.* imágenes 11 y 12). En esta obra, explican aspectos culturales tanto de España como de Hispanoamérica a través de unos cuadros titulados “De interés” y “En Hispanoamérica”. Estas anotaciones se encuentran integradas en las unidades y no solo ofrecen información cultural relevante, sino también aclaraciones sobre léxico dependiendo de la zona geográfica. Ahora bien, estos cuadros no poseen otro fin que informar al usuario del libro sobre aspectos culturales. De hecho, el manual en cuestión no presenta actividades para poner en práctica las nociones socioculturales aprendidas para relacionar la lengua que se aprende y la lengua del aprendiz. Se ha de tener en cuenta que estas actividades son esenciales para la correcta comprensión y entendimiento del mundo sociocultural de la lengua que se aprende, pues, tal y como menciona el *MCER* 2002: 101),

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto.

Imagen 9

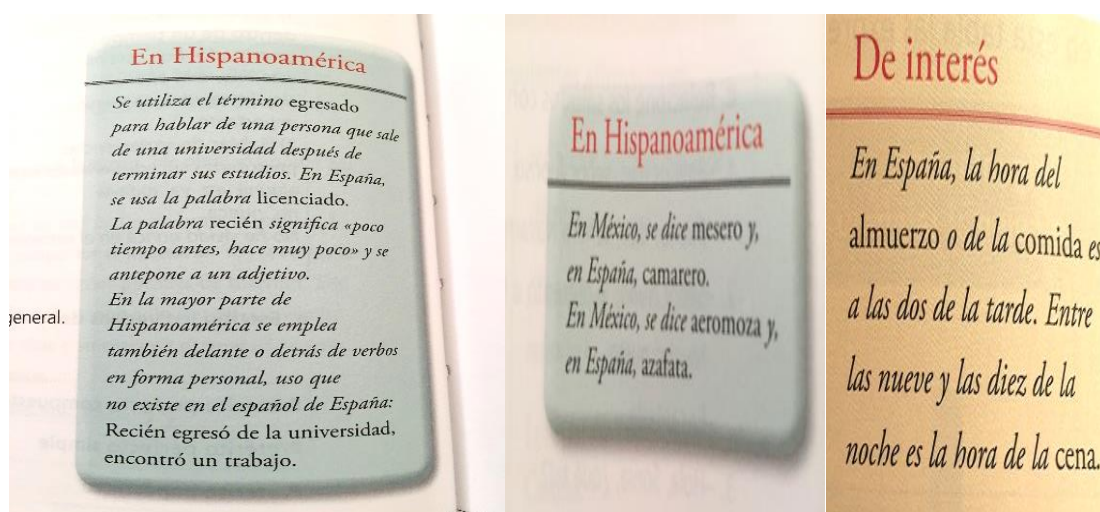


Imagen 10

De interés

La forma más tradicional de realizar el saludo es el apretón de manos, es la fórmula que se usa habitualmente en el mundo profesional y social. El apretón de manos debe ser corto y firme. Los dos besos es otra manera de saludo. Es la forma más utilizada entre mujeres en actos sociales.



c. Relacione los saludos con las fotos.

- Buenos días, señor Alonso.
-Buenos días, señora Navarro.
- Señor Nuño, le presento a Laura Fornesa.
-Mucho gusto.
-Encantada.
- Hola, Sonia, ¿qué tal?
-Bien, gracias, María.
- Jorge, te presento a Tomás.
-Hola, Tomás, ¿qué tal?



a.

b.



c.

d.

2 Las nacionalidades

a. Complete el cuadro con el nombre de los países y nacionalidades que faltan.

País	Nacionalidad	
	Masculino	Femenino
Alemania	alemán	alemana
España	español	española
	inglés	
Francia		italiana
	canadiense	
		brasileña
	chino	
	mexicano	
Rusia		rusa
		japonesa

(iii) Temas de cultura integrados en la unidad como parte de ella

Una tercera posibilidad en cuanto al diseño de manuales es la inclusión de la información cultural en cada unidad como componente más. En este caso, los aspectos culturales están en relación directa con el tema que se está trabajando. Por ejemplo, el manual de *En equipo.es 3* (libro del alumno) incluye un apartado por unidad titulado “Diferencias culturales”. En la imagen 11, vemos los aspectos culturales que

se tratan en el tema 3, centrado en su estudio en la comunicación y las relaciones públicas.


Imagen 11

8. Diferencias culturales: las manos hablan

8.1. Los agentes comerciales han de visitar diariamente a numerosos clientes que terminarán comprando, o no, lo que se les ofrece. Es fundamental saber cuándo se prevé que se va a cerrar la venta y cuándo es mejor retirarse. Por eso, te invitamos a que, con ayuda de tu compañero, emparejes las fotos con las fichas que aparecen a tu derecha.

1. Las manos en ojiva hacia arriba: nos indica que la persona quiere hacer una observación inmediatamente. Si además tiene el mentón alzado, su actitud denota soberbia y arrogancia y, por lo tanto, no se muestra receptivo.
2. Las manos en ojiva hacia abajo: nuestro interlocutor está muy atento a lo que estamos diciendo. Si nuestro comprador potencial realiza este gesto cuando el comercial ha resuelto algún problema (por ejemplo, un precio mejor que el de la competencia o el plazo de entrega), procederemos a cerrar la venta.
3. La mano en la boca: la persona no está diciendo la verdad y oculta información relevante.
4. La mano en la barbilla: nuestro interlocutor nos está «evaluando» o está tomando una decisión. ¡Atención! Si el dedo índice se extiende hacia arriba de la mejilla, probablemente nuestro interlocutor mantiene una actitud de reserva, casi siempre negativa.
5. Los brazos cruzados: nuestro interlocutor se cierra en banda, es decir, se muestra obstinado y no atiende a razones.
6. Estrechar la mano de nuestro interlocutor con la palma hacia abajo, paralela al suelo: la persona está dispuesta a dominar la situación.

8.2. Comparad con el resto de la clase. ¿Es igual en vuestro país? ¿Qué más podríais añadir sobre el lenguaje corporal?



The image contains six photographs labeled A through F, each illustrating a different hand gesture in a business setting. A: Two men in an office, one with hands raised in a 'V' shape. B: A man with hands raised in a 'V' shape, looking thoughtful. C: Two hands shaking in a firm handshake. D: Two men in suits, one with hand to chin. E: A man with hand to mouth. F: Two men shaking hands, one with palm down.

El manual de ENE *Negocio a la vista* (material que trabaja nueve reportajes con actividades para cursos de ENE, *vid.* ficha 23), también presenta aspectos culturales integrados en cada reportaje. En esta obra, la explotación didáctica de cada unidad se divide en tres secciones. Primero, figuran las actividades que se han de realizar antes del visionado. En segundo lugar, aparecen las preguntas de comprensión tras el visionado del reportaje. Por último, se disponen las actividades posteriores al visionado. Dentro de esta última sección, el apartado D atiende a aspectos culturales,

de ahí que lleve por título “Interculturalidad”. Los temas que se tratan en este apartado son presentados por un personaje llamado María Muchomundo que es una experta intercultural. Este personaje es ficticio y ha sido creado con el fin de ayudar al lector a conocer y comprender cómo actúan los españoles en el ámbito de los negocios.

El apartado siguiente “Apuntes y curiosidades”, también se centra en alguna característica cultural. A continuación, mostramos los apartados D y E correspondientes al reportaje de Freixenet (*vid.* imagen 12).

Imagen 12

C. Debate: La publicidad de bebidas alcohólicas

Publicidad de bebidas alcohólicas en la televisión. ¿Prohibirlos los anuncios de bebidas alcohólicas en televisión? ¿Y en otros medios? ¿Y en edificios o espacios públicos (como vallas publicitarias en calles, estadios deportivos,...)? ¿Establecerías la prohibición a partir de un grado determinado de contenido de alcohol? ¿La relacionarías con determinadas franjas horarias?

D. Interculturalidad: La confianza

Lee esta anécdota que Malina, austríaca y directora general de una empresa de su país, explica a Isabel, una compañera suya de trabajo. Malina estaba a punto de firmar un contrato con una empresa española...

“Cuando estábamos a punto de firmar el contrato, el director de marketing se levantó y dijo: ‘Buena, he reservado mesa para comer en el mejor restaurante para este mediodía, así que vámonos...’, y acto seguido miró el reloj y dijo: ‘¡Las dos y media!’ Yo le pregunté por la firma, que qué pasaba con la firma, y me contestó que eso podía esperar, que ya habíamos llegado a un acuerdo verbal, que después de comer ya firmaríamos, y me dejó con la pluma en la mano. Llegamos al restaurante y lo primero que hizo fue pedir una botella de cava para celebrar el acuerdo que todavía no habíamos firmado y brindó por los futuros acuerdos.

Yo me pregunté: ‘¿Querrá regatear algún punto? ¿Querrá modificar la fecha de entrega? ¿Para qué habrá pedido una botella de cava antes de comer? ¿Qué pretende, retrasando la firma? ¿Habría hecho lo mismo si yo no fuera una mujer?’

María Muchomundo

Vemos a ver qué dice nuestra experta en temas de interculturalidad:

“Para el director español, la palabra dada es tan seria como la firma en sí. La confianza en el otro es un punto de partida clave para afianzar la relación y permitir futuros acuerdos. Es muy importante el hecho de compartir una comida, ya que también forma parte de la negociación, pues afianza las relaciones personales para futuros encuentros. El mediodía para un español puede ser perfectamente las 14h o las 15h, porque el concepto del tiempo es relativo y mucho más flexible que para la gente de otros países. Por último, el hecho de pedir una botella de cava obedece a que los españoles también bebemos cava para crear un ambiente agradable, y no sólo para celebrar una buena noticia o durante las Navidades”.



E. Apuntes y curiosidades culturales: Bebidas regionales

¿Puedes relacionar cada una de las siguientes bebidas españolas con la región de la que es originaria? Una de ellas es una bebida no alcohólica, ¿cuál es?

Orujo, sidra, jerez, cava, chinchón, pacharán, moscatel, cazalla, ratafia, horchata



¿Sabías que...?

- ✓ El primer cava español fue elaborado en 1872.
- ✓ La zona de producción del cava está integrada por 159 términos municipales de ocho provincias españolas pero, en la práctica, el 99% del cava se elabora en Cataluña, principalmente en la comarca del Penedès.

(iv) Ausencia de temas culturales

Hasta el momento, hemos examinado manuales que introducen de forma explícita en su programa las características socioculturales del mundo empresarial hispanohablante. Sin embargo, existe un grupo de manuales del alumno y materiales complementarios que no especifica los rasgos culturales que se trabajan en el libro.

El material de actividades *Asuntos de negocios* no ofrece ninguna sección o apartado que examine la competencia cultural. Está dividido en cien actividades de trabajo que tienen como fin cubrir una amplia variedad de contenidos y de situaciones dentro del mundo empresarial. Ahora bien, no hay ninguna unidad que se dedique exclusivamente a aspectos culturales o socioculturales del mundo empresarial. Asimismo, en el manual del alumno *Español para el comercio mundial del siglo XXI*, se apunta que el alumno “conocer[á] los aspectos pragmáticos, sociales y culturales de una empresa española” (Felices *et al.* 2015a: 7). Si revisamos el manual no encontramos una programación sobre los temas culturales trabajados, pero asumimos que, a través del contenido situacional de algunos textos, se ilustran ciertas gestiones del empresario español (*vid.* ficha 19). Dicho esto, no encontramos ninguna referencia al lenguaje no verbal (*kultura*) ni a aspectos del *lowbrow culture* en relación con tradiciones, costumbres o formas de vida cotidiana.

A partir de los ejemplos anteriores, se puede concluir que, en general, existe un intento de aplicar y enseñar los aspectos culturales. Es posible que lo que más se eche de menos sea una implicación más práctica de las nociones culturales, así como la aplicación del lenguaje no verbal, que determina un comportamiento dentro de un grupo social concreto. No obstante, podemos afirmar que el conocimiento de la sociedad y de la cultura de una comunidad o comunidades es un aspecto que complementa el aprendizaje de la lengua y que propicia una comunicación fluida, respetuosa y, sobre todo, una relación laboral exitosa. La consciencia intercultural por parte del aprendiz de la lengua supone una toma de perspectiva de esa comunidad. En definitiva, no se trata de juzgar o de decidir qué es correcto o incorrecto, sino de que el alumno entienda que esa es la forma de expresarse de un pueblo para crear una comunicación comprensible y, ante todo, exenta de rechazos y malentendidos.

4.3.5. LOS SOPORTES

Los avances tecnológicos han sido abismales en los últimos años. La intervención tecnológica, además de influir en nuestras vidas, ha modificado la forma de relacionarnos y comunicarnos, así como la manera de trabajar e, incluso, de enseñar.

Los avances están presentes tanto en el plano personal como en el profesional y las comunicaciones se han visto agilizadas por todas las plataformas que han ido apareciendo y que siguen surgiendo. Esta tecnología también actúa en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, de ahí que hoy en día hablemos de *webinars*⁸³, TIC⁸⁴ (Las Tecnologías de la Información y la Comunicación), *webQuests*⁸⁵, *chats*⁸⁶, *wikis*⁸⁷, *blogs*⁸⁸ o avatares⁸⁹ como medios o herramientas para enseñar y practicar la lengua. En todo caso, a pesar de encontrarnos en la era de la tecnología, el formato papel sigue siendo bien acogido en las aulas de lenguas modernas.

Si repasamos los veinticuatro manuales que hemos seleccionado para estudio, podemos afirmar que la mayoría de ellos hace uso de un soporte “primitivo” en comparación con la tecnología existente. Estos materiales se acompañan de complementos en, formato sonoro (CD) y audiovisual (DVD). Sin embargo, como se aprecia en la tabla 15, veinte de los veinticuatro manuales revisados poseen actividades solo de audio que se realizan, en la mayoría de los casos, con un soporte en formato CD. Tan solo cinco manuales incorporan vídeos a través de DVD o de una extensión digital, como es el caso del manual *El español en entornos profesionales*.

⁸³ El *webinar* es una combinación de las palabras *web* y *seminario*, y significa eso mismo, un seminario, taller o conferencia impartido en línea.

⁸⁴ El concepto de las TIC se utiliza para nombrar a las técnicas vinculadas a la gestión y a la difusión de información.

⁸⁵ El *webQuest* es una herramienta que forma parte de un proceso de aprendizaje guiado con recursos principalmente procedentes de internet. Esta herramienta promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los estudiantes; además, incluye una evaluación auténtica.

⁸⁶ Los *chats* son plataformas de comunicación (pública o privada) en tiempo real que emplean simultáneamente dos o más usuarios bajo una misma conexión de internet. Estos usuarios conversan mediante mensajes instantáneos. En ellos, se puede incluir no solo texto, sino también imágenes o emoticonos.

⁸⁷ El *wiki* es un término que se utiliza en el ámbito de internet para referirse a las páginas *web* cuyos contenidos pueden ser editados por múltiples usuarios de cualquier navegador. Dichas páginas, por lo tanto, se desarrollan a partir de la colaboración de los internautas, quienes pueden agregar, modificar o eliminar información. El formato *wiki* es muy útil para la difusión de conocimientos y para el trabajo en equipo.

⁸⁸ El *blog* (o bitácora *web*) es una página *web* de carácter personal con una estructura cronológica (de más a menos reciente) y que se actualiza regularmente. Los lectores, por su parte, suelen tener la posibilidad de realizar comentarios sobre lo publicado.

⁸⁹ El concepto *avatar* se emplea de distintos modos de acuerdo con el contexto. A nosotros, nos interesa su significado en el ámbito informático, donde este término remite a un elemento gráfico que identifica a un usuario en una red social, un programa informático u otra herramienta o servicio digital. Con este avatar, el usuario escoge una identidad virtual en ordenador o videojuego para que lo represente en una aplicación o sitio *web*.

Tabla 15

<p>Sonoro (audio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Socios 1</i> (libro del alumno) - <i>Socios 1</i> (cuaderno de ejercicios/"Socios y colegas") - <i>Socios 2</i> (libro del alumno) - <i>Socios 2</i> (cuaderno de ejercicios/"Socios y colegas") - <i>Expertos</i> (libro del alumno) - <i>Expertos</i> (cuaderno de ejercicios) - <i>Entorno laboral</i> - <i>Entorno empresarial</i> - <i>Comunicación eficaz para los negocios</i> - <i>En equipo.es 1</i> (libro del alumno) - <i>En equipo.es 1</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD) - <i>En equipo.es 2</i> (libro del alumno) - <i>En equipo.es 2</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD) - <i>En equipo.es 3</i> (libro del alumno) - <i>En equipo.es 3</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD) - <i>Empresa siglo XXI</i> - <i>Al día inicial</i> (libro del alumno) - <i>Al día intermedio</i> (libro del alumno) - <i>Al día avanzado</i> (libro del alumno)
<p>Visual (audiovisual)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Socios 1</i> (cuaderno de ejercicios/Socios y colegas 1) - <i>Socios 2</i> (cuaderno de ejercicios/Socios y colegas 2) - <i>Expertos</i> (libro del alumno) - <i>El español en entornos profesionales</i> - <i>Negocio a la vista</i>

El formato en audio de los manuales y materiales presenta el inconveniente de ser un "artificial". Al hablar de "artificial", nos referimos a material no auténtico, en la medida en que y consideramos material auténtico todo aquel que no ha sido creado o manipulado para fines didácticos. Los audios y algunos de los reportajes que acompañan a los libros revisados están grabados en un estudio. Por tanto, en ellos no existe ninguna interferencia sonora que dificulte la audición como puede suceder en un contexto comunicativo real. Además, los personajes que aparecen en los audios artificiales son actores que simulan una situación y que, generalmente, hablan de forma correcta y pausada.

En algunos casos, las audiciones no recogen las variantes diatópicas existentes en todo el territorio hispanohablante. Ahora bien, esto no niega que sí haya manuales del alumno y materiales complementarios que reflejan la gama de acentos dentro y fuera

de la Península. Los audios de los manuales de la editorial Difusión, por ejemplo, tienen varios personajes de habla hispanoamericana⁹⁰.

El soporte audiovisual está presente en varios de los materiales complementarios analizados: *Socios 1* (cuaderno de ejercicios), *Socios 2* (cuaderno de ejercicios) y *Negocio a la vista*. A su vez, algunos de los manuales también se sustentan en él: *Expertos* (libro del alumno) y *El español en entornos profesionales*. Las actividades audiovisuales del cuaderno de ejercicios de *Socios 1* y *Socios 2* se hallan en los apartados “Socios y Colegas”. Cabe destacar que estas actividades se relacionan con la temática y con los contenidos de los dos volúmenes del manual de *Socios*. Además, el cuaderno de ejercicios incluye un índice con las actividades vinculadas a los reportajes. Este índice indica al docente el momento debe presentarlo (*vid.* figura 9). De esta forma, los reportajes audiovisuales quedan contextualizados y ligados al temario, al libro del alumno y al cuaderno de ejercicios⁹¹.

⁹⁰ Recordemos que el *PC EFE FC* hace hincapié en la importancia del tono según la jerarquía entre hablantes. Asimismo, pone de manifiesto, a través de rublos o marcas, el significado que tiene la entonación en un contexto laboral y entre jerarquías. Con ello, pretende que el aprendiz evite malentendidos y situaciones incómodas.

⁹¹ Los manuales y materiales de *Socios 1* y *Socios 2* están vinculados y, necesariamente, hay que comprar el *pack* para adquirir todos los soportes.

Figura 9

1. La ciudad y la gente			4. Botafumeiro		
Si trabaja con...			Si trabaja con...		
Socios 1/ Colegas 1	Otros materiales	Actividades	Socios 1/ Colegas 1	Otros materiales	Actividades
Unidad 1	medios de transporte mobiliario urbano establecimientos lugares públicos lugares de ocio	pp. 162, 163 y 164	Unidad 7	tener que + Infinitivo presentes irregulares horarios días de la semana reservar mesa en un restaurante	pp. 176 y 177
Unidad 2	información personal: nombre, profesión, edad, nacionalidad	pp. 165 y 166	Unidad 8	gustar hablar de preferencias a mí, también/ tampoco/sí/no vocabulario de comidas	pp. 178 y 179
2. Codorníu. Una empresa de cava			5. Francis Montesinos		
Si trabaja con...			Si trabaja con...		
Socios 1/ Colegas 1	Otros materiales	Actividades	Socios 1/ Colegas 1	Otros materiales	Actividades
Unidad 3	números información básica sobre una empresa ubicación: estar + en + lugar	pp. 167 y 168	Unidad 9	estar + Gerundio ir a + Infinitivo describir un producto: material, color, características...	pp. 180 y 181
Unidad 4	departamentos de una empresa hablar del carácter de una persona función de alguien en una empresa	pp. 169 y 170	Unidad 10	Pretérito Perfecto ya/todavía no primero, luego...	pp. 182 y 183
3. Tres hoteles			6. Trabajar en España		
Si trabaja con...			Si trabaja con...		
Socios 1/ Colegas 1	Otros materiales	Actividades	Socios 1/ Colegas 1	Otros materiales	Actividades
Unidad 5	localizar describir un hotel: ser , estar , tener , hay	pp. 171 y 172	Unidad 11	Imperativo	p. 184
Unidad 6	comparar superlativos ser/estar valorar y explicar una elección preferir	pp. 173, 174 y 175	Unidad 12	Pretérito Indefinido marcadores temporales hablar del carácter y de las cualidades de una persona hablar de las tareas en el trabajo	pp. 185, 186 y 187

161

Asimismo, el manual del alumno *Expertos* presenta al final del libro un apartado titulado “DVD Emprendedores”. En este, se trabajan ocho reportajes de distintas empresas. A diferencia de las actividades audiovisuales del cuaderno de ejercicios de *Socios 1* y *Socios 2*, este manual no especifica cuándo se ha de incorporar el reportaje en el temario, si bien el contenido de cada uno de ellos se relaciona con el de diversas unidades. Lo que presenta el apartado “DVD Emprendedores” son las actividades tras el visionado (*vid.* imagen 13). A continuación mostramos la actividad correspondiente al reportaje “Restaurante Sant Pau”.

Restaurante Sant Pau



RESTAURANTE SANT PAU
 CARME RUSCALLEDA
 Duración: 2' 47"

Carme Ruscalleda, cocinera y propietaria del restaurante Sant Pau, explica cómo un empresario japonés la intenta convencer para abrir una sucursal de su negocio en Tokio. La negociación será larga...

www A. Infórmate en internet sobre el restaurante Sant Pau y completa esta ficha.

FICHA DE LA EMPRESA

NOMBRE	
SECTOR ECONÓMICO	
SEDE PRINCIPAL	
BREVE HISTORIA	
TAMAÑO DE LA EMPRESA ¿Tiene sucursales? ¿Es una empresa familiar?	
MERCADO PRINCIPAL ¿Quiénes son sus clientes?	
LO MÁS DESTACABLE ¿Qué le sorprende de esta empresa? ¿Cuáles es su punto fuerte?	

Restaurante Sant Pau

mpd B. En este vídeo, la propietaria del restaurante Sant Pau explica cómo un empresario japonés la convence para abrir una sucursal de su negocio en Tokio. Toma nota de los argumentos y estrategias que, según Ruscalleda, utilizó el empresario para convencerla. Añade algunos argumentos más que pudieron salir en la reunión.

Estrategias	Argumentos

mpd C. Al empresario japonés le costó mucho convencer a la señora Ruscalleda. ¿Cuáles crees que fueron los pros y los contras que se planteó ella? ¿Por qué crees que terminó aceptando?

Pros	Contras

Los japoneses no apreciarán la cocina con productos de nuestra tierra...

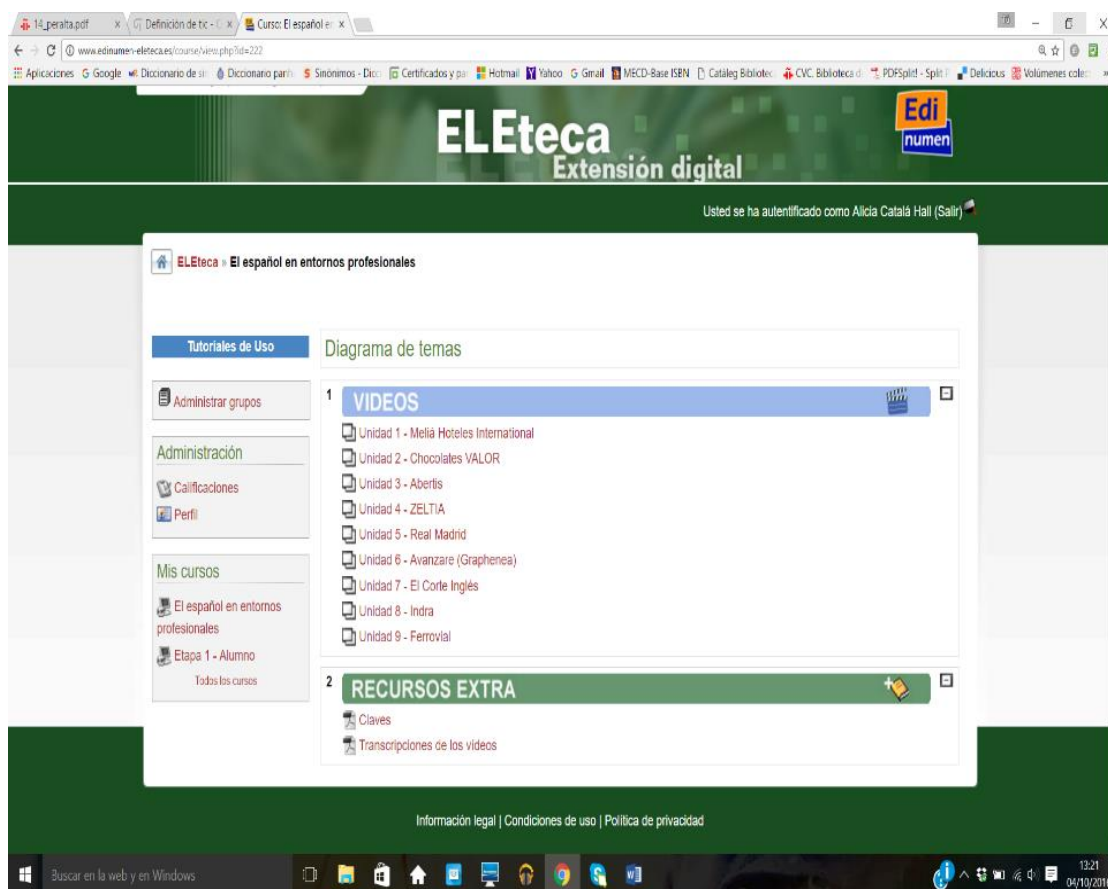
D. Imaginad una situación parecida: un empresario quiere abrir una sucursal de un negocio extranjero en su país. En grupos de dos, repartid los papeles y escenificad una reunión en la que se propone una oferta difícil de aceptar. Podéis inspiraros en lo que ocurrió con el restaurante Sant Pau.



Negocio a la vista es un material de actividades audiovisual que recoge nueve reportajes sobre empresas que operan en España. En el siguiente enlace se puede adquirir una muestra de la unidad 1, correspondiente a la empresa Freixenet: <[negocioalavistalibro_unidad1.pdf](#)>.

El único manual que no presenta un soporte audiovisual en formato DVD es *El español en entornos profesionales*. Los vídeos de las empresas tratadas en este manual están disponibles en la extensión digital de Edinumen (<[www.edinumen.es/eleteca](#)>), donde, además, se incluye la transcripción de los videos y las soluciones de las actividades del libro. Para acceder al campo ELEteca⁹², hay que registrarse como usuario e introducir el código de acceso que aparece en el libro. Una vez realizado estos pasos, se puede consultar todo el material disponible del manual (*vid.* imagen 14).

Imagen 14



⁹² ELEteca, es una plataforma interactiva que ofrece materiales y recursos.

Los manuales de la editorial Edelsa también cuentan con una extensión digital. Para trabajar con el material de apoyo, simplemente hay que registrarse. El manual *Entorno empresarial* no presenta clave de acceso para hacer uso del audio de las lecciones del libro. El usuario entra en la página oficial de Edelsa y en el apartado “zona estudiante”, encuentra varios manuales y materiales de esta editorial. En el apartado del manual *Entorno empresarial*, disponible en http://edelsa.es/es/zona_estudiante/entorno-empresarial/, figura el audio.

Los otros dos manuales de la editorial Edelsa no se acompañan de material audiovisual y el audio (soporte CD) está incorporado en el libro. No obstante, ambos manuales cuentan con material adicional en la plataforma digital de Edelsa. El manual *Entorno laboral* posee material de refuerzo dentro de la “zona estudiante” de libre acceso. En cambio, para acceder al material del manual *Comunicación eficaz para los negocios*, es necesario no solo, registrarse, sino también introducir la clave que se encuentra en la parte interior de la cubierta del libro. Esta clave se inserta en el apartado de “clave de matriculación” y, acto seguido, aparecen los materiales de apoyo disponibles.

El cuaderno de ejercicios *En equipo.es 1* no está integrado en la tabla 15, pues no ofrece soporte audiovisual. Sin embargo, en esta obra se remite a una serie de páginas *webs* donde es posible encontrar *podcast* y vídeos interesantes para su uso en clase. La información de estas páginas es adicional y no está integrada en las unidades temáticas. Por este motivo, tiene que ser el profesor el que verifique si este material le sirve y el que ha de contextualizarlo en el temario (*vid.* figura 10).

Podcast y vídeos

En sintonía con el español del Instituto Cervantes

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>

En sintonía con el español es una propuesta didáctica para aprender español, con un podcast y actividades interactivas. El objetivo es practicar la comprensión auditiva, saber más de la actualidad hispana y aprender de los errores habituales a partir de un nivel A2. Es un archivo de audio de una duración media de 15 minutos y que está realizado por hablantes nativos de español y aprendices de esta lengua. No son locutores profesionales, por eso, puedes oír el español de la vida cotidiana.

Practica español de la Agencia EFE

<http://www.practicaespanol.com/>

Practica Español presenta los contenidos en diferentes soportes, texto, sonido e imágenes (vídeo y fotografía), con apoyo de diferentes ejercicios. La información que ofrece la Agencia EFE, con el aval del Instituto Cervantes y de la Fundación de la Lengua Española, recorre diferentes temáticas: España, mundo, deportes, entretenimiento, viajes, salud, negocios, cultura, ciencia y gastronomía.

Además, Practica español te permite:

- conocer el significado de sus palabras con un Diccionario Instantáneo que te mostrará además su traducción a los idiomas más extendidos.
- Con los vídeos del Canal EFE en Youtube oírás las voces de la música hispana.
- Maestro Spot te enseñará con los mejores anuncios en español.
- Aprende adivinanzas y dichos populares.

TICELE. Formación y materiales ELE

<http://www.ticele.es/category/otro-material/cine-otro-material/>

En el blog de materiales de español lengua extranjera de TICELE, un proyecto de Giralda Center-Spanish House, escuela de idiomas en Sevilla y de Charo Trigos, directora del proyecto y editora. En el blog se hallan una gran diversidad de recursos didácticos para aprender español agrupados por niveles, entre los que destacamos los vídeos subtítulos con actividades en las siguientes categorías: cine, cultura, literatura, prensa, publicidad y tebeos.

Radio Televisión Española, RTVE

<http://www.rtve.es/noticias/economia/>

Noticias, vídeos, audios y fotos sobre Economía internacional. Si interesara escoger "a la carta" recomendamos todos los programas de Radio Nacional de España en RNE, informativos, música, etc. en el enlace: <http://www.rtve.es/alcarta/rnel>

Emprendedores TV

<http://www.emprendedoresTV.com/emprendedoresTV/>

Así se definen este canal *online* de la Fundación Banesto: "Emprendedores TV es un canal de televisión por Internet pensado y dirigido íntegramente a los emprendedores y a todas las pequeñas y medianas empresas españolas. Su objetivo es: Fomentar y prestigiar el espíritu emprendedor y la labor de las pequeñas y medianas empresas como motor imprescindible para el crecimiento futuro de la economía y la creación de puestos de trabajo".

Este material real es muy útil por su variedad de temas, personajes y pronunciación. Acerca a los estudiantes a culturas empresariales diversas.

Red Innova

<http://www.redinnova.com/madrid/>

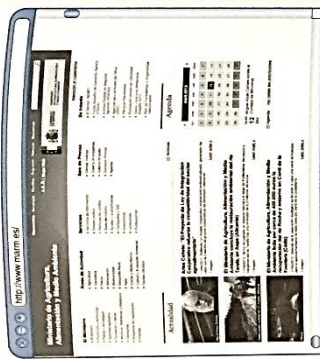
Esta red tiene sedes en Madrid, São Paulo y Nueva York. Entre la información disponible destacamos

De los veinticuatro manuales de ENE que hemos revisado, tres de ellos no ofrecen soporte audio o audiovisual. Son los siguientes: *Español para el comercio mundial del siglo XXI*, *Cultura y negocios* y *Asuntos de negocio*. A pesar de ello, estas obras se sirven de otras herramientas multimedia. Así, cada unidad del manual del alumno *Cultura y negocios*

3.5. ZON@ WEB

3.5.A. España

Te sugerimos ir a la siguiente dirección para saber algo sobre el Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente. www.magrama.gob.es/es



Actividades

1. El Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino en España posee una serie de organizaciones cuyas funciones son muy diversas. ¿Sabes qué significan estas siglas? ¿En qué casos necesitarías estas organizaciones? ¿Qué tipo de ayuda te pueden ofrecer?

ENESA:	
CENEAMI:	
FEAGA:	
AAO:	

2. Ahora hacemos clic en *Alimentación*. ¿Sabes a qué se refiere el término "denominación de origen" y la implicación que puede tener en el mercado para un producto?

3. Ya has podido observar que entre la amplia gama de productos que podemos encontrar con denominación de origen, el aceite de oliva y el vino son de los más importantes. Haz clic en la primera sección *Productos de calidad diferenciada*. Una vez dentro, seleccionamos un producto en la sección *Consulta por tipo de productos* y respondemos a las siguientes preguntas:

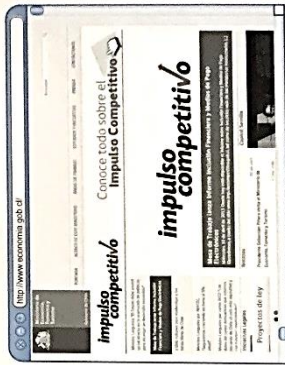
- ¿Cuál es la denominación de origen de este producto?
- ¿Cuáles son sus características principales?
- ¿Cómo se obtiene?
- ¿En qué zona geográfica se produce?
- ¿Cuál es la historia de este producto?



3.5.B. Chile

Vamos a conocer un poco más de cerca la economía de Chile. Para ello, nos iremos a la siguiente página:

www.economia.gob.cl



Actividades

1. Si ya conoces el organigrama de una empresa (en caso negativo pregunta a tu profesor), ¿podrías hacer una comparación con el organigrama del Ministerio de Economía de Chile y establecer las semejanzas y diferencias que ambos tipos de organigramas presentan? Para recibir ayuda haz clic en *Acercar del ministerio*, luego en la sección *Estructura organizacional* hacemos clic en *Organigrama*.

2. Volvemos a la página inicial, aquí puedes ver algunos de los organismos oficiales más importantes de Chile a pie de página. Rellena a continuación esta tabla dando información sobre las funciones principales de cada uno de ellos.

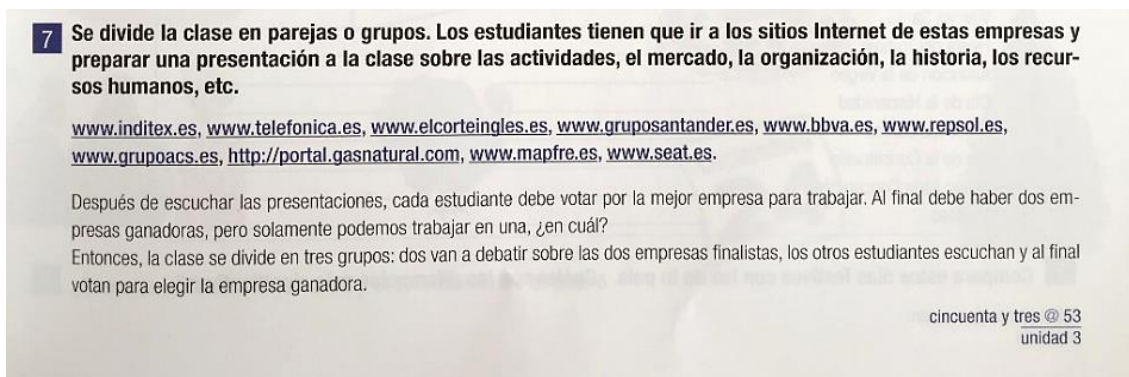
SIGLAS	ORGANISMO	FUNCIONES
SERNATUR		
EMAZA		
SERCOTEC	Servicio de Cooperación Técnica	
SERNAC		
CORFO		

cuenta con un apartado, titulado “Zona Web” (*vid.* imagen 15), que requiere del uso de internet para realizar las actividades presentes en él. Sin embargo, más que ser una actividad interactiva parecen ser ejercicios al uso.

Imagen 15

En general, los manuales revidados hacen uso de páginas *web* o *blogs* para la realización de algún ejercicio. En el tema 3 del libro del alumno de *Al día* (nivel inicial), el alumno debe recurrir a internet en uno de sus ejercicios para preparar una presentación (*vid.* figura 11).

Figura 11



7 Se divide la clase en parejas o grupos. Los estudiantes tienen que ir a los sitios Internet de estas empresas y preparar una presentación a la clase sobre las actividades, el mercado, la organización, la historia, los recursos humanos, etc.

www.inditex.es, www.telefonica.es, www.elcorteingles.es, www.gruposantander.es, www.bbva.es, www.repsol.es, www.grupoacs.es, <http://portal.gasnatural.com>, www.mapfre.es, www.seat.es.

Después de escuchar las presentaciones, cada estudiante debe votar por la mejor empresa para trabajar. Al final debe haber dos empresas ganadoras, pero solamente podemos trabajar en una, ¿en cuál?

Entonces, la clase se divide en tres grupos: dos van a debatir sobre las dos empresas finalistas, los otros estudiantes escuchan y al final votan para elegir la empresa ganadora.

cincuenta y tres @ 53
unidad 3

A pesar de la amplia gama de nuevas herramientas tecnológicas disponibles, los manuales publicados tienden, en su mayoría, al uso de material multimedia “tradicional”, esto es, en soporte CD o DVD. Ninguno de ellos realiza actividades a través de *wikis*, *TIC* o *webQuest*. Las herramientas multimedia accesibles hoy en día a través de móviles, *iPad* u ordenadores siguen estando ausentes en los actuales manuales de EFE. Por este motivo, es el profesor el que, finalmente, ha de buscar por su cuenta este tipo de herramientas, siempre y cuando imparta clase en un aula apta para el empleo de estos medios. El aula y el lugar donde se imparten las clases es otro tema que retomaremos al hablar sobre las barreras con las cuales se enfrenta el profesor de EFE.

Creemos que la nueva tecnología vigente debería explotarse mucho más en el aula. De la misma manera que chateamos por *WhatsApp* o que estamos conectados con nuestros amigos por *Facebook*, ¿por qué no aplicar todo ello en una clase, ya sea de ELE o de EFE? Si hacemos una búsqueda rápida sobre dispositivos accesibles y relacionados con la enseñanza de lenguas, encontramos aplicaciones tales como *Tandem* (Disponible en Apple: <<https://itunes.apple.com/es/app/tandem-intercambio-idiomas/id959001619?mt=8>>). *Tandem* es una *App* que se ha

desarrollado tanto para *iPhone* como para *iPad* y que ayuda al usuario a encontrar hablantes nativos para un intercambio de idiomas. Por otro lado, tenemos la plataforma *Google*, que tiene una página *web* llamada *Google for Education* (disponible en <<http://www.google.es/intl/es/edu/tools-and-solutions/#>>). Esta página permite a los educadores acceder a una capacitación en línea pensada para la creación de clases interactivas. Así pues, el fin de la *web* es optimizar el trabajo y ofrecer ideas para reinventar la práctica docente⁹³.

En la actualidad, poco a poco, las editoriales empiezan a diseñar y elaborar material multimedia sirviéndose de la tecnología más reciente. De esta forma, la editorial Difusión realiza a lo largo del año *webinars*⁹⁴ dirigidos al profesor de ELE y plataformas donde encontrar recursos para clase⁹⁵ (con o sin conexión). Asimismo, la editorial Edinumen ha creado un juego educativo llamado *Gualingo* dispone para el PC, tablet o móvil. Ahora bien, estos nuevos recursos están dirigidos a una clase de ELE y no de EFE, aunque se podrían emplear para enseñar fines específicos.

Cuando elaboramos la memoria de máster⁹⁶, dedicamos un apartado a la creación de un soporte multimedia (una aplicación en internet) que pusiera al servicio del público unos recursos útiles y adaptables a una clase de ENE. La idea nacía de la siguiente página *web* <<http://www.ver-taal.com/>>, en la que se trabajan diversos temas del español (*vid.* imagen 16).

⁹³ En el siguiente *PowerPoint* se ofrece una serie de ideas y formas de utilizar las herramientas multimedia de *Google*. Disponible en: <https://docs.google.com/presentation/d/1PEa43-VkpMG6e_Wc0cXA6bmhL-NnJtXJzExdxGOf_IU/present?slide=id.g1188dfed8_00>.

⁹⁴ El *webinar* es la combinación de *web* y *seminar*. Es decir, un seminario impartido en línea.

⁹⁵ Para ver más sobre el tema, *vid.* la página *web* de Difusión: <<https://www.difusion.com/campus>>.

⁹⁶ Catalá, A. (2011), *El español con fines específicos: Manuales para ELE en ámbitos profesionales*, memoria de máster inédita, Barcelona, Universitat de Barcelona.

Imagen 16



En una plataforma orientada al español de los negocios, la división de contenidos tendría que ajustarse a los temas y las prácticas propias de esta área. Estos contenidos deberían estar divididos en reportajes televisivos, anuncios, vocabulario específico, vocabulario general de posible confusión, etc. Asimismo, debería existir un apartado que tratase el lenguaje verbal y los aspectos culturales que se dan en contextos comunicativos de negocio, con lo que se daría pie a practicar situaciones comunicativas reales. Sea como sea, esta labor queda pendiente para futuros trabajos.

4.4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

A lo largo de la historia de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española, siempre ha existido el manual. Sabemos que el siglo XXI es la era de la informática y de la tecnología, pero, aun así, el material impreso sigue ocupando un lugar

privilegiado en el aula de enseñanza de un idioma extranjero. De hecho, en los últimos diez años ha habido un crecimiento sustancial, de las publicaciones de manuales del alumno o materiales complementarios no solo de ELE, sino también de EFE⁹⁷. No queremos decir con esto que instituciones y editoriales no estén introduciendo en el aula soportes y recursos tecnológicos para practicar la lengua, sino que el manual impreso, seguramente, tiene una continuidad en el aula debido a su fácil accesibilidad y por la inercia de la tradición⁹⁸.

A la hora de elegir un manual para la enseñanza de EFE, ya sea profesional o académico, se han de tener en cuenta varios factores: la edad, la madurez y el entrenamiento de los alumnos a los que se va a formar, el grado de ajuste a la función que se enseña en la programación y las técnicas que se utilizan para enseñar y aprender. Asimismo, el material ha de transmitir los contenidos pautados en cada nivel, ha de alcanzar los objetivos que se pretenden y, a su vez, ha de ser adecuado al alumno.

Salaberri (1990: 109-122) plantea unos criterios que pueden servir como modelo de cara a seleccionar uno o varios libros para el curso. Se trata de los siguientes diez puntos:

- (i) Necesidades de los alumnos: el profesor tendrá que realizar un sondeo previo mediante encuestas, entrevistas u observación con el fin de constatar las necesidades del aprendiz.
- (ii) Objetivos: se busca la coincidencia entre el contenido de los manuales y las necesidades del estudiante. Esto se logra revisando la introducción o la tabla de objetivos de los propios libros o bien las fichas que hemos elaborado. Así, se puede verificar si el material empleado cumple con los requisitos que se desean.

⁹⁷ Se pueden consultar los manuales y materiales de EFE registrados en el *Catálogo de ELE- Español para fines específicos* que ofrece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). Dicho catálogo está disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dms-static/8837191d-5e01-406e-9d43-7e9a6b398ffe/consejerias-exteriores/belgica/oficinas-centros-/bel\[42\].pdf](http://www.mecd.gob.es/dms-static/8837191d-5e01-406e-9d43-7e9a6b398ffe/consejerias-exteriores/belgica/oficinas-centros-/bel[42].pdf). Hay que tener en cuenta que este listado tan solo registra las publicaciones que vieron la luz antes del 23-6-11 y que, por tanto, no incluye los manuales y materiales que han aparecido posteriormente.

⁹⁸ Para leer más sobre el tema, *vid.* § 4.3.5.

- (iii) *Syllabus*: el programa del material tiene que estar en consonancia con las necesidades y los objetivos del aprendiz.
- (iv) Metodología: el profesor ha de tener en cuenta qué metodología y estrategias se utilizan en el material durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así pues, tiene que plantearse cuestiones como, ¿se desarrollan estrategias de tipo cognitivo?, ¿es una enseñanza centrada en el alumno?, etc.
- (v) Contenidos lingüísticos: el profesor puede revisar en los cuadros (índices) de los manuales o en las fichas que hemos elaborado los contenidos lingüísticos (gramática, léxico, fonética, etc.).
- (vi) Gradación del lenguaje⁹⁹: el profesor ha de tener en cuenta a la hora de seleccionar el libro de texto, si los alumnos son principiantes o no. Los primeros necesitarán mucho más *input* que los segundos. Se debe verificar, asimismo, si se introduce mucho material nuevo de una vez, si es posible explotar el contenido del libro en el tiempo real del que se dispone, etc.
- (vii) Repaso: Hay que analizar si el manual sigue una progresión lineal o cíclica. En algunos casos, los libros ofrecen cada cierto número de unidades una serie actividades de comprobación. Además, hay que confirmar que los ejercicios de repaso están incluidos dentro de lo que se ha presentado anteriormente en la unidad o unidades.
- (viii) Fases dentro de la unidad y destrezas: se ha de comprobar que las fases dentro de cada unidad siguen una graduación (presentación, práctica controlada y práctica libre), así como si se practican todas las destrezas de forma integrada tal y como sucede en la vida real
- (ix) Material de apoyo: se ha de comprobar si el material viene acompañado de material visual, audiovisual, de evaluación, apéndices, etc.; y cómo es ese material de apoyo.
- (x) Otros elementos que tener en cuenta: si el material es fácil de usar, si pertenece a una serie (por ejemplo, *En equipo.es*), etc.

⁹⁹ Se entiende por *graduación del lenguaje* la velocidad con que el alumno progresa en la adquisición de una lengua y la cantidad de material con el que se trabaja en un tiempo determinado.

Estos diez principios pueden ayudar al profesorado a combinar material de propia elaboración con manuales publicados, dado que no creemos que exista ningún manual de EFE (sobre todo en el campo de ENE, que es el que conocemos) que sea perfecto. Al igual que García Santa-Cecilia (2008 [2000]: 30), pensamos que

el riesgo de basar la actividad de clase exclusivamente en el uso de un libro de texto es que deja al margen cualquier consideración de las necesidades, los intereses y las expectativas particulares de los alumnos [...], al tiempo que convierte al profesor en mero intermediario de decisiones que han adoptados otros.

Esto no significa que no se pueda emplear manuales del alumno o materiales complementarios publicados, sino que su uso exclusivo no va a cubrir todas las necesidades del aprendiz. Con esto, no es nuestra intención desvalorizar el trabajo de los especialistas, pues somos conscientes de las barreras a las cuales se enfrentan al diseñar un curso para fines específicos. Creemos que si el profesor lo adapta es posible sacarle el máximo partido.

