

Didáctica de las lenguas para fines específicos

BEATRIZ SOTO ARANDA, UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

RESUMEN: La Didáctica de lenguas para fines específicos constituye un ámbito específico de investigación dedicado a la adaptación de las metodologías desarrolladas dentro del marco general de la enseñanza de lenguas a situaciones especiales de aprendizaje. En España, la Didáctica de LFE comienza a desarrollarse en los 90 del siglo XX. Así, la AELFE inicia su andadura en 1992 y la AETER, en 1997. Desde entonces, se ha ido ampliando el marco de actuación de las didácticas específicas a otros tipos de aprendizaje, como la enseñanza del español como lengua de acogida para inmigrantes. Más recientemente, a estas didácticas específicas se les han unido otros marcos de aplicación; es el caso, por ejemplo, de las lenguas de signos españolas (español y catalán) que fueron reconocidas oficialmente merced a la ley 27/2007, del 23 de octubre, que también regula los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas y de aquellas con discapacidad auditiva. Desde este planteamiento, el presente trabajo tiene por objeto describir los presupuestos teóricos que fundamentan la didáctica de lengua para fines específicos y explicar algunas de sus aplicaciones prácticas en el diseño de actividades académicas a nivel universitario. **Palabras clave:** Didácticas, L2, LFE.

ABSTRACT: The teaching of Languages for Specific Purposes (LSP) constitutes a specific field of research dedicated to the adaptation of the methodologies developed within the general framework of language teaching to special situations of learning. In Spain, LSP didactics began to develop in the 90's of the 20th century. Thus, the AELFE began in 1992 and AETER in 1997. Since then, the framework of action of specific didactics has been broadened to other types of learning, such as the teaching of Spanish as a host language for immigrants. More recently, to these specific didactics have been joined other frames of application. This is the case, for example, of Spanish sign languages (Spanish and Catalan), which were officially recognized by law 27/2007, of 23 October, which also regulates the means of support for oral communication of the deaf and those with hearing impairment. From this perspective, the present paper aims to describe the theoretical assumptions that support the teaching of language for specific purposes and to explain some of its practical applications in the design of academic activities at university level. **Keywords:** Didactics, Second languages, LSP.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha desarrollado un ámbito específico de investigación dedicado a la adaptación de las metodologías desarrolladas dentro del marco general de la enseñanza de lenguas a situaciones especiales de aprendizaje. Este interés surge en los años sesenta en el ámbito anglosajón y ha dado lugar a uno de los ámbitos más fructíferos de la enseñanza del inglés, el denominado ESP, el inglés para fines específicos.

En el ámbito español, y si bien es verdad que podemos retrotraernos a épocas anteriores para ver ese interés por el léxico especializado (véase por ejemplo, Botella Rodríguez y González Rodríguez, 2007: 59-78), no ha sido hasta el inicio de los noventa del siglo XX cuando comienza a dar sus primeros pasos este área dentro de los estudios sobre Didáctica de Lenguas. De hecho, la AELFE, la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos inicia su andadura en 1992 (<http://www.aelfe.org/>) y la AETER, la Asociación Española de Terminología, en 1997 (<http://www.aeter.org/>).

Desde los años 90 se ha ido ampliando el marco de actuación de las didácticas específicas a otros tipos de aprendizaje, tales como la enseñanza del español como lengua de acogida para inmigrantes adultos – aprendizaje que va unido en muchas ocasiones a la alfabetización en la lengua vehicular- con claro fin social e integrador y, en el caso de los hijos de inmigrantes, académico. Más recientemente, a estas didácticas específicas se les han unido otros marcos de aplicación; es el caso, por ejemplo, de las lenguas de signos españolas (español y catalán) que fueron reconocidas oficialmente merced a la ley 27/2007, del 23 de octubre, que también regula los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva.

LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS (LFE): LOS PORQUÉS DE SU ESPECIFICIDAD

Frente a otro tipo de programaciones más generales, enfocadas a la adquisición por parte del

estudiante de la competencia comunicativa, en el caso de las lenguas de especialidad, el objetivo de la enseñanza de una lengua en estos contextos sobrepasa el marco general de la adquisición de la competencia comunicativa, orientándose al objetivo final de su aprendizaje, que puede ser académico o laboral como en el caso del ámbito científico-técnico o jurídico. En todo caso, se debe insistir en la concepción de un curso como un proceso negociado, en el que el análisis de necesidades de los estudiantes sea el punto de partida para el diseño del programa formativo y de los objetivos y competencias a desarrollar por los estudiantes. Así, convenimos, con Llovet y Grötsch (2011 [1990]) en que “EFE es un enfoque de la enseñanza del idioma en el que todas las decisiones, tanto del contexto como del método, están basadas en las razones del aprendizaje para aprender”. Este planteamiento surge en el trabajo ya clásico de Hutchinson y Waters “ESP at the Crossroad” (1980, 174-187), en el que defendían que la clase de LFE se debe enfocar sobre la competencia lingüística general, y no sobre los aspectos superficiales del lenguaje especializado. Al respecto, Hukin (2003: 4), señala que “el papel del profesor debe ser el de facilitador, instruyendo a los estudiantes en las estrategias analíticas tanto retóricas como textuales [...] que les prepare para enfrentarse a nuevas formas impredecibles de la comunicación que les espera en sus carreras profesionales”.