Sea cual sea la decisión del profesor, la elaboración del programa y de sus unidades acarrea un trabajo de *backstage* que es inevitable. El profesor de fines específicos tiene necesariamente que pasar por una serie de quehaceres si realmente quiere responder a la pregunta de qué enseñar en una clase de EFE. De forma simplificada, este trabajo consiste en:

- (i) La elaboración de un programa que conlleva:
 - a. La recogida de datos:
 - i. La elaboración del análisis de necesidades (para cubrir los requisitos del estudiante)
 - ii. La búsqueda de material útil
 - iii. La adaptación de material útil
 - iv. Tiempo invertido para realizar la unidad didáctica
- (ii) Una constante diálogo y evaluación con el estudiante

En definitiva, la aspiración de cualquier aprendiz es reducir las limitaciones lingüísticas y culturales a la hora de interactuar en distintos entornos reales de la vida social o profesional. Teóricamente, el alumno alcanza la *competencia comunicativa* cuando tiene el control lingüístico, sociolingüístico y pragmático (discursivo y estratégico) de la lengua aprendida. No obstante, no alcanza esta competencia comunicativa realmente hasta que es capaz de interactuar en la lengua en todos los casos (verbales y no verbales) tal y como lo haría en su propio idioma. Por esta razón, la labor del profesor consiste en diseñar un programa que verse sobre el contexto profesional y cubra las necesidades del estudiante. Este programa, por tanto, no puede obviar ninguna de competencias ni la consciencia cultural (en todas sus interpretaciones) de la comunidad de hablantes de estudio.

Capítulo 5. Diseño, lectura e interpretación de encuestas de EFE

En el proceso de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, de forma simplificada, se hallan tres componentes: el profesor que enseña la lengua, el estudiante que aprende el idioma y el programa que se trabaja en el aula. En el capítulo anterior analizamos dieciséis manuales del alumno y ocho materiales complementarios de ENE, por tanto, todo un material didáctico que podemos considerar como veinticuatro programas diferentes para una clase de ENE.

En cuanto al presente capítulo, nos centramos en los otros dos componentes de la enseñanza/aprendizaje —profesor y alumno—, puesto que, como participantes, es importante conocer las expectativas y la concepción que estos tienen de la enseñanza/aprendizaje en el campo de fines específicos.

5.1. LA IMPORTANCIA Y LA REPRESENTATIVIDAD DE LAS ENCUESTAS

Como hemos mencionado, hay tres componentes que conforman la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua: el programa, el profesor y el estudiante. Estos tres elementos son imprescindibles dentro de la enseñanza de un idioma y deben confluír en armonía para alcanzar los objetivos marcados. En el capítulo 4 analizamos los posibles programas que se pueden aplicar a la enseñanza/aprendizaje de ENE. En este capítulo, en cambio, vamos a analizar las respuestas obtenidas de tres encuestas:

- (i) Encuesta 1: cuestionario dirigido a profesor de EFE.
- (ii) Encuesta 2: cuestionario cumplimentado por los estudiantes del *Máster de experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* de la UB¹⁰⁰ — estudiantes que presumimos que serán los futuros profesores de ELE/EFE— de los cursos 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015.
- (iii) Encuesta 3: cuestionario destinado a estudiantes de ENE.

Para el estudio de estas encuestas hemos dividido el capítulo en dos secciones. Por un lado, se analizan las tareas del docente, es decir, los apriorismos teóricos con los que se enfrenta el profesor de EFE. Para ello, presentamos la Encuesta 1 y la Encuesta 2. Por otro lado, se analizan las necesidades del estudiante, es decir, cuáles son esas necesidades que precisa el aprendiz de ENE y, para ello, se presenta la Encuesta 3.

De esta forma, en este capítulo se pretende dar respuesta a las dos cuestiones que se plantean en este trabajo y en la obtención de nuestros objetivos aquí marcados: por un lado, saber qué enseñar en un curso de EFE y, por otro, mostrar el AN como el instrumento que ayuda al profesor a identificar qué enseñar, por qué, para qué y cómo.

¹⁰⁰ De ahora en adelante y, por no repetir el nombre completo del máster, nos referiremos a los resultados obtenidos por los *estudiantes de máster*.

Atendiendo a estos dos objetivos se planean dos cuestiones que hay que responder:

Cuestión 1. ¿Existe algún material publicado que se pueda emplear para un curso de EFE?¹⁰¹

Cuestión 2. ¿Cuenta el profesor con los suficientes conocimientos para ejercer como profesor de EFE?

Para responder a la primera cuestión, como ya hemos mencionado, en el capítulo anterior analizamos veinticuatro manuales de ENE (manuales del alumno y materiales complementarios) y a través de unas fichas que elaboramos describimos el contenido de los manuales para, posteriormente evaluarlos con el fin de determinar las claves de su éxito o fracaso como material docente. Los resultados obtenidos muestran una falta de contenido relevante y vital para el curso de ENE en relación con contextos específicos de ámbito cultural/empresarial, por ejemplo. Asimismo, encontramos una insistencia entre los manuales por la enseñanza del tema léxico dejando de lado otros aspectos de interés para el alumnado de ENE. La segunda sección de este capítulo presenta una encuesta destinada al estudiante de ENE para verificar y cotejar hasta qué punto los manuales cumplen con las expectativas, deseos y necesidades del alumno. De las conclusiones que se obtengan se ofrecerán unas propuestas didácticas de cómo abordar los manuales de ENE y hacia donde debe dirigirse el futuro material (capítulo 6).

Para responder a la segunda cuestión hemos elaborado dos cuestionarios, uno de ellos está destinado al profesor que ejerce o ha ejercido como docente de EFE y el otro a los que serán los futuros profesores de ELE/EFE.

Consideramos que la enseñanza/aprendizaje de una lengua para fines específicos requiere una nueva forma de enfocar la enseñanza, pues el profesor se enfrenta a un

¹⁰¹ Para verificar esta cuestión nos hemos centrado en los manuales y en los estudiantes del campo de ENE dentro de la enseñanza/aprendizaje de EFE. Hemos elegido esta rama por ser la que conocemos por nuestra experiencia.

estudiante que unas necesidades particulares e inmediatas por las cuales precisa aprender el idioma. Estas necesidades, a su vez, conllevan una nueva forma de abordar la clase y, consecuentemente, implican que el profesor adquiriera un nuevo rol dentro de su profesión y del aula de lengua extranjera como negociador, analizador de necesidades, diseñador de cursos, etc. (*vid.* § 3.5 y 5.2.1.5.).

La Encuesta 1 —dirigida al profesor que ejerce o ha ejercido como docente de EFE— pretende, por un lado, determinar si la experiencia desmitifica los apriorismos teóricos establecidos sobre las lenguas de especialidad y, por otro, demostrar que cualquier profesor de ELE puede ejercer como profesor de EFE. A su vez, la Encuesta 2 —cumplimentada por estudiantes del *Máster de experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* de la UB— se realiza una comparación y valoración sobre los apriorismos establecidos en relación con la profesión de docente de EFE y complementa los resultados obtenidos de la Encuesta 1.

Para elaborar la Encuesta 1 y 2 nos hemos apoyado en el trabajo de Sabater (2000). La autora fundamenta su investigación en las observaciones que lleva a cabo durante sus clases a estudiantes de formación de profesores de ELE/EFE. El objetivo de su trabajo es desmitificar el mito del “superprofesor” identificando la problemática específica que se plantea todo profesor de EFE e intentar darle una solución (Sabater 2000: 184).

Para desarrollar los datos obtenidos de sus pesquisas, divide la estructura de su trabajo en cuatro apartados. En el primer apartado analiza los apriorismos teóricos que poseen los estudiantes encuestados sobre las lenguas de especialidad y el convencimiento de que la lengua de fines específicos es distinta de la lengua general. La autora denomina estos apriorismos *creencias equivocadas*. El segundo apartado se centra en la metodología. En este apartado Sabater (2000) teoriza sobre las pautas metodológicas que han de aplicarse en la enseñanza de una lengua con fines específicos. El tercer apartado, versa sobre los conocimientos y el papel del profesor donde analiza los miedos e inseguridad a la hora de ejercer como docente de EFE; y, en el último apartado, se revisan los problemas de contenidos del curso (*vid.*

cuadro18). Según Sabater (2000: 184), la problemática que se plantea todo profesor de EFE queda dividida en los siguientes apartados y cuestiones:

Cuadro 18

Problemática específica que se plantea a todo profesor

FASE 1. PROBLEMAS EXPLICITADOS POR LOS ESTUDIANTES.

DOCUMENTO DE TRABAJO 1

Tarea: Reflexionen sobre lo que tienen en común las preguntas de cada uno de los cuatro apartados siguientes e intenten ponerles un título.

APARTADO 1:

- ¿Cómo abordar el léxico especializado, que en definitiva es la base de las clases de EFE?
- ¿Cómo llegar a dominar una lengua tan especial, tan diferente del Español General?

APARTADO 2:

- ¿Hay que utilizar una metodología diferente para enseñar el español para fines específicos?
- Las clases de EFE deben ser mortalmente aburridas ¿es posible amenizarlas?

APARTADO 3:

- ¿Seré capaz de dominar la situación en clase con profesionales de un campo que no me es familiar o incluso me es desconocido?
- ¿Qué conocimientos de economía tengo que tener para poder enfrentarme a este tipo de clases?

APARTADO 4:

- ¿Cómo puedo programar correctamente un curso de EFE?
- ¿Cómo encontrar un método en el mercado que resuelva todos mis problemas?

Sabater M^aL. (2000:184), "Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos".

La Encuesta 1 y la Encuesta 2, está planteada en torno a estos temas. Para ello, el procedimiento elegido para la recogida de datos es la encuesta. Hemos elegido este formato por las facilidades que ofrece, tanto al entrevistado —por norma general, es relativamente fácil de responder, sobre todo, si las preguntas son cerradas— como al entrevistador —resulta fácil de distribuir y, si la encuesta está bien diseñada, los resultados son fácilmente interpretables—. Asimismo, es una herramienta que permite contemplar los objetivos y recabar información de todo tipo en función de las preguntas.

La Encuesta 1, destinada a profesores de EFE, no se sustenta en una muestra significativa, ya que estadísticamente ofrece una representación muy débil del universo que pretende reflejar. Ahora bien, los resultados adquieren valor cualitativo, dado que

reflejan cómo viven la experiencia los profesores que ejercen en el campo de EFE. Con el fin de obtener una gama de respuestas lo más amplia posible la encuesta se distribuyó través de correo electrónico bajo un soporte multimedia llamado *ThesisTools*¹⁰².

En el caso de la Encuesta 2, el cuestionario se realiza en papel y se entrega personalmente a los alumnos de máster el primer día de clase. Consideramos que la muestra obtenida de la Encuesta 2 es sólida, dado que ilustra un grupo concreto de futuros profesores de ELE/EFE. Este grupo está compuesto por los estudiantes del *Máster de experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* de la UB que realizaron la asignatura “El léxico en la clase de español para fines específicos”. Consideramos que los datos obtenidos son significativos y tienen valor cualitativo y cuantitativo, ya que reflejan una muestra concreta de estudiantes de máster.

La Encuesta 3 es, sin duda, la más difícil de valorar. Este cuestionario pretende demostrar que los manuales no responden a las necesidades del alumnado. Sin embargo, la baja participación hace que los datos sean refutables y extremadamente débiles estadísticamente y, por tanto, no nos sirve de forma cuantitativa. No obstante, tiene valor cualitativo, dado que refleja los problemas de un grupo de estudiantes de ENE. Hemos tomado la decisión de mostrar los resultados por dos razones:

- a) La interpretación de la encuesta como un mecanismo que permite diseñar un AN. En este sentido, adquieren relevancia las respuestas que se obtienen y que son útiles para la elaboración de un programa.
- b) Los resultados coinciden con los datos extraídos de la memoria que realizamos en el 2011 (Catala 2011). En el trabajo de investigación de la memoria se presentaba una encuesta a estudiantes de ENE con cuestiones muy parecidas a las planteadas en la Encuesta 3.

¹⁰² *Vid.* Anexo CD —carpeta “Encuesta 1”, “Encuesta 2”, “Encuesta 3”—.

Para diseñar este último cuestionario se vuelve a emplear el soporte multimedia llamado *ThesisTools*¹⁰³ y se distribuye a través de correo electrónico a colegas y profesores de EFE.

Consideramos que los datos extraídos de estos tres sondeos ofrecen una información sugerente tanto para las editoriales como para todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza/aprendizaje de fines específicos. Confiamos que los resultados que vamos a mostrar abran una vía de reflexión y estudio sobre las necesidades del aprendiz.

5.2. LOS APRIORISMOS TEÓRICOS Y SU REPERCUSIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Varios factores han propiciado un cambio en la forma de entender y practicar la enseñanza de lenguas modernas y, por extensión, en la forma de abordar e impartir un curso. El enfoque centrado en el alumno y fundamentado en la acción, las diversas investigaciones sobre cultura e interculturalidad, así como un alumno que requiere aprender el idioma por una finalidad conlleva un nuevo rol dentro de las funciones del profesor de ELE y de EFE. Consecuentemente, el profesor ha adquirido un papel determinante en el desarrollo y elaboración del programa del curso.

Sin embargo, la dificultad no estriba en este nuevo rol sino en la percepción que tiene el profesor de fines específicos sobre su labor. De esta forma, hemos escuchado decir, tanto a docentes de EFE como a estudiantes que se están formando para ser profesores en este campo de enseñanza frases como “¿tengo el suficiente conocimiento de economía para enfrentarme a la clase?”, “cómo voy a enseñar un campo que no conozco”, “cómo abordar un léxico tan especializado”. Estas preguntas son un claro ejemplo de las preocupaciones y los miedos que siente el futuro profesor de EFE e, incluso el docente de EFE. Estos miedos están infundidos en gran medida por la profesión del alumno, una materia que el profesor no ha

¹⁰³ *Vid.* Anexo CD —carpeta “Encuesta 1”, “Encuesta 2”, “Encuesta 3”—.

estudiado (leyes, medicina, economía, etc.) y un léxico técnico de un grupo concreto de hablantes.

Uno de los apriorismos teóricos existentes entre el docente de EFE se fundamenta en la convicción de que el léxico es el elemento prioritario dentro de la enseñanza/aprendizaje de fines específicos. Este hecho se debe principalmente al factor de que cuanto más alto es el nivel de especialización de la materia, más restringida es la lengua para los usuarios. Si, por ejemplo, se escucha una conversación entre dos médicos que comentan el caso de un paciente, es posible que no entendamos toda la información debido a la terminología utilizada entre los expertos. Sucede lo mismo si leemos un documento jurídico y somos ajenos a ese entorno. En ese caso el léxico técnico dificulta el entendimiento de lo que narra el texto. En consecuencia, se parte de esta concepción apriorística del léxico como el elemento diferenciador entre la lengua general y la lengua de especialidad y, a su vez, se fundamenta este vocabulario especializado como característica que une a todos los lenguajes de especialidad.

Así pues, a pesar de los preceptos de la pragmática, las indicaciones de la lingüística textual y otros estudios lingüísticos que han ido surgiendo a lo largo de los años, el profesorado de EFE sigue creyendo y sobrevalorando el léxico; y por extensión, esta creencia repercute y condiciona la práctica docente y los manuales. Recordemos que hemos visto muchos manuales que centran su atención en el estudio y en la adquisición del léxico especializado, ya sea a través de la traducción o a través del texto. Los manuales publicados por la editorial Edelsa (*vid.* § 4.2.2) —en concreto el manual del alumno *Comunicación eficaz para los negocios*— está diseñado para que el estudiante amplíe su vocabulario en relación con la temática tratada en cada unidad. Asimismo, el manual *Cultura y negocios* de la editorial Edinumen se encuentra dividido en contenidos temáticos con una clara orientación a la enseñanza del léxico. Este hecho nos debe hacer reflexionar sobre la relevancia que se le da al léxico en los manuales y si esto significa que la diferencia entre un curso de ELE y EFE radica en ese vocabulario técnico.

Por añadidura, esta valoración e importancia que se le da al vocabulario técnico repercute en un segundo apriorismo, el convencimiento, por parte del profesorado de EFE, de que el lenguaje del español general no es el mismo que el lenguaje del español con fines específicos. Este conflicto, no es reciente entre los lingüistas, ya que esta problemática ya se dio al intentar definir el concepto de *lenguas* o *lenguajes de especialidad*.

En definitiva, el objetivo que desea alcanzar el alumno de EFE es poder llevar a cabo en español las tareas de su vida profesional y personal de forma adecuada. Por tanto, si el profesor considera el vocabulario prioritario en el programa de EFE, consecuentemente deja de lado los estudios pragmáticos, los elementos culturales, el giro lingüístico, el lenguaje no verbal, los rasgos sociales, etc. que en EFE son fundamentales.

Consideramos que es necesario que el profesor entienda que no ha de fundamentar su clase ni en el léxico especializado ni en un curso de conocimientos sobre la especialidad del alumno, es decir, su profesión, sino que ha de basarse en las necesidades del alumno. Si se rompe con estos apriorismos, el profesor será capaz de elaborar una correcta práctica docente y entender que, al igual que es capaz de ejercer como profesor de ELE, está capacitado para trabajar en el campo de fines específicos.

5.2.1 ENCUESTA 1. EL DOCENTE DE EFE. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

La decisión de incorporar una encuesta dirigida a profesores de EFE surge tras la elaboración de nuestra memoria final del *Máster de experto de español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* de la UB. Este trabajo, presentado en 2011, lleva por título: *El español con fines específicos, manuales para ELE en ámbitos profesionales* (Catalá 2011). Cabe señalar que la memoria está dividida en dos partes: por un lado, figura el análisis de ocho manuales publicados orientados a la enseñanza/aprendizaje de ENE; por otro, se disponen los resultados obtenidos de una encuesta respondida por estudiantes de ENE. Teniendo en cuenta nuestros antecedentes en la investigación de EFE, en el presente trabajo hemos decidido continuar analizando los manuales de ENE, volver a

realizar una encuesta dirigida a los alumnos de ENE y, además, elaborar un cuestionario que muestre la visión del profesor, integrante crucial en la enseñanza/aprendizaje.

Como sabemos los resultados no pueden ser concluyentes pues es muy amplio el universo de profesores de EFE y, al no acotarlo, la muestra resultante no puede ser extrapolable. Pese a este hecho, los resultados de esta encuesta poseen validez cualitativa y confrontados con los resultados obtenidos en la Encuesta 2 ofrecen descriptivos que permiten reflexionar sobre el concepto *profesor de EFE*.

El cuestionario consta de treinta preguntas, aunque a primera vista parezca que el cuestionario se componga de treinta y cinco preguntas. Esto se debe a que no todos los participantes deben responder la totalidad de ellas. Para ilustrar el funcionamiento del cuestionario hemos utilizado tres colores (negro, rojo y verde). Únicamente las preguntas que están en negro son las que todos los encuestados responden, excepto si quedan excluidos de la encuesta por no ser profesores de EFE.

La primera pregunta, “¿trabajas o has trabajado como profesor de EFE?”, determina si el encuestado continúa o no realizando la encuesta. Hay que apuntar que tan solo nos interesan los profesores que han ejercido o que ejercen en la enseñanza/aprendizaje del español en el campo de fines específicos. Por ello, si el encuestado responde negativamente a la primera cuestión, es redirigido al final del cuestionario sin la posibilidad de continuar.

Las siguientes cuatro preguntas de la encuesta son de ámbito personal: edad, sexo, nacionalidad y años de experiencia como docente en el área de fines específicos. La novena —“¿Basas tus clases de español en algún manual?”— dirige al encuestado a unas preguntas específicas dependiendo de si su respuesta es afirmativa o negativa. El profesor que responde *sí* a esta pregunta, automáticamente pasa a las cuestiones de color rojo; en caso contrario, continúa con las preguntas de color verde¹⁰⁴. Las restantes cuestiones están formuladas con el fin de conocer el contenido de las clases

¹⁰⁴ El profesor no era consciente al realizar la encuesta que había una división de cinco preguntas dependiendo de su respuesta dada en la pregunta 9.

de cada profesor, sus posibles ideas preconcebidas sobre la enseñanza/aprendizaje de fines específicos, su opinión sobre su función y, por último, las posibles dificultades con las que se encuentra a la hora de impartir las clases o elaborar el programa. A modo de síntesis, la coloración significa lo siguiente:

- Negro: preguntas que responden todos los profesores encuestados.
- Rojo: preguntas que solo responden los profesores que utilizan manual didáctico publicado en clase (preguntas de la 10 a la 14).
- Verde: preguntas que solo responden los profesores que no utilizan en la clase manual didáctico publicado (preguntas de la 15 a la 20).

A continuación, mostramos la encuesta:

Encuesta 1: Profesores de EFE

1.- ¿Trabajas o has trabajado como profesor de EFE?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
2.- Edad:	<input type="checkbox"/> Entre 20/25	<input type="checkbox"/> Entre 25/30
	<input type="checkbox"/> Entre 30/35	<input type="checkbox"/> Entre 35/40
	<input type="checkbox"/> Entre 40/45	<input type="checkbox"/> Más de 45
3.- Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Mujer
4.- Tu nacionalidad		
5.- ¿Cuántos años has ejercido como profesor de EFE?	<input type="checkbox"/> Menos de 1 años	
	<input type="checkbox"/> Entre 1 y 3 años	<input type="checkbox"/> Entre 3 y 6 años
		<input type="checkbox"/> Más de 6 años
6.- ¿Cuál es la media por semana de horas de tus estudiantes?	<input type="checkbox"/> 1 hora semanal	
	<input type="checkbox"/> Entre 1 y 3 horas semanales	<input type="checkbox"/> Más de 3 horas semanales
7.- ¿Crees que el docente de efe tiene que tener algún previo estudio para ejercer de profesor de EFE?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
8.- ¿Has realizado algún estudio para prepararte como profesor de EFE?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
9.- ¿Basas tus clases de EFE en algún manual?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
10.- ¿Qué manual utilizas?		
11.- La elección de utilizar manual como la base de tus clases es...	<input type="checkbox"/> La Academia me obliga	<input type="checkbox"/> Mi propia elección
12.- ¿Consideras que el manual es suficiente para cubrir las necesidades de tus estudiantes y su aprendizaje?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
13.- ¿Complementas con material propio las clases?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
14.- ¿Trabajas con material real del trabajo de tu/tus estudiantes?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
15.- ¿Por qué no utilizas manual?		
16.- ¿Preparas tu propio material para el estudiante?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
17.- ¿Elaboras material de clase con material real del trabajo de tu/tus estudiantes?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
18.- ¿Utilizas algún manual o material para complementar tus clases?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> Varios	
19.- ¿Si tu respuesta es "sí", ¿puedes nombrar algún manual o material		
20.- ¿Negocias con tu estudiante las clases?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
21.- ¿Tienes clases con un único estudiante?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
22.- ¿Tienes ayuda de otros compañeros a la hora de elaborar tus clases de EFE?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

- 23.- ¿Trabajas desplazándote a las empresas? Sí No
- 24.- ¿Consideras que el EFE necesita de una metodología diferente para su enseñanza? Sí No
- 25.- ¿Consideras el léxico la base de una clase de EFE? Sí No
- 26.- ¿Crees que el profesor debe conocer el léxico especializado de su/sus estudiantes? Sí No
- 27.- ¿Piensas que el profesor debe poder traducir el léxico especializado en la lengua de su estudiante o por lo menos en el inglés? Sí No
- 28.- ¿Consideras imprescindible poder traducir cierto léxico? Sí No
- 29.- ¿Crees que enseñar efe es más difícil o complicado que enseñar una clase de ELE?
 Sí No Por igual No sé
- 30.- ¿Consideras que el lenguaje del español con fines específicos es diferente del Español General? Sí No
- 31.- ¿Piensas que el profesor de EFE tiene que tener conocimientos sobre la profesión o empresa de su/sus estudiantes? Sí No
- 32.- ¿Crees que la labor del profesor de efe es “enseñar la profesión a profesionales”? Sí No
- 33.- ¿Consideras algunas profesiones más difíciles de enseñar que otras? Sí No No lo sé
- 34.- ¿Con qué dificultades o barreras te encuentras ante una clase de EFE? Marca 1, 2 o 3 (siendo el 3 el valor de máxima dificultad o barrera)
- El léxico o lenguaje específico
 - La falta de manuales específicos
 - Conocer todo el vocabulario específico
 - La falta de un equipo de trabajo
 - La falta de material actualizado en línea
 - El tiempo que se necesita para la preparación de la clase de efe
 - El lugar donde se imparten las clases inapropiado/hostil
 - Las pocas horas que se dedican a la enseñanza de EFE
 - La falta de motivación por parte del estudiante/estudiantes
 - Falta de continuidad en la asistencia por parte del estudiante/estudiantes
- 35.- ¿Con qué otras barreras te encuentras a la hora de enseñar EFE?

Para el estudio y análisis de las respuestas nos basamos en una muestra de ochenta y dos profesores de EFE. Al proceder a la descarga de los resultados de la encuesta, observamos que hay un total de ciento veintitrés participantes¹⁰⁵. Ahora bien, de todos ellos, veintitrés no han trabajado como profesores de EFE y, por tanto, no pueden continuar realizando la encuesta. Asimismo, de los cien profesores restantes, dieciocho no continúan la encuesta tras las primeras preguntas¹⁰⁶. De esta manera, contamos con la participación de un total de ochenta y dos profesores de EFE¹⁰⁷.

¹⁰⁵ *Vid.* Anexo CD —carpeta “Encuesta 1”, archivo E1-Total.xlsx—.

¹⁰⁶ No podemos justificar el por qué los profesores abandonan el cuestionario, dado que no sabemos las razones de ello.

¹⁰⁷ El análisis de datos se realiza sobre estos ochenta y dos profesores, *vid.* Anexo CD —carpeta “Encuesta 1”, archivo E1-Total 82.xlsx—.

Antes de adentrarnos en los apartados en que se analizan los posibles apriorismos teóricos, las barreras y las opiniones sobre la función del profesor, es imprescindible conocer con qué tipo de muestra hemos trabajado, es decir, qué tipo de docente ha realizado la encuesta. La máxima participación la conforma, por un lado, un profesorado de más de 45 años; por otro, un profesor de promedio 30-35 años, de sexo femenino y con una experiencia de más de seis años en el campo de fines específicos (*máxima participación* 67,5 %). La mayoría de los encuestados, además, es de origen español. Ahora bien, encontramos un grupo elevado de profesores de EFE de origen francés íntegra o parcialmente (franco-peruana, franco-hispana, franco-uruguaya, entre otros). Esta cantidad de población francófona responde al hecho de que pedimos al *Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité* (GERES) que enviara nuestra encuesta a sus socios para tener unos resultados internacionales¹⁰⁸.

Entre los encuestados, encontramos dos grupos: profesores que utilizan un manual del alumno publicado a la hora de dar las clases frente a profesores que dicen no seguir un manual de este tipo, puesto que “uno solo no tiene todo lo que quiero”, tal como afirma en la encuesta una profesora de EFE italiana. De esta forma, de entre los ochenta y dos profesores que cumplimentaron la encuesta, cuarenta y dos de ellos emplea un manual como base de las clases y tan solo doce de ellos lo hace obligado por la academia para la que trabaja, esto nos deja con un total de 30 profesores que elige de forma voluntaria emplear el programa de un manual para su curso de fines específicos.

Entre los manuales elegidos por los profesores que sí basan su clase en un manual, encontramos algunos títulos como los siguientes: *Socios*, *Al día*, *Hablando de negocios*, *Nuevo ven*, *Aula internacional*, *Expertos*, *Español profesional*, *Caminos*, *El cronómetro*. Algunos de los manuales empleados no son manuales para un curso de fines específicos, sino que están elaborados para un curso de ELE. Este hecho, nos hace recapacitar por qué el profesor decide utilizar un manual de ELE cuando en el mercado puede encontrar

¹⁰⁸ No existe una variable significativa en las respuestas para hacer una separación entre profesores francófonos y los que no los son.

manuales del alumno y materiales complementarios diseñados específicamente para un curso de EFE.

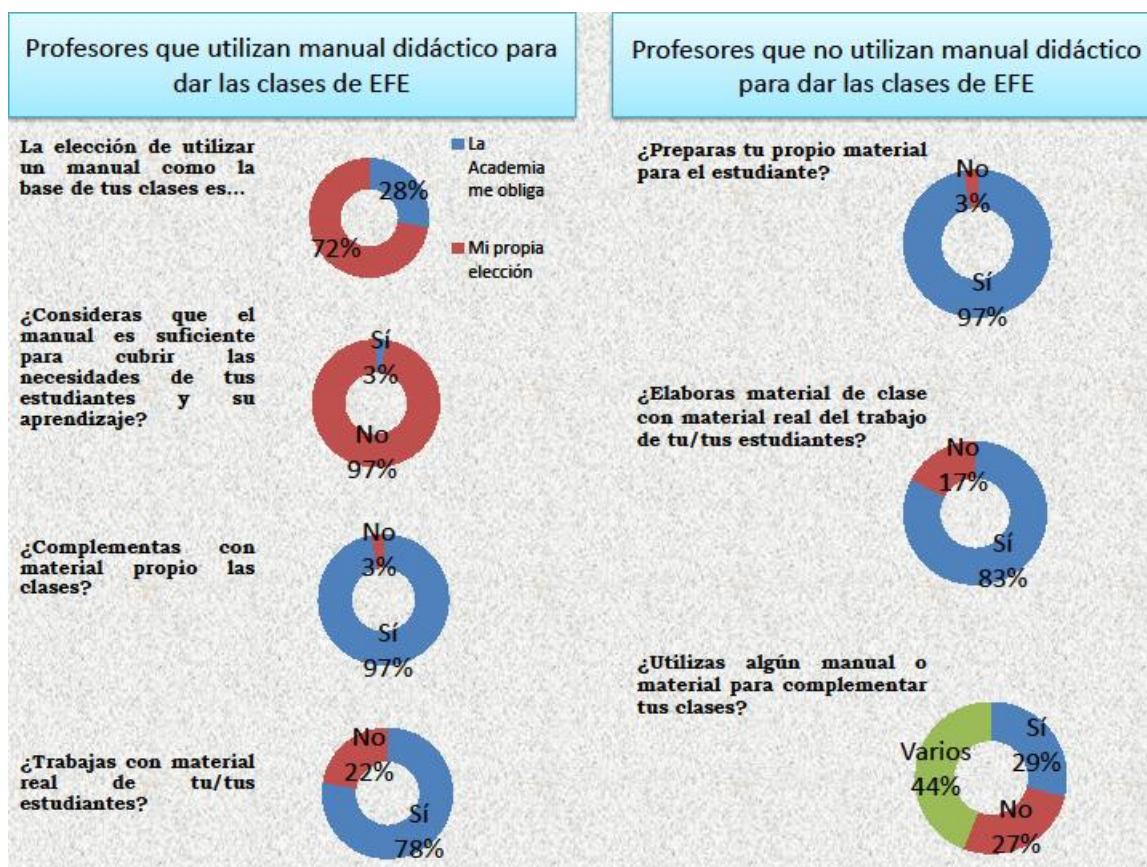
Las respuestas ofrecidas por los profesores que utilizan manual en clase son interesantes. Observamos que el 97 % de los cuarenta y dos profesores de EFE que respondieron que empleaban un manual como base de sus clases no lo consideran suficiente para abarcar las necesidades de su alumnado (*vid.* gráfico 1). Así pues, complementan sus clases con material propio.

Los profesores que no hacen uso de un manual publicado han de preparar ellos mismos el material. Ahora bien, un 44% dice que emplea más de un manual editado y el 29 % dice hacer uso de manual con lo que tenemos un 73% que no utiliza manual como base de su clase, pero sí hace uso de ellos, es decir, que complementan el material de propia elaboración con material publicado¹⁰⁹. Asimismo, entre los manuales de soporte que se utilizan, encontramos: *Socios, Expertos, Al día, Abanico, Entrono empresarial, Asunto de negocios, Pasaporte, Negocio a la visa, Empresa siglo XXI, Gente*, entre otros.

En definitiva, la mayoría de los profesores de EFE encuestado emplea manual (como base del curso, como manual para el alumno, como fundamento para el profesor o simplemente como material de apoyo), la diferencia estriba en que unos hacen más uso de él que otros, pero parece ser que la tendencia es una práctica mixta (en mayor o menor medida). Esto nos deja con tan solo un 27% de los ochenta y dos encuestados no crea su propio material inédito sin recurrir a ningún material publicado (*vid.* gráfico 1).

¹⁰⁹ La opción mixta, esto es, el “desarrollo de materiales y combinación de materiales comerciales y materiales diseñados por el profesor” (Aguirre (2009: 168) parece ser la opción predominante entre el grupo docente.

Gráfico 1



Antes de adentrarnos en los siguientes apartados, queremos detenernos en la respuesta de una profesora de origen español que dice así: “A veces utilizo actividades de distintos manuales, pero no un manual concreto de principio a fin. Hacer eso contradice el principio de *fines específicos*”¹¹⁰. Esta afirmación nos deja un tanto desconcertados y nos lleva a preguntarnos varias cuestiones: ¿de qué principios habla?, ¿este principio la obliga a hacer un uso mínimo de los materiales publicados? Creemos que las palabras de la profesora citada vienen dadas por unos apriorismos teóricos sobre el concepto de fines específicos y unas creencias arraigadas sobre la labor del profesor.

Cierto es que la enseñanza/aprendizaje de la lengua actualmente se centra en el alumno y, por tanto, al focalizar la enseñanza en el estudiante el profesor se ve limitado

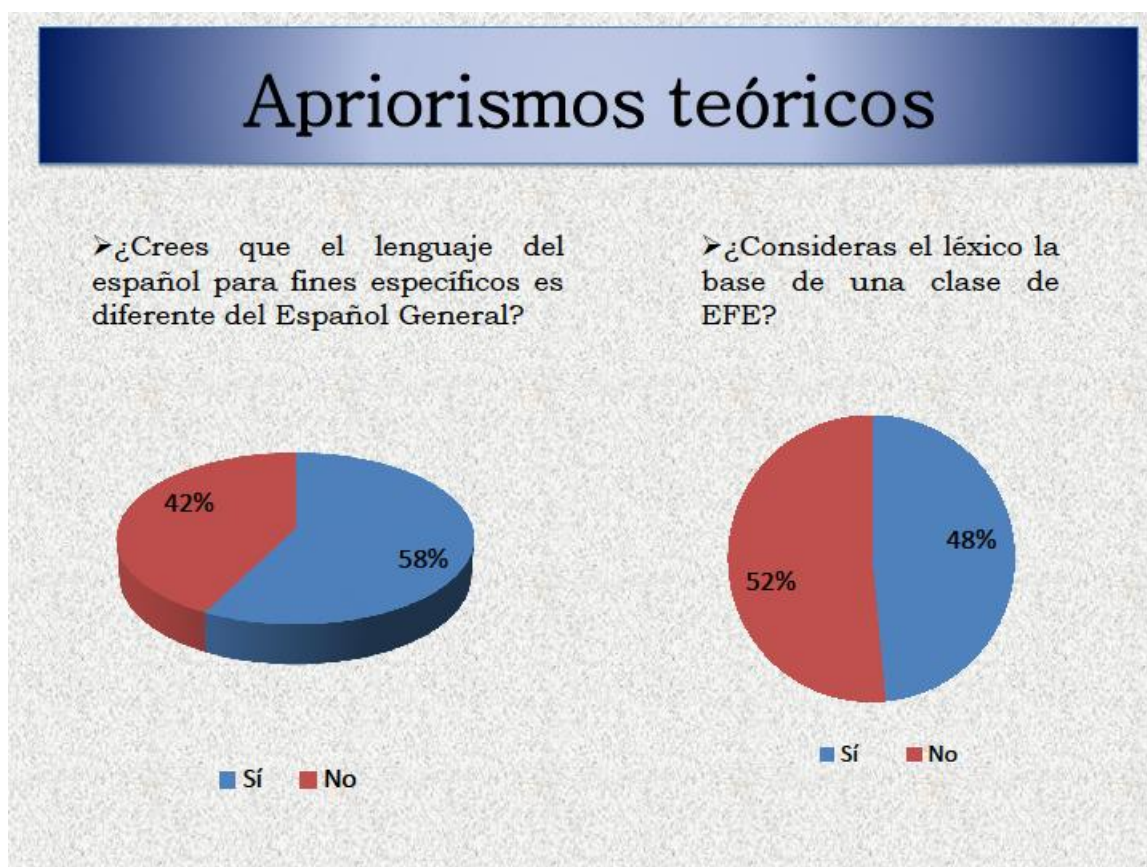
¹¹⁰ Vid. Anexo CD adjunto —carpeta “Encuesta 1”, archivo E1-Total 82.xlsx (respuesta correspondiente al encuestado número 116)—.

a la hora de encontrar un manual que se ajuste al estudiante. Sin embargo, no consideramos que este sea un principio para el curso de EFE.

5.2.1.1. LOS APRIORISMOS TEÓRICOS

Una de las creencias equivocadas de las cuales habla Sabater (2000) en su trabajo tiene que ver con la relevancia que el futuro profesor de ELE/EFE le da al léxico en el curso de EFE. Asimismo, este apriorismo conlleva a otro, la creencia de que la lengua de fines específicos que se enseña en un curso de EFE es distinta de la lengua general. Los resultados del trabajo de Sabater (2000) están basados en estudiantes de máster o formación, es decir, futuros profesores de ELE/EFE.

Con el fin de averiguar si la experiencia docente en esta área de enseñanza excluye estos supuestos o está de acuerdo con ellos, hemos preguntado al profesor de EFE en nuestra encuesta, primero, si consideraban el lenguaje de EFE diferente del español general y, en segundo lugar, si consideraban el léxico la base de una clase de EFE. Como se destaca en el gráfico siguiente (*vid.* gráfico 2) el 48 % de los profesores opinaba que el léxico es la base de una clase de EFE y el 58 % consideraba que el lenguaje de EFE es diferente que el del español general. Según Sabater (2000) estos apriorismos se dan por una falta teórica sobre el tema de fines específicos. No obstante, este no es el caso concreto entre el docente que realizó la encuesta, pues vemos que un 70,3 % ha realizado algún estudio para formarse y que solo un 5 % ha ejercido la profesión menos de un año. Cabe entonces preguntarse en qué se fundamentan estos apriorismos.

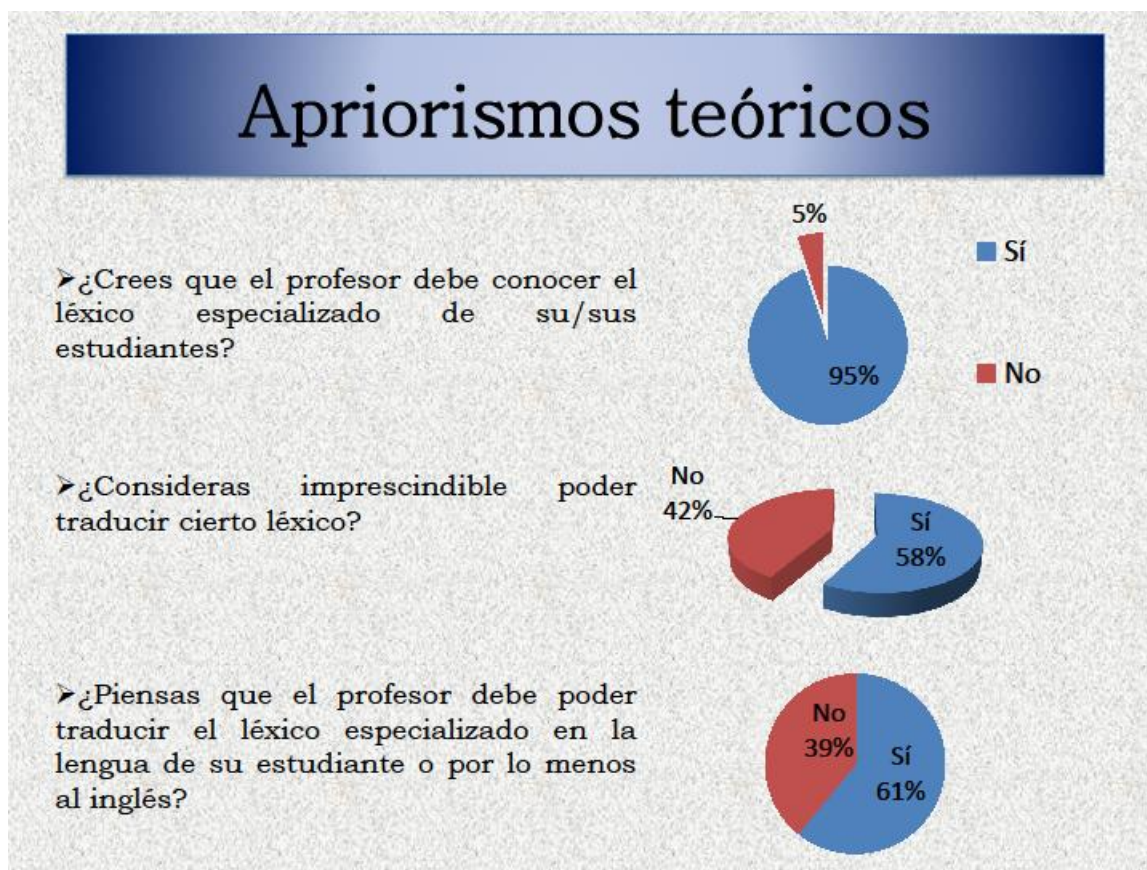


Admitimos que el léxico posee un lugar importante en la enseñanza/aprendizaje de una lengua de fines específicos, pero esto no quiere decir que lo consideremos prioritario. Según nuestro juicio, sobrevalorar el léxico acarrea una serie de expectativas que debe cubrir el profesor y que realmente no son parte de su función. Conocer todo el léxico especializado o ser capaz de conocerlo en otro idioma no es parte de la labor del profesor de fines específicos. En este sentido nos referimos a que más de la mitad de los encuestados piensa que el profesor no solo debe ser capaz de traducir cierto léxico, sino que además es preferible que lo haga en la lengua del alumno o por lo menos al inglés (61 %) (*vid.* gráfico 3). Esta afirmación convierte al profesor en un traductor, función que realmente no le corresponde.

La enseñanza/aprendizaje de fines específicos necesariamente ha de ir más allá del léxico, pues debe imperar la especialidad de la situación y de la función comunicativa como cuestión prioritaria para que el aprendiz lleve a cabo con éxito su trabajo, tal y como lo haría en su lengua materna. No obstante, dicho esto, tal y como

hemos mencionado anteriormente, uno de los roles impuestos para ser profesor de EFE establece que el docente ha de tener interés por la profesión, el cargo, la empresa y todo aquello que envuelva la especialidad. Esto implica adquirir conocimientos sobre la especialidad del estudiante, sin confundir el término conocimientos con estudios.

Gráfico 3



A partir de la propia experiencia, podemos afirmar que los estudiantes de negocios a los cuales hemos impartido clases tienden a pensar que requieren de un léxico especializado, aunque realmente es el vocabulario semiespecializado y el vocabulario general el que les genera más dificultad.

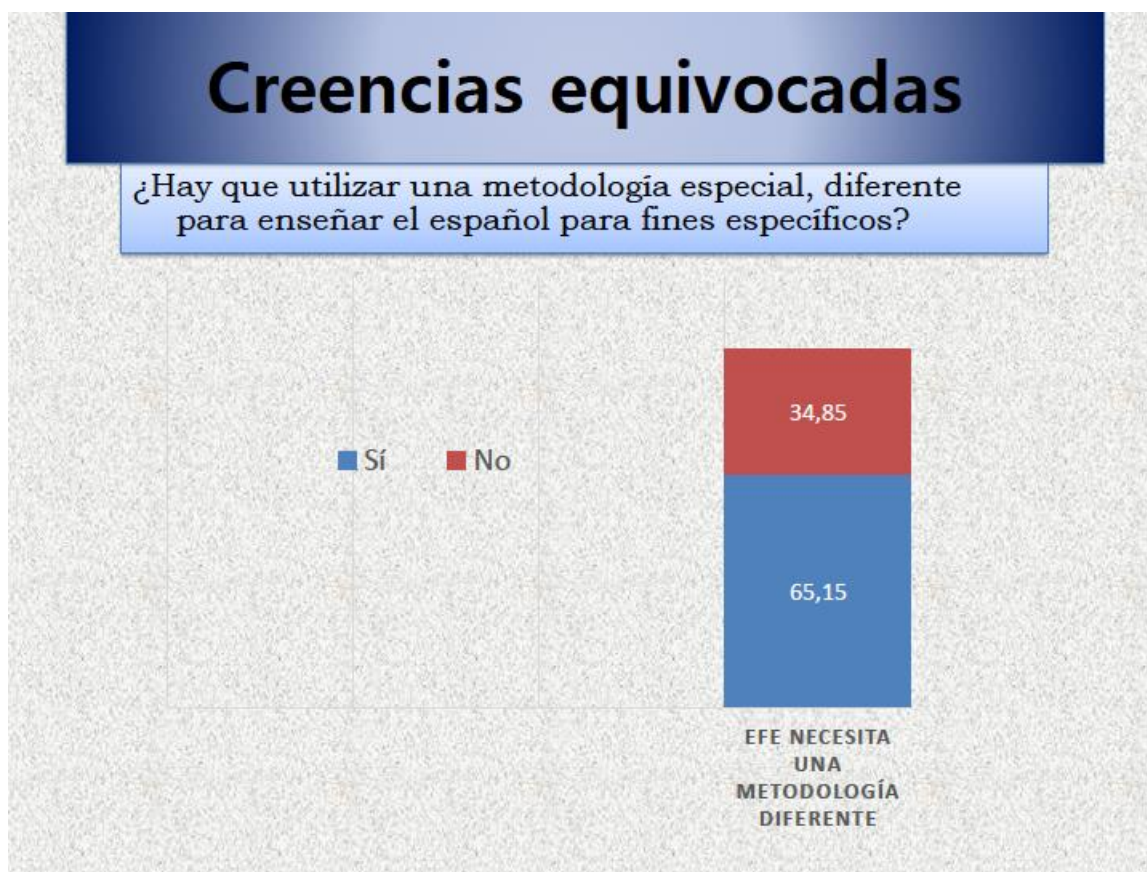
A fin de evitar listas de léxico técnico y, especialmente su traducción. En nuestros cursos de ENE hemos optado por facilitar a los estudiantes de negocios los recursos necesarios para que puedan explicar verbalmente la palabra que están buscando. Finalmente, suelen aprender el vocabulario especializado a través de colegas o de

documentación, textos de trabajo o bien con actividades de clase basado en material real del propio alumno. Consideramos mucho más valioso, en el caso de los estudiantes de negocios, la enseñanza de los aspectos culturales de una comunidad profesional, los actos de habla con una función pragmática establecida, las formas sociales fijadas por un contexto empresarial, las funciones y recursos que tienen que ver con la jerarquía empresarial, o bien las estructuras y las formas comunicativas que suceden dentro de una empresa o la negociación, entre otros y a modo de ejemplo. Todas las nociones relativas a estos temas recién mencionados les serán más útiles y beneficiosas a la hora de trabajar. Así pues, aprender a relacionarse socialmente en un contexto concreto profesional le será más útil que aprender una lista de vocabulario. Es cierto que no se debe olvidar el léxico, pero no hay que sobrevalorarlo.

5.2.1.2. LA METODOLOGÍA

Los apriorismos descritos en el apartado anterior conllevan un nuevo apriorismo, la presunción de que el curso de EFE requiere de una metodología distinta de la que se aplica en un curso de ELE. Al preguntar a los profesores sobre este tema, el 65 % del docente encuestado consideraba que la enseñanza que se aplica en una clase de lengua con fines más amplios ha de ser diferente del que se aplicaría a un curso de lengua extranjera (*vid.* gráfico 4).

Gráfico 4



De acuerdo con el *MCER*, la tendencia metodológica más adecuada para la enseñanza/aprendizaje de lenguas (sea o no de fines específicos) es un enfoque centrado en la acción donde el alumno es el protagonista del proceso:

Se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevara a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específicos y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (*MCER* 2002: 9).

Puesto que el alumno es considerado un agente social (un miembro de una sociedad dentro de la cual se relaciona e interactúa), se aboga por un aprendizaje dinámico y participativo a través de actividades que favorezcan el desarrollo de estrategias de aprendizaje y que promuevan cierta autonomía en los aprendices.

Tudor (1996), desde una perspectiva de la enseñanza/aprendizaje centrada en el alumno considera que “se puede enfocar la enseñanza comunicativa de la lengua desde el punto de vista de su función mediadora entre las intenciones comunicativas de los alumnos y las demandas de las situaciones en las que los alumnos necesitan la lengua” (Tudor 1996 cito por García Santa-Cecilia 2008 [2000]: 89). Desde este enfoque, a la hora de elegir la metodología hay que tener en cuenta varios aspectos. Por un lado, la forma de reflexionar que tiene el aprendiz sobre la lengua, la manera de aprender del estudiante y sus necesidades. Por otro, cómo se van a crear los contextos comunicativos adecuados, cómo van a introducirse y cómo van a trabajarse. Nos acogemos a las consideraciones de Tudor y, por esta razón, somos partidarios de hacer uso de una metodología ecléctica y de emplear diversos recursos didácticos en el aula (tareas, simulaciones, etc.), siempre teniendo en cuenta como punto de partida al estudiante y sus necesidades. Ajustar la metodología al alumno propicia, por una parte, un clima de aprendizaje beneficioso y, por tanto, que se sientan cómodos en él; por otra parte, la motivación del estudiante aumenta.

Los programas orientados al proceso, proporcionan un aprendizaje de la enseñanza de lenguas extranjeras centrado en la acción. Así pues, están orientados hacia la forma de aprender la lengua y contemplan las necesidades y capacidades del alumno.

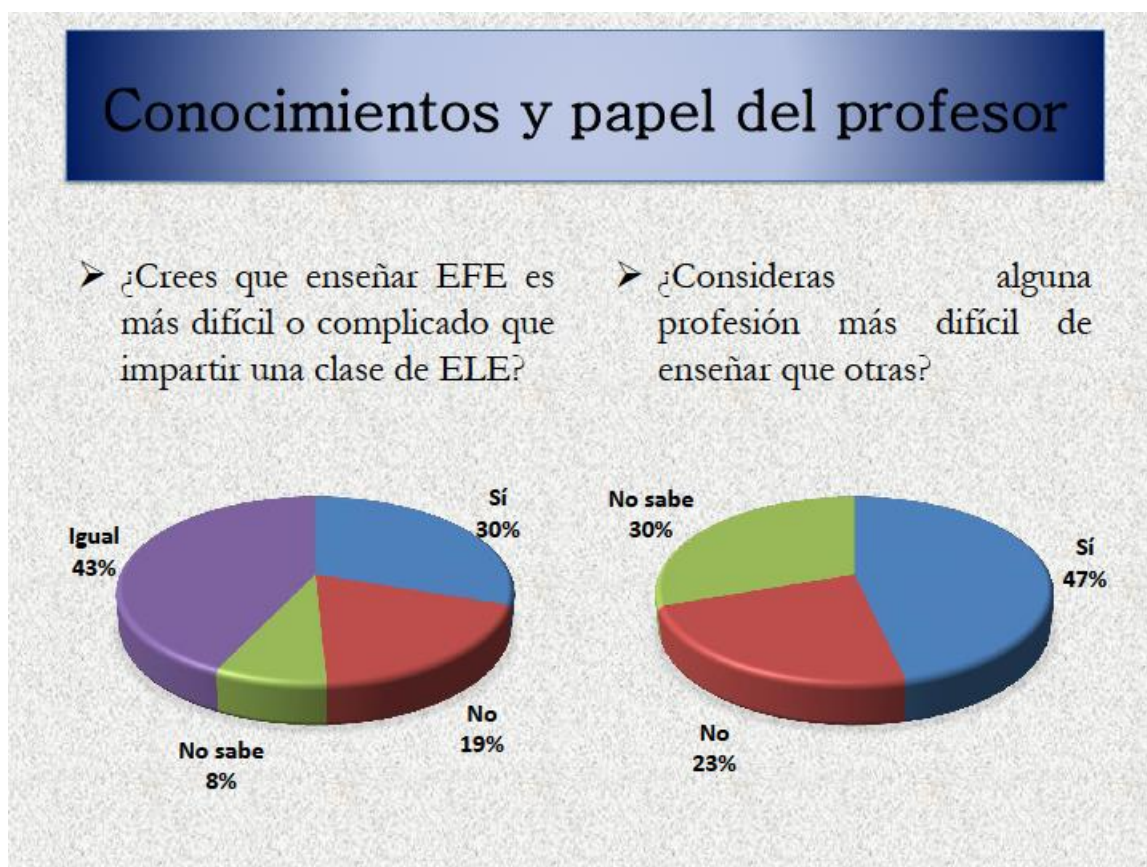
5.2.1.3. LOS CONOCIMIENTOS Y EL PAPEL DEL PROFESOR DE FINES ESPECÍFICOS

Es importante delimitar y conocer las funciones que le corresponden al profesor de fines específicos. Si recordamos los datos del gráfico 3, el profesor consideraba importante conocer todo el vocabulario técnico de sus estudiantes y, además, creían relevante poder traducir dicho léxico por lo menos al menos al inglés. Consideramos

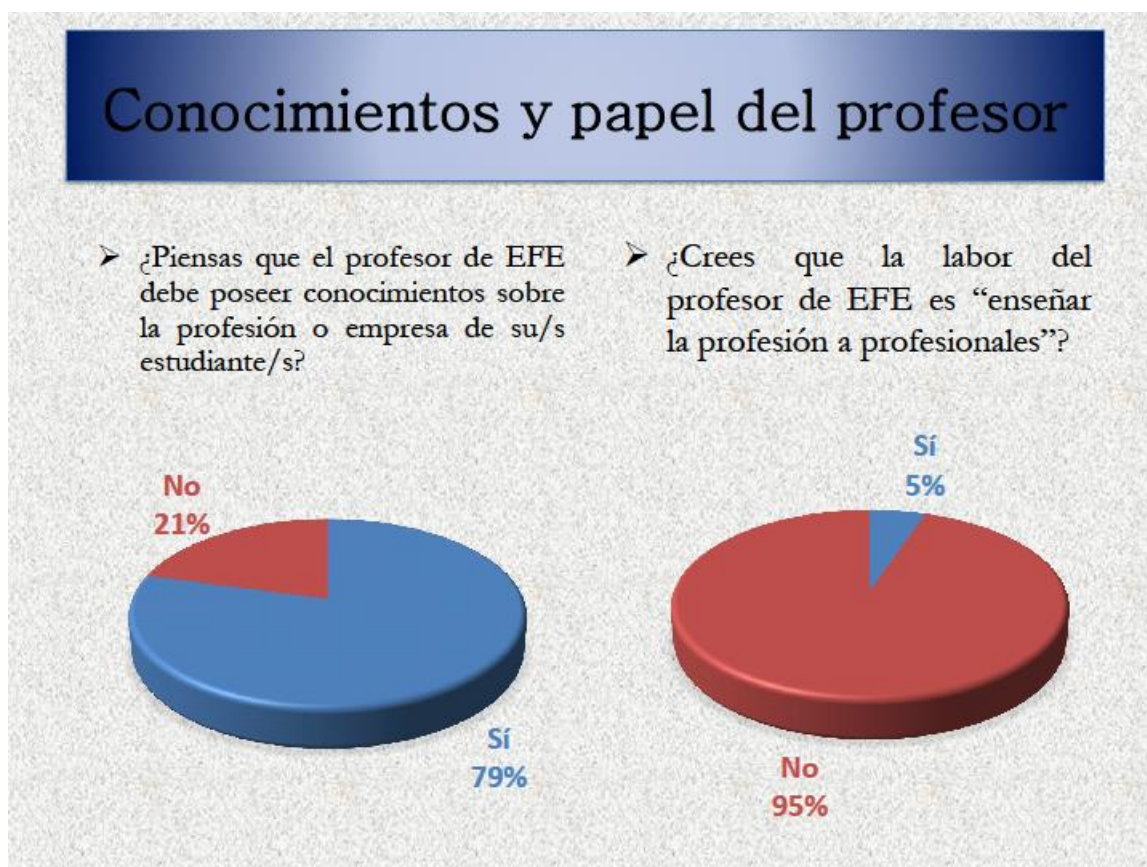
que no corresponde al profesor de EFE conocer el léxico específico de todas las profesiones de sus estudiantes ni la de ser un “superprofesor”, como lo llama Sabater (2000: 193). El educador debe tener claro cuál es su posición y qué es lo que debe saber. Por esta razón, con el fin de indagar qué cualidades consideraban los profesores de EFE que deben poseer los docentes de fines específicos para ejercer en este campo planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Crees que enseñar EFE es más difícil o complicado que impartir una clase de ELE?
- ¿Consideras alguna profesión más difícil de enseñar que otra?
- ¿Piensas que el profesor de EFE debe poseer conocimientos sobre la profesión o empresa de su/s estudiante/s?
- ¿Crees que la labor del profesor de EFE es “enseñar la profesión a profesionales”?

En lo respectivo a la pregunta sobre si enseñar EFE es más difícil o no que enseñar ELE, el 43 % de los encuestados consideraba que es prácticamente igual, el 30 % no se pronunció, el 19 % opinaba que sí y el 8 %, que no (*vid.* gráfico 5). Sin embargo, el 47 % consideraba que enseñar el español de algunas profesiones dentro de la enseñanza/aprendizaje de fines específicos sí presenta una dificultad mayor. ¿Significa esto que la complejidad de la clase aumenta dependiendo del campo de especialidad del alumno? Sea cual sea la razón, la mayoría de los encuestados (el 92 %) consideraba necesario tener estudios previos sobre campos profesionales ajenos a la lengua para ejercer como profesor de EFE. Defendemos la postura de que es beneficioso poseer una buena formación, dado que esto facilita la labor del profesor y, sobre todo, le confiere la seguridad necesaria para poder afrontar el curso de fines específicos. De ahí que sea importante que los másteres y cursos de formación hagan hincapié, no solo en teorizar sobre las lenguas de especialidad, sino que se trabaje sobre el rol y las funciones del profesor y que se enseñe el AN pues es el instrumento que facilitara al docente la identificación de qué enseñar, por qué, para qué y cómo.



A su vez, el 79 % también pensaba que el profesor debía poseer conocimientos sobre la profesión y la empresa de su estudiante (*vid.* gráfico 6). Al revisar la Encuesta 2 (*vid.* § 5.2.2.3) —destinada a los estudiantes de máster— los resultados se asemejan a los obtenidos en esta encuesta. Sin embargo, encontrábamos que, al profundizar sobre qué entendían los estudiantes de máster por *conocimientos*, se referían a *estudios*. Por consiguiente, según esta creencia, si el aprendiz es economista, el profesor debe tener estudios de economía; si el estudiante es médico, el profesor ha de saber de medicina, etc. Sin duda, existe una gran labor de investigación por parte del profesor para documentarse sobre la empresa, el cargo del alumno, y para averiguar las necesidades de este. Todo con el fin de poder contextualizar al máximo las clases y diseñar un curso a medida del estudiante. No obstante, no hay que interpretar estos conocimientos como estudios.



En el caso de los profesores, al ser una encuesta en línea, no podemos verificar cómo conciben la noción *conocimiento* y si incurren en el mismo apriorismo que los estudiantes de máster. Sin embargo, del gráfico 6 se desprende que los profesores son conscientes de que no es parte de su labor enseñar la profesión a profesionales, dado que el 95 % respondió de forma negativa sobre si consideraban que era parte de su labor enseñar la profesión al profesional, con lo que asumimos que cuando se refieren a conocimientos no sugieren estudios. No cabe duda de que el profesor ha de tener interés por la profesión y empresa de su alumno e informarse sobre el tema, pero nunca se ha de esperar que sea un experto en las distintas materias laborales.

El profesor de EFE no imparte las clases con el fin de enseñar la profesión a profesionales, sino con el objetivo de enseñar la lengua y ofrecer al aprendiz todos los recursos, competencias, medios, actividades, herramientas, etc. para que pueda llevar

a cabo su trabajo de forma eficaz, sin generar malentendidos¹¹¹. Tal y como dice Sabater (2000: 188):

un futuro profesor de Lengua para Fines Específicos debe tener el convencimiento de que no es un profesor de la materia específica, sino que es una persona que puede ayudar a sus estudiantes a adquirir la competencia lingüística necesaria para desarrollar tareas profesionales.

5.2.1.4. LOS RETOS EN LA DOCENCIA DE EFE

No podían faltar en el cuestionario algunas preguntas en relación con los obstáculos o inconvenientes a los cuales se enfrentan los profesores de EFE en sus clases. Hemos dividido estas barreras en dos grupos: barreras físicas —que corresponden a los inconvenientes que están fuera del alcance del profesor, pues no poseen ningún control sobre ellos— y barreras psicológicas —que son los obstáculos que el propio profesor tiene y que se originan por varias razones (falsas creencias o, por ejemplo, inseguridades)—.

Respecto a las barreras físicas, podemos señalar desde la experiencia tres obstáculos con los cuales nos hemos encontrado a la hora de ejercer nuestro trabajo. Estos son los siguientes: un único aprendiz, la falta de un equipo de trabajo y, por último, la inversión de tiempo empleado en la elaboración y diseño del programa.

El primer inconveniente que hemos mencionado parece una paradoja, puesto que, *a priori*, una clase con un único estudiante debería ofrecer más ventajas que inconvenientes. En cierta medida así es. La clase, el temario y el programa que se preparan están exclusivamente focalizados en las necesidades particulares de ese aprendiz. Además, se puede reajustar constantemente el temario y los contenidos que se van a tratar según los intereses del estudiante. Esto supone una gran ventaja para el estudiante y también para el profesor. Con todo, el inconveniente de esta clase “de tú a tú” radica en la elaboración de las actividades y, por consiguiente, en la dinámica

¹¹¹ Solamente tres de los cincuenta y siete profesores que respondieron a la pregunta de si la labor del profesor de EFE es enseñar la profesión a profesionales dijeron que sí. Aunque este porcentaje es mínimo, consideramos que debería ser inexistente.

para alcanzar las metas. Al tratarse simplemente de una clase compuesta por un alumno y un profesor, este último ha de ingeniar una serie de actividades comunicativas reales de dos integrantes que motiven al estudiante. Si se adopta un enfoque orientado a la acción, se entiende que el alumno aprende el idioma a través del uso real y comunicativo de la lengua. Esta metodología implica trabajar dichas tareas en un contexto social determinado, de este modo, el aprendiz se convierte en el actor y protagonista de su aprendizaje, pues no solo se comunica, sino que también actúa e interactúa con otros. Entendido de esta manera, aquí es donde radica la dificultad de poner en práctica el eficaz enfoque por tareas, introducir un programa de estudio de casos, por ejemplo, realizar una simulación global o plantear un aprendizaje entre iguales, dado que son planteamientos que se ven limitados cuando solo se tiene un estudiante en la clase. Sin embargo, estos procesos de aprendizaje son mucho más fáciles de plantear en el aula con varios alumnos. Aun siendo poco científico, si existe una buena relación de empatía con el alumno, este será más receptivo y, por extensión, la puesta en marcha de las actividades resultará más fácil. En definitiva, se podrá aplicar el método orientado a la acción, pero adaptando las actividades a un solo estudiante. No obstante, este no es un problema para los profesores encuestados, ya que la mayoría tiene clases de más de un estudiante (73,9 %).

El segundo obstáculo con el que hemos tropezado todos estos años es la falta de un equipo de trabajo con el cual intercambiar y elaborar material didáctico conjuntamente. El profesorado que realizó la encuesta también consideraba este factor como una de las máximas dificultades para ellos. Y es que la falta de un equipo comporta que el docente tenga que elaborar todo el material de forma individual.

Desde nuestro punto de vista, existen varias alternativas para paliar esta situación, por un lado, la creación de una plataforma multimedia especializada en EFE en la que el profesorado pueda intercambiar actividades (siempre en la medida de lo posible), resolver dudas, fomentar ideas, encontrar material real en relación con el mundo profesional y acceder a material cultural relacionado con el ámbito laboral, entre

otros¹¹². Esta alternativa compensaría la falta de un equipo. Recuérdese que en el capítulo 4 hemos presentamos una propuesta (*vid.* § 4.3.5.).

Por otro lado, sería interesante que existiera una asociación para profesores que realizara tutoriales, mesas redondas, sesiones plenarias, etc. sobre temas relacionados con fines específicos. De esta forma el profesor podría participar en función de la materia que se tratara. En muchos casos, el profesor precisa de un material o actividades para potenciar una necesidad del alumno y es posible que no encuentre esta actividad ni en un manual ni en internet, pero que precise de alguna ayuda para poder idearla. Por esta razón, insistimos en la utilidad de una asociación que permita al profesor interactuar con otros profesores con el fin de aportar ideas en común (lluvia de ideas) sobre algún aspecto concreto de docencia, temario, actividad o proyecto.

Por último, la barrera más significativa para el docente de EFE es el tiempo que se precisa para elaborar todo el material que cubra los requisitos y las necesidades del estudiante. Los profesores que cumplimentaron la encuesta también valoraron este aspecto como el más problemático en la enseñanza/aprendizaje de EFE. El tiempo que hay que invertir en la preparación de material se transforma en horas no remuneradas que, dependiendo de la cantidad de alumnos, se tienen que cumplir fuera del espacio laboral. Por esta razón, debe haber más material accesible y cercano a las necesidades del alumnado.

Asimismo, otro inconveniente es que, en muchos casos, el profesor que ha elaborado un programa determinado para un alumno en particular no puede reutilizar ese programa por dos razones. La primera, porque el material está focalizado para

¹¹² Para desarrollar esta tarea, se podrían tomar como modelo las múltiples plataformas con actividades y materiales para el aula de ELE que ya están disponibles en la red. Entre ellas, contamos con *Formesa* (espacio abierto a la colaboración de todos los profesores/as de español como lengua extranjera. Disponible en: <<http://formespa.rediris.es/actividades.htm>>); *Todoele.net* (espacio creado por y para profesores de español como lengua extranjera donde se pueden encontrar información, materiales y recursos para la enseñanza del español. Disponible en: <<http://www.todoele.net/materiales0.html>> o REDiris (red académica y de investigación que proporciona servicios avanzados de comunicaciones a la comunidad científica y universitaria nacional. Disponible en: <<http://www.rediris.es/rediris/>>).

desarrollar y alcanzar los objetivos que demanda un estudiante en concreto. La segunda, porque en la elaboración de las actividades se utiliza material real de la empresa del estudiante. Por razones de seguridad y protección de datos, el profesor en muchos casos ha firmado un acuerdo de confidencialidad con la empresa, de ahí que sea imposible emplear ese material con nadie más que con el alumno para el cual se prepara¹¹³.

No obstante, creemos que es posible simular las situaciones en las que sucede la actividad. Para ilustrar este concepto tomamos como ejemplo un estudiante de una empresa de automóviles con el que trabajamos el lanzamiento de un nuevo modelo de coche. Por razones de seguridad, firmamos un documento de confidencialidad, ya que debido al curso de ENE con nuestro alumno conocíamos los datos, nombre y modelo del nuevo vehículo. No hay duda de que el material empleado con este alumno no se podía reutilizar, ahora bien, la situación y todo el planteamiento de trabajo en torno al lanzamiento de un nuevo producto nos fue de utilidad para un estudiante de una empresa de yogures que también lanzaba un nuevo producto al mercado.

En síntesis, de los cincuenta y siete profesores que respondieron a la pregunta 34 en relación con las posibles barreras, sobresalen tres inconvenientes como máxima dificultad. En primer lugar, el tiempo que se necesita para la preparación de la clase de EFE; en segundo lugar, la ausencia de manuales especializados; y, por último, la falta de un equipo de trabajo.

En relación con la ausencia de manuales especializados, como ya se comentó en el capítulo 4, los manuales del alumno y los materiales complementarios publicados presentan deficiencias ante la complejidad de las necesidades específicas del alumnado de EFE. Sin embargo, hay que entender que, al tener un alumno con un perfil específico, diverso y cambiante, es imposible encontrar un material didáctico que integre al cien por cien las necesidades y exigencias del estudiante. Lo ideal sería

¹¹³ El mencionado acuerdo de confidencialidad se conoce con la sigla NDA (*Non-Disclosure Agreement*). Es un contrato que tiene como objetivo comprometer legalmente a las partes signatarias. Así pues, una vez firmado el documento, el profesor no podrá ni revelar ni utilizar la información para sus propios fines, ni divulgar estos materiales para que no alcancen el dominio público.

encontrar un equilibrio entre lo que el profesor ha de elaborar y lo que no, gracias al material existente en el mercado.

Si retomamos los datos obtenidos que aparecen en el gráfico 1 (*vid.* § 5.2.1), de los ochenta y dos profesores que respondieron la encuesta, cuarenta de ellos afirmó no utilizar ningún manual como base en su clase. Entre las razones que argumentaron para no hacerlo, se repiten principalmente tres: la falta de un manual que responda a las necesidades del estudiante, la propensión al uso de material real y actual y la preferencia por diseñar el material de clase (ajustado a las necesidades del alumno). Con todo, a pesar de no utilizar ningún manual comercial como base, treinta de ellos hace uso de algún material didáctico en combinación con el material propio. Por esto mismo, en su momento hablamos de una opción mixta (la combinación de material propio elaborado por el profesor y de manuales publicados). En el capítulo 6 presentamos alternativas y propuestas con el fin de plantear material lo más idóneo posible.

Frente a estos inconvenientes, el profesorado considera que el lugar donde se imparten las clases es la barrera menos significativa. Sin embargo, la respuesta difiere según si el profesor ha de desplazarse o no hasta el puesto de trabajo del alumno. En nuestro caso, la mayoría de las clases se han realizado en la empresa del estudiante, en un aula o en el propio despacho del ejecutivo. Existen notables diferencias entre impartir la clase en una academia o hacerlo en el lugar de trabajo del aprendiz. Claramente, en una institución el profesor tiene todos los recursos a su alcance; en cambio, en la empresa, los espacios docentes quedan reducidos a un aula, una sala de reuniones o un despacho. Estos lugares pueden ser considerados hostiles por diversas razones. En primer lugar, el emplazamiento puede no ser correcto para una clase de lengua. Nos hemos encontrado con alumnos que trabajan en una fábrica y hemos tenido que impartir las sesiones en tal entorno. En segundo lugar, una clase impartida en el despacho del propio alumno puede sufrir constantes interrupciones por parte de colegas o personal (pausas que ralentizan la enseñanza por los continuos cortes en la dinámica de la clase). En tercer y último lugar, con frecuencia no se dispone de herramientas como un proyector de imágenes o, incluso, de conexión a internet, lo

que, finalmente, dificulta el discurso del docente y el aprendizaje del alumno. En el caso particular de los docentes encuestados, el 63,8 % de los profesores no se desplaza a la empresa. Esto implica que, seguramente, las clases tienen lugar en una academia, un centro o una institución con todos los medios y herramientas al alcance del docente (pizarra digital, televisor, conexión a internet, herramientas multimedia, etc.). Así pues, no se halla en el medio hostil descrito, lo que facilita la tarea docente.

Finalmente, la última cuestión de la encuesta preguntaba por las otras barreras que se encuentra todo profesor a la hora de enseñar EFE. El encuestado debía describir algún impedimento a lo largo de su experiencia laboral y que no apareciera descrito en la pregunta 33 de la encuesta. A continuación, ofrecemos algunas de las variopintas dificultades descritas por los profesores¹¹⁴:

- La dificultad de averiguar qué material real puede ser de utilidad para el estudiante.
- La falta de conocimiento lingüístico o gramatical por parte del profesor¹¹⁵.
- El tiempo que se invierte en el desplazamiento hasta la empresa.
- La falta de continuidad en la enseñanza, ya sea porque el estudiante cancela las clases, ya sea por una reducción de horas o ya sea por razones económica, entre otros.

En suma, podemos afirmar que el profesor de una lengua extranjera siempre tropezará con diversas dificultades en una clase de fines específicos o en una de lengua extranjera. Estos inconvenientes pueden ser, a modo de ejemplo, la carente motivación por parte del aprendiz o el poco tiempo de preparación para las clases. Asimismo, los obstáculos pueden ser barreras físicas: un material didáctico que no cubre totalmente las necesidades del aprendiz de fines específicos, el lugar donde se

¹¹⁴ Para ver con más detalle las barreras apuntadas por cada encuestado *vid.* Anexo CD —carpeta “Encuesta 1”, archivo: E1-Total 82.xlsx—.

¹¹⁵ No es objeto de estudio el nivel del profesor, consideramos que este ha de ser un experto en la lengua que enseña para ser profesor de ELE o EFE. Si carece de los suficientes conocimientos entonces ha de formarse para poder ejercer de forma correcta.

imparten las clases o el tiempo que se invierte en el diseño del programa, entre otros. Y, por último, la existencia de las barreras psicológicas que, desafortunadamente, influyen de forma negativa en el profesor de EFE. Estas barreras son lo que hemos denominado *apriorismos teóricos* sobre el concepto de las funciones del profesor como un “superprofesor”, mito que hay que desarraigar.

5.2.1.5. CÓMO SER PROFESOR DE EFE Y NO MORIR EN EL INTENTO

La frase que introduce esta sección puede parecer exagerada. No obstante, la percepción que se tiene de la labor de docente de EFE, los apriorismos relacionados con el curso de fines específicos y las barreras que los profesores de EFE sienten pueden abocarlo al fracaso. A nuestro pesar, estas creencias se volverán a apreciar entre el futuro profesor de ELE/EFE, es decir, los estudiantes de máster encuestados en la Encuesta 2.

Creemos que la educación actual, tal como está plantea, no garantiza un profesor experto en fines específicos. Hemos visto que la mayoría de los profesores de EFE han realizado algún curso de formación y todavía mantienen arraigadas las tradiciones sobre el léxico y sus los falsos apriorismos sobre la labor que les corresponde. Consideramos que debe haber una reflexión sobre esto y que desde los másteres y cursos de formación de deben realizar nuevos planteamientos con el fin de desterrar estos apriorismos que acarrear consecuencias en la práctica docente. Por esta razón, al final de la Encuesta 2 planteamos unas propuestas docentes, las mismas que propusimos a nuestros estudiantes de máster que realizaron la Encuesta 2 y que el resultado fue favorable.

Desde nuestra experiencia en la enseñanza/aprendizaje de ENE, podemos afirmar que para ser un buen profesor de EFE y no morir en el intento, el profesor no solo debe ser un experto de la lengua que enseña, sino que también ha de contar con ciertas aptitudes para planificar y diseñar los cursos, así como para crear todo el material necesario. El profesor debe poseer un interés real por el área temática del alumno (su cargo, profesión y empresa) y por la situación política, económica y social del

momento. Asimismo, ha de ser un constante colaborador, mediador y negociador con el alumno, y un continuo investigador y evaluador¹¹⁶. Sin embargo, su labor no termina aquí, puesto que ha de tener la capacidad de gestionar las posibles dificultades que pueden aparecer y ser capaz de lidiar con ellas. Además, el profesor ha de poseer unas cualidades personales determinadas, tales como ser una persona activa, motivadora, entusiasta y positiva. Debe ser flexible para poder adaptarse a diferentes circunstancias, desde la cultura de empresa específica del alumno al tipo de formación que este tenga. En tal sentido, el profesor ha de estar abierto a todos los factores socioculturales y ha de respetarlos. Por último, y no menos importante, el profesor ha de tener siempre en cuenta las necesidades de su estudiante¹¹⁷.

A fin de cuentas, la finalidad del profesor es ayudar a los estudiantes a alcanzar y a mejorar una determinada competencia comunicativa en un ámbito concreto. De forma simplificada, Dudley-Evans y St. John (2012 [1998]: 13-16) apuntan que el profesor especializado ha de poseer cinco roles clave: ser profesor de lengua, ser diseñador de cursos y proveedor de materiales, ser colaborador, ser investigador y, por último, ser evaluador. De ahí que consideremos que cualquier profesor de ELE puede ejercer como profesor de EFE, las funciones de uno u otro profesor no varían.

En definitiva, no vamos a negar que ser profesor de fines específicos no tiene sus dificultades. Ahora bien, la dificultad no estriba ni en el léxico especializado ni en la profesión del estudiante ni en la falta de conocimiento del docente ante ciertas profesiones. Los conflictos proceden de factores externos¹¹⁸ y de la habilidad del profesor para elaborar un programa que cumpla con las necesidades del aprendiz. Por este motivo, es imprescindible que se inculque desde los másteres y los cursos de formación un programa adecuado que muestre las verdaderas tareas del profesor y

¹¹⁶ El maestro también debe ser capaz de diseñar pruebas de evaluación para valorar cuánto ha aprendido el estudiante de su curso. Además, los resultados de la evaluación ayudarán a redirigir los objetivos si es necesario.

¹¹⁷ ¿Por qué razón aprende la lengua el aprendiz? La recopilación de información para conocer las necesidades del alumno se debe realizar con el AN.

¹¹⁸ Los factores externos no provienen del profesor en sí, sino del contexto laboral: los cortos plazos de preparación de las clases, un entorno físico desfavorable cuando la clase se imparte en la empresa, horarios poco flexibles y supeditados al horario laboral, un alumno cansado, el riesgo de anulaciones y falta de continuidad, etc.

demuestre que al igual que los profesores pueden trabajar como profesor de ELE es posible ejercer como profesor de EFE. Lo importante es crear una nueva generación de profesores que rechacen los apriorismos que existen y que sean capaces de afrontar la clase con seguridad.

5.2.2. ENCUESTA 2. FUTUROS PROFESORES DE ELE/EFE. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

La idea de incorporar una encuesta dirigida a los estudiantes de máster surgió de manera espontánea. Exactamente, apareció cuando impartimos unas sesiones en la asignatura “El léxico en la clase de español para fines específicos” del *Máster de experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* en la UB tres años consecutivos (cursos 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015)¹¹⁹.

Consideramos que la muestra obtenida de la Encuesta 2 es sólida, dado que ilustra un grupo concreto de futuros profesores de ELE/EFE. Este grupo está compuesto por los estudiantes del *Máster de experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* de la UB que realizaban la asignatura “El léxico en la clase de español para fines específicos”. De ahí que los datos tengan valor cuantitativo y cualitativo. No obstante, este conjunto solo corresponde a los estudiantes de dicho máster, con lo que puede o no reflejar los mismos resultados que obtendríamos de otros estudiantes de másteres parecidos. Por esta razón, y para sustentar los resultados obtenidos de esta encuesta nos hemos apoyado en el trabajo de Sabater (2000) tal y como mostraremos.

Los objetivos de nuestras sesiones en esta asignatura fueron, primeramente, mostrar las debilidades y las fortalezas del léxico que se presentan en una clase de EFE; y, seguidamente, revisar la presentación del glosario en los manuales de ENE. Antes de entrar en materia, creímos pertinente conocer a nuestro alumnado y sus nociones sobre el campo de fines específicos: qué consideraban que es la base de una clase de

¹¹⁹ La Encuesta 2 cumplimentada está dividida en los tres cursos (*vid.* Anexo CD —carpeta “Encuesta 2”, archivo: curso 2012-2013, curso 2013-2014 y curso 2014-2015—).

EFE o cuál es la función del profesor de fines profesionales. En esta línea nos interesaba saber si los apriorismos teóricos de los cuales hemos hablado al revisar la Encuesta 1 se repiten en los que van a ser futuros profesores de ELE/EFE y, si es así, intentar eliminarlos. Por consiguiente, el primer día de clase entregamos a los alumnos un cuestionario que debían rellenar y entregar al finalizar la clase.

Las preguntas de la encuesta se diseñaron en torno a los mismos 4 temas que expone Sabater (2000) en su taller recogido en el I CIEFE y que también se han plasmado en el cuestionario dirigido al profesor de EFE con experiencia. Los temas analizados son los siguientes: los apriorismos teóricos en relación con el concepto de fines específicos; la práctica metodológica para un curso de fines específicos, los conocimientos y el papel del profesor y los retos del docente.

El trabajo de Sabater se fundamenta en las respuestas que obtuvo de distintos estudiantes de formación de profesores y recoge una serie de cuestiones relevantes que denomina *creencias equivocadas*. Los resultados que obtuvimos de nuestra Encuesta 2 son los mismos que la autora expuso en su trabajo. Esto significa que se siguen reiterando los mismos apriorismos quince años después del trabajo de Sabater (2000) tal y como se verá.

Asimismo, en los resultados de este análisis iremos encontrando similitudes con los datos ya obtenidos en la encuesta cumplimentada por los profesores de EFE (Encuesta 1). Tomados en conjunto, los resultados sugieren que algo falla y que es preciso hacer algo al respecto.

Antes de adentrarnos en los resultados, es necesario hacer un inciso en referencia a los estudiantes que han cursado el máster. Este máster está dirigido tanto a nativos como a extranjeros especializados en el español como lengua extranjera, por lo que, entre los encuestados, hay alumnos de distintas nacionalidades. Así, en el curso 2012-2013 hubo dieciséis estudiantes extranjeros (ocho de China, uno de Rusia, uno de Irán, dos de Japón, uno de Brasil, uno de Alemania, uno de Estado Unidos y uno de Rumanía). En el curso 2013-2014 hubo diecinueve (uno de Chile, dos de Rusia, uno

de la República de Túnez, cuatro de China y uno de Estados Unidos). En el último año, se contó con dos estudiantes de China y uno de Rusia¹²⁰. Que haya un porcentaje considerable de alumnos que no sea de origen español no repercute en los resultados de la encuesta, pues no existe diferencia alguna entre las respuestas de los estudiantes extranjeros y las de los nativos.

A continuación, mostramos la lista de preguntas que se presentó a los estudiantes de máster:

Encuesta 2: Futuros profesores de ELE/EFE

1. Nacionalidad: _____
2. ¿Trabajas o has trabajado como profesor de ELE? Sí No
3. ¿Trabajas o has trabajado como profesor de EFE?: Sí No
4. ¿Crees que el lenguaje del español para fines específicos es diferente del Español General? Sí No
5. ¿Consideras el léxico la base de una clase de EFE? Sí No
6. ¿Crees que el profesor debe conocer el léxico especializado que necesita/n su/s estudiante/s? Sí No
7. ¿Piensas que el profesor debe poder traducir el léxico especializado en la lengua de su estudiante o por lo menos al inglés? Sí No
8. ¿Consideras una ventaja el poder traducir cierto léxico?
 Sí No
9. ¿Conoces los métodos/enfoques en la enseñanza de idiomas en los siglos XX-XXI?
 Sí No
10. ¿Consideras que el EFE necesita una metodología diferente para su enseñanza?
 Sí No
11. ¿Crees que enseñar EFE es más difícil o complicado que impartir una clase de ELE?
 Sí No Por igual
12. ¿Piensas que el profesor de EFE debe poseer conocimientos sobre la profesión o empresa de su/s estudiante/s? Sí No
13. ¿Consideras alguna profesión más difícil de enseñar que otra?
 Sí No
14. ¿Crees que la labor del profesor de EFE es “enseñar la profesión a profesionales?”
 Sí No
15. ¿Crees que el docente de EFE ha de tener estudios previos para ejercer como profesor de EFE? Sí No
16. ¿Con qué dificultades crees que te encuentras ante una clase de EFE? Marca del 1 al 8 (siendo el 8 la puntuación máxima):
 - El léxico o el lenguaje específico
 - La falta de manuales especializados
 - El conocimiento de todo el vocabulario específico
 - La falta de un equipo de trabajo
 - La falta de material actualizado en línea
 - El tiempo que se necesita para la preparación de la clase de EFE

¹²⁰ Estos datos responden a los diez estudiantes de los veinte totales que realizaron la encuesta.

- El lugar donde se imparten las clases es inapropiado/hostil
 - Las pocas horas que se dedican a la enseñanza del EFE
17. ¿Con qué otras barreras crees que te encuentras a la hora de enseñar EFE?
- _____
- _____
- _____
18. ¿Conoces los manuales vigentes en el mercado para el EFE?
- Sí No
19. ¿Hay algún manual con el que trabajarías en una clase de EFE?
- Sí No
20. Si tu respuesta es *sí*, di cuál: _____

El primer año que efectuamos la encuesta (curso 2012-2013) había treinta y ocho alumnos matriculados, de los cuales treinta y cinco de ellos completaron el cuestionario. En el siguiente curso (2013-2014) había un total de veintisiete estudiantes. Todos ellos también realizaron la encuesta. El tercer año (curso 2014-2015), a pesar de haber veinte estudiantes matriculados, tan solo diez de ellos respondieron la encuesta. Esto nos lleva a un total de setenta y dos estudiantes de máster encuestados. Sin embargo, para este análisis solo hemos utilizado las respuestas de setenta de ellos, pues el estudiante de máster con experiencia en EFE no nos interesa, dado que ya hemos realizado en el apartado anterior una encuesta a profesores con experiencia en el campo de EFE. No obstante, hemos incluido las respuestas de los estudiantes de máster con experiencia en el ELE. Nuestra justificación se debe a que, por un lado, las respuestas de los estudiantes de máster con experiencia en ELE no alteran los resultados obtenidos, tal y como revelaremos en algunos gráficos. La segunda razón es que, las preguntas versan sobre la enseñanza/aprendizaje de fines específicos y al no haber ejercicio en esta área de enseñanza nos interesa conocer lo que piensan.

En suma, la muestra que ofrecemos para el estudio y análisis engloba los tres cursos de los estudiantes de máster. De esta forma, tal y como hemos mencionado, el análisis se realiza sobre un total de setenta estudiantes de máster (cuarenta y dos de ellos sin experiencia y veintiocho con experiencia en la enseñanza/aprendizaje de ELE) y hemos dejado fuera de estudio los dos estudiantes de máster con experiencia en el EFE.

Tras la revisión de los datos hemos introducido un apartado titulado “Propuesta didáctica” al final de los apartados que tratan sobre con el fin de explicar el procedimiento que se puede adoptar para solventar los inconvenientes que presentan esos cuatro aspectos. Creemos que la lectura de los resultados permitirá reflexionar tanto a todos aquellos que se dedican a la formación de futuros profesores como a los que desean trabajar en esta área de enseñanza.

5.2.2.1. LOS APRIORISMOS TEÓRICOS

Existen unas ideas preconcebidas sobre lo que envuelve el curso de fines específicos y en relación con el rol del profesor. En la encuesta dirigida a los profesores vimos que, incluso, el hecho de tener experiencia no destruye estos apriorismos, con lo que es más común encontrarlos entre el futuro docente de EFE. Estos hechos nos deben hacer recapacitar sobre cómo dar una solución y formar un futuro profesor sin estos malentendidos y apriorismos.

Sabater (2000: 185) en su taller plantea dos preguntas en su apartado “creencias equivocadas”: “¿cómo llegar a dominar una lengua tan especial, tan diferente del Español General? Y, ¿cómo abordar el léxico especializado, que en definitiva es la base de las clases de EFE?” Para aquellos que desconocen su trabajo hay que clarificar que la respuesta afirmativa a estas dos preguntas es considerada un error para la autora. Según Sabater (2000: 185), “el hecho de que se considere (al EFE) una variedad del español no debe conducirnos al error de creer que se trata de un tipo de lengua totalmente distinto del que llamaré *español general*”.

En relación directa con nuestra encuesta, al preguntar “¿crees que el lenguaje del español para fines específicos es diferente del Español General?”, se descubre que un alto porcentaje de estudiantes de máster respondieron afirmativamente (*vid.* gráfico 6). Creemos que esta respuesta equivocada está directamente ligada a la falsa creencia de que el léxico es la base de una clase de EFE. De hecho, la respuesta afirmativa a esta cuestión apareció de forma casi unánime (el 83 %). Así pues, nos encontramos con las mismas ideas preconcebidas que explica Sabater (2000) en su taller y las

mismas encontradas en la Encuesta 1, aunque en menor medida en el grupo de profesores de EFE.

Gráfico 7



Las respuestas del gráfico 7 incluyen a los estudiantes de máster con y sin experiencia en el campo de ELE. En el gráfico 8, que se muestra a continuación, hemos dividido a los setenta estudiantes de máster en dos grupos, aquellos que tienen experiencia en el campo de ELE (un total de veintiocho estudiantes de máster) frente a los que carecen de experiencia alguna (un total de cuarenta y dos estudiantes de máster). El objetivo de esta partición es examinar si los resultados varían. Sin embargo, tal y como se puede advertir los estudiantes de máster con o sin experiencia tienen prácticamente la misma percepción.

Aprorismos teóricos

➤ ¿Crees que el lenguaje del español para fines específicos es diferente del Español General?



➤ ¿Consideras el léxico la base de una clase de EFE?



Máster de experto de español como lengua extranjera en ámbitos profesionales, curso 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015

Existe otro apriorismo teórico directamente relacionada con el tema del léxico y que tiene que ver con la formulación de listas de vocabulario y su traducción. Una vez realizada la lectura de los datos en relación con este tópico, vemos que los estudiantes de máster (*vid.* gráfico 9) opinan que el profesor debe conocer el léxico especializado de sus estudiantes. El único problema de esta afirmación es que el profesor ha de dominar todo vocabulario técnico de todas las profesiones.

Según la opinión de los estudiantes de máster, el profesor de EFE, no solo ha de ser un experto en el campo laboral, sino también, ser un traductor. En esta misma línea, los estudiantes de máster añaden que el profesor de EFE ha de ser capaz de poder traducir ese léxico por lo menos al inglés (51 %).

Gráfico 9



Los resultados (*vid.* gráfico 9) revelan la opinión de todos los estudiantes encuestados. Por esta razón, hemos elaborado el gráfico 10, donde exponemos la separación de respuestas entre los alumnos que han ejercido como profesor de ELE y los que nunca han trabajado en esta área de enseñanza/aprendizaje. Los valores continúan siendo muy similares, es decir, las respuestas obtenidas entre los estudiantes con o sin experiencia continúan en la misma línea de convicción.

Gráfico 10



Pensamos que el valor que se le da al léxico en una clase de fines específicos llega a extremos considerables. Por añadidura, parecen extendidas las creencias de que la traducción de ese vocabulario técnico o específico puede ser una actividad de utilidad y de que el profesor debe tener la capacidad de hacerlo. La dificultad entonces reside en delimitar cuál es ese léxico que tiene que ser capaz de traducir el profesor.

5.2.2.2. LA METODOLOGÍA

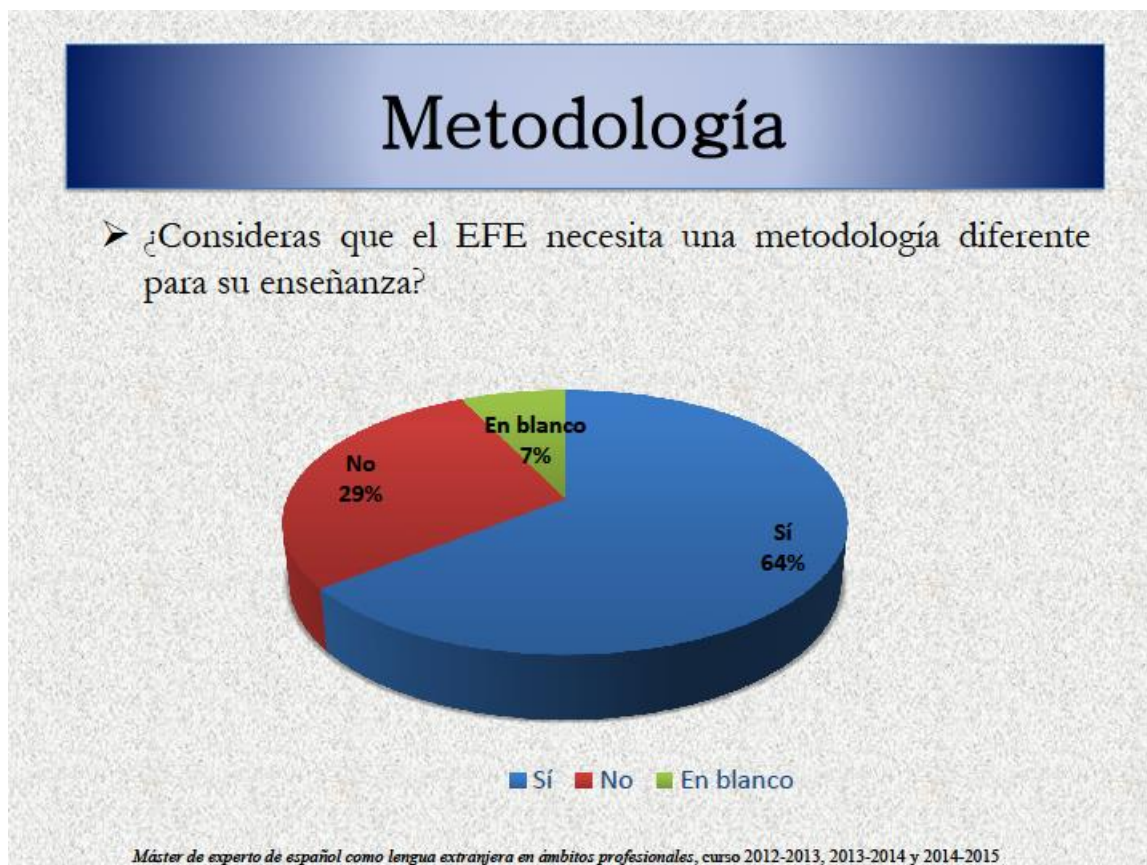
La metodología es otro de los aspectos que trata Sabater (2000) en su artículo. Bajo su punto de vista, la metodología elegida para la enseñanza de una lengua con fines específicos “no tiene que ser diferente de la enseñanza de una lengua con fines más amplios” (Sabater 2000: 186). Frente a esta postura, encontramos estudios (Long 2003) que señalan que la clase de fines específicos debe basarse en tareas o que la enseñanza/aprendizaje de fines específicos precisa de una metodología especial y diferente de la elegida para una clase de ELE.

De acuerdo con el planteamiento actual del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el enfoque preferido es el orientado a la acción, centrado en el alumno (MCER 2002: 32). En este enfoque, prima el cómo se aprende la lengua, esto es, las necesidades del alumno y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza/aprendizaje de una lengua para fines específicos también tiene en cuenta las necesidades del aprendiz a la hora de abordar el curso, de ahí que se opte por el mencionado enfoque. Al igual que Sabater (2000), sostenemos que la enseñanza del EFE no precisa de una metodología específica, aunque no se puede obviar que existen ciertos métodos que son más adecuados que otros para una clase de fines específicos.

Una de las preguntas que aparece en el cuestionario dirigido a los estudiantes de máster es, precisamente, si consideran que la enseñanza/aprendizaje del EFE precisa de una metodología diferente de la que se aplica en una clase de ELE. El 64% respondió de forma afirmativa, mientras que el 29 % consideraba que no requiere metodología diferente y un 7 % no dijo nada (*vid.* gráfico 11).

Al impartir estas sesiones de forma presencial, fue posible comentar las respuestas y profundizar en algunas de ellas de forma abierta. Así es como descubrimos que, a pesar de que más de la mitad de los estudiantes en los tres cursos dijeron conocer diversos métodos, no era cierto. Somos conscientes de que los estudiantes de máster no tienen por qué conocer todas las metodologías de enseñanza/aprendizaje existentes. Ahora bien, precisamente por ello, no entendemos que esos mismos alumnos defiendan la necesidad de aplicar un método particular al aula de EFE cuando desconocen las metodologías vigentes. Seguramente el problema no está en que no dominen los métodos, sino en la idea preconcebida de que el EFE necesita un método particular y distinto de ELE. En el capítulo que revisamos y analizamos los veinticuatro manuales de ENE —en el apartado que hablábamos sobre la metodología (*vid.* § 4.3.1)— se observa que la mayoría de los manuales emplean un enfoque basado en tareas o proyectos. Asimismo, cuando revisamos el manual de ELE (*Gente Hoy 1*) se comprueba que este libro del alumno, como muchos otros, también emplea un enfoque basado en tareas. Así pues, una misma metodología sirve para ambos cursos.

Gráfico 11



5.2.2.3. LOS CONOCIMIENTOS Y EL PAPEL DEL PROFESOR

Encontramos que el mito del “superprofesor” condiciona una serie de inseguridades al docente de EFE. Estas inseguridades, miedos y preocupaciones se trasladan en una serie de preguntas tales como ¿cuál es mi labor como profesor de EFE?, ¿cuáles deben ser mis conocimientos?, ¿cómo voy a enseñar un campo que no es mi especialidad?, ¿cómo enseñar la profesión de mis alumnos?, ¿cómo voy a dominar un campo profesional que no conozco?, ¿cómo abordar el léxico tan especializado?

Las dudas que siente el estudiante de máster se convierten en una barrera psicológica que, en muchos casos, lo alejan de querer ejercer como profesor de EFE. Declaramos lo dicho, ya que nos hemos encontrado con el caso de profesores de ELE que por estas inseguridades no se sienten capacitados para ejercer en el área de fines específicos. Por este motivo, hay que transmitir que el docente de fines específicos no

es más que un profesor que enseña español general, pero con unos matices determinados.