A su vez, hay que prestar una especial atención al papel del aprendiz en el proceso de aprendizaje y a su autonomía, pues se convierte en la persona a la que el profesor recurre en muchas ocasiones para localizar materiales. Lo más lógico sería pensar que el profesor de LFE es, además, especialista en la materia específica, pero lo cierto es que esa premisa no siempre cumple por lo que el profesor debe mostrar una actitud positiva y abierta al propio aprendizaje. Al respecto, valga el caso que Krebs y Simó Arroyo (2013) presentan para la enseñanza del español farmacéutico: el farmacéutico es el especialista y es quien posee el criterio para decidir si un recurso resulta apropiado en el aula. Las autoras señalan la necesidad de emplear documentos au-

ténticos, reales y actualizados como vademécum, circulares de los Colegios de Farmacéuticos, revistas especializadas que deberá manipular en su práctica profesional, así como el recurso a la página Web del Ministerio de Sanidad <http://www.msc.es/profesionales/farmacia/home.htm>, que su apartado correspondiente incluye la legislación vigente, documentos e impresos. El estudiante se interesará mucho más por actividades de aprendizaje, elaboradas a partir de recursos que ha buscado él mismo. Bocanegra Valle (2011: 34) sigue a Robinson (1990) al sostener que un profesor de LFE debe:

- a. Mostrar interés por el área de especialización del alumno (o al menos disponibilidad), e interés en el lenguaje especializado;
- b. Buena disposición para respetar a los alumnos que puedan tener más conocimiento sobre la especialidad académica que él mismo;
- c. Flexibilidad para manejar a grupos muy diferentes; a menudo, en un corto margen de tiempo; y
- d. Flexibilidad para reconsiderar los contenidos de un curso de acuerdo con los avances y cambios en el campo de conocimiento.

Como señalan Krebs y Simó Arroyo (2013: 149), lo ideal sería que, en sesiones posteriores, los dos pudieran intercambiar ideas y opiniones, aprendiendo juntos y ayudando con ello a la evaluación del curso y de su propio aprendizaje. Esta concepción del papel del aprendiz coincide con uno de las competencias claves propuestas por el I. Cervantes en su *Modelo de Competencias Clave del profesor de lenguas segundas y lenguas extranjeras* (http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf), que es la de “implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”. Esta competencia incluye las siguientes competencias específicas:

- a. Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender;
- b. Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje;

- c. Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje y
- d. Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

En este ámbito cabe señalar la controversia terminológica entre los términos *lengua de especialidad* y *lengua para fines específicos*. *Grosso modo*, podemos señalar que el primer término se utiliza en el marco de los estudios sobre L1. Según Cabré (1993: 137), se considera especializado cualquier tipo de discurso que difiera en sus características generales: bien por la temática, por las características particulares de los interlocutores, las características concretas de la situación comunicativa, la función comunicativa, o el canal de transmisión de los datos. Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera (2013: 16-17), por ejemplo, señalan respecto del español académico:

El lenguaje académico presentará características inherentes a la ciencia respectiva; pero también rasgos generales comunes: léxico especializado, objetividad, verificabilidad. Cuando hablamos de estilo académico, nos referimos no solo al uso de un lenguaje especial, con pautas gramaticales y léxicas igualmente específicas y requisitos formales de corrección y de reglas convencionales muy precisas; sino también de adecuación a la situación comunicativa de interpretación de expresión [...] El estilo académico es fundamentalmente especializado, utilizado por la comunidad científica en géneros discursivos como el artículo científico, el tratado, la tesis o la reseña, con la objetividad como meta.

Por el contrario, el segundo término, en su sentido genérico, es el más usado en el ámbito de LE/L2. En los años ochenta se consideraba que estos cursos partían no del desarrollo de las

destrezas comunicativas básicas para la interacción social (idea que surge a partir de los trabajos de *English of Specific Purposes* de Hutchinson y Waters (1987) y *Developments in ESP* (1998)), sino de los usos específicos que los alumnos harán de la lengua en sus contextos específicos de actuación teniendo en cuenta sus necesidades y propósitos auténticos como punto de partida de la enseñanza. Resulta un planteamiento muy apegado al léxico y a las características de la tipología textual objeto de estudio. Llorián González (2012) señala al respecto que:

El abandono de esta línea [de investigación], que permite evolucionar hacia planteamientos basados en el análisis del discurso, se produce por la evidencia que arrojan las investigaciones de que las características de estos registros quedaban reducidas a lo anecdótico: tendencia al uso de la voz pasiva, precisión y valor denotativo en el uso de las unidades léxicas, etc...