Al igual que planteamos en el cuestionario de los profesores de EFE cuatro preguntas en relación con la percepción del rol del profesor, propusimos a los estudiantes de máster las mismas cuatro cuestiones con el fin de descifrar la percepción que entienden estos sobre la profesión. Recordemos las preguntas:

- ¿Crees que enseñar EFE es más difícil o complicado que impartir una clase de ELE?
- ¿Consideras alguna profesión más difícil de enseñar que otra?
- ¿Piensas que el profesor de EFE debe poseer conocimientos sobre la profesión o empresa de su/s estudiante/s?
- ¿Crees que la labor del profesor de EFE es “enseñar la profesión a profesionales”?

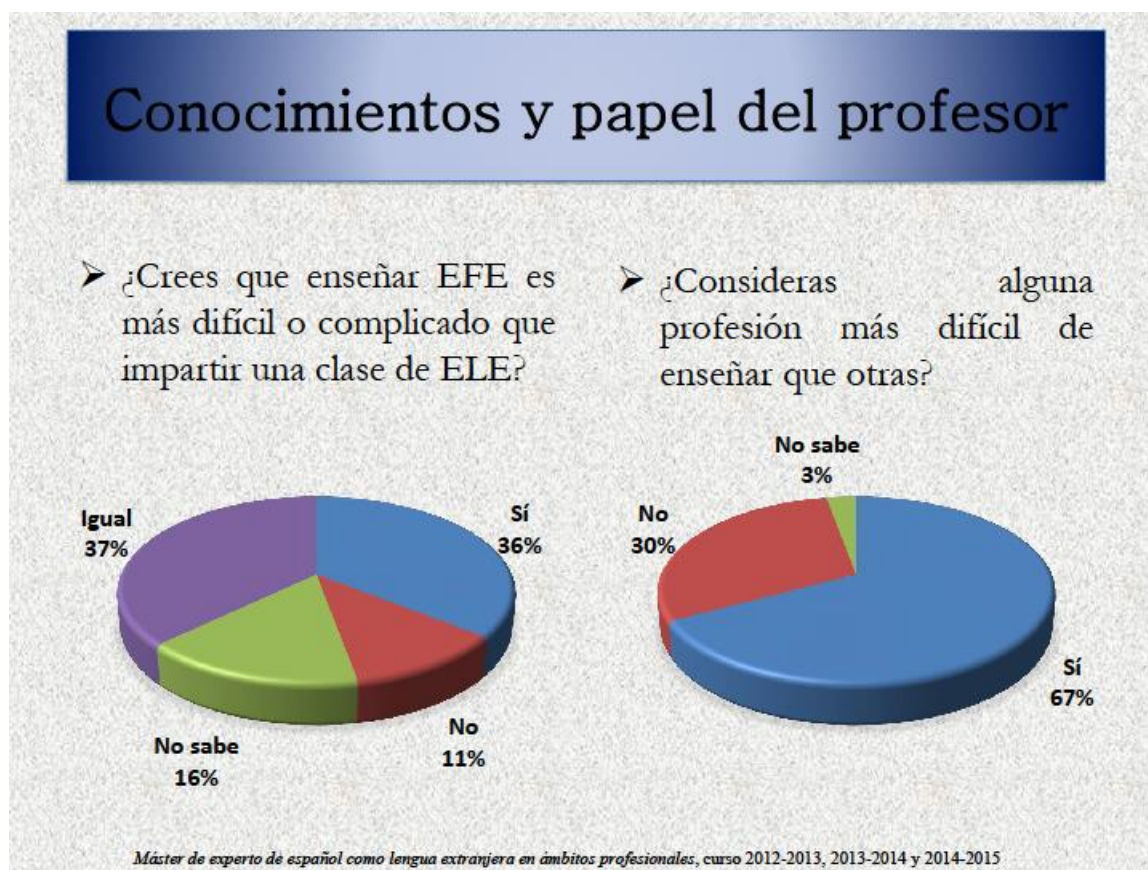
En relación directa con este tema, Ewer (1983), especialista en *Language for Specific Purposes* (LSP) y en ESP, sugiere que “el profesor debía estar dispuesto a adquirir el conocimiento de las disciplinas que sus estudiantes están estudiando” (Ewer 1983 cito por Dudley-Evans 1997: 62-63). Esta afirmación origina una serie de reacciones entre otros especialistas en el tema. Entre ellas, podemos destacar la respuesta escéptica de Abbott (1983), que preguntaba en su artículo cuántas disciplinas debía conocer un maestro de LSP. Este autor señala en su obra que “*I would have to burn the midnight oil for many months*”¹²¹ (Abbot 1983 cito por Dudley-Evans 1997: 63) para conocer, como mínimo, dos disciplinas. Por su parte, Adems-Smith (1983) sugería que no es necesario que el profesor conozca todas las disciplinas, si bien ha de mantener la mente abierta y un interés por el tema (Adems-Smith 1983 cito por Dudley-Evans 1997: 63). En la misma línea de Adems-Smith, hallamos muchos otros estudiosos

¹²¹ Se trata de una expresión antigua para referirse a “quedarse hasta muy tarde trabajando”. En este caso Abbot lo utiliza con *manny months* para aludir al tiempo que el docente debería invertir en conocer las disciplinas de sus estudiantes, tal como defendería Ewer (1983).

como Aguirre (2012), Dudley-Evans (1997), Hutchinson y Waters (2010 [1987]) o Sabater (2000).

En relación con las respuestas obtenidas por el grupo de estudiantes de máster, a simple vista las respuestas no parecen tan alarmantes (*vid.* gráfico 12). El total de los estudiantes de máster encuestados está dividido en dos grupos, los que piensan que enseñar en una clase de EFE y en una de ELE es igual de complicado (el 37 %) frente al 36 % que consideran más difícil enseñar una clase de EFE. No obstante, al preguntar si consideraban alguna profesión más complicada que otra de enseñar, los estudiantes de máster mayoritariamente consideran que *sí* (el 67 %) De hecho, al hablar con los estudiantes de máster conciben profesiones tales como abogados, juristas y economistas como las profesiones de más dificultad (*vid.* gráfico 12). Es posible que la razón se fundamente en la complejidad que tienen algunos textos para el ciudadano a pie.

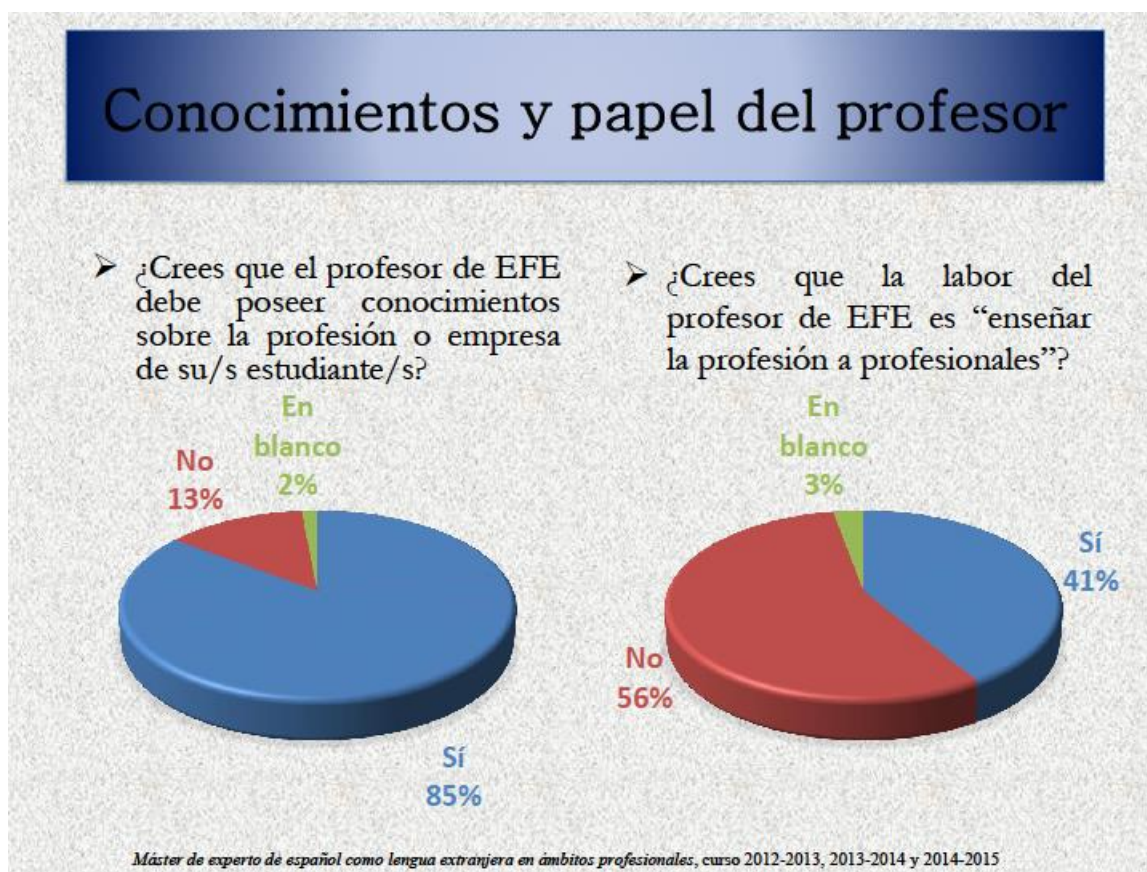
Gráfico 12



Cabe señalar igualmente que, si observamos los datos presentados en el gráfico 13, los estudiantes de máster consideran que el profesor de fines específicos debe poseer conocimientos de la profesión o empresa de su/s estudiante/s. Hasta aquí, las respuestas afirmativas tienen su lógica si se interpreta *conocimiento* como el entendimiento para comprender, juzgar o deducir aspectos relacionados con la profesión de su alumnado, es decir, el interés que debe poseer el profesor por conocer a su estudiante y todo lo que le envuelve (cargo, empresa, necesidades, etc.). Ahora bien, al indagar en las respuestas, concluimos que los mismos estudiantes interpretaban los *conocimientos* como *estudios*. Así pues, según la opinión de los estudiantes de máster encuestados, si el alumno de EFE es un abogado, el profesor de EFE debe haber estudiado leyes y, así, sucesivamente con cada profesión del estudiante.

Consideramos importante tener estudios que favorezcan el aprendizaje de la elaboración de currículos apropiados para el alumno, tal y como realizan los estudiantes de máster para formarse lo mejor posible para el campo profesional. Sin embargo, no creemos que el profesor haya de ser un experto en la materia de sus alumnos, esto no resta que el docente ha de tener interés por la profesión de su alumno y educarse sobre la materia del alumnado para afrontar la clase lo mejor posible.

Directamente ligado con este tema, planteamos al estudiante de máster si consideraba como parte de su labor la de enseñar la profesión a profesionales. A lo que, el 41 % consideraba que es parte de su función como profesor de EFE frente a un 56 % que no lo consideraba así (*vid.* gráfico 13).



Al igual que Adems-Smith 1983, Dudley-Evans (1997), Hutchinson y Waters (2010 [1987]) o Sabater (2000) consideramos que, para ser profesor de EFE, hay que mostrar interés por el ámbito laboral de los estudiantes. Asimismo, hay que informarse sobre el contexto comunicativo del alumno y entender el uso que se hace en él de la lengua. No obstante, cabe precisar que la labor del profesor no es enseñar la profesión a su estudiante, pues el alumno es el experto en su disciplina y el profesor de la lengua.

5.2.2.4. LOS RETOS DE LA DOCENCIA DE EFE

Todos los que nos dedicamos a la enseñanza/aprendizaje de EFE sabemos que existen diversos problemas a los que hay que enfrentarse a la hora de ejercer nuestro trabajo. Somos conscientes de que los datos recogidos en este apartado no aportan ningún valor concluyente, dado que los estudiantes de máster carecen de experiencia

en este campo de enseñanza. Aun así, a modo orientativo, mostramos las dificultades que han sido valoradas por los estudiantes de máster en relación a la docencia de EFE.

En la encuesta del estudiante de máster, se propuso que este indicase si consideraba la existencia de algún impedimento en su trabajo. Al ser una pregunta opcional, no todos los encuestados respondieron. A continuación, transcribimos algunos de los problemas que exponen los estudiantes de máster en sus encuestas¹²²:

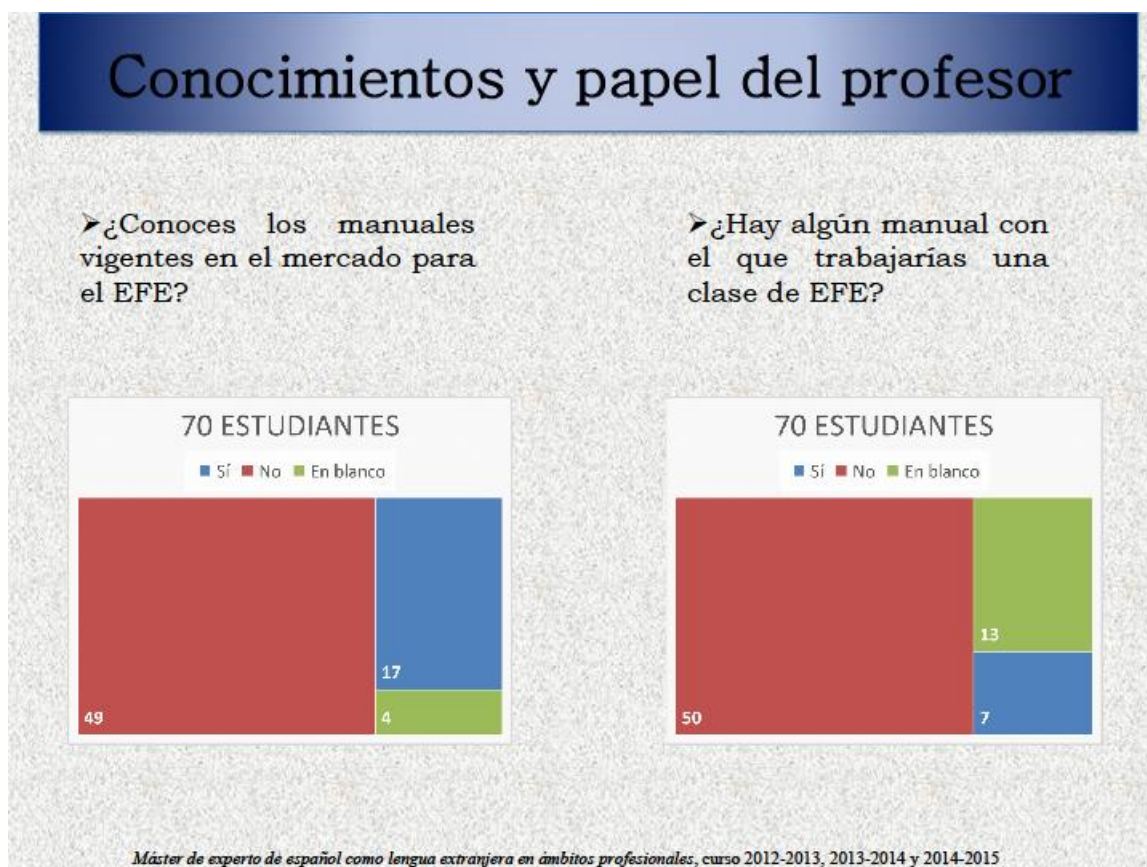
- “Falta de metodología EFE”
- “La enseñanza de EFE abarca muchas disciplinas. No se puede ser experto en todas”
- “Mi propia ignorancia de algunos asuntos específicos de la profesión en cuestión”
- “La falta de conocimientos sobre el campo concreto”
- “Decidir el orden temático del léxico”
- “El nivel de español de los estudiantes”
- “El estudiante que no conoce el español, pero quiere llegar directamente a tener una capacidad en EFE”
- “Lo que exigen los estudiantes no son iguales como lo que quiero enseñar”
- “Las dificultades socioculturales”
- “La motivación de los alumnos”
- “Principalmente no saber qué es exactamente en castellano, mi propia lengua, los términos específicos de un material tal vez desconocida”
- “Desconocimiento de la profesión o material”
- “Terminología”
- “Falta de conocimiento del campo”

¹²² Hemos transcrito literalmente las frases, por lo que no nos responsabilizamos de la ortografía ni de la gramaticalidad de la construcción.

De entre todas las respuestas, una de ellas llama especialmente nuestra atención. Nos referimos a las palabras de una estudiante china sin experiencia como profesora de ELE “lo que exigen los estudiantes no son iguales como lo que quiero enseñar”. Interpretamos que lo que quiere decir la estudiante de máster es que existe un desfase entre lo que el profesor prepara para la clase y lo que el estudiante necesita aprender. Si asumimos esto, va totalmente en contra de ser profesor de EFE e incluso de ELE, puesto que siempre se debe orientar el curso al aprendizaje.

Las tres últimas preguntas del cuestionario determinaban si los estudiantes de máster conocían algún manual publicado de cualquier área de fines específicos y si lo consideraban apto para trabajar en clase. De los setenta encuestados, diez de treinta y cuatro estudiantes del curso 2012-2013, afirmaron conocer algún manual de ENE y tan solo seis consideraban alguno de ellos adecuado. De estos seis, cuatro fueron capaces de nombrar un título: *Socios*, *En equipo*, *Negocios y cultura o Siglo XXI*. De los veintiséis estudiantes del curso siguiente (2013-2014), únicamente cuatro dijeron conocer algún manual de ENE y tan solo uno consideraba el material apto para utilizar en la clase. Ahora bien, ese mismo alumno fue incapaz de decir a qué manual se refería. Seis estudiantes del último curso encuestado (2014-2015) tenían constancia de la existencia de manuales de ENE y ocho de los diez afirmó que no trabajarían en clase con ellos.

En síntesis, de los setenta encuestados el 49 % no conoce los manuales de EFE existentes en el mercado y el 50 % no haría uso de ningún manual del alumno o material complementario para sus clases. (*vid.* gráfico 14).



Estos resultados no nos sorprenden dada la falta de experiencia docente de los encuestados. Sin embargo, el dato que nos parece preocupante es que hubiera un alto porcentaje de estudiantes de máster que, sin conocer los manuales disponibles en el mercado, los rechazara. Entendemos que no existe el material ideal y que es posible extraer muchos aspectos negativos de los materiales publicados (falta de realidad en los textos orales, artículos desfasados, ausencia de contenido sociocultural o temas de poco interés, entre muchos otros). Aun así, existe material útil dentro de ellos y que puede emplearse o adaptarse siempre y cuando se ajuste a las necesidades del aprendiz.

Finalmente, si el profesor decide hacer uso de algún material publicado debe conocerlo y dominarlo. Por este motivo, estimamos oportuno mostrar en clase una gama de manuales del alumno y materiales complementarios del campo de fines específicos, en concreto, de ENE —los veinticuatro manuales revisados en el capítulo 4 (*vid.* tabla 1)— para que los alumnos en cuestión pudieran valorar objetivamente el material curricular.

5.2.2.5. LA PROPUESTA DOCENTE

En esta sección presentamos de forma simplificada la propuesta docente que realizamos durante nuestras sesiones en el máster de *Máster de experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* los tres años consecutivos. La finalidad de lo que propusimos en las sesiones de nuestro curso pretendía desterrar los apriorismos y derrumbar las barreras de los estudiantes de máster no solo sobre el concepto de lo que es un curso de fines específicos sino también lo que la profesión envuelve. Para ello, dividimos las sesiones en cuatro apartados:

Sesión 1: Desterrar apriorismos teóricos infundados

Sesión 2: Desmentir el mito del “superprofesor”

Sesión 3: Orientar la enseñanza/aprendizaje de lenguas hacia una metodología centrada en el alumno

Sesión 4: Afrontar barreras e implantar el AN en el curso de fines específicos

Cada una de las sesiones se presentó con unos gráficos estadísticos con las respuestas de los estudiantes de máster. A partir de los gráficos y los datos obtenidos fuimos indagando en los resultados y reflexionando el porqué de las respuestas.

En la sesión 1 y 2 (*Desterrar apriorismos teóricos infundados* y *desmentir el mito del “superprofesor”*) presenta la base práctica que empleamos con los estudiantes a fin de sensibilizarlos sobre el papel del léxico en un curso de EFE y los límites entre la lengua común y las lenguas de especialidad. Para ello, se pueden seguir los siguientes pasos:

- 1) Se inician las sesiones con una parte teórica sobre la definición del EFE.
- 2) Se pretende que los estudiantes del máster revaloricen la posición del vocabulario especializado dentro del aula de EFE.
- 3) Se suscita una reflexión sobre la función que el léxico desempeña en la enseñanza/aprendizaje de fines específicos y sobre las posibles fórmulas para presentarlo.

- 4) Se demuestra que no es tarea del docente conocer todo el léxico técnico de sus estudiantes ni ser capaz de traducirlo.
- 5) Se destruye de mito del “superprofesor”

La revisión histórico/teórica se centra en enseñar al estudiante de máster el sintagma *finés específicos*, se debate sobre el conflicto terminológico que existe al respecto, se introduce el *English for Specific Purposes* (ESP), el surgimiento de los fines específicos en España, los primeros ámbitos de especialidad, es decir, una visión sobre el concreto de EFE y su implicación en el aula. Asimismo, es interesante hacer reflexionar al estudiante de máster sobre ciertos aspectos. A continuación, presentamos algunas propuestas:

- ¿Cuáles son los límites entre la lengua común y las lenguas de especialidad?
- El concepto especializado ¿trata un tema especializado que no es de dominio común?
- El concepto especializado, ¿es diferente de lo que podemos considerar general en cuanto a los factores comunicativos?
- ¿Son el emisor y el receptor los elementos que determinan el grado de especialidad?
- ¿Es el tema el que define las lenguas especializadas o es el léxico?
- ¿Qué temas son los que se han de considerar especializados?

Finalizada la parte teórica sobre las lenguas de especialidad, se pasa a trabajar sobre los apriorismos teóricos existentes en relación con el léxico especializados. Si recordamos los datos obtenidos en el gráfico 6, nuestros estudiantes de máster estaban convencidos de que el vocabulario técnico o el léxico especializado era el factor prioritario dentro de la enseñanza/aprendizaje de EFE. Por ello, en primer lugar, trabajamos el amplio elenco de unidades que componen el léxico: el vocabulario técnico, el vocabulario semitécnico, el vocabulario general de uso corriente en una especialidad, las unidades de fraseología especializada (UFE) y la formación de nuevos

términos¹²³. Mediante ejemplos se puede demostrar que el vocabulario general que posee otra acepción en un contexto de especialidad puede causar más confusión al aprendiz que el léxico técnico en sí¹²⁴.

Por último, con el fin de desmitificar la importancia que se le da a la traducción se les entregó a los estudiantes de máster el vocabulario de la unidad 1 del manual *Comunicación eficaz para los negocios* de la editorial Edelsa (*vid.* imagen 17). Este manual presenta al comienzo de cada unidad una extensa lista de palabras que el aprendiz debe traducir a su lengua materna. Las autoras del manual (Marisa de Prada y Pilar Marcé) no especifican en qué momento el estudiante debe traducir este vocabulario. No obstante, al estar situado al principio de cada unidad, se puede interpretar como la primera actividad que deben realizar.

Al exponer el ejercicio a los estudiantes de máster, se planteó la duda de en qué momento se había de ofrecer este glosario al alumno. Entre las diversas posturas, la mayoría apuntó que esta actividad debía figurar al inicio del tema, antes de comenzar propiamente la unidad. Esto supone que el estudiante de ENE ha de completar la traducción, bien en casa, bien en clase. Por esta razón, si los estudiantes de máster consideraban que traducir una larga nómina de vocablos era un buen ejercicio para sus alumnos, pensamos que ellos mismos debían experimentar esa práctica. De esta manera, propusimos la actividad como deberes para el siguiente día de clase¹²⁵.

¹²³ *Vid.* Aguirre (2012: 40-46); Alcaraz (2000: 42-44); Alcaraz *et al.* (2007:101); Gómez Molina (2003: 82-104) y Vangehuchten (2005: 94-129) para profundizar en los diversos tipos de vocabulario.

¹²⁴ El *vocabulario semiespecializado* es el léxico procedente de la lengua general, pero que designa conceptos diferentes, dependiendo del contexto o campo de especialidad en el que se utilice. Por su parte, el *vocabulario general* está formado por unidades léxicas de la lengua general que se utilizan en la comunidad especializada sin que pierdan su significado común.

¹²⁵ Entendemos que el que sea bilingüe tiene más facilidad que el que no lo es, pero ya que el profesor considera esta actividad de utilidad el propósito es que viva la experiencia del ejercicio para que pueda valorarla de forma subjetiva.

1

Montamos una empresa

VOCABULARIO

(Traduce a tu lengua)

LA EMPRESA

Actividad, la
 Administración, la
 Aportación, la
 Asesor/a, el/la
 Bienes, los
 Capital, el
 Capital social, el
 Compañía, la
 Contratación, la
 Crecimiento, el
 Crédito, el
 Crisis, la
 Departamento, el
 Deuda, la
 Directivo/a, el/la
 Distribución, la
 Empresa, la
 - filial
 - matriz
 Empresario/a, el/la
 Fundador/a, el/la
 Infraestructura, la
 Multinacional, la
 Organigrama, el
 Organización, la
 Política de empresa, la
 Presupuesto, el
 Quiebra, la
 Recursos, los
 Riesgo, el
 Sector, el
 Sede, la
 Socio/a, el/la

EL PERSONAL

Contratación laboral, la
 Experiencia, la
 Puesto, el
 Recursos humanos, los
 Remuneración, la
 Seguridad social, la

TIPOS DE SOCIEDADES

- Anónima (S. A.)
 - Colectiva
 - Comanditaria por acciones
 - Comanditaria simple
 - Cooperativa
 - De responsabilidad limitada (S.R.L.)

VERBOS

Agilizar
 Asociarse
 Conformar
 Constituir
 Contratar
 Crear
 Cumplimentar
 Desembolsar
 Despedir
 Disolver
 Emplear
 Establecer(se)
 Gestionar
 Implantar
 Innovar

ADJETIVOS

Corporativo/a
 Emergente
 Emprendedor/a
 Empresarial
 Fiscal
 Lucrativo/a
 Mercantil
 Renovable
 Rentable

OTROS

Adquisición, la
 Economía, la
 Expansión, la
 Industria, la
 Mercado, el
 Oportunidad de negocio, la
 Plan, el
 - de compras
 - de marketing
 - de negocio
 Producto, el
 Requisito, el
 Sujeto pasivo, el
 Trámite, el



El día de la puesta en común de la actividad, se descubrió que, en muchos casos, el estudiante de máster había utilizado un diccionario inapropiado, con lo que la traducción era incorrecta. Además, los estudiantes de máster necesitaron más de una hora para realizar la actividad. La puesta en marcha de este ejercicio da lugar a las siguientes conclusiones:

- Los textos de especialidad hacen uso de un discurso más formal que el encontrado en los textos no especializados, sin embargo, el léxico común es el mismo en ambos casos.

- Los componentes generales de la lengua de especialidad no son solo el léxico, sino también la morfología, el discurso, la comunicación, los textos profesionales, el marco cultural diferenciado, entre otros.
- Las clases de EFE no se centran únicamente en el estudio del léxico, sino también en la capacidad lingüística del estudiante para poner en práctica correctamente el español en sus tareas profesionales.
- La lista de glosarios para traducir es un ejercicio monótono y aburrido.
- La lista de vocabulario para traducir no supone el aprendizaje de dicho léxico.
- El profesor es un experto en la lengua que enseña y no un diccionario.
- Es imposible que el profesor conozca todo el léxico en otro idioma.

Tras esta actividad, se presentaba un caso práctico. El propósito es reflexionar sobre cómo y qué debe conocer el profesor sobre el estudiante. Para ello la práctica se centraba en los siguientes tres puntos y la introducción del AN *ad hoc* como instrumento que ofrece información sobre alumno y su entorno.

- 1) El profesor ha de saber sobre su alumno y profesión. En este sentido, debe poseer un grado de conocimiento (no necesariamente estudios) para poder desenvolverse en la especialidad de su estudiante.
- 2) El docente ha que demarcar y definir su función de profesor de EFE.
- 3) El profesor debe delimitar su función y romper con el mito del “superprofesor”.

Creemos pertinente que los estudiantes de máster entiendan que los alumnos que quieren clase de ENE son los especialistas en su campo profesional, mientras que los profesores lo son de la lengua que enseñan. Asimismo, hay que enseñar al profesor a tener conocimientos sobre su alumno (no estudios) y cómo buscar y adquirir estos conocimientos. El profesor ha de tener interés por el área profesional de su estudiante y en este sentido no libra al profesor de ciertas obligaciones, tales como la búsqueda y recogida de información. De esta forma, si posee cierto conocimiento le será más

fácil realizar su trabajo y elaborar un programa y actividades acordes al contexto comunicativo que precisa su alumno. Y, en última estancia, le aportará esa seguridad que precisa para afrontar el curso.

En la sesión 3, explicamos los diversos métodos, no solo de forma teórica sino su puesta en marcha. La idea es que el alumno sea capaz de emplear un método de forma correcta, ya sea para un curso de fines específicos o segunda lengua. La actual orientación metodológica se basa en un enfoque comunicativo y en los métodos orientados a la acción (tal y como menciona el *MCER*) y centrados en el alumno. Para ello, una de los fundamentos de esta metodología es la implantación del AN con el fin de orientar el curso a las necesidades del alumno. Por esta razón, todos los másteres o cursos de formación precisan de una asignatura que solo trabaje este concepto, su uso y su aplicación. Consideramos este punto primordial en cualquier curso o máster que forme a futuros profesores de ELE/EFE.

Asimismo, es importante explicar los diversos métodos y mostrar a los estudiantes de máster que todos los métodos son aplicables tanto en una clase de fines específicos como en una clase de ELE, pues la lengua es la misma. No obstante, conviene tener presente que el contexto comunicativo es distinto, por tanto, son las actividades las que marcan la diferencia y las que deben reflejar la realidad comunicativa, de esto hemos hablamos en el capítulo anterior (*vid.* § 4.3.3).

Por último, no puede faltar una explicación sobre los factores a tener en cuenta cuando se ha de elegir la metodología. Dado que siempre tomamos en consideración al alumno el profesor, en primer lugar, debe considerar las estrategias de aprendizaje del estudiante a la hora de elegir el método de trabajo, ya que el estudiante debe sentirse cómodo con la tipología de actividades. En segundo lugar, debe seleccionar el contenido. Este debe comprender desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar la comunicación hasta las características, las expectativas, las intenciones y los conocimientos de los participantes implicados. En este sentido, el contexto debe corresponderse con las necesidades de lengua del aprendiz. Por último, el profesor debe elegir y diseñar ejercicios que reflejen la realidad profesional o el fin

específico que persigue el estudiante, pues el aprendiz ha de “adquirir la capacidad de comprender la lengua y servirse de su sistema para comunicarse, bien oralmente bien escrito, con los individuos que utilizan el mismo sistema lingüístico” (Sánchez Lobato 1994: 181). De esta forma, el alumno se siente motivado para participar, lo que conlleva un aprendizaje eficaz.

En la cuarta sesión, se enseña al profesor cómo anticipar los problemas con los cuales puede encontrarse, dado que si los puede anticipar le será mucho más fácil lidiar con ellos. Por este motivo, es pertinente proponer ejemplos de situaciones conflictivas reales para buscar soluciones entre todos.

En definitiva, hemos explicado de forma simplificada la práctica y pautas que seguimos en las sesiones de nuestros estudiantes de máster. Hemos de decir con satisfacción que tras cada sesión los alumnos iban reconociendo sus errores y cambiando de percepción.

5.2.3. CONCLUSIONES

En función de los datos extraídos de las encuestas realizadas a los estudiantes de máster y a los profesores de EFE, podemos enumerar unos rasgos comunes que han aparecido en ambos sondeos. En primer lugar, profesores y estudiantes comparten la creencia equivocada de que el español que se enseña en el aula de fines específicos es distinto al español general.

Cierto es que, “un texto de tipo científico y técnico se caracteriza sobre todo por su densidad léxica y por la abundancia de términos especializados” (Vangehuchten 2005), haciendo que la estructura del discurso sea más formal que en los textos no especializados. Ahora bien, en los conjuntos de la lengua general y las lenguas de especialidad “se producen trasvases continuos, que provocan que contenidos y expresiones especializadas puedan pasar a ser comunes en breves periodos de tiempo” (Cabré y Gómez de Enterría 2006). Esto da lugar a que un mismo término sea empleado con diferentes finalidades por diferentes usuarios.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que, aunque el empleo de la lengua se reserve para ciertas especialidades y locutores, la gramática sigue siendo la misma y afirmar que la lengua con fines específicos es diferente de la lengua general es un error. Creemos que el EFE es un subconjunto de la lengua general y que no se limita tan solo a la enseñanza de léxico, sino que ha de incluir mucho más.

Sabater (2000) para solventar esta convicción errónea generalizada entre sus estudiantes sugiere explicar desde un punto de vista puramente teórico la definición de EFE. En relación con los futuros profesores —los estudiantes de máster que encuestamos— carecen de base teórica, de ahí que, se pueden eliminar estos apriorismos con una buena formación académica sobre el campo de EFE. El problema más grave se halla en el elevado porcentaje (58 %) de respuestas entre los profesores con experiencia que respaldan este mismo apriorismo. En este caso, la respuesta no viene dada por una falta de fundamento teórico o práctico. De hecho, ya dijimos que un 70,3 % del profesorado ha realizado algún estudio para prepararse como profesor de EFE y que solo un 5 % tiene menos de un año de experiencia. Así pues, ¿en qué se fundamenta esta falsa creencia?

En segundo lugar, constatamos el falso convencimiento de que la base de una clase de EFE es el léxico¹²⁶. Esta creencia no solo existe entre los estudiantes de máster, sino que, desgraciadamente, está también arraigada en la comunidad de profesores de lengua. Es innegable que el léxico y, sobre todo, el léxico técnico tiene un papel en la enseñanza de fines específicos. Sin embargo, a diferencia de lo que se pueda creer, el léxico semiespecializado o semitécnico es el que causa más ambigüedad y dificultad al alumno¹²⁷.

En tercer lugar, tanto los futuros profesores de EFE (69 %) y los profesores en activo (65 %) piensan que es necesaria una metodología diferente a la hora de abordar la clase de fines específicos. Desde nuestro punto de vista, no entendemos por qué ha

¹²⁶ Cabe señalar que, en los primeros estudios de ESP, se creía también que el léxico era la base de la enseñanza/aprendizaje del inglés con fin específico.

¹²⁷ El léxico subtécnico causa ambigüedad, dado que el estudiante “tiene que darse cuenta de que el sentido general que conoce de la palabra en cuestión no sirve en el contexto especializado” (Vangehuchten 2005: 34).

de ser diferente de la enseñanza/aprendizaje de una lengua general, puesto que la lengua es la misma. Ahora bien, advertimos que el contenido de los materiales y de las actividades ha de estar relacionado con el fin específico que persigue el estudiante.

Por último, otro aspecto que se repite en ambos cuestionarios es la reticencia hacia el uso de material publicado. Sabemos que no existe un manual en el mercado que aborde totalmente las necesidades del aprendiz de fines específicos. Aun así, en los resultados queda demostrado que el profesor de EFE hace uso de ellos en la medida de lo posible, siempre ajustándolo al objetivo y a las necesidades de su aprendiz. Por tanto, es fundamental que el material didáctico creado por editoriales aporte material útil y aplicable en un curso de EFE.

A partir de la exposición anterior, podemos concluir que persiste una problemática alrededor de la enseñanza/aprendizaje de fines específicos, no solo entre los futuros docentes de EFE, sino también entre el gremio de profesores de esta área de enseñanza. Creemos que los datos analizados y expuestos merecen ser reflexionados, tanto para averiguar a qué se deben, como para ofrecer una solución. Consideramos que desde los másteres y los cursos de formación es posible formar a los futuros profesores y de una vez por todas eliminar los apriorismos y falsas creencias.

5.3. ENCUESTA 3. ESTUDIANTES DE ENE. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En la primera parte de este capítulo hemos encuestado al grupo docente (profesor de EFE y al futuro profesor de ELE/EFE), el propósito era analizar la tarea del docente y conocer los apriorismos con lo que se enfrenta el profesor de EFE. Resta ahora analizar los datos extraídos del cuestionario dirigido a estudiantes de ENE. De esta manera, obtendremos la perspectiva que nos falta para completar nuestro análisis, a saber, la del estudiante.

La idea de realizar un cuestionario para estudiantes de ENE surge durante la elaboración de nuestra memoria de máster en el 2011 (Catalá 2011). Los datos obtenidos en ese momento demostraron, por un lado, la falta de ajuste entre el material y las expectativas del alumno; por otro, la importancia que tiene el AN a la hora de recopilar y extraer información sobre el aprendiz. Cuando hemos abordado el tema del AN en este trabajo se han descritos diversos instrumentos que facilitan la identificación de necesidades de los aprendices para elaborar y adaptar un programa acorde a este (*vid.* § 3.3.2. y 3.3.3.). Dado que, la mayoría de los instrumentos se basan en un planteamiento de cuestiones o preguntas relativas a las necesidades del estudiante, de ahí la relevancia de las preguntas y por qué hemos decidido repetir el ejercicio en esta tesis doctoral.

No pretendemos hacer un estudio cuantitativo, dado que somos conscientes de la baja participación, sin embargo, toman relevancia los resultados vistos de forma cualitativa. El análisis de la encuesta nos permita detectar cuáles son los problemas en la docencia de EFE y averiguar sobre la satisfacción y preferencias del alumnado de ENE.

La muestra que se obtiene con esta encuesta se corresponde con un público adulto que aprende español como lengua extranjera con un fin específico: el español de los negocios (ENE). Con lo que estamos ante un alumnado que posee unas necesidades laborales concretas. Asimismo, como requisito indispensable, el aprendiz tiene que estar trabajando en el momento que recibe las clases de ENE. Por consiguiente, el grupo de aprendices que estudia ENE con el fin de conseguir un empleo queda fuera de estudio¹²⁸.

Hemos elegido entre todos los perfiles que estudian fines específicos al estudiante de negocios, por ser este el alumno que conocemos y con el cual hemos trabajado durante quince años. Conocer el perfil del estudiante nos ayudará en la obtención de

¹²⁸ Hemos optado por excluir al estudiante de ENE que recibe clases con la finalidad de encontrar un empleo porque sus necesidades son distintas a los estudiantes de ENE que poseen un empleo. El estudiante de español que tiene un puesto de trabajo en una empresa presenta unas necesidades concretas que son las que nos interesa analizar.

conclusiones. De esta forma, acotamos el campo de estudio a un grupo reducido y muy determinado de aprendices, si bien es suficiente para el propósito que perseguimos. El idioma elegido para elaborar la encuesta es el inglés. Pensamos que, así, se facilita el acceso al máximo de participantes, pues nos interesa recoger ciertos aspectos del alumnado y de sus necesidades, y no el nivel de español que tiene.

El objetivo de la encuesta es doble: por un lado, queremos averiguar qué esperan de sus clases los estudiantes, qué quieren aprender, qué necesitan aprender, qué opinan sobre el material que utilizan en el aula y si están contentos con su enseñanza/aprendizaje de ENE, preguntas directamente ligadas a un AN. Por otro lado, nos interesa cotejar los datos obtenidos de la encuesta con los manuales publicados, analizados en el capítulo 4. Con ello, veremos si coinciden o no con algunas de las necesidades descritas por el alumno de ENE.

La encuesta consta de treinta y cinco preguntas, aunque a primera vista parece haber cuarenta y una. Como se puede advertir en la Encuesta 3, las preguntas figuran en tres colores. Las hemos coloreado para que resulte más fácil al lector entender el funcionamiento del cuestionario (*vid.* Encuesta 3: estudiantes de ENE).

Las primeras once preguntas son de tipo personal (la edad, el sexo, la nacionalidad, la profesión, la empresa en la que trabajaba, etc.). La respuesta de la pregunta 12 “Do you follow a textbook in class?”, redirige al alumno a unas u otras preguntas, puesto que marca una diferencia entre los aprendices que usan un manual en clase (preguntas de la 13 a la 18) y los que no utilizan material didáctico (preguntas de la 19 a la 24). De ahí que hayamos mencionado que el cuestionario parece formular cuarenta y una cuestiones. Las restantes cuestiones (25 a la 41) están diseñadas con el fin de averiguar aspectos del contenido de las clases, los posibles intereses que posee el alumno tanto dentro como fuera del trabajo, los elementos que pueden ser mejorables para el aprendizaje, etc. Este último conjunto de cuestiones es cumplimentado por todos los encuestados. De esta forma la encuesta está estructurada de la siguiente manera:

- Las preguntas en negro son preguntas comunes a todos los alumnos (preguntas 1-12 y preguntas 25-41)
- Las preguntas en color lila (preguntas 13-18) son solo para los estudiantes que utilizan un manual didáctico en clase como base del curso.
- Las preguntas en verde (preguntas 19-20) son para los alumnos que no siguen un manual didáctico en clase.

A continuación, se presenta el cuestionario traducido (*vid.* Anexo CD (soporte adjunto) —carpeta “Encuesta 3”, archivo E3-Cuestionario.pdf— para ver el cuestionario tal y como se colgó en línea).

Encuesta 3: estudiantes de ENE

- 1.- ¿Por qué razón estudias o has estudiado español?
 Trabajo Vida social Por ambas razones
- 2.- Edad:
 Entre 20/25 Entre 25/30 Entre 30/35
 Entre 35/40 Entre 40/45 Más de 45
- 3.- Sexo: Hombre Mujer
- 4.- Tu nacionalidad
- 5.- Tu profesión
- 6.- La empresa donde trabajas
- 7.- ¿Consideras que tus lecciones son de español de negocios? Sí No
- 8.- ¿Cuántas horas por semana tienes clase?
 1 hora Entre 2 y 3 horas 4 horas Más de 4 horas
- 9.- ¿Quién paga las clases? La empresa Yo
- 10.- ¿Cuántos estudiantes hay en tu clase? Yo solo 2 estudiantes
 De 3 a 6 estudiantes Más de 6
- 11.- ¿Cuál es tu nivel de español?
 Principiante (A1/A2) Intermedio bajo (B1)
 Intermedio Alto (B2) Avanzado (C)
- 12.- ¿Sigues un manual en tus clases de español de negocios? Sí No
- 13.- ¿Qué manual utilizas?
- 14.- ¿Te gusta? Sí No Regular
- 15.- ¿Cubre tus necesidades? Sí No A medias
- 16.- ¿Crees que el manual carece de algunos aspectos?
 Sí, léxico específico Sí, material real
 Sí, casos de situaciones reales Sí, práctica escrita
 Sí, práctica oral Sí, ejercicios de gramática
 Sí, elementos culturales Sí, otros aspectos
 No, no le falta nada
- 17.- ¿Los temas del manual son de tu interés? Sí, todos La mayoría
 Solo algunos No
- 18.- ¿Crees que sin manual las clases estarían más enfocadas a tus necesidades?

- Sí No No lo sé
- 19.- ¿Te gustaría utilizar un manual en clase? Sí No Me da igual
- 20.- ¿Consideras que sin manual las clases están más enfocadas a tus necesidades?
 Sí No No lo sé
- 21.- ¿Tu profesor prepara el material? Sí No
- 22.- ¿Es material “real”? Sí No A veces
- 23.- ¿Practicar con material proveniente de tu trabajo? Sí No
- 24.- ¿Crees que aprenderías más si utilizases un manual en clase? Sí No
 No lo sé
- 25.- ¿Negocias con el profesor el contenido tus clases? Sí No
 A medias
- 26.- ¿Consideras que las clases están diseñadas específicamente para tus necesidades de aprendizaje?
 Sí No A medias
- 27.- De los siguientes temas ¿cuáles te interesa aprender?
 Las empresas Recursos Humanos Marketing y publicidad
 La cita La banca y bolsa Compañeros de trabajo
 Los viajes Finanzas Creación de una empresa
 Transportes El comercio Seguros (vida y hogar)
 Sector turismo Salones y Ferias Otros temas
- 28.- ¿Encuentras muchas diferencias culturales a la hora de trabajar en España?
 Sí No
- 29.- Tres cosas que consideras primordiales aprender en tu trabajo
- 30.- ¿Consideras importante que el profesor conozca tu lengua?
 Sí No Mejor que la conozca
- 31.- ¿Qué destrezas trabajas menos en clase?
 Expresión oral Expresión escrita Comprensión oral
 Comprensión lectora Ninguna, trabajo todas por igual
- 32.- ¿Qué destreza te interesa practicar más?
 Expresión oral Expresión escrita Comprensión oral
 Comprensión lectora Todas por igual
- 33.- ¿Quieres trabajar material real en clase? Sí No No me importa
- 34.- ¿Quieres trabajar con material simulado? Sí No No me importa
- 35.- ¿Quieres trabajar con textos actuales? Sí No No me importa
- 36.- ¿Quieres trabajar con artículos del periódico?
 Sí No No me importa
- 37.- ¿Quieres trabajar con material de tu empresa?
 Sí No No me importa
- 38.- ¿Qué consideras más importante? Marca del 1 al 7 (siendo el 7 la puntuación máxima):
 El lenguaje no verbal en la negociación
 La organización de la empresa
 Léxico específico relacionado con el ámbito de negocios
 Costumbres y hábitos en los negocios
 Cómo negociar en español
 Interactuar en reuniones
 La gramática
- 39.- ¿Qué otros aspectos consideras importante aprender fuera de tu trabajo?
 Conocer buenos restaurantes
 Conocer las noticias del momento

- Conocer la situación política de España
 - Conocer el vocabulario coloquial
 - Conocer el lenguaje no verbal
 - Conocer el sistema educativo
 - Conocer las fiestas
 - Conocer lugares de la ciudad y alrededores
 - Conocer España en general
 - Conocer costumbres y hábitos españoles
 - Otros aspectos
- 40.- ¿Crees que tus clases podrían mejorar? Sí No
- 41.- Si tu respuesta es *sí*, explica cómo, (máx. 100 palabras)

El cuestionario se diseña a través de la herramienta *ThesisTools* y es distribuida a través de correo electrónico a profesores y colegas, y a la asociación GERES. La encuesta es retirada de la *web* en abril de 2015 para proceder a su análisis.

Al abrir el documento con los resultados (*vid.* Anexo CD (soporte adjunto) — carpeta “Encuesta 3”, archivo E3-Total.xlsx—), se aprecia que han participado en la encuesta ciento dos estudiantes de ENE. No obstante, para este trabajo, solo son de utilidad veintidós del total. El motivo de ello se halla en la primera pregunta de la encuesta, que dice así: “For what reason have you studied Spanish?”. El propósito de esta pregunta es filtrar a los participantes para analizar tan solo los datos de aquellos alumnos que aprenden el idioma español por razones laborales. La mencionada pregunta tiene tres posibles respuestas. Todos aquellos que responden “por razones sociales” no tienen la posibilidad de continuar. Asimismo, observamos que algunos de los participantes no son estudiantes de ENE, sino profesores. Este perfil también abandona la encuesta¹²⁹. Por último, hay un grupo de alumnos que no finalizó el cuestionario. Por consiguiente, solamente hay un total de veintidós encuestados que cumple los requisitos.

Conscientes de no contar con una gran muestra cuantitativa en nuestro estudio, consideramos, sin embargo, que los resultados son relevantes, pues nos invitan a reflexionar sobre la importancia del AN y, ante todo, sobre el tipo de preguntas que

¹²⁹ Se especifica al principio de la encuesta que las preguntas van dirigidas al estudiante de ENE, por esta razón, sorprender que algunos profesores comienzan el cuestionario.

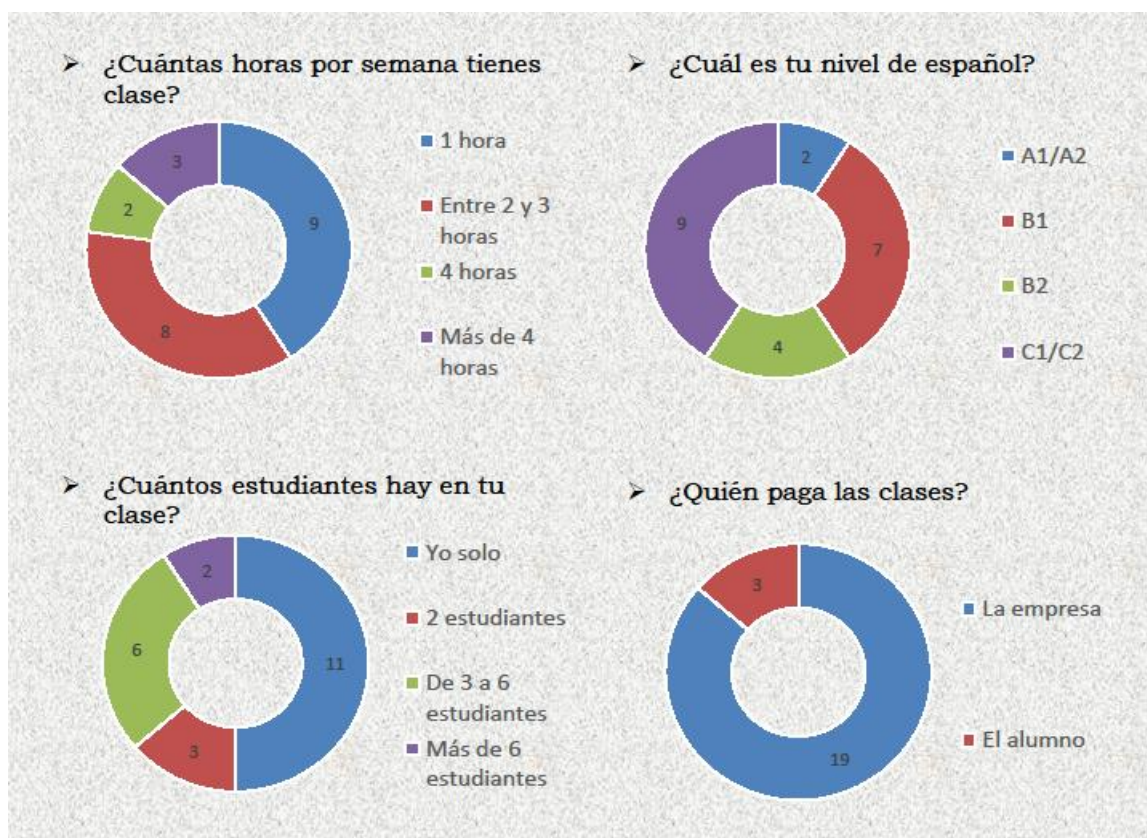
no deben faltar en este análisis. En paralelo, para darle más validez, los datos se sustentan en otra encuesta del mismo tipo que realizó Catalá (2011).

Confiamos en que los datos sean de interés y que puedan ayudar, en la medida de lo posible, al curso de fines específicos. Pero, sobre todo, esperamos que se abra una vía de investigación en relación con las necesidades más repetidas en ciertos campos de fines específicos. Este trabajo es una primera toma de contacto con esa realidad y los resultados que obtenemos se ajustan a nuestra experiencia como docente en este ámbito de enseñanza/aprendizaje.

Antes de indagar en los resultados, debemos explicar el perfil de los encuestados. Nos encontramos con un estudiante de negocios de entre veinticinco y treinta y cinco años en su mayoría. Once de ellos son hombres y once, mujeres; todos son de diversas nacionalidades (italiana, alemana, inglesa, francesa, checa, turca, etc.) y tienen profesiones dispares. Solo tres alumnos financian sus propias clases y el resto las recibe a través de su empleo.

De los veintidós estudiantes de español, nueve de ellos solo reciben una hora de clase a la semana; ocho, entre dos y tres; y el resto, cuatro o más. La mitad asiste a clases individuales; tres de ellos comparten sesión con otro alumno; seis participan en una clase de entre 3 y 6 estudiantes; y solamente dos de ellos se acompañan de más de seis compañeros (*vid.* gráfico15).

Gráfico 15



Durante los quince años de experiencia como profesor de ENE en multinacionales, hemos impartido clases de ocho meses como mínimo. Además, estos cursos han sido patrocinados por la empresa. Asimismo, en la mayoría de los casos, las clases han sido individuales y de media tres horas semanales. Sin embargo, estas horas semanales están condicionadas por el trabajo que tenga el alumno, los viajes, las reuniones, etc. que hacen que el curso se ralentice.

5.3.1. EL MATERIAL DIDÁCTICO EN LA CLASE DE ENE

Como se ha explicado el capítulo 4, los materiales didácticos o curriculares son aquellos recursos de distinto tipo (en papel, en soporte audio, etc.) que se utilizan para favorecer el proceso de aprendizaje. Según se puede leer en el *Diccionario de términos clave de ELE* los materiales didácticos

constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y

evaluación de la enseñanza-aprendizaje [...] La elaboración de materiales didácticos se concibe en función de varios aspectos: los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los alumnos, los procesos mentales que se quieren fortalecer o el medio social en que se utilizan (CVC 2007-2017: *s.v. materiales curriculares*).

La pregunta 12 de la Encuesta 3 divide a los estudiantes de ENE en dos grupos: aquellos que utilizan material didáctico publicado como base para aprender el idioma y aquellos que no. De los veintidós estudiantes encuestados, solo cuatro siguen un manual en clase, frente a los dieciocho restantes, que no utilizan ninguno. Teniendo en cuenta el número de estudiantes que emplea manual, los resultados obtenidos no son concluyentes, aun así, al mostrar la valoración personal de cada uno de ellos y comparando los resultados con los obtenidos de la Encuesta 1 dirigida al profesor de EFE son válidos, pues nos ofrecen datos cualitativos.

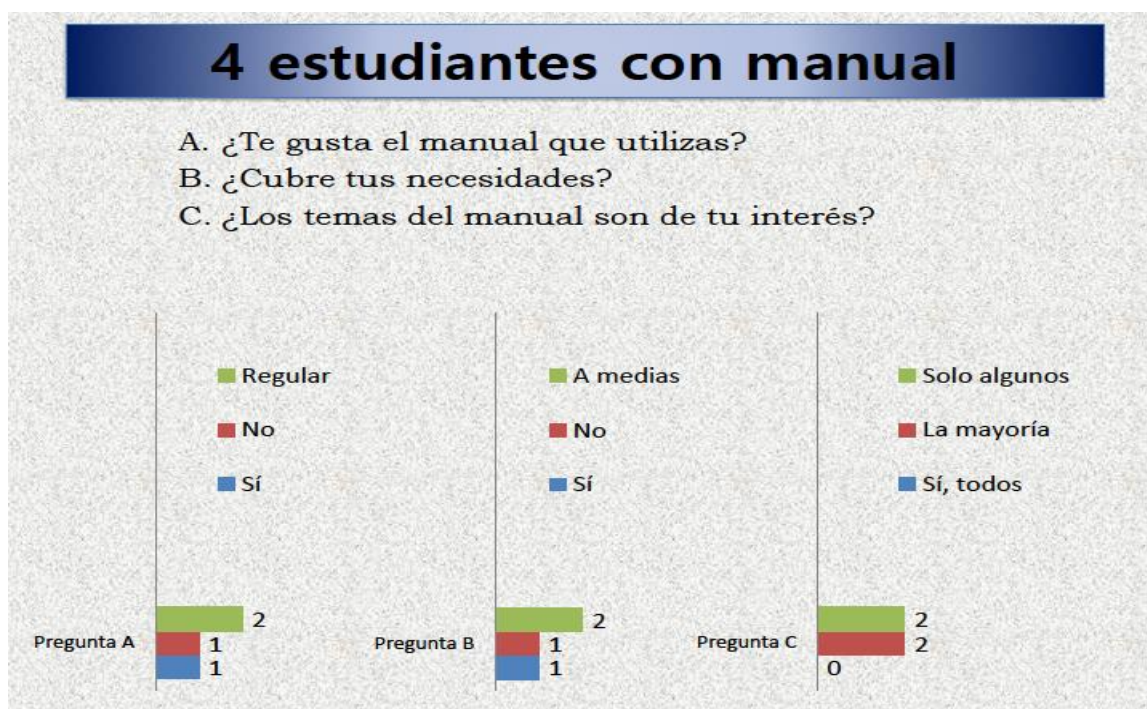
Si recordamos los datos obtenidos de la Encuesta 1 que preguntaba a los profesores de EFE si empleaban manual como base de la clase, cuarenta y dos de ellos afirmaba que *sí*, no obstante, no lo consideraba suficiente para cubrir las necesidades de su alumno con lo que lo ampliaba con material de propia elaboración. De igual forma, los cuarenta profesores que no empleaban un manual como base hacían uso de algún manual o material complementario para ampliar con su propio material. De acuerdo con estos resultados, tan solo el 29 % de los ochenta y dos profesores encuestados no hacía uso de ningún manual publicado (*vid.* gráfico 1). Consecuentemente, hay una tendencia a utilizar material publicado.

Asimismo, el primer estudiante de ENE que utiliza manual para aprender el idioma emplea el libro *Sueña*, de la editorial Anaya. Por su parte, el segundo alumno se sirve de *Aula*, manual de Difusión. El tercer encuestado sigue el curso de perfeccionamiento del español que presenta el *Ventilador*, de la editorial Difusión; y el último utiliza el *Teacher text book*. Ninguno de los tres primeros manuales mencionados está diseñado para aprender español de negocios, sino ELE. Posiblemente sea esta la razón por la que los tres primeros alumnos no están totalmente satisfechos con la elección del manual y señalan que dichos materiales no abarcan todos sus requisitos de aprendizaje. De la misma forma, recordemos que de los cuarenta y dos docentes

de EFE que hacen uso de manual alguno de ellos utilizaba un manual de ELE y no de EFE como base de su clase.

Volviendo a los alumnos de ENE encuestados, de los dos estudiantes que están satisfechos con su manual uno de ellos es el estudiante que trabaja con un manual de profesor y, además, considera que tal material didáctico satisface sus necesidades. Suponemos que este material debe haber sido elaborado por el profesor, pero no podemos verificarlo. Cuando preguntamos sobre el temario de sus manuales, dos de ellos consideran que la temática es de interés y dos de ellos no (*vid.* gráfico 16).

Gráfico 16



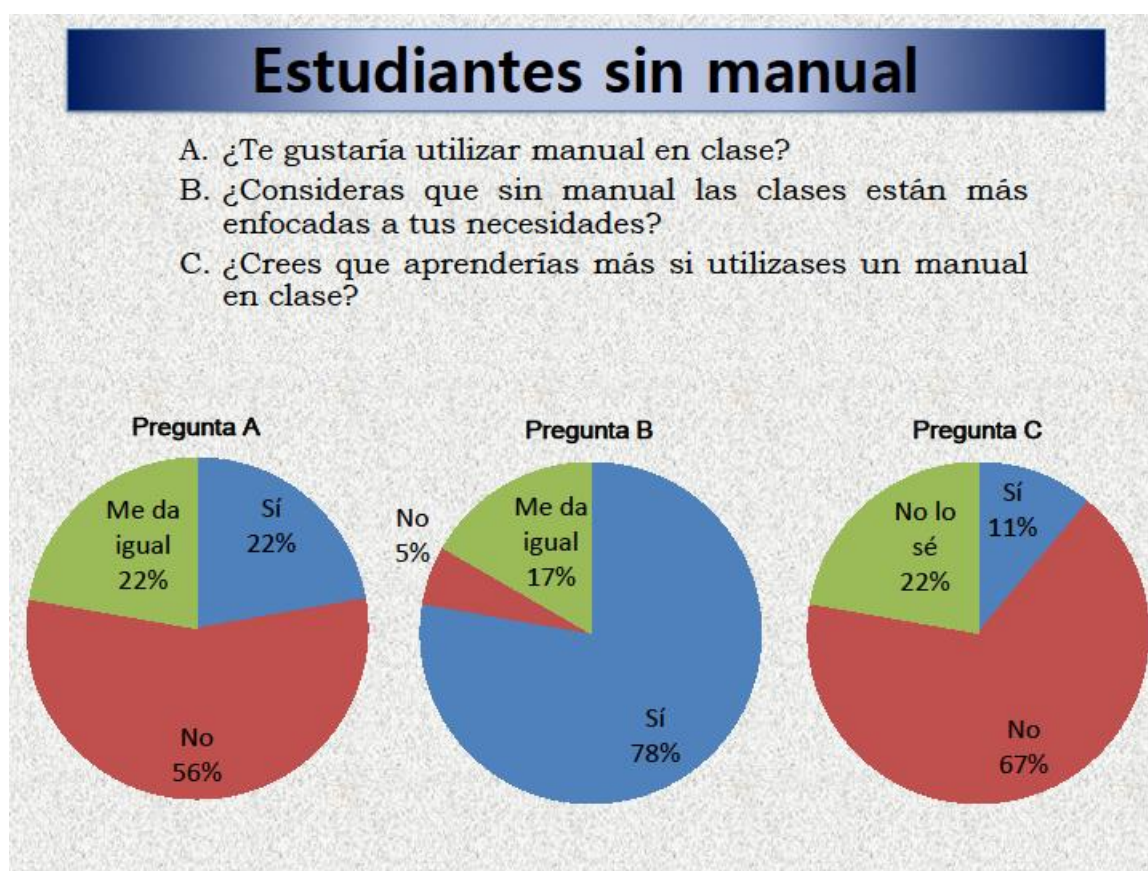
Frente al grupo reducido de cuatro estudiantes de ENE, tenemos un total de dieciocho que no utiliza libro del alumno en sus clases. De estos, solamente cuatro quieren utilizar uno; el resto prefiere el material del profesor¹³⁰. Asimismo, en este caso, el profesor es el encargado de preparar y presentar a los estudiantes una alternativa al manual publicado. El material que presenta el profesor en la clase suele

¹³⁰ Se cree que poseer un manual da cierta seguridad al alumno. Esta afirmación se ha de entender más como una consideración psicológica que metodológica. Nos hemos encontrado que los alumnos además de estar interesados en el material del profesor requieren de un manual como libro complementario.

ser real (obtenido del periódico, por ejemplo) o proveniente de la actividad laboral del alumno en cuestión.

La satisfacción del alumno sin libro de texto publicado se refleja en las estadísticas. Vemos que el 78 % opina que las clases están más enfocadas a sus necesidades si no se sigue un manual editado. Además, el 67 % de los estudiantes sin manual no considera que el uso de un manual en clase pueda mejorar la calidad de su aprendizaje.

Gráfico 17

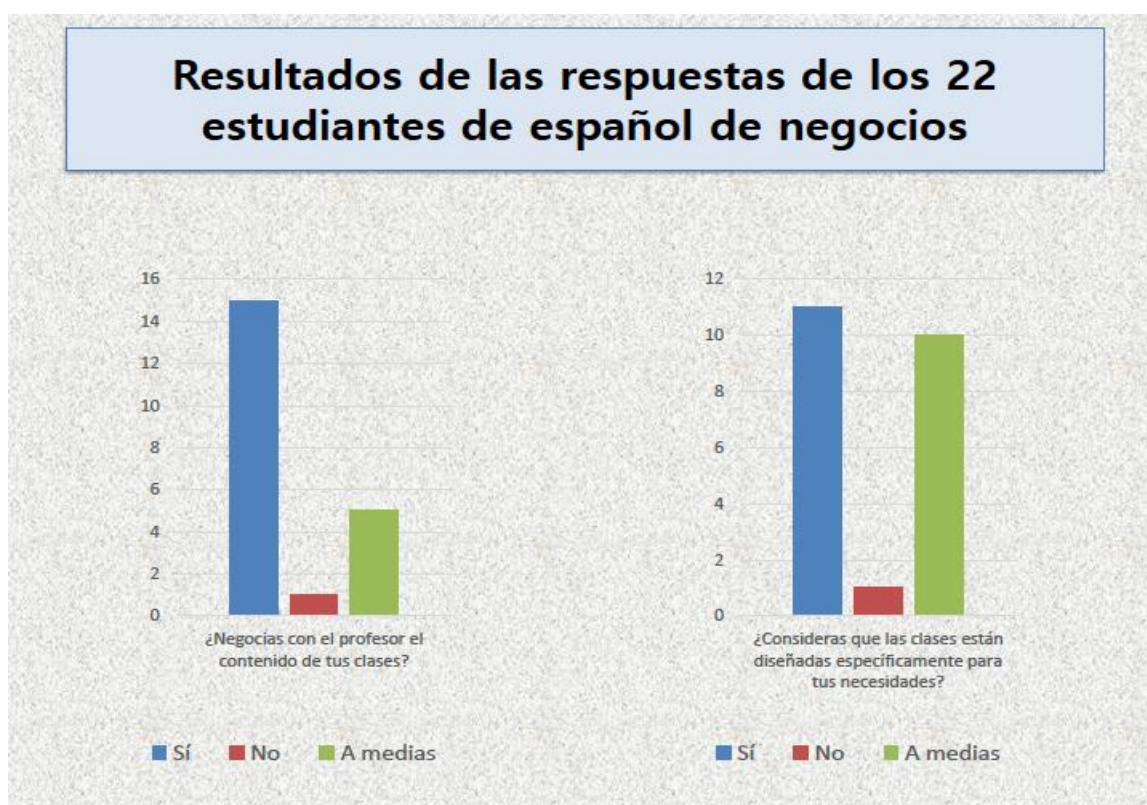


Debido a la falta de estudiantes que usan manual en clase, no es posible realizar una comparativa entre alumnos con manual y sin él. Aun así, parece ser que los estudiantes de ENE que no manejan manual en clase están más satisfechos con su curso. Suponemos que esto es debido también a que al no hacer uso de manual debe realizarse algún tipo de negociación entre profesor y alumno a la hora de elegir el contenido de las clases.

La pregunta 25, en relación directa con el tema de la negociación, revela que, de los veintidós alumnos de ENE, tan solo dos de ellos no acuerda con el profesor el contenido de su programa. Estos estudiantes se corresponden con los que utilizan manual en clase (*vid.* gráfico 18). Es posible que la insatisfacción provenga de esta falta de participación activa en el contenido de su curso.

La negociación entre profesor y alumno dentro de la enseñanza/aprendizaje de fines específicos es crucial para poder elaborar correctamente el programa del curso. Si no hay negociación, no hay una comunicación entre profesor y alumno y, por tanto, el profesor carece de una información indispensable para poder diseñar un programa a medida.

Gráfico 18



5.3.2. LA TEMÁTICA

El programa de los manuales está estructurado en unidades de contenido. Estas unidades responden a un conjunto de temas o asuntos de un discurso que se

proponen para estudio. Los manuales de ENE presentan una serie de materias que los autores han considerado ventajosos aprender para el grupo específico de alumnos (*vid.* § 4.3.2.). Sin embargo, con el fin de verificar si estos temas presentados en los manuales de ENE revisados en el capítulo 4 corresponden con los intereses del posible usuario (alumnos de ENE), hemos creído oportuno conocer las preferencias temáticas del grupo de estudiantes de ENE encuestado. Para ello, hemos seleccionado catorce temas que se repiten en los manuales del alumno o materiales complementarios de ENE analizados en el capítulo anterior. Los temas elegidos son los siguientes: las empresas, los recursos humanos, el *marketing* y la publicidad, la cita, la banca y la bolsa, los compañeros de trabajo, los viajes, las finanzas, la creación de una empresa, los transportes, el comercio, los seguros (de vida y de hogar), el turismo y las ferias y los salones.

Como era de esperar la función de la profesión y del puesto de trabajo del alumno repercute en las respuestas y conlleva cierta prioridad por unos u otros temas. Así, los encuestados que trabajan en el departamento de *marketing* tendrán más afinidad con los temas que versan sobre publicidad. Dicho esto, nos llama la atención la falta de interés por ciertos asuntos que se detecta en buena por parte de los encuestados. Este aspecto resulta el más interesante para aquellos que se dedican a la elaboración y creación de manuales de textos. A continuación, mostramos los datos en la tabla 16:

Tabla 16

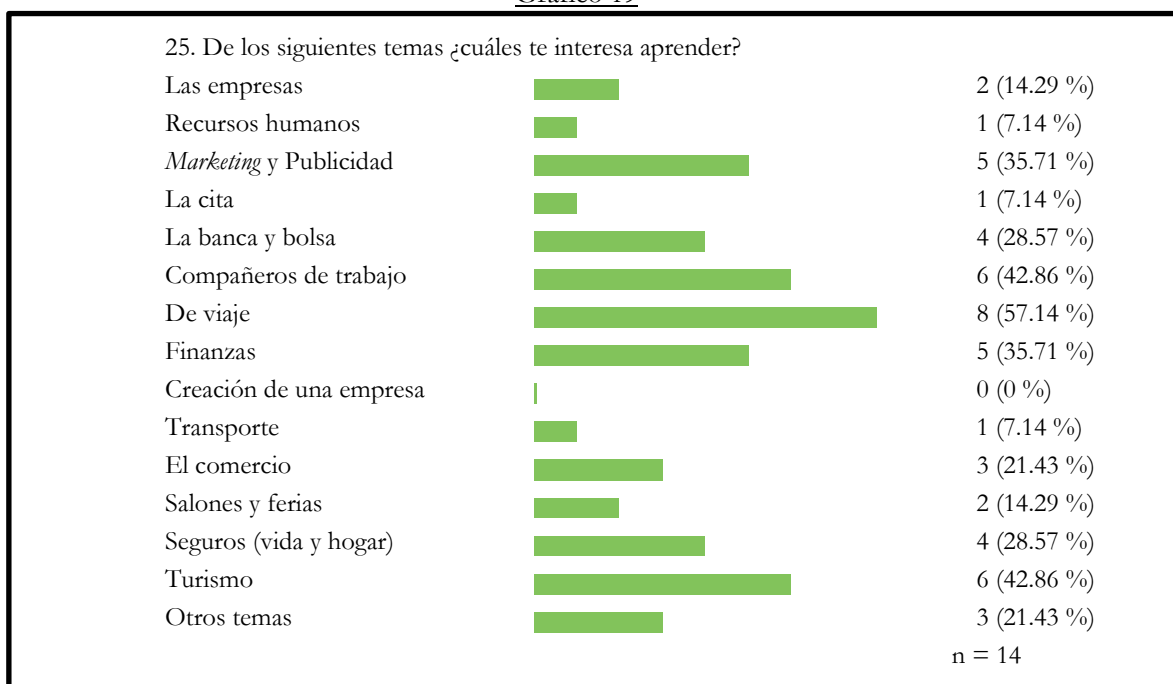
Tema	De los 22 estudiantes de ENE
<i>Different companies</i>	7
<i>Human Resources</i>	3
<i>Marketing and Publicity</i>	11
<i>Appointments</i>	2
<i>Bank and Stock Market</i>	5
<i>Coleagues at work</i>	11
<i>Travel</i>	14
<i>Finance</i>	8
<i>Setting up a Company</i>	1
<i>Trasport</i>	2
<i>Commerce/Trade</i>	4
<i>Insurance (life and non_life)</i>	6
<i>Tourism</i>	8
<i>Fairs/Conventions</i>	1
<i>Other subjects</i>	7

En la tabla 16 se recogen catorce materias que se repiten en varios de los manuales revisados en el capítulo 4 (*vid.* § 4.3.2.). Asimismo, se consigna cuántos de los veintidós encuestados están interesados por los temas expuestos. Tal y como se aprecia en la tabla 15, hay dos temas que son los que despiertan menos interés entre los encuestados: por un lado, el tema de las ferias y las convenciones; y, por otro, el relacionado con la creación de una empresa. Este último tema aparece en seis manuales de ENE: *Expertos*, *Entorno laboral*, *Comunicación eficaz para los negocios*, *Empresa Siglo XXI*, *Al día intermedio* y *Al día avanzado*. Se ha de señalar que todos los manuales del alumno que trabajan el tema de la creación de una empresa volverán a tratarlo en su material de apoyo (cuaderno de ejercicios).

En la encuesta que realizamos para nuestro trabajo de máster en el 2011, a ninguno de los catorce estudiantes de ENE que respondieron a esta misma pregunta, le interesaba aprender cómo se crea una empresa (*vid.* gráfico 19). Consecuentemente, en ambos cuestionarios se repite esta falta de interés por un tema recurrente en los manuales de español de negocios. A partir de los datos extraídos se hace patente que en la selección de temas falta una aproximación o profundización a las necesidades del alumno y a sus temas de interés. Creemos que es posible que esta elección temática sea de interés para un alumno de ENE que está buscando un trabajo. En cambio, los encuestados en la Encuesta 3 son alumnos de ENE que poseen un trabajo al realizar el curso.

En el siguiente gráfico, se pueden ver los datos extraídos de la encuesta realizada a los estudiantes de ENE (Catalá 2011: 43-44):

Gráfico 19



Si comparamos los resultados obtenidos de la Encuesta 3 y los resultados que se obtuvieron de la encuesta Catalá (2011) se repiten las mismas preferencias temáticas: “de viaje”, “compañeros de trabajo”.

Generalmente, el expatriado que viene a trabajar reside en el país durante un periodo de entre dos a cinco años. La media de estos individuos ronda entre veinticinco y treinta y cinco años en su mayoría. En el periodo laboral que residen en España el alumnado aprovecha para visitar el entorno, en nuestro caso, la Costa Brava, los Pirineos, así como España en general. De ahí el interés por conocer el entorno y el tema de los viajes y el turismo (*vid.* tabla 17).

El interés que posee el alumnado sobre el tema “compañeros de trabajo” se debe al contacto no solo profesional, sino que, según nuestra experiencia, muchas veces se debe a la parte social que sucede en la empresa, por ejemplo, cuando el alumno a la hora del almuerzo o la comida se encuentra en la cantina con sus colegas de trabajo. En esas situaciones la conversación gira en torno a la situación política o social del momento e, incluso, sobre deporte (motos o futbol) u temas banales. La dinámica de estas conversaciones suele ser rápida y acompañada de coletillas, expresiones

idiomáticas e, incluso, con vocabulario grosero y el alumno encuentra dificultad para seguir la conversación.

En relación directa con las preferencias temáticas, en la pregunta 39 la Encuesta 3 propone diez temas de ámbito no profesional que son los siguientes: los restaurantes, las noticias del momento, la situación política de España, el vocabulario coloquial, el lenguaje no verbal, el sistema educativo, las fiestas, los lugares de la ciudad y alrededores, España en general, las costumbres y los hábitos españoles¹³¹. La intención en este caso es indagar qué otras materias pueden ser de interés para los estudiantes. Hay que entender que el aprendiz de fines específicos vive entre un grupo de hablantes españoles y que es imposible para él separar completamente la enseñanza/aprendizaje del español laboral de la enseñanza/aprendizaje del español personal¹³².

Si revisamos los datos de ambas encuestas (*vid.* tabla 17 y gráfico 20) de los diez temas descritos dos sobresalen “conocer costumbres y hábitos españoles” y “conocer España en general”. Se reiteran estos dos temas en dos encuestas distintas. Estos temas pueden perfectamente ser parte de un manual en papel, dado que no son temas que puedan desfasarse con facilidad.

A continuación, mostramos los datos de la Encuesta 3 (*vid.* tabla 17) y posteriormente el gráfico con las respuestas obtenidas de la encuesta realizada en la memoria de máster (Catalá 2011) (*vid.* gráfico 20):

Tabla 17

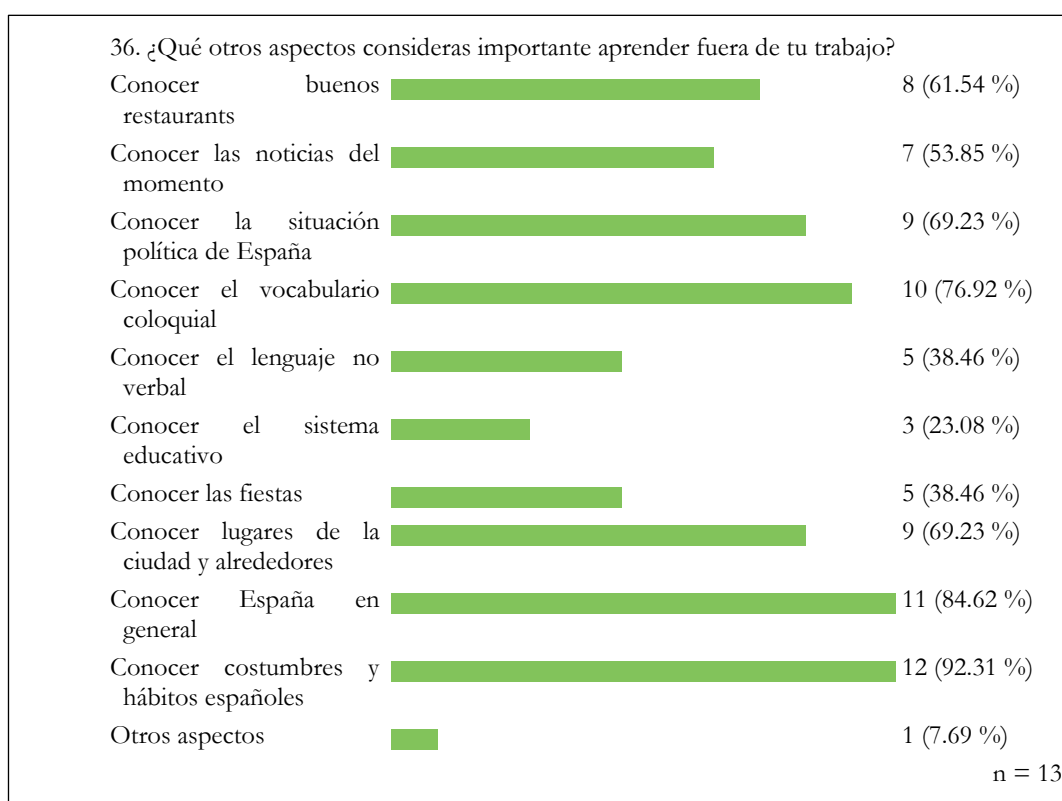
Tema	De los 22 estudiantes de ENE
<i>Knowledge of good restaurants</i>	16
<i>Knowledge of current affairs</i>	12
<i>Knowledge of the Spanish political situation</i>	12
<i>Knowledge of colloquial vocabulary</i>	15
<i>Knowledge of non-verbal language</i>	6

¹³¹ La elección de estos temas viene dada por la petición explícita de ellos que han realizado los alumnos a lo largo de nuestros quince años de experiencia como docentes de ENE.

¹³² Cuando hablamos de *español personal* nos referimos a los temas de interés del alumno para desenvolverse en su vida diaria.

<i>Knowledge of the local education system</i>	5
<i>Knowledge of the local and national holidays</i>	6
<i>Knowledge of the city and surroundings</i>	15
<i>Knowledge of Spain in general</i>	19
<i>Knowledge of customs and Spanish habits</i>	20
<i>Other aspects</i>	1

Gráfico 20



La pregunta 29 del cuestionario era una pregunta abierta a diferencia de las que acabamos de ver. Lo que se proponía era que el estudiante enumerara tres cosas que consideraba primordial aprender para su trabajo. Encontramos una variopinta variedad de respuestas entre los estudiantes de ENE que la cumplimentaron. Lo primero que destaca es que el factor de la posición laboral o cargo del alumno en la empresa repercute en las respuestas. Así, una ingeniera empleada en Siemens señala que sus dos intereses principales son, primero, “Siemens internal process”; y, segundo, “needs of my clients”. Estas prioridades son muy particulares y específicas y, por tanto, no reaparecen en las respuestas de ningún otro aprendiz de ENE encuestado. Por esto mismo, somos conscientes de que las exigencias de la mencionada ingeniera no figurarán nunca en un manual. Así pues, si no se realiza un

AN y no hay una negociación entre profesor y alumno para consensuar el programa, el docente no incluirá un aspecto que, según su alumna, es imprescindible aprender. Asimismo, algunas de las respuestas merecen una negociación o explicación entre profesor y alumno para entender cuáles son estas prioridades, pues “Siemens internal process” necesariamente precisa de una explicación por parte del alumno para que el profesor entienda a qué se refiere.

Dicho esto, hay otras respuestas relacionadas con ciertos contenidos que pueden incluirse en los manuales. Existe un interés por aprender a redactar informes y por aprender a escribir correctamente a través de correo electrónico. Asimismo, de los veintidós estudiantes de ENE que rellenaron la Encuesta 3, cinco apuntan la importancia de trabajar aspectos culturales (características interculturales e, incluso, diferencias culturales). En efecto, la competencia cultural es imprescindible en la enseñanza de cualquier lengua que se aprende. De hecho, hoy en día, la enseñanza/aprendizaje de lenguas no solo se fundamenta en la instrucción de signos verbales, sino también en la transmisión de principios tales como el respeto y las actitudes correctas en la convivencia y en las relaciones sociales. Por tanto, el estudiante precisa conocer todos los estratos de la lengua, ser capaz de poder compararlos con su propia cultura y tomar conciencia de las diferencias y similitudes para comprender la lengua y sus individuos sin juzgar o caer en estereotipos. Hoy en día, la enseñanza/aprendizaje de idiomas no solo enseña lengua sino también a relacionarse y contrastar culturas, ser más tolerante y conseguir una convivencia con gente de diferentes países, tal y como el *MCER* postula. En el caso de un ámbito de fines específicos como es el de los negocios, el conocimiento de las formas socioculturales facilita las relaciones laborales y beneficia la economía.

Se puede destacar que entre los intereses de los estudiantes de ENE hay una preferencia por temas relacionados con la cultura y las relaciones sociales. En la enseñanza/aprendizaje de EFE en ámbitos profesionales es importante conocer las necesidades culturales en contextos muy específicos, dado que el estudiante se ve inmerso en una situación profesional cuyas claves de funcionamiento desconoce.

Consecuentemente, el alumno no solo necesita adquirir la lengua sino también las prácticas de cultura.

Para concluir, y en favor de los manuales, cabe afirmar que es complicado poder integrar todos los intereses de los estudiantes de negocios en un único libro. La profesión, el departamento o el puesto de trabajo influyen en la preferencia temática del aprendiz, del mismo modo que su carácter o su experiencia intervienen en su forma de aprender y en su forma de interactuar. El AN supone una técnica que puede ayudar al profesor a conocer todos estos factores del aprendiz. Comprendemos que el autor de un manual publicado no puede llegar a conocer todo su público y, por ello, intenta crear un manual de ámbito más genérico dentro del mundo de los negocios con unidades divididas en varios campos temáticos a fin de que el manual abarque un público más amplio.

5.3.3. LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DE ENE

Todo alumno tiene unas expectativas o deseos de lo que quiere aprender y cómo le gustaría hacerlo. Estas preguntas no pueden faltar en cualquier AN, ya que son lo que hemos denominado *necesidades subjetivas* del estudiante. Por esta razón, en el cuestionario que creamos es posible encontrar preguntas de siguiente tipo: “¿quieres trabajar con material real en clase?”, “¿quieres trabajar con textos actuales”, ¿quieres trabajar con artículos de periódico?” o “¿quieres trabajar con material de tu empresa?”. Y, de forma casi unánime, los alumnos de ENE respondieron a todas estas preguntas *sí*.

Esta información es valiosa para el profesor, pero también para las editoriales. Somos conscientes de las limitaciones que tienen los manuales impresos en papel de presentar material actual, dada la rapidez con la que estos artículos hoy son de interés y mañana ya son historia. Sin embargo, hay otras formas de proponer este material actual y de tanto interés (material interactivo, plataformas, etc). Igualmente, entendemos que en relación con el material del alumno y su empresa no es posible elaborar ni encontrar nada en manuales o materiales, pero, aun así, es posible simular

las situaciones o casos concretos con datos no reales; otra opción podría ser concretar con algunas empresas, tal y como se ha hecho para realizar los reportajes basados en empresas líderes españolas, para crear material sobre posibles conflictos, etc. En la actualidad, esta falta de inmediatez a lo actual hace que el profesor sea él quien ha de preparar todo este material. Lo veremos en profundidad en el capítulo siguiente.

5.4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Hemos examinado a lo largo de este capítulo tres encuestas que se han dividido en dos secciones:

Sección A: Análisis de la tarea del docente donde se han revisado la Encuesta 1 y 2

Sección B: Análisis de necesidades del estudiante de ENE. Encuesta 3

Si recordamos, en la Sección A correspondiente a la Encuesta 1 y la Encuesta 2, de acuerdo con los datos obtenidos podemos destacar varios resultados. Por un lado, algunas de las respuestas de la Encuesta 1 y de la Encuesta 2 son muy similares. Tanto el profesor de EFE como el estudiante de máster poseen un concepto del rol del profesor que lo condiciona a ser un “superprofesor”. Ambos grupos consideran como parte de la función del profesor de fines específicos el de tener conocimientos sobre la materia de sus alumnos y poder traducir el léxico especializado. Por otro lado, ambos grupos de encuestados valoran el léxico como el elemento prioritario en un curso de fines específicos (con un total del 52 % de los profesores encuestados y el 84 % del total de los estudiantes de máster). Consideramos que, tal y como dijo Michaud (2004: 17), “es imprescindible que el profesor confíe en lo que sabe, esté dispuesto a reconocer si hay algo que ignora y, sobre todo, desarrolle una estrategia para integrar el conocimiento y las preguntas de los alumnos en la clase”.

Un dato relevante es la tendencia de esta práctica mixta (material publicado y material propio) para la elaboración del programa, a pesar de que los profesores se quejan de este material es insuficiente.

El objetivo de estas dos encuestas era demostrar que cualquier profesor de ELE puede trabajar como profesor de EFE, ahora bien, para ello hay que destruir los falsos mitos y entender la verdadera función del profesor en clase.

La Sección B, presenta los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes de ENE (Encuesta 3). Estos datos deben ser interpretados con cautela debida a la baja participación, aun así, los datos comparados con la encuesta realizada anteriormente en el trabajo de Catalá (2011) poseen valor cualitativo, pues reflejan que hay una falta de concordancia entre los manuales de ENE y los estudiantes de ENE. La conclusión principal a la que se llega es que los manuales no pueden ser empleados como el único programa del curso de un alumno de ENE. Las razones de ello es que, los manuales no pueden cubrir las necesidades específicas del alumno (sus deseos, expectativas, formas de aprendizaje, preferencias temáticas, etc.) y que, además, hay una ausencia de contenido que debe estar incluido en un curso de negocios. Con todo, los manuales pueden ser empleados como material que complementa al material propio del profesor, tal y como hemos visto que hacen los profesores de EFE.

Asimismo, la encuesta 3 demuestra la utilidad de ciertas preguntas para elaborar el programa. Así, todas aquellas preguntas formuladas en el cuestionario en torno a las preferencias y gustos que se plantean pueden interpretarse como *necesidades subjetivas* del alumno. Entre estas cuestiones, se hallan las que nos advierten de los temas de interés, las preferencias en relación con el uso de cierto material o los aspectos que los estudiantes consideran necesarios aprender para poder trabajar correctamente. Los resultados obtenidos de estas preguntas orientan al profesor sobre cuestiones que deben tratarse en el programa. De igual manera, esta información ayuda al profesor no solo a valorar qué materiales didácticos pueden ser sugestivos y de utilidad para el aprendiz, sino también para diseñar y crear su propio material.

Llegados a este punto del trabajo y en vista de los resultados creemos necesario una reformulación de EFE desde el punto de vista del docente como desde la perspectiva de las editoriales y sus manuales. Por esa razón, el capítulo siguiente pretende ofrecer unas propuestas de cambio para el futuro material.

TERCERA PARTE

Capítulo 6. Propuestas para una docencia de ENE desde una nueva óptica

Si el profesor elige un manual publicado como base para emplear en clase, está aplicando un programa cerrado y, por tanto, no hay negociación y nunca podrá estar orientado al alumno. Si en cambio, tiene en cuenta al alumnado, inevitablemente, tendrá que preparar un material que sea negociable, discutible, cambiante y que se ajuste a las necesidades del alumno. Ahora bien, este material puede ser complementado por parte del profesor con manuales editados, si estos aportan todo aquello que el alumno precisa. Por esta razón es necesario que exista material de fácil acceso, útil y de interés para que el profesor pueda hacer uso de él.

6.1. EL PROGRAMA MIXTO

Tradicionalmente se ha considerado el manual (libro del alumno) como el programa que se debía seguir en clase. En la actualidad, esta percepción ha cambiado y el profesor se ve obligado, en cierta medida, a elaborar su propio material (programa) si quiere satisfacer las necesidades de su alumnado. El AN de los estudiantes es el instrumento que permite al profesor delimitar y centrar su programa en el alumno y, a su vez, es el procedimiento que le asesora en la selección de los manuales y materiales publicados más oportunos para el aprendiz.

Si hacemos retrospectiva, Aguirre (2009: 166) en su libro propone cuatro diferentes maneras que tiene el profesor para emplear el material didáctico. Por un lado, el profesor puede seleccionar los materiales que va a emplear de entre los publicados aplicando determinados criterios. En segundo lugar, el profesor crea su propio material (inédito). En tercer lugar, el docente modifica o adapta las actividades de los materiales existentes a las necesidades del grupo. Por último, el profesor combina el material propio desarrollado con el uso u adaptación de material procedente de obras editadas, es decir, una opción mixta. Entre estas cuatro posturas nos interesa la denominada por la autora *opción mixta*, pues, tal y como se destaca de los datos obtenidos de la encuesta a los profesores de EFE esta opción parece ser la preferida.

No obstante, a pesar de ser la práctica más habitual, cuando preguntamos al profesor de EFE que enumerara las barreras con las cuales se enfrenta en un curso de fines específicos, recordemos que estos enumeraron tres dificultades como las más relevantes (§ 5.2.1.4):

- 1) El tiempo que se necesita para preparar la clase
- 2) La ausencia de manuales especializados
- 3) La falta de un trabajo en equipo

Asimismo, cuando revisamos los manuales de ENE y más tarde lo cotejamos con las respuestas de los estudiantes de ENE encontramos que había un desajuste en las necesidades y que el manual precisa acercarse más a las expectativas e interés del alumnado de hoy (§ 5.3.).

Frente a estos datos, está el deseo por parte del profesor de elaborar un currículo centrado en el alumno. Esto conlleva irremediabilmente a que el manual nunca pueda ser utilizado como único programa de un curso, dado que este enfoque requiere de un currículo abierto y negociable que ha de ser elaborado tras un AN (que veremos en el capítulo siguiente). Por este motivo, hemos decidido dividir esta parte en dos capítulos, por un lado, los manuales y, por otro lado, el AN (el instrumento que facilita la elección de todo aquello que irá integrado en el programa).

Para poder saber qué precisa el alumno de su curso y saber qué enseñar el profesor siempre tendrá que realizar un AN a su estudiante. Tras este análisis, el profesor busca material que pueda cubrir algunas de las necesidades y que pueda compaginar o adaptar al propio material. Entendemos que elaborar un programa completo conlleva horas de trabajo y, a veces si el profesor tiene varios cursos es complicado. Por esta razón, si existe material de fácil acceso, novedoso, actual, con temas de interés, el profesor podría dedicarse exclusivamente a aquello que nunca encontrará en un manual y que corresponde con las necesidades más concretas del alumno.

El objetivo de este capítulo es finalmente acercar el material más a la realidad actual y formular nuevo material para que este sea más fácil de combinar en esta tendencia a la práctica mixta.

6.2. PROPUESTAS DESDE UNA NUEVA ÓPTICA

Debemos tener en cuenta que los manuales están limitados a la hora de plasmar en sus programas las necesidades específicas del alumno. Cuando analizamos las respuestas obtenidas en la Encuesta 3 en relación con el tipo de material con el que

prefería trabajar el alumno de ENE hay una unanimidad en la preferencia por material actual, artículos de periódico o material del trabajo. Podemos corroborar estos datos, ya que ha sido siempre la tendencia entre los alumnos que hemos tenido. Entendemos que difícilmente los manuales en papel pueden ofrecer estas preferencias. Sin embargo, hay otras soluciones para aportar este material al profesor. La existencia de una plataforma que se actualizara regularmente con artículos de periódico, documentales, reportajes, vídeos con alguna parte de un suceso del telediario o de la radio, cuñas de radio, etc. sería una solución y de gran valor para el profesor. De esta manera, no tendría que invertir su tiempo en buscar el artículo o grabar el documental, por ejemplo.

Tanto nuestra vida social como la laboral está rodeada de tecnología y parte de nuestra comunicación se realiza vía internet, móvil, Tablet, *Whatsapp*, *Facebook*, *Twitter*, entre muchos otros. Si atendemos a esta inmediatez y actualidad comunicativa en la que vivimos nos parece curioso no hacer uso más de él en el aula o de tener más material interactivo o en plataforma. Los manuales publicados actualmente se nos quedan pequeños y son insuficientes, tal y como han dicho los propios profesores en la Encuesta 1. El material en plataforma presenta más ventajas que los materiales de papel, dado que el material interactivo puede ser actualizado con regularidad y permite esa inmediatez que precisa el profesor de EFE para sus clases.

Hemos decidido dividir este apartado en las diferentes propuestas que ofrecemos. Algunas de ellas para elaborar en plataforma y otras con simple fin de mejorar y acercar los manuales a los estudiantes de ENE.

6.2.1. LAS PROPUESTAS TEMÁTICAS

Somos partidarios de utilizar plataformas y las nuevas tecnologías para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, aun así, las propuestas que ofrecemos pueden servir para mejorar el manual o introducir en un material publicado en algunos casos.

Existen varios temas que parecen ser de interés entre el alumnado de ENE y que no aparecen en los manuales editados o si existe hay una falta de profundización. Si nos remitimos a las respuestas dadas por los estudiantes de ENE de la Encuesta 3 (en el capítulo anterior) y, en concreto a la pregunta 29 (enumera tres cosas que consideras primordial aprender para tu trabajo), encontramos una variopinta variedad de respuestas entre los estudiantes que la cumplimentaron el cuestionario. Extrajimos una serie de respuestas que tenían relación con el interés del alumnado por trabajar aspectos culturales.

Tanto los creadores de manuales como los profesores han de detenerse y reflexionar sobre los rasgos socioculturales, tanto de ámbito cotidiano como histórico (*Cultura* y *cultura*), pero también en la *kultura* con k. Estos elementos se pueden incorporar en manuales o materiales tanto en papel o como a través de una plataforma, dado que las costumbres y formas de negociar, por ejemplo, es estándar y estas formas de comportamiento no van a cambiar de forma rápida dentro de la cultura española.

Retomando las respuestas de los estudiantes de ENE a la pregunta 29, cinco alumnos consideran primordial aprender técnicas de escritura para comunicarse por correo electrónico. Más allá de la aparente extrañeza de este requisito, lo cierto es que la adquisición de esta práctica es rentable en cualquier profesión. Asimismo, resulta un aprendizaje fundamental, pues, en la actualidad, el medio de comunicación social más habitual es la red. Finalmente, no hay que olvidar que, según el contexto comunicativo y el receptor existe un código de escritura válido que debe aprenderse y aplicarse correctamente en cada caso. Y, finalmente volviendo a las respuestas de los estudiantes de ENE encuestados encontramos que, al preguntar sobre las preferencias temáticas, los estudiantes no estaban interesados en el tema de “La creación de una empresa”.

Teniendo estos datos en cuenta y nuestra experiencia docente en el área de fines específicos, planteamos unos temas que parecen ser más atractivos y de interés. Estos temas pueden ser incorporados en un manual, aunque nosotros somos partidarios de

que el material esté disponible en línea o en alguna plataforma. Presentamos a continuación varias propuestas:

- ✓ La inclusión de contenido cultural relacionado con el tema que se trate en cada unidad. De esta manera, si, por ejemplo, se trabaja un contenido gastronómico, se puede mostrar todos los aspectos culturales que envuelven esta situación. De igual modo, es importante conocer la conducta apropiada en cada contexto comunicativo (una comida con los clientes, los socios, el equipo de trabajo, los directivos, etc.), así como las normas relativas a la forma de vestir, al lenguaje corporal, a los turnos de habla, a las normas de conducta, etc. en cada comida. Para ilustrar este concepto tomamos como ejemplo una comida con japoneses: el empresario español debe saber que el japonés de mayor jerarquía laboral tiene que sentarse entre los dos empresarios más importantes y, además, lo más alejado posible de la puerta. De lo contrario, el japonés se sentirá ofendido, con lo que la relación profesional se verá perjudicada. De la misma manera que el japonés ha de entender que el desconocimiento por parte del español de estos rasgos culturales no significa que le falte al respeto.

- ✓ La creación de material complementario centrado simplemente en la conducta cultural del mundo empresarial. Al igual que existen materiales complementarios que trabajan reportajes de empresas, llama la atención la falta de estudios que aborden las pautas de comportamiento y, por extensión, sorprende la laguna de material docente centrado en aspectos culturales del mundo profesional. En este sentido, no solo nos referimos a costumbres (como la puntualidad), sino también a la conducta y a las prácticas comunes en el mundo laboral.

- ✓ La sustitución del tema “La creación de una empresa” por otra temática. A lo largo de nuestros años como docente de ENE podemos afirmar que nunca hemos impartido el tema de la creación de una empresa. Es posible

que esto se deba a que el alumno que hemos tenido siempre ha estado trabajando en una empresa y no tenía intención de cambiar, en todo caso, la de seguir subiendo la pirámide dentro de su empresa. El encuestado que se precisaba para la Encuesta 3 era un estudiante que tenía un trabajo mientras cursaba sus lecciones. Suponemos que el aprendiz de ENE que busca trabajo pueda tener cierto interés por este tema. Por el contrario, nos hemos encontrado, al igual que se muestra en la encuesta una alta curiosidad siempre por conocer el entorno. En este sentido, hay un interés, por ejemplo, por visitar la Costa Brava (para los alumnos que viven en Barcelona o en los pueblos circundantes). A simple vista, no parece una temática que se incluya dentro del temario de un curso de fines específicos. Sin embargo, el conocimiento de los espacios comunes y típicos del país permiten integrar al alumno en la sociedad “de adopción”, en este caso, la catalana. Por consiguiente, la introducción de un tema personal actúa de forma positiva en el entorno laboral del alumno.

✓ La incorporación de temas de interés y utilidad para el alumno de ENE. Un tema de interés son las técnicas de escritura para comunicarse por correo electrónico. Más allá de la aparente extrañeza de este requisito, lo cierto es que la adquisición de esta práctica es rentable en cualquier profesión. Asimismo, resulta un aprendizaje fundamental, pues, en la actualidad, el medio de comunicación social más habitual es la red. Finalmente, no hay que olvidar que, según el contexto comunicativo y el receptor existe un código de escritura válido que debe aprenderse y aplicarse correctamente.

✓ La readaptación del contenido de algunos temas. No hemos encontrado, por ejemplo, ningún material realmente útil en el tratamiento del tema de los restaurantes (a excepción de los reportajes de esta temática). Los manuales no nos han sido útiles a la hora de cubrir las necesidades de nuestro alumno de ENE. Consideramos que para este tema lo más correcto sería recurrir a material real (páginas *web* de restaurantes o la página oficial

directa del restaurante). Ahora bien, sería mucho más cómodo que existiera una plataforma que dividiera los diversos restaurantes en categorías (formal, informal, tapas, Estrella Michelin, cocina catalana, etc.). De igual forma, creemos que la presentación del vocabulario ha de ajustarse más a la realidad culinaria. En España, muchos acuerdos y reuniones se realizan alrededor de una comida, por lo que al alumno le interesa conocer qué restaurantes son adecuados para llevar a cabo dichas actividades.

El tema de los restaurantes es un contenido perfecto para una plataforma de trabajo. En ella se incorporarían los tipos de restaurantes, desde tapas hasta los más selectos de estrella Michelin. Se podría acceder a la carta, sección de vinos, ubicación, espacio interior del local e, incluso, a las diversas páginas que integran opiniones sobre el servicio, la calidad, etc. Esta plataforma podría incluir, además, reportajes del restaurante o del chef en cuestión y actividades estructuradas dependiendo el nivel del alumno y un apartado de comportamiento cultural. Esta plataforma, podría servir tanto al estudiante de EFE como al de ELE. Y, por último, la plataforma podría contar con la opción “comentarios/sugerencias” donde el profesor pudiera exponer alguna técnica de presentación en clase o presentar ideas para ampliar el material de la plataforma.

6.2.2. LA EXPLOTACIÓN DE ACTIVIDADES

Las actividades que se practican en clase han de estar bien pensadas y elaboradas con un fin específico. La idea de este apartado es ofrecer ideas para amortizar al máximo las actividades que existen en los manuales publicados y que consideramos que en algunos casos hay una falta de explotación. Para ello pondremos un ejemplo concreto.

Si retomamos los temas culturales, cabe destacar que ciertos aspectos interculturales pasan inadvertidos ante nosotros, pues es cultura arraigada, pero en cambio, para el estudiante puede ser un puzle de incompreensión. Tomando un

ejemplo concreto, en el manual del alumno *Socios 2* aparece la imagen de un perro en medio de una carretera (*vid.* imagen 18).

Imagen 18



Para un nativo español, la imagen no tiene confusión, inmediatamente le remite al hecho de que el animal ha sido abandonado por su propietario, seguramente, antes de las vacaciones —una práctica común en España—. No obstante, esta imagen no significa nada para un oriental. La actividad va acompañada de un texto adaptado de *El libro rojo de la publicidad*, donde se explica el significado de la imagen. Sin embargo, consideramos que la actividad ofrece muchas posibilidades

de explotación didáctica y que el ejercicio podría indagar sobre elementos culturales de la L1 del alumno.

En el mismo capítulo de este manual, la actividad 6 “campanas publicitarias” presenta los diversos modelos de campanas publicitarias (campanas de publicidad comparativa, de solución a un problema, de impacto social, de intriga y de actitudes). Es un ejercicio que funciona muy bien y suele agradar, la pena es que no se invierte en la actividad y esta da para mucho más. Por esta razón, presentamos algunas alternativas para amortizar al máximo el material.

Por un lado, se podrían determinar las diferencias existentes entre los anuncios españoles y los propios de la L1 del alumno. De esta forma, se reflexiona sobre la cultura del aprendiz y se compara con la de la L2. En este sentido, para que el ejercicio fuera más completo, dado que la actividad es muy buena, hubiera sido acertado presentar algún anuncio para diferenciar aspectos culturales. De hecho, la empresa

Danone España, por ejemplo, se sirve de famosos para sus anuncios televisivos de yogures en los anuncios, en cambio, en Francia no ocurre así. Aquí se puede hablar sobre cuáles son las razones y dónde estriba la diferencia en un mismo producto. Igualmente, se podría analizar lo que está permitido y lo que no está permitido mostrar en un anuncio, basándose en los principios culturales. También se puede ampliar esta actividad con un hecho que suele llamar la atención al extranjero, esto es, el anuncio publicitario en medio del telediario. El propio presentador del telediario anuncia un banco o un seguro de coche, por ejemplo. Hemos visto a Matías Prats, entre otros, realizar este tipo de publicidad¹³³. En España, elegir culturalmente una figura que la gente conoce y respeta inspira confianza. Para otras nacionalidades, este tipo de anuncio desprestigia al presentador y revaloriza el propio telediario, según palabras textuales de algún alumno “es poco serio un anuncio en medio de las noticias”.

Otro aspecto que tiene que ver con la productividad de las actividades tiene que ver con el planteamiento de las actividades de los manuales. En la mayoría de los manuales, los ejercicios están diseñados para ser llevados a cabo en grupo o en pareja, sobre todo los ejercicios correspondientes a las tareas finales de cada unidad. Estas últimas suelen ser debates o juegos de rol con varios papeles que los estudiantes deben escoger. Consideramos que las tareas finales podrían incluir un soporte en audio, audiovisual o en línea que presentara un personaje o varios encargados de desarrollar una postura dentro del debate. Así, se podría trabajar con una figura virtual que interaccionara artificialmente con el profesor y el alumno al tratar un tema.

6.2.3. MATERIAL EN PLATAFORMA

En la actualidad hay una preferencia por el uso de material actual. Al alumno le gusta y le motiva trabajar con artículos de periódico, textos actuales y material del momento. Por esta razón, creemos que una plataforma es el mejor medio para poder introducir todo el material actual. De esta manera, es posible renovarlo con facilidad e introducir y eliminar con el paso del tiempo.

¹³³ Vid. anuncio de ING con Matias Prats, <<https://www.youtube.com/watch?v=n0514o2O--c>>.

La editorial Difusión, creó en el 2015, dentro de su campus virtual, una sección llamada “Hoy en clase”. Semanalmente se recibía un artículo actual con un texto, vídeo con la noticia y una propuesta de explotación didáctica en forma de ficha. El problema es que después de un período de prueba había que pagar una cuota (mínima) para seguir recibiendo el material. Cuando hicimos referencia a los diferentes soportes dentro de los manuales (*vid.* 4.3.5) presentamos una propuesta similar a la recién comentada de Difusión. Las diferencias radicaban en que la plataforma que proponíamos incluía más contenidos no solo un artículo semanal¹³⁴. Definitivamente, hay un interés por las editoriales de crear material interactivo, pero consideramos que queda mucho trabajo por hacer y que aquí está el verdadero futuro de los materiales.

En este apartado presentamos una plataforma que ofrece materiales audiovisuales. La plataforma consta de seis secciones:

- (i) Soporte audiovisual. Reportajes, debates, fragmentos del telediario, documentales, etc. Este material ha de ser real (sin ninguna adaptación) y ha de estar dividido en partes, con un máximo de diez minutos por sección. Asimismo, ha de estar estructurado en campos temáticos para que el profesor pueda ver de forma rápida el tema que le interesa y también por contenido comunicativo. De esta forma si lo que se quiere practicar son las reclamaciones esta sección lleva al profesor a una selección de reportajes donde puede explotar este aspecto.
- (ii) Transcripción del reportaje (o debate, documental, etc.)
- (iii) Consejos de explotación. Una sección donde aparece una serie de recomendaciones de cómo explotar el reportaje en función del nivel del alumno que se tiene, el grupo de estudiantes, tipo de actividades que se pueden desarrollar, etc.

¹³⁴ Si se quiere conocer la opinión de una usuaria de la herramienta didáctica “Hoy en día” (*vid.* <<https://eledbcn.wordpress.com/2015/03/27/hoy-en-clase-unidades-didacticas-de-difusion-de-pago/>>).

- (iv) Actividades complementarias. Un apartado donde se puede encontrar material para ampliar el contenido del reportaje. Remisión a páginas *web*, organismos o documentos para ampliar información.
- (v) Aspectos culturales. Pautas de cómo presentar los aspectos culturales del reportaje.
- (vi) Buzón ideas. Una sección donde el profesor puede hacer preguntas y otros profesores pueden responder, así como un lugar donde también se pueden hacer sugerencias o recomendaciones.

Esta plataforma no presentaría actividades, sino simplemente propuesta de explotación que el profesor podría utilizar o no dependiendo de su alumnado, las necesidades de este y la finalidad de la actividad.

Por último, nos parece interesante la posibilidad de crear un juego interactivo que se pudiera instalar en el móvil (como un *app*). Sabemos que existen *apps* donde se puede jugar ajedrez con otros usuarios de cualquier parte del mundo. Quizá podría desarrollarse un juego de simulación para practicar el español en diferentes contextos y con otros usuarios.

Estas propuestas e ideas no reemplazan la necesidad que sigue teniendo el profesor de elaborar su propio material en clase. Sin embargo, si existiera más material de fácil acceso y manejo facilitaría el trabajo del profesor y este podría apoyarse más en el material existente. Como hemos repetido, somos partidarios de material multimedia, actual, reportajes, documentales, textos periodísticos, etc., es decir, material que el profesor pueda compaginar y adaptar a su propio material y, así ajustarlo a las necesidades de su estudiante. Confiamos que estas propuestas se tomen en consideración para las creaciones de los futuros materiales de EFE.

6.2.4. CONCLUSIONES

Resulta taxativo hablar de manuales del alumno o de materiales complementarios buenos o malos. Lo más adecuado en este caso es valorar si dichos manuales del

alumno y materiales complementarios están más o menos adecuados al objetivo docente que se persigue en un curso de EFE. Así pues, basándonos en los resultados y en nuestra experiencia personal en este ámbito de enseñanza/aprendizaje, consideramos que son varios los aspectos que pueden ser mejorados o adaptados en los manuales y materiales didácticos de ENE¹³⁵.

En el capítulo anterior exponemos la propuesta que plantea Salaberri (1990: 109-122) con el fin de facilitar la elección del manual o manuales más apropiados para nuestro aprendiz. Estos requisitos que se deben tener en cuenta son los siguientes: las necesidades de los alumnos, la propuesta de los objetivos, el diseño del *syllabus*, la metodología, el contenido lingüístico, la gradación del lenguaje, el repaso, las fases dentro de una unidad y destrezas y el material de apoyo, principalmente. A estos principios proponemos incluir algún punto más como: el contenido cultural, la presentación de las actividades, el contenido comunicativo o la temática elegida.

Cabe resaltar que, a pesar de analizar el material según los puntos anteriores, no existe el manual perfecto y ninguno de ellos va a responder al cien por cien a las expectativas y requerimientos de nuestro alumnado. Así pues, es paradójico pretender encontrar un manual perfecto, sobre todo cuando se enfoca el curso directamente a las necesidades del alumno. Sin embargo, esto no significa que los materiales no puedan ajustarse más a las necesidades tanto del alumnado como del profesor.

Creemos que es más efectivo la creación de material que pueda ser combinable con otros materiales. A fin de cuenta, esta parece la opción más acertada para un grupo de profesores que crea su propio material y lo combina con material ya existente. De esta forma, se podría llegar a un equilibrio entre lo que ha de preparar el profesor para su alumno y lo que su estudiante requiere que puede encontrar en el mercado.

¹³⁵ No podemos valorar la efectividad de los manuales de otros campos de estudio, dado que no los conocemos. Sin embargo, la encuesta dirigida a los profesores incluía todo el grupo docente de EFE, así que suponemos que en general los manuales de EFE son insuficientes por los datos que obtuvimos.

Crear un manual que sea actual e inmediato es complicado si tan solo nos centramos en el material publicado sobre papel. Asimismo, el material como requisito indispensable ha de ser de fácil acceso y también fácilmente manipulable para que el profesor pueda modelarlo y adaptarlo a su programa y los requerimientos concretos de su aprendiz.

En definitiva, creemos que el futuro del manual debe estar orientado hacia la creación de material complementario, ya que cada vez más el profesorado comprende que un único manual impreso no es suficiente para cubrir las necesidades de su alumnado. Ahora bien, es importante apuntar que estas mejoras no eximen al profesor de tener que seguir elaborando, diseñando y negociando el programa con su alumnado. De ahí que el siguiente capítulo se centre en el AN.

Capítulo 7. Qué enseñar en un curso de fines específicos: el análisis de necesidades

La enseñanza/aprendizaje de cualquier lengua con fines específicos se define como la enseñanza de un idioma orientada a cubrir necesidades concretas (estilo de aprendizaje, actividades de interés, motivaciones, destrezas, expectativas, deseos, situaciones comunicativas, etc.) de por qué necesita aprender el idioma el estudiante. Para cumplir con este fin, el profesor requiere de una técnica que se denomina *análisis de necesidades*. Este procedimiento se refiere a

the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is the means of establishing the *how* and *what* of a course. It is a continuous process, since we modify our teaching as we come to learn more about our students, and in this way, it actually shades into *evaluation* —the means of establishing the effectiveness of a course—. Needs is actually an umbrella term that embraces many aspects, incorporating learners' goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for talking the course, their teaching and learning preferences, and the situations they will need to communicate in. Needs can involve what learners know, don't know or want to know, and can be collected and analysed in a variety of ways (Hyland 2006 cito por Paltridge *et al.* 2013: 325).

Gracias al análisis de necesidades, el profesor de español con fines específicos será capaz de afrontar la clase y saber con exactitud qué enseñar. De ahí que su importancia no nos deje indiferentes.

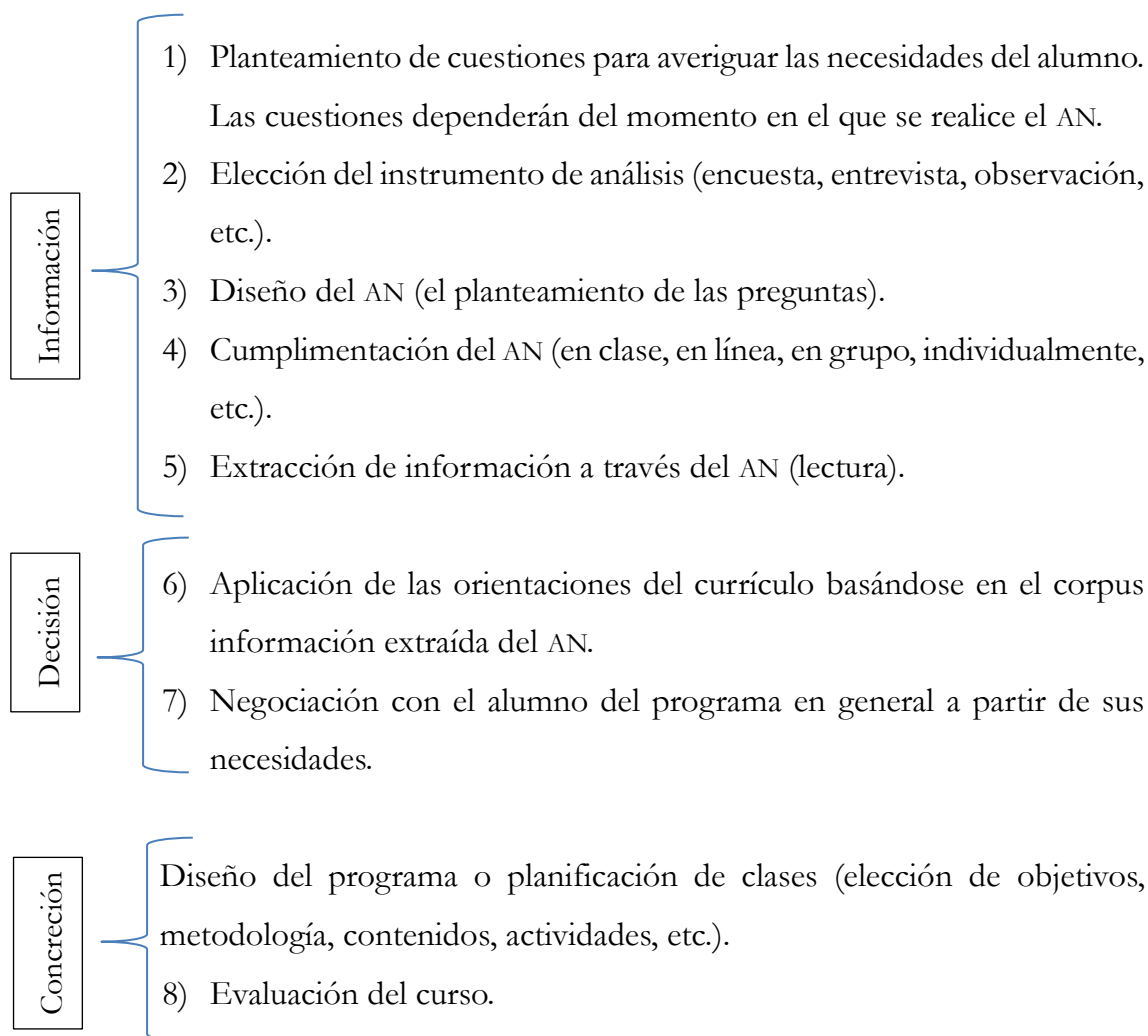
7.1. LA NECESIDAD DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES EN EL DISEÑO DE UN CURSO DE EFE

La enseñanza/aprendizaje de un curso de fines específicos tiene como objetivo permitir a los estudiantes la utilización de la lengua para realizar aquellas tareas que sean de mayor relevancia para ellos en su vida profesional. Así pues, la eficacia del curso depende en gran medida del programa y de que este refleje aquellas tareas que precisa aprender el estudiante. En consecuencia, el profesor ha de preguntarse qué tareas son las relevantes para el alumno en su situación profesional, es decir, qué precisa aprender. En este punto es cuando el profesor requiere del AN. Como ya se describió en el capítulo 3, el AN es

la herramienta que nos permite articular el proceso de personalización de cualquier programa educativo [...] identificará los diferentes tipos de necesidad que caracterizan a los estudiantes y permitirá adecuar al grupo y a cada aprendiente los objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, materiales, actividades y procedimientos de evaluación que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje (García Romeu 2006b: 32).

Por extensión, dicho método está íntimamente relacionado con las preguntas clave que conciernen a la programación: el qué, el cómo, el cuándo, el por qué, el cuánto, etc. (García-Romeu 2006a: 31). De esta forma, entendemos que, si no se realiza ningún tipo de AN, no hay curso de EFE. Parafraseando a Aguirre (2012: 100), el AN es absolutamente imprescindible y, sin él, no se puede hablar de un curso de fines específicos.

El laborioso proceso de creación del AN consta de varias fases Aguirre (2012: 96). Hemos establecido una serie de pasos que consideramos que el profesor debe seguir para el uso correcto de este y poder sacarle el máximo partido. A continuación, enumeramos las fases que se deben seguir:



Creemos que el paso más difícil de acometer es el primero —planteamiento de cuestiones— pues para ello, el profesor ha de saber cuáles son las necesidades que precisa el aprendiz. Con el fin de facilitar este proceso al docente, en las páginas siguientes vamos a ofrecer un plan de trabajo diseñado a partir de un caso práctico. Así, el lector puede seguir los pasos trazados y valorar su utilidad para aplicarlos en cualquier curso de EFE. No obstante, antes de entrar en materia, es fundamental acotar el concepto *necesidades* para poder diseñar el AN de forma correcta.

7.1.1. TIPOLOGÍA DE NECESIDADES

Como hemos venido repitiendo, la enseñanza/aprendizaje de fines específicos se fundamenta en el establecimiento de un curso basado en las necesidades del alumno. Por tanto, es indispensable para el docente conocer cuáles son estas necesidades. Sin embargo, el término *necesidades* abarca muchos aspectos: las habilidades del alumno, la

razón por la cual requiere aprender la lengua meta, sus preferencias de enseñanza y aprendizaje, las situaciones comunicativas en las que se va a encontrar envuelto, etc.

En el capítulo 3 detallamos las distintas clasificaciones que los expertos anglosajones establecen sobre los tipos de necesidades. Así pues, se distingue entre necesidades denominadas *objetivas* y *subjetivas* (Richterich 1980[1973]; Brindley 1989); frente a necesidades *percibidas* y *sentidas* (Berwick 1989) o necesidades *sociales* (Mountford 1981). En cambio, Hutchinson y Waters 2010 [1987] realizan una distinción de necesidades que viene marcada por lo que el aprendiz debe hacer en la situación meta y lo que necesita hacer para aprenderla.

Los tipos de necesidades que bajo nuestro punto de vista se han de tener en cuenta son las que hemos descrito en el cuadro 12 (*vid.* § 3.3.1.) y que corresponden con las siguientes necesidades: objetivas, subjetivas, sociales, interculturales y ocultas. En este capítulo detallaremos cada una de estas necesidades para que se pueda ver en qué consisten y qué incluyen.

Creemos que el diseño del AN es labor del profesor, dado que es él quien va a trabajar con los resultados del AN para diseñar el programa. Por este motivo, debe conocer y sentirse cómodo con la técnica y con las preguntas que formula. Si se quiere hacer uso de alguna propuesta o plantilla de AN hemos nombrado una serie de autores donde se puede encontrar varios ejemplos de AN (*vid.* cuadro 16).

La propuesta que presentamos aquí para diseñar el AN se hace desde la perspectiva de la necesidad. En esta línea, entendemos que cada necesidad implica averiguar ciertos datos que, para obtenerlos, hay que plantear una serie de preguntas. Así pues, exponemos la información correspondiente a las diferentes necesidades que el profesor, posteriormente, deberá transformar en preguntas.

Los datos que mostramos correspondientes a cada necesidad son una guía de referencia, de modo que dejamos en manos del profesor analista tanto la selección de

las cuestiones que va a integrar en su AN como la técnica a utilizar para averiguar la información. Sin más, mostramos unos ejemplos del contenido de cada necesidad.

7.1.1.1. NECESIDADES OBJETIVAS

Las *necesidades objetivas* responden a toda la información neutra del estudiante. Desde el punto de vista de la lengua, estas necesidades describen lo que va a utilizar previsiblemente el alumno en una determinada situación de comunicación.

A continuación, mostramos la información que debe preguntarse dependiendo de los aspectos que se desean inquirir. Hemos dividido estas necesidades en los siguientes aspectos:

- A. El perfil del aprendiz
 - a. Nombre
 - b. Nacionalidad
 - c. Lengua materna
 - d. Lenguas que habla
 - e. Edad
 - f. Sexo
 - g. Nivel de español
 - h. Estado civil

- B. La información profesional del alumno
 - a. Empresa
 - b. Cargo
 - c. Actividad de la empresa
 - d. Estudios
 - e. Formación
 - f. Experiencia laboral
 - g. Las razones de por qué estudia español
 - h. Duración del curso

- i. El lugar donde se realiza el curso (en la academia, en casa, en la empresa)
- C. La competencia lingüística del aprendiz
- a. El test de nivelación. Tiene la finalidad de averiguar el nivel del alumno y de establecer todo aquello que precisa saber el alumno para actuar de forma eficaz en las situaciones meta
 - b. Preguntas en relación con las cuatro destrezas¹³⁶ (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora)
- D. Las habilidades de aprendizaje del estudiante¹³⁷
- a. Las estrategias de aprendizaje (las técnicas que utiliza para aprender la pronunciación, el vocabulario, la gramática, la expresión escrita, etc.)
 - b. La tipología de actividades (qué tipo de actividades le gustan al alumno, de qué modo aprender mejor, qué tipo de material prefiere, etc.)
 - c. Las técnicas para aprender (con qué tipo de recursos se siente cómodo, qué trucos o estrategias utiliza el alumno para aprender una segunda lengua, etc.)
 - d. La corrección (gustos y preferencias a la hora de ser corregido)
- E. Las carencias o lagunas
- a. La identificación de las carencias lingüísticas que tiene el alumno y que precisa en la situación actual
- F. El uso del lenguaje en situaciones de comunicación (preguntas genéricas)
- a. Dónde se va a interactuar (en la empresa, en reuniones, en congresos, etc.)
 - b. Con quién se va a utilizar la lengua (colegas, equipo de trabajo, clientes, etc.)
 - c. Cuándo se va a utilizar la lengua (para negociar, para reclamar, etc.)

¹³⁶ Para obtener información sobre la situación actual, se le puede preguntar al alumno sobre qué destrezas considera que debe aprender antes, cuáles desea mejorar, etc.

¹³⁷ La habilidad de aprendizaje son las actitudes que tiene un individuo para producir enunciados gramaticales en una lengua (incluyendo todos sus niveles: el vocabulario, la formación de palabras y oraciones, y la pronunciación y semántica).

- d. Los registros y el grado de jerarquía entre hablantes (que dependerá del punto b de esta misma sección)
 - e. Posibles situaciones de comunicación (eventos de empresa, cenas de empresa, celebraciones, etc.)
- G. Las destrezas y actividades comunicativas específicas (preguntas concretas)
- a. Para qué necesita la lengua el aprendiz (hablar, escribir, comprender)
 - b. En qué situaciones va a utilizar la lengua
 - c. Qué tipo de lengua precisa (hablar: reuniones, entrevistas, etc.; escribir: informes, documentos específicos, etc.; leer: documentos específicos, manuales, informes; etc.)
 - d. Cuáles son los temas comunicativos (inversiones, venta, estudio de mercados, etc.)
 - e. Qué tiene que hacer en el trabajo¹³⁸ (presentaciones, negociaciones, etc.)
 - f. Qué precisa para su trabajo (comprender, hablar, leer, escribir)
 - g. Qué actividades utiliza con frecuencia en el trabajo (*PowerPoint*, gráficos, informes, etc.)

7.1.1.2. NECESIDADES SUBJETIVAS

Las *necesidades subjetivas* son las necesidades psicológicas del aprendiz, es decir, las necesidades afectivas y cognitivas que el estudiante siente ante su enseñanza/aprendizaje. Estas necesidades se han dividido en los siguientes aspectos:

- H. Las perspectivas del estudiante de su aprendizaje
- a. Las expectativas de alumno (qué cree que tiene que aprender, cómo cree que debe ser el curso, qué espera de su aprendizaje, etc.)
 - b. Las metas que quiere alcanzar

¹³⁸ Si, por ejemplo, el alumno tiene que negociar, es imprescindible averiguar el tema de la negociación y cuál o cuáles son los interlocutores que participan, así como dónde, cuándo y cómo sucede la negociación.

- c. La prioridad de necesidades que requiere aprender (qué cree el alumno que precisa aprender para realizar su trabajo)

- I. Las preferencias (del) (en el) aprendizaje
 - a. Cómo le gusta al alumno aprender el vocabulario, la gramática, la interacción oral, la comprensión lectora, la expresión escrita, etc.

- J. La motivación
 - a. Los temas de interés en relación directa con el trabajo o la vida personal (hábitos, aficiones, etc.)
 - b. Las actividades que motivan al estudiante a participar e interactuar

- K. Las carencias percibidas
 - a. Qué cree el estudiante ha de aprender (ampliar vocabulario, la gramática, temas concretos de trabajo, etc.)
 - b. Qué destrezas piensa que necesita practicar más

- L. El perfil de aptitudes del aprendiz
 - a. La información sobre el carácter y la actitud del aprendiz¹³⁹

7.1.1.3. NECESIDADES SOCIALES

Las necesidades que hemos denominado *sociales* remiten a información externa, fuera del control del alumno. Estas necesidades se ven influidas tanto por la percepción o los deseos de los patrocinadores del curso (los jefes del alumno, el departamento de Recursos Humanos, los colegas o equipo de trabajo, por ejemplo), como por la presión del entorno en el cual ha de trabajar y comunicarse el alumno.

El AN que intenta recabar información sobre las necesidades sociales se centra, por tanto, en conocer los deseos que tienen los patrocinadores, los colegas o los

¹³⁹ El perfil del aprendiz se puede valorar a través de la elaboración de un diario o con la técnica de la observación. Para llevar a cabo la observación, es posible pasar algún test de aptitudes de gestión. *Vid.* la página web *Mundo negocios* que presenta nueve de los mejores test online para empresarios: <<http://mundonegocios.net/9-de-los-mejores-test-online-para-empresarios/>>.

compañeros de trabajo con respecto al aprendizaje del alumno, es decir, qué esperan que sea capaz de hacer el estudiante tanto a corto plazo como una vez haya finalizado el curso. En algunos casos, el profesor analista puede encontrarse en la situación de que las expectativas del jefe no sean las mismas que las del aprendiz. No obstante, hay que considerar ambas a la hora de diseñar el programa. Asimismo, interesa conocer el ambiente de trabajo y si el alumno siente cierta presión o incomodidad por falta de nivel de español. Hemos dividido las necesidades sociales en los siguientes aspectos:

M. Las expectativas que tiene el patrocinador del aprendizaje del alumno

- a. Expectativas del aprendizaje del alumno a corto plazo
- b. Expectativas del aprendizaje del estudiante en la situación meta

N. Las expectativas que tienen los compañeros o el equipo de trabajo del aprendiz

- a. Expectativas del aprendizaje del alumno a corto plazo
- b. Expectativas del aprendizaje del estudiante en la situación meta

O. La presión social

- a. La información relativa al ambiente laboral
- b. La relación o el trato en el trabajo

7.1.1.4. NECESIDADES INTERCULTURALES

Las *necesidades interculturales* se relacionan con una comunidad determinada de hablantes que tiene un código de conducta determinado en una situación concreta. Esta conducta es, en muchos casos, diferente de la que se identifica en la cultura del alumno y, por tanto, este debe aprenderla y respetarla para poder desenvolverse de forma cómoda y sin malinterpretaciones. Para un español, por ejemplo, la puntualidad no es un factor prioritario y, por lo general, que alguien llegue tarde no se interpreta como un gesto descortés. En cambio, para una persona de origen alemán, por ejemplo, la impuntualidad está mal vista y se entiende como una falta de educación sistemáticamente.

En el mundo de negocios, que es el área de fines específicos en la cual hemos trabajado, existen unos parámetros de actuación que los alumnos extranjeros han de conocer para que la comunicación sea fluida y, ante todo, sin ambigüedades o confusiones. Con tal de transmitir este comportamiento meta de manera correcta, el profesor ha de conocer y entender también la cultura de la L1 de su estudiante. Hemos dividido las necesidades interculturales en los siguientes aspectos:

P. La información cultural relativa a la L1 del estudiante

- a. La conducta y los hábitos de una comunidad de hablantes (*cultura sensible*)

Q. El uso del lenguaje por parte de una comunidad de hablantes

- a. El planteamiento de diferencias culturales
- b. Las maneras de afrontar ciertos temas laborales

R. El lenguaje no verbal (*kultura*)

- a. Los gestos y las acciones de la L1
- b. Las acciones paralingüísticas de la L1
- c. Las características paratextuales de la L1

7.1.1.5. NECESIDADES OCULTAS

Estas necesidades no se constatan a través de un Ades, sino por intuición o por casualidad. Para entender a qué nos referimos cuando hablamos de *necesidades ocultas*, presentamos ejemplos de dos casos concretos. En el primer ejemplo, una alumna alemana es invitada por un colega para tomar una copa después del trabajo. Según cuenta dicha alumna, parece haber *feeling* entre ellos. Sin embargo, su colega un día deja de hablar con ella e, incluso, la evita. Tras hablar sobre el tema, descubrimos que el chico en cuestión la había invitado a salir y ella, simplemente, había respondido “no, gracias”.

Tras reflexionar sobre esta historia, consideramos importante explicar a los alumnos de ciertas nacionalidades —sobre todo, a aquellos que son extremadamente

directos verbalmente— que el uso del *no*, a veces, es pragmáticamente muy agresivo en español. Así, es mejor inculcar ciertos hábitos verbales al alumno para que sepa transmitir su respuesta sin dañar la imagen del interlocutor. Retomando la historia previstamente expuesta, oraciones como “me encantaría, pero no puedo”, permiten hacer llegar el mensaje al interlocutor sin violentarlo. Al introducir una unidad que versaba sobre este tema, se descubre que otros estudiantes entienden ciertas reacciones de sus colegas españoles tras haber obtenido como respuesta un *no* rotundo.

El segundo ejemplo que presentamos para mostrar el reconocimiento de las necesidades ocultas tiene que ver con un alumno nuestro de Turquía (estudiante que presentamos a continuación para el caso práctico, *vid.* § 7.2.2). Este alumno, al ser de religión musulmana, se encuentra con muchos problemas a la hora de comer en los restaurantes españoles. Ello se debe a que, por convicciones religiosas, no puede ingerir productos porcinos. La situación más grave que relata tiene lugar en un restaurante al que va a almorzar con su jefe. En el restaurante, el estudiante eligió habas. No obstante, cuando le sirvieron el plato, descubrió que estaba cocinado con panceta. Por razones religiosas, no pudo ingerir el plato, que fue retirado por el servicio del restaurante. Esto ocasionó una situación incómoda, dado que el jefe consideraba que no era necesario desperdiciar el plato, sino seleccionar y comer únicamente las habas. Al llegar a clase tras la comida, el alumno estaba realmente disgustado, puesto que la situación en el restaurante había de ser, *a priori*, una situación agradable.

Para evitar este tipo de sucesos, consideramos oportuno introducir una clase específica sobre alimentación española. Así, el alumno sabrá qué productos/platos puede comer sin entrar en conflicto con sus creencias religiosas, y no le acarrearán ninguna situación incómoda otra vez.

El profesor ha de estar constantemente atento a las quejas, conflictos o comentarios que puedan manifestar sus estudiantes. Asimismo, debe ser intuitivo en lo que respecta a aspectos que pueden influir en sus relaciones laborales.

S. Las necesidades que se descubren a través de la intuición

A continuación, mostramos una síntesis de la clasificación que hemos diseñado en el presente apartado. En el cuadro 19 se muestra la división de las cinco necesidades expuestas con lo que incluye cada una de ellas. Asimismo, incorporamos la información que todo docente debe recopilar sobre cada necesidad.

Cuadro 19: Definición de necesidades

NECESIDADES	DEFINICIÓN	SE HA DE PREGUNTAR POR...
NECESIDADES OBJETIVAS	A. Perfil del aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> a. Nombre b. Nacionalidad c. Lengua materna d. Lenguas que habla e. Edad f. Sexo g. Nivel de español h. Estado civil
	B. Información profesional del alumno	<ul style="list-style-type: none"> a. Empresa b. Cargo c. Actividad de la empresa d. Estudios e. Formación f. Experiencia profesional g. Vida laboral h. Las razones del aprendizaje de la lengua i. Duración del curso j. El lugar donde se realiza el curso
	C. La competencia lingüística del aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> a. El test de nivelación b. Preguntas en relación con las cuatro destrezas
	D. Las habilidades de aprendizaje del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> a. Las estrategias de aprendizaje b. La tipología de actividades c. Las técnicas para aprender d. La corrección
	E. Las carencias o lagunas	<ul style="list-style-type: none"> a. La identificación de las carencias lingüísticas que tiene el alumno y que precisa en la situación actual
	F. Uso del lenguaje en situaciones de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> a. Dónde se va a interactuar b. Con quién se va a utilizar la lengua c. Cuándo se va a utilizar la lengua d. Los registros y grado de jerarquía entre hablantes e. Posibles situaciones de comunicación
	G. Las destrezas y actividades	<ul style="list-style-type: none"> a. Para qué necesita la lengua el aprendiz b. En qué situaciones va a utilizar la lengua c. Qué tipo de lengua precisa

	comunicativas específicas	<ul style="list-style-type: none"> d. Cuáles son los temas comunicativos e. Qué tiene que hacer en el trabajo f. Qué precisa para su trabajo g. Qué actividades utiliza con frecuencia en el trabajo
NECESIDADES SUBJETIVAS	H. Expectativas del estudiante de su aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> a. Las expectativas de aprendizaje b. Las metas que quiere alcanzar c. La prioridad de necesidades que quiere aprender
	I. Preferencias (del) (en el) aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> a. Cómo le gusta al alumno aprender el vocabulario, la gramática, la interacción oral, la comprensión lectora, etc.
	J. Motivaciones del aprendiente (temas de interés, razones de aprendizaje, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> a. Los temas de interés en relación directa con el trabajo o la vida personal b. Las actividades que motivan al estudiante a participar e interactuar
	K. Las carencias percibidas	<ul style="list-style-type: none"> a. Qué cree el estudiante que ha de aprender b. Qué destrezas piensa que necesita practicar más
	L. Perfil de aptitudes del aprendiz (carácter, actitud, personalidad, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> a. La información sobre el carácter y la actitud del aprendiz
NECESIDADES SOCIALES	M. Las expectativas que tiene el patrocinador del aprendizaje del alumno	<ul style="list-style-type: none"> a. Expectativas del aprendizaje del alumno a corto plazo b. Expectativas del aprendizaje del estudiante en la situación meta
	N. Las expectativas que tienen los compañeros o el equipo de trabajo del aprendizaje del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> a. Expectativas del aprendizaje del alumno a corto plazo b. Expectativas del aprendizaje del estudiante en la situación meta
	O. La presión social	<ul style="list-style-type: none"> a. La información relativa al ambiente laboral b. La relación o el trato en el trabajo
NECESIDADES INTERCULTURALES	P. La información cultural relativa a la L1 del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> a. La conducta y hábitos de una comunidad de hablantes
	Q. Uso del lenguaje por parte de una comunidad de hablantes	<ul style="list-style-type: none"> a. El planteamiento de diferencias culturales b. Las maneras de afrontar ciertos temas laborales
	R. El lenguaje no verbal	<ul style="list-style-type: none"> a. Los gestos y las acciones de la L1 b. Las acciones paralingüísticas de la L1 c. Las características paratextuales de la L1

7.2.2. ANÁLISIS DE NECESIDADES: CASO PRÁCTICO

Para el desarrollo del caso práctico, vamos a presentar un plan de trabajo estructurado en dos fases. En el apartado 7.2.1.1., se explica la primera etapa. Esta se corresponde con la recopilación de información sobre la actividad de la empresa del alumno y el puesto de trabajo que ocupa en ella. La finalidad de esta etapa es desarrollar una agrupación de ideas que pueden servir en el planteamiento de las preguntas del AN y en el diseño del contenido del programa. El resultado de esta primera fase contribuye a que el profesor se acerque al aprendiz y su entorno profesional y, a su vez, le concede unos conocimientos básicos sobre la actividad de la empresa del alumno. La segunda fase (*vid.* 7.2.1.2) denominada *información* se centra en los cinco pasos que hemos descrito líneas arriba (planteamiento de cuestiones, elección del instrumento de análisis, diseño del AN, cumplimentación del AN y extracción de información).

Reiteramos que nuestra intención no es presentar un modelo de AN, sino valorar las preguntas que este análisis debe incluir dependiendo de las necesidades que se quieran recopilar. Las pautas que se aportarán a continuación han sido creadas con el objetivo de ayudar al colectivo docente de fines específicos a desarrollar su propio AN en función de las necesidades del estudiante y del momento del curso en que se realice el análisis.

Para desarrollar ambas fases nos fundamentamos en un caso real, si bien hemos cambiado el nombre del alumno para asegurar su anonimato. La información que se ve en el cuadro 20 son los únicos datos que la academia nos envía tres días antes de comenzar el curso. Los datos son los siguientes:

Cuadro 20

Nombre	Omar X
Origen	Turquía
Sexo	Varón
Empresa	Danone
Puesto/Departamento	<i>Marketing</i>
Horas cursadas/Nivel	25 horas
Clases semanales	Lunes y jueves: 13.00 – 14.30
Total hora de clase concedidas	300 horas

A partir de la información que se recibe de la academia el profesor debe comenzar su plan de trabajo para preparar una programación del curso dirigido al alumno en cuestión.

7.2.2.1. PRIMERA FASE: AGRUPACIÓN DE IDEAS

De acuerdo con los datos proporcionados por la academia, lo primero se realiza una búsqueda sobre la empresa y la posición del alumno en ella, puesto que toda información puede ser útil al final para nuestro programa. Según los datos recibidos, el alumno trabaja en la empresa Danone y en el departamento de *Marketing*.

En un primer momento, parece una pérdida de tiempo buscar información sobre la empresa, pues se trata de una conocida compañía de productos lácteos. Asimismo, conocemos el *marketing*. No obstante, sería interesante revisar algunos datos sobre esta disciplina, pues puede ayudarnos a preparar una lista de posibles temas de interés para formular las cuestiones del AN.

De las diversas definiciones que se encuentran en internet hemos extraído algunas con el fin de mostrar su utilidad. De las definiciones seleccionadas hemos resaltado en rojo algunos términos que pueden ser interesantes y pueden derivar en algún tema concreto. Mostramos a continuación en la figura 12 las palabras señaladas¹⁴⁰:

Figura 12

Marketing es un concepto inglés, traducido al castellano como mercadeo o **mercadotecnia**. Se trata de la disciplina dedicada al análisis del comportamiento de los **mercados** y de los **consumidores**. El *marketing* analiza la **gestión comercial** de las empresas con el objetivo de **captar, retener** y **fidelizar** a los **clientes** a través de la **satisfacción** de sus necesidades.

Los especialistas en *marketing* suelen centrar sus actividades en el conjunto de las cuatro “p”: **Producto, Precio, Plaza (distribución)** y **Publicidad (promoción)**.

Según Philip Kotler consiste en un **proceso** administrativo y social gracias al cual determinados **grupos** o **individuos** obtienen lo que necesitan o desean a través del **intercambio** de **productos** o **servicios**.

Conjunto de principios y prácticas que buscan el aumento del comercio, especialmente de la **demanda**.

Asimismo, toda aquella información que encontramos sobre el término *marketing* y que consideramos interesante es archivada para su posible uso en un futuro. Esta recopilación e información tiene tres ventajas, por un lado, el profesor adquiere conocimientos sobre el *márketing*; en segundo lugar, la información le ayuda a plantear preguntas de utilidad para el AN y, por último, los datos que va recogiendo pueden servir de temática en la programación del curso. De la diversa información que se va encontrando, se archiva todo aquello que puede ser de interés, por ejemplo, los diez mandamientos que propone Philip Kotler¹⁴¹.

¹⁴⁰ Las definiciones de *marketing* que se exponen a continuación han sido extraídas de la página *web* <<http://definicion.de/marketing/>> y del *DEL* (2014: s. v. *mercadotècnia* [consulta: 19/03/2013]).

¹⁴¹ Esta información procede de la siguiente página *web*:

<<http://www.revistapym.com.co/destacados/10-mandamientos-marketing-segun-philip-kotler/>>.

Figura 13

- Philip Kotler postula los diez mandamientos del marketing.
1. Ama a tus clientes y respeta a tus competidores.
 2. Sensibilízate ante el cambio y muéstrate dispuesto a la transformación.
 3. Cuida tu nombre y sé claro respecto a quién eres.
 4. Los clientes son diferentes; dirígete primero a aquellos a los que más puedas beneficiar.
 5. Ofrece siempre un buen envase a un precio justo.
 6. Muéstrate siempre localizable y lleva la buena nueva.
 7. Consigue clientes, consévalos y haz que crezcan.
 8. Sea cual sea tu negocio, es una empresa de servicios.
 9. Perfecciona continuamente tu proceso de negocio en términos de calidad, coste y entrega.
 10. Recaba información relevante, pero utiliza tu sensatez para tomar la decisión final.

El siguiente paso es entrar en la página *web* de la empresa Danone España (<http://corporate.danone.es/>)¹⁴². Ojeamos el portal y a partir de la información que recogemos de la página *web* preparamos la siguiente tabla:

¹⁴² Aconsejamos ir revisando los portales de las diversas empresas asiduamente para actualizar, cambiar o modificar información sobre los productos, sobre la filosofía empresarial, etc. Hemos de advertir que durante los diez años que hemos impartido clases en la empresa Danone, hemos modificado anualmente datos relevantes (productos que han desaparecido o cambiado de nombre, nuevos productos, nuevos envases, nuevas promociones, nuevos sabores, etc.).

Cuadro 21

PRODUCTOS DANONE			
PRODUCTOS LÁCTEOS FRESCOS	NUTRICIÓN INFANTIL	NUTRICIA	AGUAS
▪ Danone	▪ Almirón Advance	▪ Fortimel	▪ Font Vella
▪ Activia		▪ Lophlex	▪ Lanjarón
▪ Vitalinea		▪ Nutilus	▪ Font Vella Levite
▪ Oikos		▪ Souvenaid	▪ Font Vella Sensación
▪ Danonino		▪ Ketacal	▪ Fonter
▪ Danet		▪ Diasip	▪ Fontforte
▪ Densia		▪ Nutrison	▪ Vivaris
▪ Mi primer Dadone			▪ Evian
▪ Yogurtería Danone			▪ Volvic
			▪ Badoit

Alicia Catalá Hall

La finalidad de esta actividad tiene que ver con el conocimiento e interés que debe tener el profesor. Asimismo, esta información le ayuda a elaborar preguntas de utilidad en relación con el contenido del programa.

Si el profesor quiere hacer uso de manuales del alumno o material complementario publicados, es decir, la opción mixta, puede hacerlo. Ahora bien, han de ajustarse a las necesidades del alumnado. Para ello, tendrá que realizar un AN que le facilite información. Aun así, al saber que el alumno es de *marketing* es posible hacer una selección de material en relación con este tópico. A continuación, mostramos los posibles temas directamente afines con la materia *marketing* que se pueden encontrar en los manuales de ENE revisados:

Tabla 18

Categoría	Título	Posibles temas de interés en relación con la profesión de alumno	Ficha
Manual	<i>Socios 1</i> (libro del alumno)	Unidad 9: “Productos y proyectos”	3
Manual	<i>Socios 2</i> (libro del alumno)	Unidad 9: “Estrategias de publicidad”	4
Manual	<i>Expertos</i> (libro del alumno)	Unidad 4: “Exportamos a 70 países”	5
Material	<i>Socios 1</i> (cuaderno de ejercicios. “Socios y colegas 1”)	Unidad 9: “Productos y proyectos”	6
Material	<i>Socios 2</i> (cuaderno de ejercicios. “Socios y colegas 2”)	Unidad 9: “Estrategias de publicidad”	7
Material	<i>Expertos</i> (cuaderno de ejercicios)	Unidad 4: “Exportamos a 70 países”	8
Manual	<i>Entorno laboral</i>	Capítulo 10: “Elección de un nuevo producto”	9
Manual	<i>Entorno empresarial</i>	Unidad 3: “Marketing y publicidad”	10
Manual	<i>Comunicación eficaz para los negocios</i>	Unidad 4: “Lanzamos un producto”	11
Manual	<i>En equipo.es3</i> (libro del alumno)	Unidad 7: “El mercado internacional”	14
Material	<i>En equipo.es3</i> (cuaderno de ejercicios + 2 CD)	Unidad 7: “El mercado internacional”	17
Manual	<i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>	Unidad 3: “La decisión de exportar o importar” Unidad 6: “Documentos de exportación e importación”	19
Manual	<i>Empresa siglo XXI</i>	Unidad 6: “Publicidad y ventas”	20
Manual	<i>Cultura y negocios</i>	Unidad 10: “España: Comercio interior, comercio exterior e inversiones”	21
Material	<i>Asuntos de negocios</i>	Entre las 100 actividades existen algunas directamente relacionadas con el <i>marketing</i>	22
Manual	<i>Al día intermedio</i> (libro del alumno)	Unidad 3: “En los mercados exteriores”	25
Manual	<i>Al día avanzado</i> (libro del alumno)	Unidad 6: “El comercio hoy en día”	26

El último paso de esta primera fase es la agrupación de ideas (*vid.* cuadro 22) que consiste en la puesta en común de todos los posibles temas, tópicos o material de interés que hemos recogido en esta primera fase.

AGRUPACIÓN DE IDEAS

- Historia de Danone:
http://corporate.danone.es/es/descubre/mision-en-accion/danone-en-espana/#.WLAM_vk19PY
- Productos
- Sabores
- Envases
- Estrategias
- El consumidor español/el consumidor de turquía
- El Mercado español/el Mercado turco
- La competencia (Nestlé)
- La publicidad
- Las marcas blancas
- Los supermercados
- Distribuidores
- Proyectos
- Presentaciones en *PowerPoint*
- Hábitos alimenticios
- Manuales publicados con temas relacionados con *marketing* (vid. tabla 18)
- Diferencias culturales
- Lenguaje no verbal
- Interculturalidad
- Tradiciones/costumbres
- Barcelona y alrededores

Se ha de tener presente que los datos recopilados hasta el momento pueden ser útiles en el diseño del programa, pero que es posible que muchos de ellos no sean de interés. Esto dependerá de los futuros AN que realicemos para concretar el programa. Sin embargo, la información recabada ofrece una amplia visión sobre la empresa en la que trabaja el alumno y sobre su actividad en ella. Sobre todo, esta agrupación de ideas ayuda al profesor a esbozar ciertas preguntas de utilidad, tal y como mostraremos en la segunda fase.

Consideramos que esta recopilación de datos es labor esencial del profesor de EFE. Esta agrupación de datos que realiza el profesor es lo que consideramos el interés que debe poseer el alumno. Como expusimos en su momento, el profesor, más que poseer estudios, ha de tener interés por las áreas temáticas en las cuales se desenvuelve el alumno en su profesión. Confiamos en que, gracias a la pesquisa de información, el profesor se oriente en un entorno desconocido y su sensación de inseguridad desvanezca.

7.2.2.2. SEGUNDA FASE: EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Esta fase atañe a la decisión de qué técnica emplear para diseñar y aplicar el AN. Según el caso práctico que estamos analizando, el profesor va a encontrarse con un alumno que tan solo ha cursado veinticinco horas de español. A pesar de ser muy pocas horas lectivas, hay que tener en cuenta dos factores, por un lado, el alumno puede haberlas recibido recientemente y de forma intensiva, de esta manera la información adquirida de la lengua es más reciente y, por tanto, reconocerá y sabrá lo básico (presentarse, dar datos personales, preguntar datos personales, etc.). Por otro lado, las habilidades del alumno para aprender lenguas. Y es que, a lo largo de nuestra carrera, nos hemos encontrado con estudiantes que, por la influencia de otras lenguas o por poseer un don de idiomas aprenden de forma muy rápida. Sin embargo, en la mayoría de los casos, sucede justo lo contrario. Este factor hay que tenerlo también presente.

Teniendo en cuenta estos dos hechos, estimamos que un aprendiz que únicamente ha cursado esta cantidad tan limitada de horas, probablemente, no habla el idioma. Así, el primer día de clase debemos cerciorarnos de lo que ha aprendido en esas veinticinco horas lectivas. Para ello, tendremos que realizar un AN *ad hoc* que corresponda al nivel A1. En este caso, el profesor puede elaborar su propio test o puede recurrir al amplio abanico disponible en internet. Una muestra son los test de nivel que ofrece *Tía Tula*, una entidad acreditada del Instituto Cervantes, en su página *web*¹⁴³.

Este test es un primer acercamiento a algunas de las necesidades objetivas como la competencia lingüística y las carencias del aprendiz dentro del nivel A1. Además de este test y, dado que tenemos una hora y media de clase, se le puede realizar una encuesta con preguntas sencillas asociadas a las necesidades objetivas: el perfil del alumno e información profesional, dado que consideramos que el estudiante será capaz de responder a estas preguntas. Asimismo, es preciso conocer qué producto va

¹⁴³ *Vid.* la página *web* de *Tía tula*. Disponible en: <http://www.tiatula.com/tests_nivel/> [consulta: 28/03/2017].

a trabajar el estudiante (yogur, agua, leche en polvo, por ejemplo). Para ello, es posible elaborar una entrevista con preguntas muy básicas, sin olvidar que la comunicación será dificultosa. El profesor puede apoyarse en la página *web* de Danone para facilitar la comprensión de las preguntas en caso necesario.

A continuación, presentamos una pregunta que consideramos que el estudiante debe saber responder:

- 1) ¿Con qué producto trabajas?
 - a. Productos lácteos
 - b. Nutrición infantil
 - c. Nutricia
 - d. Agua

Si, por ejemplo, la respuesta es *productos lácteos*, entonces se puede presentar la lista de yogures producidos por Danone para averiguar si el estudiante trabaja con alguno de ellos. En caso contrario —como sucedió con este alumno— es probable que el estudiante trabaje en el proyecto del lanzamiento de un nuevo producto. Dependiendo de la comunicación, se puede indagar sobre diferentes aspectos del producto: tipo, sabores, envase, etc. Estas preguntas son fáciles de responder si el estudiante se apoya en la información de la página *web* de Danone, ya que el soporte visual ayuda la comprensión. De hecho, debido a los vídeos, imágenes y juegos que contiene la página *web* oficial de Danone, el portal se convierte en un buen recurso para crear material vinculado con los productos y el funcionamiento¹⁴⁴.

Cuando el profesor se encuentra ante un alumno con un nivel de lengua muy bajo, lo más correcto es realizar una entrevista a los colegas del estudiante para averiguar aspectos sobre el proyecto en el cual trabaja el alumno. Otra posibilidad es pasar unas cuantas horas con el aprendiz en su entorno laboral tomando notas, lo que se traduce en un AN basado en la técnica de la observación. Frente a esta postura, hay profesores

¹⁴⁴ Vid. la página *alimenta sonrisas* de la empresa Danone. Disponible en: <<https://www.alimentasonrisas.es/es>>.

partidarios de hablar con su estudiante en una lengua común que, en muchos casos, es el inglés. Sin embargo, esto propicia que a lo largo del aprendizaje el alumno recurra a esta lengua o solicite la traducción al inglés cada vez que tiene que hacer un esfuerzo para expresarse en español. Si el alumno cree que no es posible la comunicación más que en la lengua que aprende, la adquiere más rápido y utiliza todos los medios y recursos que conoce para conseguir hacerse entender.

En definitiva, de la información que se extrae en la primera fase y con los datos obtenidos del test, del cuestionario y de la entrevista se puede diseñar lo que llamamos *programa piloto*. Lo hemos denominado así, porque se trata de un programa de prueba, pues quedan pendiente un amplio repertorio de necesidades por concretar. El corpus de información del que se dispone en este momento no es suficiente para encerrar toda la programación del curso, sin embargo, nos encamina hacia lo que se puede preparar en las siguientes sesiones.

En el momento en el que consideramos que el alumno ha adquirido un nivel A2 se elaboran otros AN que permiten ampliar información y concretar el programa. Como hemos mencionado antes, no es nuestra intención diseñar un AN, sino orientar al docente de cómo diseñarlo. Para ello, remitimos al cuadro 19 (*vid. supra*).

Cuando el alumno alcanza un nivel A2 aplicamos dos procedimientos más. Por un lado, realizamos una entrevista estructurada para identificar necesidades objetivas de tipo F (uso del lenguaje en situaciones de comunicación) y G (las destrezas y actividades comunicativas específicas), que enlazamos con otras de tipo intercultural, aspecto Q (uso del lenguaje por parte de una comunidad de hablantes, sección b: las maneras de afrontar ciertos temas laborales) (*vid. cuadro 19*).

El alumno del caso práctico trabajaba en el lanzamiento de un producto nuevo —un lácteo con beneficios terapéuticos— y su trabajo consistía en verificar las pruebas que se realizaban a una muestra de personas que consumía el producto. Para ello, el alumno se reunía con el grupo de individuos cada dos o tres semanas durante el período de prueba (alrededor de unos seis a ocho meses). La mitad de esta muestra

de personas consumía un placebo y la otra mitad el láctea con los beneficios terapéuticos. La labor del alumno era reunirse con este grupo y contemplar los resultados. Por lo que, al incluir en nuestro AN preguntas en relación con el apartado F y G averiguamos esta información. Asimismo, consideramos pertinente indagar sobre la forma de realizar el trámite o proceso del lanzamiento de un producto en Turquía para poder extraer información cultural relevante¹⁴⁵.

Por otro lado, realizamos un cuestionario que identificaba las necesidades subjetivas. Este cuestionario responde a las expectativas que tiene el alumno al respecto de su aprendizaje (en relación con la situación meta). Asimismo, se introducen cuestiones sobre cómo le gusta aprender la lengua y sobre todo aquello que cree necesario aprender para poder realizar su trabajo con éxito, (puntos H (expectativas del estudiante de su aprendizaje), I (preferencias del aprendizaje) y K (las carencias percibidas), *vid.* cuadro 19).

Tras diversos AN que realizó el estudiante se obtuvo un corpus de información que permitió determinar y elaborar un programa acorde a las necesidades del alumno. A modo de síntesis podemos resumir los siguientes aspectos que se recogieron:

- a) Los objetivos específicos (a corto plazo). El alumno precisa aprender a interactuar con la muestra de individuos que está consumiendo el producto, así como interactuar con el equipo sobre los resultados que van apareciendo tras las sesiones con la muestra de individuos.
- b) Los objetivos generales (largo plazo). El alumno ha de ser capaz —una vez finalice el período de prueba de la muestra de individuos— de poder elaborar documentación o un informe con la sumativa de los datos recogidos de la muestra durante su período de prueba con el producto. Este informe que debía ser entregado al grupo directivo de jefes incluye todo el proceso de la prueba. Asimismo, el alumno debía ser capaz de


¹⁴⁵ Se puede hacer una comparativa entre el país de origen del alumno y España en relación a los modos de plantear un producto nuevo o incluso comprar el mercado en general (gustos, preferencias, sabores, productos).

explicar con el soporte de un *PowerPoint* los datos, gráficos, resultados y conclusiones del proceso al comité directivo.

- c) La metodología elegida fue la enseñanza basada en tareas, ya que este enfoque se acercaba al planteamiento de trabajo que utilizaba el grupo con respecto al proyecto.
- d) Temática del programa. Los temas que se trataron a lo largo del curso fueron varios, entre ellos, los productos Danone y los productos de los competidores (Nestlé, por ejemplo), el consumidor español, las marcas blancas, los supermercados, presentaciones en *PowerPoint*, la escritura de informes con estadísticas y datos gráficos, el lenguaje corporal, costumbres, Barcelona y alrededores, entre otros temas que conformaron la temática del programa.
- e) Materiales y recursos didácticos. El material utilizado para las sesiones era principalmente material real del alumno en relación al proyecto del nuevo producto que estaban preparando. Asimismo, este material fue ampliado con material recogido del periódico o internet y de manuales publicados. De entre los temas presentados en relación con el *marketing* (*vid.* tabla 18), finalmente se empleó alguna idea o actividad del manual *Entorno laboral*, algunas actividades del capítulo 10 del manual del alumno *Socios 1* y de su cuaderno de ejercicios. Asimismo, en el apartado “Y más...” del manual del alumno *Socios 1* se presenta una “Breve historia del yogur” que ampliada con material de la propia página *web* del Danone funcionó muy bien (*vid.* imagen 19). De este mismo apartado, se utilizan algunos textos que reflejan aspectos culturales y algunos reportajes de “Socios y colegas” del cuaderno de ejercicios. Del manual *Al día avanzado* de la unidad 9 se emplean varios textos y actividades, así como algunos reportajes del material complementario *Negocio a la vista* y algunas actividades sueltas de otros manuales. Todo este material fue adaptado al nivel y a los requerimientos del alumno e introducido al material inédito que preparamos.
- f) Las actividades. Los ejercicios fueron muy variados, con ello se pretendía practicar y adquirir las cuatro destrezas. Para ello, no solo hicimos uso de audios, textos o actividades con el fin de fomentar y desarrollar la

reflexión, la comprensión y la participación; sino que, elaboramos actividades aprovechando las nuevas tecnologías (TIC, *blogs*, correo electrónico e, incluso, *Whatsapp*, entre otros). De esta manera, el alumno aprendía a comunicarse e interactuar de diversas formas y a través de varias plataformas.

Imagen 19


Y además... 

Formación y experiencia **12**

A. ¿Te gusta el yogur? ¿Crees que es un producto español? ¿Sabes dónde y cuándo empezó a fabricarse industrialmente? Lee el texto para descubrirlo.

Breve historia del yogur

Hasta finales del siglo XIX, el yogur era un alimento casi exclusivo de países asiáticos como la India y del este de Europa como Bulgaria. A principios del siglo XX, el biólogo ruso Ilya Mechnikov, ganador del Premio Nobel en 1908 y director del Instituto Pasteur de París, expuso una teoría según la cual el yogur era el secreto de la larga vida del pueblo búlgaro. Un español de origen judío, Isaac Carasso, se entusiasmó con las ideas de Mechnikov y en 1919 instaló en Barcelona la primera fábrica de yogur del mundo. Comenzó a vender tarritos en la farmacia de la ciudad con el lema “el postre de la digestión feliz”. El negocio prosperó rápidamente y en 1929 Carasso inauguró una fábrica en Francia, dirigida por su hijo Daniel, que fue quien le puso el nombre de Danone a la empresa.



Durante la Segunda Guerra Mundial, Daniel Carasso emigró a Estados Unidos y se instaló en Nueva York, donde abrió una modesta fábrica en el Bronx. Aunque al principio solo producía 200 yogures al día, en poco tiempo esta pequeña fábrica se convirtió en una gran empresa que se extendió por muchos otros estados. Años más tarde, el producto de Carasso volvió a España. Fue presentado como una novedad, esta vez acompañado de la publicidad y del prestigio propios de una marca internacional.

En síntesis, el objetivo de este apartado es orientar al profesor para que pueda responder a la pregunta de qué enseñar en su clase de fines específicos. Personalmente, este plan de trabajo nos es inmensamente útil para afrontar el primer

día de clase y, posteriormente, dependiendo del momento del curso para verificar y comprobar si el programa sigue siendo acorde a las necesidades del alumno. El corpus que se recoge del AN es el pilar para estructurar el programa, determinar los objetivos a corto y largo plazo, elegir la metodología y el contenido, definir los objetivos, seleccionar material, elegir y adaptar material curricular para el curso, en definitiva, para diseñar una programación a la medida del alumno.

7.3.3. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La enseñanza/aprendizaje de EFE requiere de un profesor preparado para abordar la clase desde una nueva perspectiva: las necesidades de su aprendiz. Para ello, es imprescindible que tenga un plan de trabajo que le ayude a recopilar toda la información relevante sobre su estudiante y sobre el entorno en el cual va a desenvolverse. En este capítulo hemos estructurado un plan centrado en un estudiante de ENE, si bien, es posible aplicarlo a cualquier otra especialidad dentro del área de fines específicos.

El plan de trabajo está dividido en dos bloques. El primero de ellos se corresponde con la primera fase. Esta se desarrolla en el momento en el cual el profesor, antes de comenzar el curso recopila datos sobre el cargo y la empresa de su alumno. Con este fin, el docente elabora lo que hemos denominado una *agrupación de ideas*, es decir, una lista con posibles temas de interés y contenido relevante sobre la actividad de la empresa, los posibles competidores, los productos, etc. Consideramos esta búsqueda fundamental, dado que facilita el conocimiento que ha de tener el profesor sobre su alumnado y sobre la empresa en la que trabaja.

El siguiente paso, denominado *segunda fase*, es la elaboración del primer AN *ad hoc*, que se realiza en clase con el objetivo de conocer algunos datos más del estudiante. La técnica de análisis que se elija para desarrollar este AN viene determinada por el nivel que tiene el alumnado según la normativa del MCER, así como por las necesidades que se quieren averiguar. Los AN que se realicen a lo largo del curso pueden servir para ampliar datos o como sistema evaluativo, dependiendo de si se precisa recopilar

más información para el diseño del programa o si se quiere valorar y evaluar el contenido del programa.

En resumen, contar con un plan de trabajo basado en la búsqueda y en la recopilación de información dota al profesor de conocimientos sobre su alumno y lo aleja de las posibles inseguridades que tenga. Confiamos en que, si se siguen los dos pasos pautados, el profesor pueda elaborar un programa a la medida de su estudiante.

CUARTA PARTE

Capítulo 8. Conclusiones y futuras líneas de investigación

El principal problema al que se enfrenta el profesor de fines específicos se traduce en qué enseñar en su clase. Para solventar esta gran duda, presentamos el análisis de necesidades como la técnica inicial en la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Su uso es determinante, ya que es el procedimiento por el cual se obtiene toda la información referente al alumnado, a sus necesidades, a sus preferencias, a sus gustos, a sus requisitos, a sus deseos, y sus expectativas con respecto al programa y a la forma de plantearlo. Los resultados de este análisis permiten determinar desde la concepción del currículo hasta su aplicación práctica. De forma simplificada, el AN responde a la pregunta “para qué necesita un estudiante aprender la lengua”. La respuesta que se obtiene de esta cuestión fundamenta el diseño de un curso a la medida para el aprendiz.

8.1. SÍNTESIS DEL TRABAJO Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido dar respuesta a la pregunta que todo profesor de EFE se formula en algún momento: qué enseñar en la clase de EFE. Para responder a ello, hemos partido de un marco teórico en el que, por un lado, se ha definido qué es un curso de EFE y en qué consiste su aplicación en clase. Por otro lado, se han presentado tres documentos esenciales para cualquier profesor de idiomas: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* del Consejo de Europa, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y el *Plan Curricular de español de los negocios* de la Fundación Comilla, este último documento está planteado en relación directa con la enseñanza de fines específicos. Sin embargo, ninguno de ellos responde a la pregunta principal que nos hemos formulado en esta investigación.

Tal y como mencionamos en la introducción de este trabajo, el curso de fines específicos se concibe como un curso a medida cuyo programa ha de cubrir las necesidades del estudiante. Ahora bien, hay que puntualizar que cuando hemos hablado a lo largo de todo el trabajo sobre las necesidades del alumno de EFE, nos referimos a la conciencia que tiene el aprendiz de lo que necesita y la inmediatez y precisión de aprender la lengua para desarrollar su actividad profesional. Las razones son muy claras y el alumno es consciente de esas necesidades que precisa. Sin embargo, esta necesidad no se percibe de manera tan marcada en un curso de ELE, aunque entendemos que también tienen ciertas necesidades. La diferencia de las necesidades estriba principalmente en que el estudiante de EFE tiene unos requerimientos vitales e acuciantes que precisa para llevar a cabo una profesión, es decir, la respuesta de por qué necesita la lengua es muy concreta y específica. En cambio, las razones del estudiante de ELE no son tan inmediatas y muchas veces su interés por la lengua es por placer, por perfeccionar el idioma, entre otros. De ahí que hayamos dicho que no son unas necesidades tan marcadas.

Teniendo esto en cuenta, nos preguntamos qué se debe enseñar en el aula para cumplir con el objetivo de todo curso de EFE. Obviamente, esta pregunta concierne

a los contenidos didácticos que se van a enseñar en clase. Así pues, la programación del curso debe contener las necesidades del estudiante, en este sentido nos referimos a los requerimientos del alumno, a sus capacidades y aptitudes, a sus expectativas de aprendizaje, a sus motivaciones, a sus estrategias de aprendizaje y a su competencia lingüística. Dichas necesidades son las que determinan los objetivos, la selección de los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación del curso. En suma, el programa ha de diseñarse teniendo en cuenta todo aquello que hemos denominado *necesidades objetivas, subjetivas, sociales, interculturales y ocultas* y que reflejan las necesidades de comunicación y de aprendizaje que tiene el alumnado de fines específicos.

Esta afirmación nos ha llevado a plantearnos dos cuestiones: la primera de ellas es si existe algún manual en el mercado que posea una programación que cumpla con las exigencias del aprendizaje de EFE. La segunda atañe directamente al perfil del docente que imparte el curso. Concretamente, nos preguntábamos si el profesor de ELE está capacitado para ejercer como profesor de EFE, es decir, si puede diseñar un curso personalizado para un público de diversos sectores profesionales. El nuevo rol adquirido por el profesor de EFE —profesor-autor de cursos adaptados— ha generado varios malentendidos entre el colectivo docente. Y es que la mayoría del profesorado parece no conocer cuáles son las funciones reales del profesor de fines específicos. Estas falsas creencias, que alimentan el llamado mito del “superprofesor” (Sabater 2000), acarrearán una serie de inseguridades tanto al futuro profesor de ELE/EFE como al profesor en activo cuyo impacto hemos querido analizar atendiendo a la opinión de estudiantes y profesores de EFE.

Para resolver estas dos cuestiones, nos hemos centrado en una rama dentro de los fines específicos, la de negocios. De ahí que el análisis realizado se fundamenta en la evaluación de varios manuales de ENE publicados y en los resultados de tres encuestas elaboradas por nosotros mismos. El análisis de los manuales escogidos se ha efectuado a través de unas fichas que incluyen información diversa sobre cada una de las obras escrutadas, desde el nivel de lengua que se enseña en el libro hasta su contenido. La finalidad de esta tarea no ha sido otra que reflejar la ausencia de las necesidades del alumno en el programa de todo material didáctico y verificar hasta

qué punto son útiles estos manuales y materiales en el aula. Hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- a. Algunos de los manuales de ENE podrían considerarse manuales de ELE cuya peculiaridad es la inclusión de léxico específico. Del mismo modo, algunos manuales de ENE se convierten en manuales de una disciplina específica como la economía, por ejemplo.
- b. El contenido comunicativo que se aprende en un manual de ENE se asemeja al que puede encontrarse en una manual de ELE. La diferencia entre ambos radica en la situación donde se desarrolla la comunicación. En el caso de los manuales de ENE, la comunicación siempre se produce en un contexto laboral.
- c. La mayoría de los manuales de ENE constan de actividades pensadas para un grupo de estudiantes. Sin embargo, es posible que el profesor imparta cursos individuales, para un único estudiante, donde no podrá hacer uso de muchas actividades previamente diseñadas.
- d. Todos los manuales se siguen, *a priori*, las pautas establecidas por el MCER. Sin embargo, al analizar los manuales vemos que faltan aspectos que sugiere el MCER.
- e. En la mayoría de los manuales, se opta por una metodología orientada al proceso. Entre los métodos de este tipo más frecuentes destacan el enfoque por tareas y el enfoque por proyectos.
- f. Se constata ausencia de información relativa a los rasgos culturales, sobre todo, en relación con el lenguaje no verbal.
- g. Los manuales analizados carecen de explicaciones y prácticas sobre las conductas culturales típicas en el mundo laboral (cómo desenvolverse e interactuar en una reunión, modos y conducta dependiendo la jerarquía entre interlocutores, etc.).
- h. El material de audio y audiovisual no contiene muestras reales de la lengua, sino que son recreadas.
- i. El material analizado se desfasa con facilidad con el paso del tiempo.

- j. Los manuales del alumno y los materiales complementarios han sido elaborados para un estudiante de ENE genérico.
- k. Falta de soporte multimedia, es decir, de actividades con *wikis*, *TIC*, *avatares*, etc.

Somos conscientes de que los autores de los manuales se han centrado en las nociones y funciones que supuestamente precisará un estudiante de ENE, basándose tanto en la propia experiencia de los autores en esta área de enseñanza como en especialistas en lingüística aplicada. Sin embargo, los manuales publicados nunca pondrán abarcar al completo las necesidades del estudiante de ENE, dado que, hasta la fecha, se han elaborado sin partir de un AN cumplimentado por el alumno al que va dirigido el curso. Asimismo, es difícil abarcar la docencia de cualquier lengua extranjera de fines específicos, dada la inmediatez comunicativa que condiciona una necesidad docente nueva y, por tanto, es muy difícil que el profesor pueda sujetarse únicamente a los planteamientos de un solo material o como mínimo de un único manual. Hay que entender que el buen profesor ha de ser capaz de generar su propio material en función de las necesidades específicas de su alumnado.

Con todo, hemos presentado los manuales como un material cuyas ventajas y desventajas deben ser conocidas por el profesor. De este modo, si el docente decide hacer uso de algún manual del alumno o material de actividades en el aula, ha de tener siempre en consideración que este manual ha de ajustarse a las necesidades de su alumnado.

Para conocer qué piensa el profesor de EFE sobre su labor y si se ve capaz como profesor de ELE de ejercer como profesor de EFE, ya sea académico o profesional, hemos realizado dos encuestas. Por un lado, se ha encuestado a profesores que ejercen o han ejercido como docentes de EFE; y, por otro, a los que consideramos los futuros profesor de ELE/EFE. Para elaborar ambos cuestionarios, como se dijo en la introducción, nos basamos en las falsas creencias que presenta Sabater (2000) y en nuestra propia experiencia como docentes.

La Encuesta 1, dirigida a aquellos que ejercen o han ejercido como profesor de EFE, pretendía reflejar cómo estos viven la experiencia docente y conocer cuál es el concepto que tienen de su labor. Las conclusiones a las cuales hemos llegado son las siguientes:

- a. El 72 % de los profesores de EFE que realizaron la encuesta no hace uso de un manual como base para impartir las lecciones. Sin embargo, prácticamente todos ellos emplean algún manual del alumno o material complementario para complementar su material propio. Así pues, finalmente, de todos los encuestados solo el 27 % no hace uso de ningún manual publicado.
- b. La mayoría del profesorado encuestado combina material de propia elaboración con manuales ya editados (opción mixta).
- c. Los profesores comparten con los estudiantes del máster (Encuesta 1) las mismas falsas creencias sobre el rol del profesor y lo que se espera de él. Hay un apriorismo basado en un “superprofesor”.
- d. Los profesores comparten con los estudiantes del máster la creencia de que se precisa de una metodología distinta de la que se haría uso en una clase de ELE.
- e. La mitad de los profesores de EFE consideraba el léxico como el elemento prioritario (52 %) y distintivo de un curso de fines específicos.

Las respuestas que se obtienen de la Encuesta 2 conducen a las siguientes conclusiones:

- a. La creencia entre los estudiantes de que la lengua general es diferente de la lengua que se enseña en un curso de EFE.
- b. La idea preconcebida de que el léxico es el elemento prioritario en la enseñanza/aprendizaje de un curso de fines específicos y, consecuentemente, asume relevancia la traducción de estos términos.

- c. La falta de experiencia y estudios sobre fines específicos crea una percepción errónea sobre la profesión del docente de EFE (reiteración del mito del “superprofesor”).
- d. La convicción de que el léxico es lo más importante dentro de cualquier curso de EFE.
- e. La creencia de que la enseñanza/aprendizaje de EFE requiere de una metodología distinta a la del curso de ELE.

Como vemos, los malentendidos que manifiestan los estudiantes de máster que realizaron esta encuesta giran en torno a la profesión en sí. Somos conscientes de que la labor del profesor de EFE no es sencilla y menos todavía si se espera de él unas capacidades y conocimientos que no le corresponden. Sin embargo, el estudiante de máster o el profesor de EFE ha de entender que la dificultad no estriba en la profesión del alumno, sin en esas barreras psicológicas que uno mismo se coloca.

En definitiva, de la Encuesta 1 y de la Encuesta 2 se puede deducir que los apriorismos que exponía Sabater (2000) en su taller son los mismos que hemos encontrado quince años después, es decir, sigue vivo el mito del “superprofesor”.

La tercera encuesta que hemos presentado en este trabajo está dirigida a estudiantes de ENE y tiene dos objetivos, por un lado, verificar si el contenido de los manuales revisados se asemeja a los deseos y expectativas del alumno de ENE; y, por otro lado, demostrar la utilidad que tienen las preguntas en un AN en la determinación de objetivos, la selección de material, etc.; es decir, en el diseño del programa.

El planteamiento de nuestras preguntas en la mencionada encuesta nos lleva a reflexionar sobre algunas de las cuestiones que no deben faltar en un AN. Así, consideramos indispensable que se recabe información sobre el perfil del alumno, sobre sus habilidades y estrategias de aprendizaje, sobre su competencia lingüística, sobre sus expectativas de aprendizaje, sobre las cuestiones de interés para él, etc. Todo ello configura lo que hemos denominado *necesidades objetivas, subjetivas, sociales, interculturales y ocultas*. Esta información nos ayuda a descubrir que los manuales de ENE no podrán cumplir nunca con las necesidades específicas del alumno. Sin

embargo, dada la preferencia entre los profesores por hacer uso de manual publicado como material para complementar el material de propia elaboración y la falta de ajuste entre los manuales publicados y las necesidades del alumno de ENE es preciso reinventar los manuales y materiales con el fin de que los materiales didácticos se acerquen más a las necesidades del alumnado y, de esta forma, sean de más utilidad para el profesor.

En la Encuesta 3 se reflejan ciertos aspectos relacionados con las preferencias de aprendizaje del alumno en función de su trabajo. Obviamente, estas prioridades son exclusivas de cada estudiante y no se recogen en ningún manual analizado. Además, a través de esta encuesta y de nuestra experiencia personal, hemos observado la presencia recurrente en los manuales analizados de un tema, “La creación de la empresa”, tema que no despierta ningún interés entre el alumnado. Del mismo modo, se ha constatado la ausencia de temas que el estudiante sí considera necesarios en su formación, como sucede con temas relacionados con los hábitos y costumbres españoles, así como conocer España en general. La relevancia de los resultados obtenidos con este tercer cuestionario reside en las respuestas en sí (que reflejan las necesidades particulares de cada individuo), no en la cantidad de los encuestados.

Tras obtener estos resultados, nos asaltan dos nuevas preguntas: si los manuales publicados de ENE son insuficientes para abordar un curso de fines específicos, ¿cómo aborda el profesor el curso? Y, si el programa de cualquier rama de fines específicos ha de cubrir las necesidades y los requisitos del alumno, ¿qué herramienta puede ayudar al profesor a recopilar esta información? La respuesta a estas preguntas nos lleva a cumplir con el segundo objetivo que perseguimos en esta investigación: demostrar la importancia que adquiere la técnica del AN para determinar qué enseñar en una clase de EFE.

Para responder estas dos preguntas, es indispensable realizar un AN. Sin embargo, antes de presentar un caso práctico para desarrollar su uso, hemos presentado unas propuestas de mejora para los futuros materiales, dado que por los resultados obtenidos hay preferencia por compaginar material de propia elaboración con

material editado. Y, en vista, de la insatisfacción que hay entre el profesorado sobre los manuales y que las expectativas de los estudiantes de ENE no se ven cubiertas en estos manuales hemos planteado unas propuestas para el futuro material.

En último lugar, hemos expuesto un caso práctico para que no hubiera duda de la indispensabilidad del AN como instrumento de partida para la organización del proceso didáctico (denominado *práctica mixta*). No hemos desarrollado un instrumento de AN al igual que hacen otros trabajos, sino que hemos planteado el AN desde la perspectiva de las diversas necesidades y los planteamientos que se han de hacer para averiguar estas necesidades. Ya mencionamos en su momento que no es nuestra intención crear un modelo de instrumento de análisis sino enseñar al profesor a diseñar el suyo propio en función de la información que precisa recabar.

Tras nuestro estudio, podemos concluir que el AN es el procedimiento por el cual se establece con precisión para qué necesita la lengua el alumno y se descubren todas sus necesidades (necesidades objetivas, necesidades subjetivas, necesidades sociales, necesidades interculturales y necesidades ocultas). A través del AN el profesor dispone de un corpus de información sobre su estudiante y su entorno, lo que le permitirá construir un programa adaptado a las necesidades reales del estudiante en cuestión. Esto implica que el profesor de EFE desarrolla una nueva función, pues, además de tener que realizar un AN, ha de estar abierto a negociar con su alumnado el contenido del programa y, a su vez, ha de estar dispuesto a realizar los cambios o modificaciones pertinentes en él a lo largo del curso.

Consideramos que la profesión de profesor de EFE implica un trabajo laborioso, constante y apasionante que requiere mucho esfuerzo. Sin embargo, si se implementa el AN en clase, el profesor de ENE o de cualquier otra especialidad dentro del EFE diseñará un programa que cubra totalmente las necesidades de su aprendiz. En este sentido, si hace uso del AN, el profesor siempre sabrá qué enseñar en una clase de EFE.

8.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo, a pesar de haber aportado muchas reflexiones, hemos dejado de lado algunas cuestiones que no han podido ser abordadas por cuestiones de tiempo y espacio. En el capítulo 4, al analizar los materiales didácticos, ya avanzamos que los autores de los libros deben contar con investigaciones que los ayuden a mejorar el contenido de sus programas. En este sentido, sería pertinente una línea de investigación sobre temas de interés dependiendo de la profesión del alumno.

Asimismo, es necesario contar con investigaciones centradas en temas culturales que atañan tanto a la *cultura sensible* como a la *kultura*. Estos estudios suplirían la laguna de conocimientos pragmáticos de la lengua aprendida que se detecta en los manuales de ENE y, por extensión, permitirán elaborar material aplicable a una clase de fines específicos—. Actualmente, en este ámbito, existen trabajos que plantean diversos temas culturales y que inciden en la importancia de reflejarlos en la programación del EFE. Ahora bien, es notable la ausencia de investigaciones relacionadas con los aspectos no verbales de la lengua, tan importantes como los verbales.

Consideramos sumamente relevante el estudio de los diversos elementos no verbales del discurso que aparecen en contextos comunicativos de negociación. En todo caso, se ha de señalar que, en lo que respecta a este aspecto, ya encontramos algunos trabajos pioneros como el de Sabater (2006). Creemos que sería ventajoso analizar la comunicación no verbal del comportamiento del nativo para poder transmitir estos rasgos al estudiante de ENE.

En definitiva, creemos que es fundamental profundizar en el conocimiento del lenguaje no verbal en el aula. De este modo, se instruye al estudiante en lo que respecta a unas pautas de conducta que proporcionan su comprensión íntegra en situaciones concretas del mundo laboral.

Por nuestra parte, nos interesa explotar este tema más en profundidad y aportar unos datos que favorezcan la elaboración de manuales o materiales didácticos (en

papel o en línea), que proporcionen al profesor información y modelos explicativos sobre cómo introducir y practicar los gestos, por ejemplo, en una reunión de negocios. De hecho, a lo largo de nuestros quince años de experiencia, hemos comprobado que la comunicación no verbal ha suscitado mucho interés en todos nuestros estudiantes sin distinción entre empresa o posición. También consideramos la posibilidad de investigar los turnos de habla, dado que, según un ciudadano extranjero, todos los españoles hablan a la misma vez y con un nivel de voz muy alto, afirmación que se ha convertido en un tópico de la cultura española.

Por último, se requieren más trabajos de investigación centrados en la práctica del AN. A lo largo de estas páginas, hemos presentado esta técnica como una valiosa herramienta que no solo permite extraer información del estudiante y de su entorno, sino que, además, a partir de los datos obtenidos favorece la toma de decisiones de cara al programa del curso. Por esta razón, consideramos que su implementación es crucial. Confiamos en que este trabajo sea el primero de muchos otros que podamos realizar y que algunos de los planteamientos que se han expuesto aquí susciten reflexión, pero, sobre todo, nuevas investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MANUALES CONSULTADOS

BONELL, P.; M. DE PRADA; C. SCHMIDT y A. SEÑOR (2004), *Negocio a la vista*, Madrid, Edinumen.

CASTRO, F.; I. RODERO y C. SARDINERO (2014), *Español en marcha*, Madrid, SGEL.

CORPAS, J. y L. MARTÍNEZ (2007), *Socios 1. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona, Difusión.

CORPAS, J.; L. MARTÍNEZ y M.^a L. SABATER (2008), *Socios 2. Cuaderno de ejercicios*, Barcelona, Difusión.

DE PRADA, M.; M. BOVET y P. MARCÉ (2011), *Entorno empresarial*, Madrid, Edelsa.

DE PRADA, M. y P. MARCÉ (2010), *Comunicación eficaz para los negocios*, Madrid, Edelsa.

——— (2013), *Entorno laboral*, Madrid, Edelsa.

EQUIPO ENTINEMA (2009), *Etapas 1. Cosas*, Madrid, Edinumen.

FELICES, A.; E. IRIARTE, E. NÚÑEZ y M.^a A. CALDERÓN (2003), *Cultura y negocios*, Madrid, Edinumen.

FELICES, A.; C. I. RUIZ y A. M.^a CORRAL (2015), *Español para el comercio mundial del siglo XXI*, Madrid, Edinumen.

GONZÁLEZ, M.; F. MARTÍN; C. RODRIGO y E. VERDÍA (2007), *Socios 1. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.

IRIARTE, E. y E. NÚÑEZ (2009), *Empresa siglo XXI*, Madrid, Edinumen.

JUAN, O.; C. AINCIBURU y A. ZARAGOZA (2002), *En equipo.es 1. Libro de ejercicios*, Madrid, Edinumen.

- (2003), *En equipo.es 2. Libro de ejercicios*, Madrid, Edinumen.
- (2006), *En equipo.es 1. Libro del alumno*, Madrid, Edinumen.
- (2007a), *En equipo.es 3. Libro del alumno*, Madrid, Edinumen.
- (2007b), *En equipo.es 3. Libro de ejercicios*, Madrid, Edinumen.
- (2008), *En equipo.es 2. Libro del alumno*, Madrid, Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS (2013), *Gente hoy 1. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- MARTÍNEZ, L. y M.^a L. SABATER (2008), *Socios 2. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- PROST, G. y A. NORIEGA (2010a), *Al día. Curso de español para los negocios, nivel inicial*, Madrid, SGEL.
- (2010b), *Al día. Curso de español para los negocios, nivel superior*, Madrid, SGEL.
- (2011), *Al día. Curso de español para los negocios, nivel intermedio*, Madrid, SGEL.
- SCHIMIDT, C. (2010), *Asunto de negocios*, Madrid, Edinumen.
- TANO, M. (2008), *Expertos. Cuaderno de ejercicios*, Barcelona, Difusión.
- (2009), *Expertos. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AGUIRRE BERTRÁN, B. (1998), “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas en la enseñanza del español con fines específicos”, *La enseñanza para fines específicos*, Madrid, SGEL, pp. 5-29 [CARABELA 44].
- (2000), “El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas”, en Bordoy, M.; A. van Hooft y A. Sequeros (eds.), *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Amsterdam, noviembre de 2000, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 34-43. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf.
- (2004a), “Perspectivas de la enseñanza y aprendizaje del español de los negocios”, en van Hooft, A. (dir.), *Foro Hispánico 26. Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*, Amsterdam, Editions Rodopi, pp. 35-47.
- (2004b), “Análisis de necesidades y diseño curricular”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 643-664.
- (2004c), “La enseñanza del español con fines profesionales”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1109-1128.
- (2009), “Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE”, en Vera Luján, A. e I. Martínez Martínez (eds.), *Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*, Comillas, septiembre de 2009, Cantabria, Fundación Comillas, vol. 1, pp. 159-176. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0159.pdf.

- (2012), *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*, Madrid, SGEL.
- ALCARAZ VARÓ, E. (1993), “La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras”, en García Hoz, V. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*, Madrid, Rialp, pp. 19-107.
- (2000), *El inglés profesional y académico*, Madrid, Alianza Editorial.
- ALCARAZ VARÓ, E.; J. MATEO MARTÍNEZ y F. YUS RAMOS (eds.) (2007), *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel/IULMA.
- ALLWRIGHT, D. (1993⁴ [1988]), *Observation in the language classroom*, New York, Longman Inc.
- ANDERSON P. (2011), *La relevancia del material didáctico dentro del aula. Una investigación sobre las principales áreas de interés de los estudiantes de ELE*, tesina de máster, Falun, Högskolan Dalarna, Dalarna University. Disponible en: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519175/FULLTEXT01.pdf>>.
- ANTHONY, E. (1963), “Approach, method and technique”, *English Language Teaching (ELT) Journal*, vol. 17, núm. 2, pp. 63-67.
- ARDIN, E. (2015), “¿Herramientas modernas más importantes que las tradicionales? Una investigación del uso de recursos didácticos en la enseñanza de ELE”, tesina de máster, Växjö, Linnaeus University. Diponible en: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:799537/FULLTEXT02>>.
- ARIAS D.; M.^a M. ROMEROSA, A. J. NAVARRO, M.^a DEL C. HARO y M.^a T. ORTEGA (2008), “La simulación como herramienta de aprendizaje para la dirección estratégica”, *Cuadernos de Estudios Empresariales*, vol. 18, pp. 33-49. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/viewFile/CESE0808110033A/9290>>.

- ASHER, J. J. (2011), "A new note about TPR", *The international Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 6, núm. 1, pp. 34-35. Disponible en: <<http://www.tprstories.com/ijflt/IJFLTWinter2011.pdf>>.
- AUSTIN, J. L. (1990³ [1962]), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós [comp. por J. O. Urmson y trad. por G. R. Carrió y E. A. Rabossi, *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press, 1962].
- BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press. Disponible en: <<https://es.scribd.com/doc/94780342/Fundamental-Considerations-in-Language-Testing>>.
- BALIGA, G. M. y J. C. BAKER (1985), "Multinational corporate policies for expatriate managers: selection, training and evaluation", *SAM Advanced Management Journal*, vol. 50, núm. 4, pp. 31-38.
- BARRERA LUNA, R. (2013), "El concepto de Cultura: definiciones, debates y usos sociales", *Revista de Caseshistoria*, núm. 343, pp. 1-24. Disponible en: <<http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/barrera-concepto-cultura.pdf>>.
- BELLO, P.; A. FERREIRA, J. M. FERRÁN, T. GARCÍA *et al.* (1990), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.
- BELTRÁN LLERA, J. (1998² [1996]), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- BERWICK, R. (1989) "Needs assessment in language programming: from theory to practice", en Johnson, R. K. (ed.) (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 48-62.
- BESTARD MONROIG, J. y M.^a C. PÉREZ MARTÍN (1992), *La Didáctica de la Lengua Inglesa: Fundamentos Lingüísticos y Metodológicos*, Madrid, Las letras Universitarias/Síntesis.

- BESTARD MONROIG, J. (1994), “El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 6, pp. 85-96. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/issue/view/DIDA949411/showToc>>.
- BHATIA, V. (2002), “Applied genre analysis”, *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, núm. 4, pp. 3-19. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/176782>>.
- BHATIA, V. (2008), “Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos”, *Revista Signos, Estudios de lingüística*, vol. 41, núm. 67, pp. 157-176. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013776004>>.
- BOUMAN, H.y I. HOMEGA (1995), “De markt van multiculturele Misverstanden”, *Intermediair*, pp. 53-55.
- BREEN, M. P. (1996 [1987]), “Paradigmas contemporáneos en el diseño programas de lenguas (I)”, *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación*, núm. 19, pp. 42-49 [trad. de E. Pérez Puchal, “Contemporary paradigms in Syllabus design. Part 1”, *Language Teaching*, vol. 20, núm. 2, 1987]. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680>.
- BREEN, M. (1997 [1987]), “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II)”, *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación*, núm. 20, pp. 52-73 [trad. de E. Pérez Puchal, “Contemporary paradigms in Syllabus design. Part 2”, *Language Teaching*, vol. 20, núm. 3, 1987]. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos20/s20paradig.html>.
- BREWSTER, C. (1991), *The Management of Expatriates*, London, Kogan Page Ltd./Cranfield School of Mangement.

- BRINDLEY, G. (1989), "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en Johnson, R. K. (ed.) (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 63-78.
- BROWN, J. D. (1995), *The elements of language curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, Boston, Heinle and Heinle.
- BROWN, J. D. (2016), *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*, New York, Routledge.
- BRUMFIT, C. (1983³ [1981], "Teaching the 'General' Student", en Johnson, K. y K. Morrow (eds.), *Communication in the Classroom*, Hong Kong, Logman, pp. 46-51.
- (ed.) (1984a), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press/The British Council.
- (1984b), *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. y K. Johnson (eds.) (1981² [1979]), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Malta, Oxford University Press.
- CABRÉ, M^a T. (2004), "¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos?", en van Hooft, A. (dir.), *Foro Hispánico 26. Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*, Amsterdam, Editions Rodopi, pp. 19-33.
- (2005), *La terminología. Representación y comunicación*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra [Sèrie monografies 3].
- CABRÉ, M^a T. y J. GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006), *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Gredos.
- CALVI, M. V.; C. BORDONABA, G. MAPELLI y J. SANTOS (2016⁴ [2009]), *Las lenguas de especialidad en español*, Roma, Carocci editore/Studi Superiori.

CANALE, M. (1985 [1983]), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Llobera, M. (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-83 [trad. de J. Lahuerta, “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en Richards, J. C. y R. Smith (eds.), *Language and Communication*, London, Longman, 1983]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm>.

CANALE, M. y M. SWAIN (1996a [1980]), “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I)”, *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación*, núm. 17, pp. 54-62 [trad. de M. A. Murcia, “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, vol. 1, núm. 1, 1980]. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=662>.

————— (1996b [1980]), “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II)”, núm. 18, *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación*, núm. 18, pp. 78-89 [trad. de M. A. Murcia, “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, vol. 1, núm. 1, 1980]. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=673>.

CANDLIN, C. (1984), “Syllabus Design as a Critical Process” en Brumfit C. J. (ed.) (1984a), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press/The British Council, pp. 29-46.

————— (1990 [1987]), “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”, *Comunicación, lenguaje y educación*, vol. 2, núm. 7-8, pp. 33-53 [trad. de M. Hernández, “Towards task-based language learning”, en Candlin, C. N. y D. Murphy (eds.), *Language learning tasks. Lancaster Practical Papers in English Language*

Education, vol. 7, Lancaster, Prentice Hall, 1897]. Disponible en:
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126204>>.

CARRO SUÁREZ, M. F. (1989) “Enfoque, método y técnicas en la enseñanza de idiomas. Actualización de definiciones”, *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, núm. 6, pp. 79-84. Disponible en:
<<http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7573/14027574.pdf?sequence=1>>.

CASTELLANOS VEGA, I. (2010 [2002]), “Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos”, *Revista de didáctica español lengua extranjera (MarcoELE), Monográficos*, núm. 10, pp. 23-35. Disponible en:
<http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf>.

CATALÁ, A. (2011), *El español con fines específicos: Manuales para ELE en ámbitos profesionales* (memoria de máster inédita, Barcelona, Universitat de Barcelona).

————— (en evaluación), “Cómo ser profesor y no morir en el intento”, *II Jornada de Estudio. Didáctica del español para fines específicos* (JE EFE), REDESC e Instituto Cervantes, París, diciembre de 2014.

————— (2014), “El análisis de necesidades: una necesidad desatendida”. Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), Amsterdam, noviembre de 2014. Disponible en:
<<http://ciefe.com/presentaciones-8/>>.

————— (2017), “El análisis de necesidades: una necesidad “todavía” desatendida”. Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), Amsterdam, abril/mayo de 2017. Disponible en:
<<http://ciefe.com/presentaciones/>>.

CENOS IRAGUI, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*.

Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL, pp. 449-465.

CEREZAL SIERRA, F. (1997), “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”, *Encuentro, Revista de Investigación e Innovación en la case de idiomas*, núm. 9, pp. 55-78. Disponible en: <<http://www.encuentrojournal.org/textos/9.5.pdf>>.

CESTERO MANCERA, A. M.^a (1999), *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco Libros.

CEULAR FUENTES DE LA ROSA, C. (1993), “El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas”, en García Hoz, V. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*, Madrid, Rialp, pp. 109-158.

CHACÓN, M. (2010), “Inglés con fines específicos”, *Revista Espiga*, vol. 9, núm. 20, pp. 201-211. Disponible en: <<http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/1036/965>>.

CHAMBERS, F. (1980), “A re-evaluation of needs analysis”, *ESP Journal*, vol. 1, núm. 1, pp. 25-33. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/222606272_A_re-evaluation_of_needs_analysis_in_ESP>.

CHOMSKY, N. (2015²⁵ [1965]), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology/MIT Press.

COFFEY, B. (1984), “English for Specific Purposes”, *Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, vol. 7, núm. 1, pp. 1-16. Disponible en: <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/esp-english-for-specific-purposes/54275AC4BD3F62FA8F23BBCC9DF2E47E>>.

COHEN, L. y L. MANION (2002² [1999]), *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla [trad. de F. Agudo López, *Research Methods in Education*, Abingdon, Routledge, 1999].

CONSEIL, L.; M.^a E. GARCÍA-MARQUES y S. MCDANIEL MANN (2012), “Aplicación del enfoque orientado a la acción en la enseñanza de idiomas”, *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria (JIU)*, Villaviciosa de Ollón, julio de 2012, Madrid, Universidad Europea de Madrid, pp. 106-113. Disponible en: <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3574/jiu_2014_106.pdf?sequence=4>.

COSEIL DE L'EUROPA (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

COTS, J. M.^a (2004), “¿Qué se puede observar en el aula? Programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado”, en Lagasabaster, D. y J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona, ICE/Horsori [cuadernos de educación, núm. 44].

COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (2003² [1995]), *The Cambridge Encyclopedia of the English language*, New York, Cambridge University Press.

CROLL, P. (1995 [1986]), *La observación sistemática en el aula*, Madrid, Editorial La Muralla [trad. de J. Orduna Cosmen, *Systematic Classroom Observation*, Basingstoke, The Falmer Press/Taylor Francis Inc., 1986].

CUENCA, M.^a J. (1993² [1992]), *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem.

[CVC] *Centro Virtual Cervantes* (1997-2016), *Diccionario de Términos clave de ELE*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/> [consulta: 21/12/2016].

- DAVIDES, A. (1981), *Review of J. L. Munby Communicative Syllabus Design*, *TESOL Quarterly*, vol. 15, núm. 3, pp. 332-344. Disponible en: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.1981.15.issue-3/issuetoc>>.
- DE LA TORRE, S.; M. DE BORJA y N. RAJADELL (1997), *Estrategias de simulación*, Barcelona, Octaedro.
- DÍAZ GUTIÉRREZ, E. y M. C. SUÑÉN (2013), “El trabajo basado en proyecto en la clase de español con fines profesionales”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 13. Disponible en: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-trabajo-basado-en-proyectos-en-la-clase-de-espa%C3%B1ol-con-fines-profesionales>>.
- DORMAL, A. (2008), “El enfoque orientado a la acción y su repercusión en el análisis de materiales”, *Actas del V Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*, en Sánchez-Cascado, R. (coord.), Río de Janeiro, junio de 2008, Río de Janeiro, Instituto Cervantes, pp. 455-461. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/46_dormal.pdf>.
- [DL] Ciencias del lenguaje y docencia de la Univesitat de Barcelona (2012-), *Diccionari de Lingüística*, Disponible en: <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/vista_entrada> [consulta: 08/02/2016].
- DUDLEY-EVANS, T. (1997), “Five questions for LSP Teacher Training”, en Howard, H. y G. Brown (eds.), *Teacher Education in LSP*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, pp. 58-67.
- (2000), “Genre analysis: a key to a theory of ESP”, *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, núm. 2, pp. 3-11. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/176723>>.

- DUDLEY-EVANS, T. y M. J. ST. JOHN (2012¹⁵ [1998]), *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ECHEVARRÍA ROSALES, C. (1993), “Desarrollo del trabajo por tareas en el aprendizaje del inglés”, en García Hoz, V. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*, Madrid, Rialp, pp. 189-206.
- EK, J. A. VAN (2000³ [1986]), *Objectives for Foreign Language Learning, vol. 1: Scope*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- (1996), *Objectives for Foreign Language Learning, vol. 2: Levels*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- ELLIS, R. (2005), *La adquisición de Segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera* (RedELE), núm. 5 [trad. de G. Abio, J. Sánchez y A. Yagüe, *Instructed Second Language Acquisition. A Literatura Review*, Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices Limited, Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005]. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf>.
- ESCANDELL, M.^a V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ESTAIRE, S. (2000a), “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I)”, *DidactiRed del Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/09102000.htm>.
- (2000b), “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (II)”, *DidactiRed del Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_00/06112000.htm>.

ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1990), “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 7-8 pp. 55-90. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>>.

EZQUERRA GUERREÑA, R. (1974), “Análisis de métodos para la enseñanza del español”, *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, núm. 11, pp. 31-46. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_11_06_74/boletin_11_06_74_06.pdf>.

FAJARDO DOMINGUEZ, M. (2000), “¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras!”, en Bordoy, M.; A. van Hooft y A. Sequeros (eds.), *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Amsterdam, noviembre de 2000, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 194-200. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm>.

FELICES LAGO, Á. M. (2005a), “Del ESP (English for Specific Purposes) al EFE (Español para Fines Específicos): influencias desde la esfera anglosajona y panorama de esta especialidad en España”, en Martínez-Dueñas J. L.; C. Pérez, N. McLaren y L. Quereda (coord.), *Towards an Understanding of the English language: Past, present and future. Studies in Honour of Fernando Serrano*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 61-72.

————— (2005b), “La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década”, *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, vol. 10, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 81-97. Disponible en: <<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30028/81.pdf?sequence=1>>.

FELICES LAGO, Á.M. y E. IRIARTE ROMERO (2006), “Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios”, en Escofet, A.; B. de Jonge, A. van Hooft, K. Jauregi, J. Robisco *et al.*, *III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Utrech, noviembre de 2006,

Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 163-178.

Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0015.pdf>.

FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2005), *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Madrid, Arco Libros.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a DEL C. (2004), “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 715-734.

FERREIRA DA SILVA, A. (2010), “El uso de entrevistas en la clase de Español para Turismo”, *Signos ELE*, núm. extraordinario 4. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782930>>.

FREEMAN, D. y Y. S. FREEMAN (2008), “Enseñanza de lenguas a través de contenido académico”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 20, núm. 51, pp. 97-110. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9899/9095>>.

GALLARDO BARBARROJA, M. (2002), “La enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XIX: análisis de algunos métodos publicados en Inglaterra para el aprendizaje de la lengua española”, *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, núm. 3, pp. 89-106. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/155939>>.

GARCÍA ASENSIO, M.^a Á. (1991-1992), “Los Países Bajos en el siglo XVI: una situación de convivencia de lenguas y culturas”, *Boletín de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona*, vol. 43, Barcelona, Real Academia de Buenas Letras, pp. 363-380.

——— (1996), “Los País Bajos: área de uso de una variedad histórica del español”, *Anuario de Filología*, núm. 19, pp. 27-48.

GARCÍA HOZ, V. (ed.) (1993), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*, Madrid, Rialp.

GARCÍA RODRÍGUEZ, R. M. (1997), “La simulación como instrumento de aprendizaje en las organizaciones sanitarias”, *RAE: Revistas Asturiana de Economía*, núm. 8, pp. 65-88. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4045118>>.

GARCÍA-ROMEJ, J. (2006a), “Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos”, en Escofet, A.; B. de Jonge, A. van Hooft, K. Jauregi *et al.*, *III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Utrech, noviembre de 2006, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.145-162. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf>.

————— (2006b), *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*, (memoria de máster inédita, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_13JGRomeu.pdf?documentId=0901e72b80e53850>.

GARCÍA-ROMEJ, J. y T. M. JIMÉNEZ TENÉS (2004), “Análisis de necesidades (I), una propuesta para conocernos”, *DidactiRed del Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm>.

————— (2005), “Análisis de necesidades (II): una propuesta para negociar los objetivos del curso”, *DidactiRed del Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_05/17012005.htm>.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

————— (1999), “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas”, en Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 121-150. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/garcia01.htm#npas>.

————— (2008² [2000]), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.

————— (2003), “Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, en Blázquez, F. A. (ed.), *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, núm. 33, Madrid, Entimema, pp. 5-48. Disponible en: <[http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2033%20\(filmar\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2033%20(filmar).pdf)>.

————— (2007), “Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español”, *Revista de didáctica español lengua extranjera (MarcoELE)*, núm. 5. Disponible en: <<http://marcoele.com/plan-curricular-del-instituto-cervantes-niveles-de-referencia-para-el-espanol/>>.

————— (2009), “La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización”, en Robisco García, J. F. (coord.), *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Manila, noviembre de 2009, Manila, LSA Printing Press Inc, pp. 17-38. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/04_plenaria_01.pdf>.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (Coord.) (2001), *La enseñanza/ Aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid, Edinumen.

————— (2009a), *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Arco Libros.

————— (2009b), “El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera”, en Vera Luján, A. e I. Martínez Martínez (eds.), *Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*, Comillas, septiembre de 2009, Cantabria, Fundación Comillas, pp. 41-64. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0041.pdf>.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. e I. RODRÍGUEZ DEL BOSQUE (eds.) (2010), *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Estudios y monografías de economía, Universidad de Alcalá y Fundación Comillas, Navarra, Editorial Aranzadi.

GÓMEZ MOLINA, J.R. (2003), “La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)”, en de Antonio, V.; R. Cuesta, A. van Hooft, J. Robisco *et al.* (eds.), *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Amsterdam, noviembre de 2003, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.82-104. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm>.

GONZÁLEZ, L. M. y SÁNCHEZ, M. J. (2008): “Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos”, *Odisea, Revista de Estudios Ingleses*, núm. 9, pp. 105-115. Disponible en: <http://www.ual.es/odisea/Odisea09_GonzalezRodriguez.pdf>.

GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2008 [2007]), “Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente”, en Pastor, S. y S. Roca (eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*, Alicante, septiembre de 2007, Alicante, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 336-342. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf>.

GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2004), “Directrices del Consejo de Europa: *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002)”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 619-641.

HERNÁNDEZ REINOSO, F.L. (1999-2000), “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”, *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, vol. 11 extraordinario, pp. 141-153. Disponible en: <<http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=314>>.

HOFFMANN, L. (1998): *Llenguatges d'especialitat: selecció de textos*, Barcelona, IULA [trad. de M. Herreras, *Dummunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung*, Berlin, Adademie-Verlag, 1987].

HOLME, R. y B. CHALAUISAENG (2006), *The learner as needs analyst: The use of participatory appraisal in the ESP reading classroom*, *English for Specific Purposes*, vol. 25, núm. 4, pp. 403-419. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ744243>>.

HUTCHINSON, T. y A. WATERS (2010²⁵ [1987]), *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

HUHTA, M.; K. VOGT, E. JOHNSON y H. TULKKI (2013), *Needs Analysis for Language Course Design*, Cambridge, Cambridge University Press.

HYMES, D. H. (1976² [1972]), “On Communicative Competence”, en Pride, J. B. y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.

INSTITUTO TECNOLÓGICO y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (2006), “El Método de proyectos como técnica didáctica”, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, México. Disponible en: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/aop/proyectos.pdf>.

- IZQUIERDO, C. (2009), *La gramática en los manuales de español para fines específicos*, (memoria de máster, Universitat de Barcelona), *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera* (RedELE), *Biblioteca Virtual*, núm. 10. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/IZQUIERDO.html>>.
- JONES, N. F.; C. M. RASMUSSEN y M. C. MOFFITT (1997), *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*, Washington, American Psychological Association.
- JORDAN, R. R. (2012¹³ [1997]), *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JUAN LÁZARO, O. (2003), “El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas”, en de Antonio, V.; R. Cuesta, A. van Hoof, J. Robisco *et al.* (eds.), *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), Amsterdam, noviembre de 2003, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 207-219. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0019.pdf>.
- LABRADOR PIQUER, M^a. J. (2007), “La enseñanza comunicativa de la lengua: investigación sobre resultados de aprendizaje”, *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera* (RedELE), núm. 9. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/176257>>.
- LABRADOR PIQUER, M^a. J. (1996), “La enseñanza del español a extranjeros: método del caso”, en Celis, A. y J. R. Heredia (coords), *Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE*, Almagro, septiembre de 1996, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 531-538. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm>.

- LAGASABASTER, D. y J. M. SIERRA (eds.) (2004), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, cuadernos de educación, núm. 44, Barcelona, ICE/Horsori.
- LAHUERTA MARÍNEZ, A. C. (1997), “Propuesta de Un Análisis de Necesidades Que Distingue entre Necesidades Objetivas y Necesidades Subjetivas en Inglés para Fines Específicos”, *Revista de Lengua para Fines Específicos (LFE)*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, núm. 4, pp. 95-114. Disponible en: <<http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26005>>.
- LATORRE, A.; D. DEL RINCÓN y J. ARNAL (2005¹ [2003]), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, Ediciones Experiencia.
- LAWRENCE, P. (1953), “The reparation of Case Material”, en Kenneth Richmond, A. (ed.), *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration: an Interim Statement*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LECUMBERRI, E. y T. SUÁREZ (2013), “La simulación global en el contexto de una clase de lengua y contenido. Aprendizaje en cooperación y mejoramiento de destrezas comunicativas”, *Revista de didáctica español lengua extranjera (MarcoELE), Suplementos*, núm. 16. Disponible en: <<http://marcoele.com/suplementos/encuentro-ele-londres-2012/>>.
- LERAT, P. (1997 [1995]), *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel [trad. A. Ribas, *Les langues spécialisées*, París, Presses Universitaires de France (PUF)].
- LLORIÁN, S. (2005), *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid, Santillana.
- LLORIÁN, S.; M. GIL y E. CASTRO (1997), “Confeción de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos”, en Moreno Fernández, F.; M^a. Gil Bürmann y K. Alonso (coords), *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*, Alcalá de Henares, septiembre de 1997, Alcalá de Henares, Universidad Alcalá/Nuevo Siglo, S.L., pp. 527-538.

Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0525.pdf>.

LONG, M. H. (1985), “A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Training”, en Hyltestam, K. y M. Piernemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Ceedon, Avon, Multilingual Matters, pp. 77-99.

————— (2003), “Español para fines específicos: ¿textos o tareas?”, en de Antonio, V.; R. Cuesta, A. van Hooft, J. Robisco *et al.* (eds.), *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Amsterdam, noviembre de 2003, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 15-39. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf>.

————— (2007 [2005]), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

————— (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Chichester, John Wiley and Sons Inc.

MARTÍN PERIS, E. (1998), “El profesor de lenguas: papel y funciones”, en Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL, ICE/Horsori.

————— (2004), *Las Actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, memoria de máster, Universitat de Barcelona, *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera (RedELE)*, *Biblioteca Virtual*, núm. 2. Disponible en: <<https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html>>.

————— (2007 [1988]), “La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos”, *Revista de didáctica español lengua extranjera (MarcoELE)*, núm. 1,

[*Revista Cable*, núm. 1, 1988]. Disponible en:
<<http://marcoele.com/numeros/numero-5/>>.

———— (2009), “El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias”, *Revista de didáctica español lengua extranjera* (MarcoELE), *Monográficos*, núm. 2009, pp. 167-180 Disponible en:
<http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf>.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2009), “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Tejuelo, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 5, pp. 54-70. Disponible en:
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>>.

MARTÍNEZ, R.; J. A. REDÓ, A. RUGIA y L. DÍAZ (2003), “Español de negocios para los niveles B2 y C1 del nuevo Marco Común de Referencia Europeo. Consideraciones en torno al diseño de un currículo de español para fines específicos”, en de Antonio, V.; R. Cuesta, A. van Hooft, J. Robisco *et al.* (eds.), *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), Amsterdam, noviembre de 2003, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 141-156. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0013.pdf>.

MATTE BON, F. (2004), “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 811-834.

[*MCER*] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya [traducido y adaptado por el Instituto Cervantes]. Disponible en:
<<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.

[MEC] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000), *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

MELERO ABADIA, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

MICHAUD MATURANA, D. (2014), “El rol del profesor y del alumno en el curso de “español de negocios”, *Mosaico, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, núm. 32, pp. 16-19. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-32---2014/Mosaico%2032.pdf>>.

MIQUEL, L. (2004), “La subcompetencia sociocultural”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 511-531.

MIQUEL, L. y N. SANS (2004 [1992]), “El componente cultural: un ingrediente más en una clase de lengua”, *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera (RedELE)*, núm. 0, [Revista Cable, núm. 9, 1992] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9>.

MONTES GIRALDO, J. J. (1998), “Confusión de <<lengua>> y <<lenguaje>>, ¿otro aspecto del imperialismo mundializante?”, *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, vol. 53, núm. 3, pp. 553-560. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/53/TH_53_003_101_0.pdf>

MORENOS DE LOS RÍOS, B. (2009), “Programar para distintos destinatarios”, *Revista de didáctica español lengua extranjera (MarcoELE), Monográficos*, núm. 9, pp. 171-184. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_moreno.pdf>.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1999), “Lenguas de especialidad y variación lingüística”, en Sierra, L.; S. Barrueco y E. Hernández (coords.), *Lenguas para fines específicos VI. Investigación y enseñanza*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá pp. 3-14.
- MORENO RAMOS, J. y M. PÉREZ GUTIÉRREZ (2002), “La simulación como herramienta de aprendizaje intercultural”, en Pérez Gutiérrez, M. y J. Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE*, Murcia, octubre de 2002, pp. 621-628. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm>.
- MUNBY, J. (1981³ [1978]), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NAVARRO COY, M. (2010), “El alumno como parte activa en el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés para fines específicos”, *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 22, pp. 231-251. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110231A>>.
- NAVARRO SERRANO, P. (2007) “Los ámbitos de la lengua (MCER, 2001): en qué consisten y cómo podemos trasladarlos a los materiales didácticos”, en Izquierdo, J. M.; F. Martos, A. Yagüe, F. Moreno *et al.* (eds.), *II Congreso internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE)*, Granada, septiembre de 2007. Disponible en: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81792/00820103008804.pdf?sequence=1>>.
- NAVARRO SERRANO, P. y NAVARRO GINER, R. M. (2008) “Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos: estudio sobre *Pasaporte A1*”, *Revista de didáctica español lengua extranjera (MarcoELE)*, núm. 6. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/6/navarro-navarro-equivalencias_niveles.pdf>.

NEILA GONZÁLEZ, G. (2010), “Aplicación del método de los casos en la enseñanza de EFE: El caso del español de los negocios”, *Revista de didáctica español lengua extranjera* (MarcoELE), *Suplementos*, núm. 11 [Memoria de máster, Universidad de Jaén-Funiber]. Disponible en: <<http://marcoele.com/suplementos/metodo-de-los-casos-en-efe/>>.

NIETO JIMÉNEZ, L. (1997), “¿Nuevo Siglo de Oro en el estudio del español?”, en Moreno Fernández, F.; M^a. Gil Bürmann y K. Alonso (coords), *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*, Alcalá de Henares, septiembre de 1997, Alcalá de Henares, Universidad Alcalá/Nuevo Siglo, S.L., pp. 79-94. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0077.pdf>.

NUNAN, D. (1988), *The Learned-centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

——— (2012 [1988]), *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press.

OLIVERAS, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

OTERO BRABO, M.^a L. (1998), “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?”, en Jiménez, T.; M. C. Losada y J. F. Márquez (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*, Santiago, septiembre de 1998, pp.419-425. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf>.

PALTRIDGE, B. y S. STARFIELD (2013), *The Hand book of English for Specific Purposes*, Chichester, John Wiley and Sons Inc.

[*Currículo de ELE/N*] MARTÍN PERIS, E. y SABATER, M.^a L. (2011), *Plan Curricular de Español de los negocios de la Fundación Comillas*, Comillas, Fundación Comillas.

Disponible en: <<http://www.slideshare.net/negocioELE/plan-curricular-de-espaol-de-los-negocios>>.

INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes y Biblioteca nueva.

[PCIC] INSTITUTO CERVANTES (2008² [2007]) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (3 vol.), Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2000), “La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines específicos”, en Bordoy, M.; A. van Hooft y A. Sequeros (eds.), *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), en Amsterdam, noviembre de 2000, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 169-183. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf>.

PICA, T.; R. KANAGY y J. FALADUN (2009), “Choosing and using communicative task for second language instruction”, en van den Branden, K.; M. Bygate y J. M. Norris (eds.) *Task-Based Language Teaching: A reader*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 171-192.

PITCH, H. y DRASKAU J. (1985), *Terminology: an Introduction*, Guilford, The University of Surrey.

POYATOS, F. (1994), *La Comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*, vol. 1, Madrid, Istmo.

QUEMADA, B. (1978), “Thecnique et language”, en B. Gille, *Histoire des techniques*, París, Gallimard.

REVERTE, J. R., GALLEGO, A. J., MOLIN, R., y SATORRE, R. (2006), “El aprendizaje Basado en Proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramienta Groupware”, Proyecto de innovación tecnológico-educativo e

innovación educativa de la Universidad de Alicante. Disponible en:
<<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2007/reelap.pdf>>.

REY, A. (1976), "Presentation", en Rey, A. (ed.), *Néologie en marche, série b: langues de spécialité*, núm. 2, Québec, Gouvernement de Québec.

RICHARDS, J. C. (1984), "Language Curriculum Development", *RELC Journal*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-29. Disponible en:
<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003368828401500101>>.

RICHARDS, J. C. (1999⁷ [1990]), *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS (2003² [1986]), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Edinumen [trad. de José M. Castrillo y M. Condor, M., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986].

RICHARDS, J. C., y R. SCHMIDT (2010⁴ [1995]), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, London, Longman.

RICHARDS, K. (1997), "Teachers for Specific Purposes", en Howard, R y G. Brown (eds.), *Teacher Education in LSP*, Bristol, Multilingual Matters LTD, pp. 115-126.

RICHTERICH, R. (1980 [1973]), "Definition of language needs and types of adults", en Trim, J. L. M.; R. Richterich, J. A. van Ek y D. A. Wilkins, *Systems Development in Adult Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

RICHTERICH, R. (ed.) (1999⁷ [1990]), *Case Studies in Identifying Language Needs*, Oxford, Pergamon Press.

RICHTERICH, R. y J. L. CHANCEREL (1980 [1977]), *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford, Pergamon Press.

- RICO MARTÍN, A. M^a. (2005), “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos”, *Porta Linguarum*, núm. 3, pp. 79-94. Disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf>.
- ROBINSON, P. (1991), *ESP Today: A Practitioner's Guide*, Hemel Hempstead, Prentice Hall International.
- ROBLES ÁVILA, S., y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.) (2012), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana [Anejo 84].
- RODGERS, T. S. (1989) “Syllabus design, curriculum development and polity determination”, en Johnson, R. K. (eds.) (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 24-34.
- 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 Vera Luján, A. e I. Martínez Martínez, *Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*, Comillas, septiembre de 2009, Santander, Fundación Comillas, pp. 907-932. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf>.
- RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E.; E. M. VARGAS-SOLANO y J. CORTÉS-RODRÍGUEZ (2010), “Evaluación de la estrategia ‘aprendizaje basado en proyectos’: percepción de los estudiantes”, *Educación y educadores*, vol. 13, núm. 1, pp. 13-25. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3256380.pdf>>.
- ROLDÁN, M. (2009), “Simulación y narrativas en la clase de ELE”, *Revista de didáctica español lengua extranjera* (MarcoELE), *Monográficos*, núm 9. Disponible en: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_rolდან.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_rolدان.pdf)>.

RUEDA BERNAO, M.^a J. (1994), “Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* (REALE), núm. 2, pp. 74-114. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7341/analisis_rueda_REALE_1994.pdf?sequence=1>.

RUIZ MARCOS, A. (2012), “Aspectos socioculturales e interculturales en el español para los negocios”, en Castiñeiras, A. y A. Valbuena (eds.), *Actas de las V Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, Manchester, junio de 2012, Manchester, Instituto Cervantes, pp. 119-128. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2012/12_ruiz.pdf>.

SABATER, M.^a L. (2000), “Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos”, en Bordoy, M.; A. van Hooft y A. Sequeros (eds.), *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), Amsterdam, noviembre de 2000, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 184-193. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm>.

————— (2004), “Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios”, *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera* (RedELE), núm. 0. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_25Sabater.pdf?documentId=0901e72b80e0c8de).

————— (2006), “Descripción del proceso de análisis etnográfico de una negociación comercial en la clase de lengua y estudio de los intensificadores del discurso”, en Escofet, A.; B. de Jonge, A. van Hooft, K. Jauregi *et al.*, *III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), Utrech, noviembre de 2006, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 72-89. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0009.pdf>.

———— (2009a), “El español en el mundo de las empresas: algunas consideraciones didácticas”, en L. Miquel, L. y N. Sanz (eds.), *Revista de didáctica español lengua extranjera* (MarcoELE), *Monográficos*, núm. 8, pp. 201-217. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_sabater.pdf>.

———— (2009b), “Nuevas líneas de investigación para la elaboración de diseños curriculares y materiales didácticos de Español para los negocios”, en Vera Luján, A. e I. Martínez Martínez (eds.), *Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*, Comillas, septiembre de 2009, Cantabria, Fundación Comillas, pp. 147-158. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0147.pdf>.

———— (2012), “La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional”, en Escofet, A.; K. Jauregi, B. de Jonge y L. Vangehuchten (eds.), *IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (CIEFE), Amsterdam, noviembre de 2011, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 132-149. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_0013.pdf>.

SALA CAJA, L. y ITOIGAWA, M. (2009) “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 Barrientos, A.; J. C. Martín Camacho, V. Delgado y M.^a I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*, Cáceres, septiembre de 2008, Cáceres, Universidad de Extremadura, pp. 765-777. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0765.pdf>.

- SALABERRI RAMIRO, S. (1990), “El libro de texto: selección y explotación”, en Bello, P. et al. (1990) (eds.), *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, pp. 109-123.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (1994), “Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE*, Madrid, octubre de 1993, Madrid, SGEL pp. 175-186. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0175.pdf.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1988), “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos cinco siglos”, en Fente, R.; A. Martínez González y J. A. de Molina (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la ASELE*, Madrid, noviembre de 1988, Málaga, Imagraf Impresores, pp. 87-96. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0091.pdf.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2000² [1997]), *Los métodos en la enseñanza de idiomas, Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004), “Metodología: conceptos y fundamentos”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 665-688.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009), *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*, Madrid, SGEL

- SCHIFKO, P. (1998), “¿Qué hay de especial en las lenguas de especialidad?”, en Padilla Gálvez, J. (ed.), *El lenguaje económico, lengua de especialidad, comunicación, programas*, Linz, Universitätsverlag Rudolf Trauner, pp. 1-26.
- (2001), “¿Existen las lenguas de especialidad?”, en Bargalló, M.; E. Forgas, C. Garriga, A. Rubio *et al.* (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*, Tarragona, Universidad Rovira y Virgili, pp. 21-29. Disponible en: <<http://dfe.uab.es/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/Schifko.pdf>>.
- SCHMIDT, C. (2003), “El papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de negocios”, en de Antonio, V.; R. Cuesta, A. van Hooft, J. Robisco *et al.* (eds.), *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Amsterdam, noviembre de 2003, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 169-179. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0015.pdf>.
- SCHWARTZ, A. M^a. (2003), “La enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos: una estrategia didáctica para cursos de E/LE de nivel intermedio-alto”, en Perdigüero, H. y A. Álvarez (eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de la ASELE*, Burgos, septiembre de 2003, Burgos, Universidad de Burgos, pp. 555-565. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiv.htm>.
- SLAGTER, P. (2007 [1979]), *Un Nivel Umbral*, MarcoELE, *Revista de Didáctica ELE*, núm. 5 [Consejo de Europa, Estrasburgo, 1979]. Disponible en: <<http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral/>>.
- SPILLNER, B. (1983), “Methodische Aufgaben der Fachsprachenforschung und ihre Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht”, en Kelz, P. H. (ed.), *Fachsprache I: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*, Bonn, Dümmler, pp. 16-29.
- STORK, F. C. y WIDDOWSON, J. D. A. (1974), *Learning About Linguistics*, HarperCollins Publishers Ltd.

- SWALES, J.M. (2011¹⁴ [1990]), *Genre Analysis, English in academic and research settings*, Cambridge, University Press.
- TABA, H. (1974 [1962]), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel [trad. de R. Albert, *Curriculum Development: Theory and Practice*, 1962].
- TORRE DE LA, S.; M. DE BORJA. y N. RAJADELL (1997), *Estrategias de simulación*, Barcelona, Octaedro.
- TUDOR, I. (1996), *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TYLER, R. W. (2013³ [1949]), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- TYLOR E. B. (1975), “La ciencia de la cultura”, en Kaln, J. S (Comp.) *El concepto de cultura*, Barcelona, Anagrama, pp. 29-46.
- VANGEHUCHTEN, L. (2005), *El léxico del discurso económico empresarial: Identificación, selección y enseñanza en Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos*, Madrid, Lingüística Iberoamericana.
- VELÁZQUEZ-BELLOT, A. (2004), “Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de lenguas con fines específicos”, *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera (RedELE)*, núm. 2. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_16Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67.
- WASSERMANN, S. (1994), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- WEST, R. (1994), “Needs analysis in language teaching”, *Language Teaching*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-19. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/language->

[teaching/article/needs-analysis-in-language-teaching/3A0AA342947388957E960EBD31B17FBD>](https://doi.org/10.1017/S0022268917000000).

- WEST, R. (1997), "Needs Analysis: State of the Art", en Howard, R. y G. Brown (eds.), *Teacher Education in LSP*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 68-79.
- WHITE, R. V. (2000¹⁰ [1988]), *The ELT curriculum. Design, innovation and management*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- WIDDOWSON, H. G. (1981), "English for specific purposes: criteria for course design", en Selinker, V.; E. Tarone y V. E. Hanzeli (eds.) *English for academic and technical purposes: Studies in Honor of Luis Trimble*, Rowley, Mass/Newbury House, pp. 1-11.
- WIDDOWSON, H. G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, Oxford University Press.
- (1984), "Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design", en Brumfit, C. J. (ed.) (1984a), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press/The British Council, pp. 23-27.
- WILEY JOHN SONS LTD. (2012), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Blackwell Hand books in Linguistics.
- WILKINS, D.A. (1979 [1972]), "Grammatical, situational and notional syllabuses", en Brumfit, C. J. y K. Johnson (eds.), *The communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, pp. 82-90.
- WILKINS, D.A. (1979³ [1976]), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
- YALDEN, J. (1984), "Syllabus in General Education: Options for ELT" en Brumfit, C. J. (ed.) (1984a), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press/The British Council, pp. 13-21.

ZANÓN, J. (2007 [1988-1989]), “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual”, *Revista de didáctica español lengua extranjera* (MaracoELE), núm. 5 [*Revista Cable*, núm. 2, 1988 y *Revista Cable*, núm. 3, 1989]. Disponible en: <<http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>>.

————— (1990), “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Centro Virtual Cervantes, Biblioteca del profesor, Antologías: El enfoque por tareas (recopilación de Sheila Estaire)* [*Revista Cable*, núm. 5, 1990]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm>.

ANEXO 1: EL MÉTODO BASADO EN TAREAS

MÉTODO BASADO EN TAREAS	
EJE 1	
Principios y creencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque comunicativo. ▪ Enfoque holístico. ▪ Se da más importancia al “cómo” (al procedimiento), que al “qué” (los instrumentos necesarios para llegar a los contenidos u objetivos dentro de la enseñanza/aprendizaje). ▪ El “cómo” se convierte en el eje en torno al cual gira la enseñanza/aprendizaje de la lengua. ▪ Se centra en el significado más que en la lengua. ▪ Es un método incluido en los programas basados en los procesos.
Teoría de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La <i>tarea</i> es el procedimiento fundamental para aprender el idioma. ▪ El modelo de lengua objeto está fundamentado en el uso comunicativo y en el desarrollo natural de tareas concretas. ▪ Se incide fuertemente en la metodología, es decir, en el proceso de interacción que se da en el aula.
Teoría del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se da prioridad a la tarea y esta está constituida por un conjunto de actividades relacionadas entre sí. ▪ La gramática y las reglas se aprenden de forma inductiva. ▪ El medio para adquirir el dominio de la lengua se hace a través de la confluencia entre el aprendizaje/enseñanza de los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación (la adecuada interpretación del sentido de los mensajes). ▪ El aprendizaje está vinculado con los procesos de “atención a la forma”¹⁴⁷. ▪ Se parte de tareas previas para llegar a la tarea principal. ▪ Las tareas de aprendizaje utilizan y recurren a las mismas habilidades que subyacen a la propia comunicación. ▪ Parte de un análisis previo de necesidades de los alumnos para determinar los tipos de tareas que se deberán practicar en clase.
Papel del profesor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor es guía, organizador y orientador de la clase. ▪ El profesor da prioridad a la interacción. ▪ El profesor actúa como organizador, estimulador, experto y consejero.
Papel del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno es un agente activo. ▪ Se requiere la motivación del estudiante. ▪ Las necesidades del estudiante son relevantes.

¹⁴⁶ Para la elaboración de las tablas descritas en el Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3 y Anexo 4, hemos tomado en consideración la estructura descrita por Sánchez Pérez sobre *método* (eje 1: Principios; eje 2: Contenidos; eje 3: Práctica). A diferencia de Sánchez Pérez (2004; 2009) hemos simplificado el contenido de los ejes, dado que no es nuestra intención explicar las corrientes metodológicas en profundidad sino ofrecer una visión general para que el lector pueda entender mejor en qué consisten estos dos métodos. La bibliografía general utilizada para la recopilación de los datos se basa en las siguientes publicaciones: Bestard Monroig y Pérez Martín (1992), Bello, Fera, Ferrán, García *et al.* (1990), CVC (1997-2017), Martín Sánchez (2009), MEC (2000), Melero (2000), Richards y Rodgers (2003 [1986]), Sánchez Pérez (2000 [1997]), Sánchez Pérez (2004) y Sánchez Pérez (2009). Las tablas, a su vez, han sido ampliadas con la información de libros, artículos o trabajos en relación con el método en cuestión.

¹⁴⁷ La expresión *atención a la forma* viene del inglés *focus on form*. Se trata de un procedimiento que atiende al uso de la lengua: nociones, enunciados, funciones, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudiante colabora con el profesor en la selección de las tareas, en su elaboración, en la toma de decisiones relativas al proceso, en la evaluación y en el proceso de aprendizaje.
Dinámica en clase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El proceso de enseñanza es interactivo. ▪ La gestión de la clase es interactiva y participativa. ▪ Se aprende la lengua usándola. ▪ La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje.
EJE 2	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiene como objetivo la competencia comunicativa. ▪ El objetivo es ser capaz de comunicarse eficazmente en la realización de tareas o funciones habituales. ▪ El objetivo de la tarea es: comunicativo, sociocultural, de auto-aprendizaje, metalingüístico y cultural.
El contenido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se aprenden las cuatro destrezas. ▪ Se definen los contenidos dependiendo de las necesidades comunicativas del estudiante. ▪ El aprendizaje de la lengua se hace a través de actividades de uso de la lengua o nociones y funciones. ▪ El instrumento para llegar a los contenidos u objetivos dentro de la enseñanza/aprendizaje es a través de tareas que se presentan en clase. ▪ Se precisa aprender los elementos lingüísticos (funcionales, estructurales, léxicos, gramaticales) necesarios para desarrollar las tareas establecidas.
EJE 3	
Tipología de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades han de ser de carácter comunicativo. ▪ La tarea o el tema no son el objetivo en sí, sino un medio (actividad) para alcanzar un objetivo de naturaleza distinta. ▪ La meta es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula. ▪ Los procesos de aprendizaje incluyen procesos de comunicación. ▪ Pone énfasis en los procesos o en el procedimiento. ▪ Las actividades son interactivas. ▪ La motivación es un elemento clave. ▪ Las diversas actividades (<i>tareas posibilitadoras</i>) y su secuencialización en clase confluyen con el objetivo de llegar con éxito a la realización de la <i>tarea final</i>. ▪ Se parte de actividades (tareas) que los alumnos deben realizar comunicándose en la lengua que aprenden. ▪ La elección de las tareas y su secuenciación conducen a la globalidad de la tarea final. ▪ Las tareas están diseñadas de acuerdo con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo determinados. ▪ Las actividades están basadas en la adquisición de destrezas lingüísticas (tarea de aprendizaje). ▪ Los ejercicios se apoyan en las destrezas (tareas comunicativas). ▪ Los procesos de comunicación reales se activan en el aula a través de la tarea y de su estructura: organización, secuenciación y distribución. ▪ Se realiza una evaluación continua y conjunta de cada tarea, lección o etapa.

ANEXO 2: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

ENFOQUE/APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABPr)	
EJE 1	
Principios y creencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque comunicativo. ▪ Enfoque orientado al proceso. ▪ Se aproxima al modelo del enfoque mediante tareas. ▪ Enfoque orientado a la acción y al producto.
Teoría de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo de lengua que se sigue es el de las situaciones comunicativas reales. ▪ La lengua es la herramienta o medio que facilita la tarea de enseñanza/aprendizaje de la comunicación profesional.
Teoría del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aprendizaje se fundamenta en el desarrollo de competencias comunicativas. ▪ El aprendizaje es un proceso acumulativo. ▪ El medio para el aprendizaje de la lengua es siempre mediante la lengua que se aprende. ▪ Se potencia la motivación. ▪ El estudiante se involucra en su proceso de aprendizaje de manera no consciente. ▪ Desarrolla las habilidades y las competencias del alumno. ▪ Aprendizaje holístico. ▪ El aprendizaje tiende a estudiarse en su globalidad y en la transversalidad de los contenidos.
Papel del profesor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor es el monitor del proyecto y sus resultados. ▪ El profesor actúa como orientador del aprendizaje. ▪ El profesor es un asesor o un colega más en el aprendizaje. ▪ El profesor deja al alumno hacerse cargo de su propio aprendizaje. ▪ El profesor es el proveedor de recursos. ▪ El profesor se convierte también en alumno y es un participante más de las actividades de aprendizaje. ▪ Profesor atento e involucrado.
Papel del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno dirige su propio proyecto (actividades y tareas). ▪ El alumno se convierte en un investigador, descubridor y presentador de ideas. ▪ Es un agente participativo. ▪ El aprendizaje se realiza entre iguales.
Dinámica en clase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La realización del análisis de necesidades para la confección y secuenciación de actividades (realizado conjuntamente por el profesor y los alumnos). ▪ Diseño de un curso hecho a medida para un grupo determinado de estudiantes. ▪ El trabajo se realiza en grupos, parejas e individualmente. ▪ La toma de decisiones es grupal a través de votaciones o consenso. ▪ Aprendizaje participativo, activo y cooperativo. ▪ El trabajo se divide en partes y participantes. ▪ La existencia de unos procedimientos de evaluación y autoevaluación y, una selección de contenidos de aprendizaje.
EJE 2	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El objetivo primordial es desarrollar la autonomía en el aprendizaje. ▪ El objetivo puede versar sobre la resolución de un problema determinado, o bien de una tarea o proyecto que se desea llevar a cabo y que está estructurado en una secuencia de actividades.
El contenido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido de un proyecto es el planeamiento de las metas u objetivos que se espera que los alumnos logren al finalizar el proyecto. ▪ El medio para llegar al aprendizaje de la lengua se realiza a través de la lengua que se aprende, activando todas las destrezas lingüísticas, la gramática y el vocabulario necesario para el desarrollo del proyecto.
EJE 3	

<p>Tipología de las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material real (audiovisual o textual). ▪ Las actividades deben estar divididas en bloques o fases; de esta manera, el alumno puede alcanzar los contenidos de conocimiento, el desarrollo de habilidades y las ideas para buscar la solución a una situación. ▪ Las actividades dependerán del proyecto elegido. ▪ Utilización de recursos tecnológicos en clase, siempre y cuando lo requiera el proyecto elegido. ▪ Las actividades se desarrollan a través de la planeación del proyecto, la investigación, la consulta, la construcción de pruebas, la presentación y, por último, la demostración. ▪ Las actividades versan sobre el proyecto y, como tal, se fundamentan en la elaboración de material, la búsqueda o recopilación de información, la observación, la discusión, en contactar o trabajar con expertos o asesores, en construir, crear o diseñar pruebas, presentar, mostrar las soluciones, etc. ▪ Se crean prospectos, un cronograma, un presupuesto y ejercicios de búsqueda de información, así como de recopilación y selección.
-------------------------------------	--

ANEXO 3: LA SIMULACIÓN GLOBAL

SIMULACIÓN GLOBAL	
EJE 1	
Principios y creencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque comunicativo. ▪ Enfoque orientado al proceso. ▪ Potencia el desarrollo de la creatividad. ▪ Enfoque centrado en el alumno. ▪ Se caracteriza por una pedagogía activa (“jugar aprendiendo”).
Teoría de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo de lengua que se sigue es el de las situaciones comunicativas reales. ▪ La lengua es la herramienta o medio que facilita la tarea de enseñanza/aprendizaje de la comunicación profesional.
Teoría del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aprendizaje se fundamenta en el desarrollo de competencias comunicativas. ▪ El aprendizaje es un proceso acumulativo. ▪ El medio para el aprendizaje de la lengua es siempre mediante la lengua que se aprende. ▪ Se potencia la motivación. ▪ El estudiante se involucra en su proceso de aprendizaje de manera no consciente. ▪ Desarrolla las destrezas y competencias del aprendiz. ▪ Aprendizaje heurístico. ▪ Desarrolla de un proyecto creativo.
Papel del profesor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor ayuda a sus alumnos en el momento de la construcción del personaje. ▪ El profesor es un facilitador que introduce a los participantes en el juego y posteriormente observa para, más tarde evaluar y comentar. ▪ Profesor y alumnos desarrollan el proyecto de la simulación y todo lo que ello implica.
Papel del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudiante es el protagonista. ▪ El alumno representa un papel o personaje dentro de la simulación elegida. ▪ El alumno asume un rol.
Dinámica en clase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La realización del análisis de necesidades para la confección y secuenciación de actividades (realizado conjuntamente por el profesor y los alumnos). ▪ Diseño de un curso hecho a medida para un grupo determinado de estudiantes. ▪ El trabajo se realiza en grupos, parejas e individualmente. ▪ La evaluación como parte integrante de la simulación es de carácter sumativo y formativo. ▪ Los errores (gramaticales, de pronunciación, etc.), son localizados y revisados.
EJE 2	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El objetivo primordial es desarrollar la autonomía en el aprendizaje. ▪ El objetivo es generar conocimientos de acción y decisión y construir así competencias prácticas. ▪ La meta de la simulación es indagar o resolver un conflicto o problema.
El contenido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los seis elementos dramáticos que comprende la simulación son: el tema, el argumento, los personajes, el conflicto, el lugar y el tiempo. ▪ El contenido de la simulación debe seguir cuatro fases: fase de organización; fase de introducción o recepción de las normas y materiales de la simulación que se presenta; fase de interacción donde los alumnos juegan en la simulación; y la fase de evaluación o valoración donde se estima el éxito o fracaso del desarrollo del juego.
EJE 3	
Tipología de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material real (audiovisual o textual). ▪ La actividad de simulación presenta seis elementos de práctica dramática: el tema, el argumento, los personajes, el conflicto, el lugar y el tiempo.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilización de la dramatización como forma de arte expresivo que facilita los medios naturales de comunicación: la voz y el cuerpo¹⁴⁸. ▪ Utilización de juegos de expresión corporal para trabajar el lenguaje no verbal. ▪ Los ejercicios son de discusión, de experimentación y de resolución de problemas. ▪ Los ejercicios fomentan la investigación y la creación. ▪ La utilización de la técnica de la improvisación¹⁴⁹. ▪ Se utilizan diversas estrategias de aprendizaje (juegos de rol, estudio de caso, documentos reales, descripciones, etc.). ▪ La simulación global conlleva diez fases: el tema, el precalentamiento, el planteamiento del problema, el reparto de papeles, la lectura de la documentación, la construcción de personajes, el trabajo individual o en grupos, la mesa de negociación, la lectura de los informes y la reflexión y finalmente el análisis y evaluación de la experiencia. Y para la realización de estas fases se ha de seguir las reglas o pautas marcadas.
--	--

¹⁴⁸ Lenguaje no verbal y expresión corporal.

¹⁴⁹ Se considera la *improvisación* un sistema de descubrimiento que permite al participante dar vida a un personaje en la simulación. Lo relevante de la improvisación en la educación no es tanto el resultado, sino el proceso. Según Pérez Gutiérrez (2000: 170), “el producto final de la improvisación es la experiencia de realizarla. El participante, [...] al meterse en la piel de otra persona, improvisando, descubre y comprende la situación humana”.

ANEXO 4: EL MÉTODO DE CASOS

MÉTODO DE CASOS	
EJE 1	
Principios y creencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque comunicativo. ▪ Enfoque orientado al proceso. ▪ Es un enfoque del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua que tiene como propósito satisfacer las necesidades específicas de comunicación de un determinado grupo.
Teoría de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo de lengua que se sigue es el de las situaciones comunicativas reales. ▪ La lengua es la herramienta o medio que facilita la tarea de enseñanza/aprendizaje de la comunicación profesional.
Teoría del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aprendizaje se fundamenta en el desarrollo de competencias comunicativas. ▪ El aprendizaje es un proceso acumulativo. ▪ El medio para el aprendizaje de la lengua es siempre mediante la lengua que se aprende. ▪ Se potencia la motivación. ▪ El estudiante se involucra en su proceso de aprendizaje de manera no consciente. ▪ Desarrolla las competencias de acción y decisión del estudiante. ▪ Consiste en el proceso de análisis de situaciones problemáticas. ▪ El fin primordial del caso es servir como base de la discusión.
Papel del profesor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor tiene una función dinamizadora. ▪ El profesor es el organizador o coordinador del caso que se presenta y, como tal, asigna las tareas, orienta, ayuda en la obtención de información, proporciona instrumentos para la discusión, aconseja, presta apoyo, motiva, mantiene el orden del procedimiento, mantiene el ritmo y actúa como moderador en las discusiones.
Papel del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aprendiz es activo y participante (individualmente o en grupo). ▪ El alumno asume el rol de personaje real, ya sea como afectado del caso o como tomador de decisiones. ▪ El estudiante asume el papel de protagonista-practicante.
Dinámica en clase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La realización del análisis de necesidades para la confección y secuenciación de actividades (realizado conjuntamente por el profesor y los alumnos). ▪ Diseño de un curso hecho a medida para un grupo determinado de estudiantes. ▪ El trabajo se realiza en grupos, parejas e individualmente. ▪ El método de casos es un proceso activo gracias a la diversidad de los participantes en ella. ▪ Se evalúa el proceso seguido en el desarrollo de las fases, pero no las soluciones aportadas. ▪ No se corrige al alumno en el aula directamente, sino que se hace de manera particular.
EJE 2	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El objetivo primordial es desarrollar la autonomía en el aprendizaje. ▪ El objetivo es que los estudiantes se enfrenten a posibles problemas o situaciones que pueden encontrar, con el fin de ayudarles a adquirir y desarrollar las habilidades y destrezas para conseguir su solución.
El contenido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido del caso debe seguir los siguientes requisitos: exactitud, objetividad, claridad, lógica y sensibilidad. Con ello, se otorga importancia a los detalles. ▪ Tres elementos deben plantearse a lo largo del caso: el problema, la solución y el plan de acción.
EJE 3	
Tipología de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material real (audiovisual o textual). ▪ Las actividades consisten en una serie de tareas o metas de aprendizaje. En ellas, los alumnos han de encontrar una solución a cada caso, tomar decisiones,

	<p>fundamentarlas, presentarlas y, finalmente, comparar las soluciones encontradas y las decisiones tomadas con la situación real.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Las actividades están divididas según la fase o etapas en el desarrollo del caso. Así pues, en un primer momento, los alumnos reciben toda la documentación del caso (textos, audios, imágenes, etc.); a continuación, el alumno ordena la documentación para elaborar posteriormente su estudio (individual y en grupo) y, finalmente, la actividad termina con la sesión plenaria y la evaluación del caso presentado.▪ Las actividades están relacionadas con las cuatro destrezas.▪ La discusión es la actividad base requerida.▪ Se plantean situaciones de comunicación mediante: tareas, simulaciones, proyectos, presentaciones y estudios de casos.▪ Los ejercicios fomentan el diálogo y la cooperación entre estudiantes.
--	---

ANEXO EN EL CD

CARPETA “ENCUESTA 1”

Documento “E1-Cuestionario.pdf”

Documento “E1-Total 82.xlsx”

Documento “E1-Total.xlsx”

CARPETA “ENCUESTA 2”

Documento “CURSO 2012-2013.pdf”

Documento “CURSO 2013-2014.pdf”

Documento “CURSO 2014-2015.pdf”

CARPETA “ENCUESTA 3”

Documento “E3-Cuestionario.pdf”

Documento “E3-Total 22.xlsx”

Documento “E3-Total.xlsx”