No obstante, y aun siendo esto así en la mayoría de los cursos de LFE, lo cierto es que se dan situaciones y contextos específicos en los que la tipología textual y el léxico constituyen los elementos básicos. Es el caso, por ejemplo, del alemán para filósofos que se suele impartir en los Grado de Filosofía. Los estudiantes necesitan unos conocimientos de alemán para entender los textos de autores alemanes como Kant o Habermas, de ahí que el curso se oriente a entender textos de carácter filosófico publicados por dichos autores, más que a ser capaz de mantener una conversación en alemán.

EJERCICIO DE RELACIÓN ENTRE SINTAGMAS ALEMANES Y ESPAÑOLES (ADAPTADO DE MARIZZI, B. Y RUIZ SANJUÁN, C., 2014: 19)

Ejercicio 2: Establezca la relación entre los sintagmas alemanes y españoles

Theorie und Praxis sozialphilosophische Studien	La doctrina clásica de la política en su relación con la filosofía social
Dialektischer Idealismus im Übergang zum Materialismus	Acerca de los escritos políticos de Hegel
Die klassische Lehre von der Politik in ihrem Verhältnis zur Sozialphilosophie	Teoría y praxis: estudios de filosofía social
Zu Hegels politischen Schriften	El idealismo dialéctico en el tránsito al materialismo

Desde esta óptica, lo importante en la enseñanza de un idioma no es la lengua en sí misma, sino lo que el estudiante espera del idioma; cómo va a utilizar esos conocimientos lingüísticos comunicativos en su vida personal y profesional. Desde este último planteamiento, se da relevancia a las funciones comunicativas. Algunos autores como Concha Moreno (2011 Boletín Digital ELE http://ele.sgel.es/ficheros/noticias/downloads/ENTREVISTA%20Concha_276.pdf) defienden la idea de las lenguas de entornos profesionales como puedan ser las relacionadas con el turismo, “el foco [del proceso enseñanza-aprendizaje] se centra en la comunicación, la interacción, en el conocimiento de las costumbres, etc.”. Así, por

ejemplo, se podría argumentar en el caso del ámbito farmacéutico, se dan seis grandes áreas de actuación y sus correspondientes funciones comunicativas: a) En farmacia –trabajos administrativos-, b) trabajo en el laboratorio, c) en farmacia –comunicación con otros profesionales del sector-, d) en simposios y congresos, e) el área académica (estudios de posgrado, formación especializada) f) en farmacia –comunicación con pacientes y sus familias-.

SECTORES EN FARMACIA Y FUNCIONES COMUNICATIVAS (ADAPTADO DE KRIBVER Y SIMÓ ARROYO 2013)

Sector	Destrezas	Funciones comunicativas	Gramática y vocabulario
En farmacia Trabajos administrativos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita • Comprensión lectora • Expresión oral y comprensión auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse con pacientes • Saludar y despedir a los pacientes • Dispensar medicamentos, fórmulas magistrales y productos sanitarios • Aconsejar e informar sobre el uso de medicamentos • Informar sobre el funcionamiento de medicamentos • Informar sobre indicaciones terapéuticas, contraindicaciones, precauciones, restricciones, etc. • Informar sobre precios • Transmitir palabras de otros o una petición, resumir una intención, juzgar, introducir un comentario, comparar cantidades proporcionales • Toma la tensión arterial, peso etc. • Difundir campañas sanitarias • Participar en el Sistema de Gestión y Recogida de Envases de Medicamentos (SIGRE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder + infinitivo • El uso del imperativo con tú/usted; forma afirmativa y negativa • El uso del presente de subjuntivo; verbos regulares e irregulares: <ul style="list-style-type: none"> - Para negar hechos - Para emitir juicio - En oraciones impersonales (general/individual) <p>Vocabulario</p> <p>Vocabulario para hablar del servicio de dispensación en el entorno de la atención farmacéutica • tipos de recetas • expresiones para presentar la opinión</p>

CUADRO 8.1. SECTORES EN TURISMO Y FUNCIONES COMUNICATIVAS (ADAPTADO COMUNICATIVAS CONCHA MORENO BOLETÍN DIGITAL 2011)

Sector	Destrezas	Funciones comunicativas
En la recepción de un hotel	Comprensión auditiva y expresión oral	Saludar, acoger y despedir clientes, reaccionar ante clientes conocidos, informar sobre precios y lugares, aconsejar, transmitir / contestar a mensajes telefónicos, reaccionar ante quejas, resolver problemas menores, tranquilizar a los clientes
	Comprensión lectora y expresión escrita	Rellenar fichas, tomar notas a partir de un mensaje telefónico redactar correos electrónicos y faxes
En bares y restaurantes	Comprensión auditiva y expresión oral	Informar sobre los platos del día, ofrecer comida o bebida, hablar de precios, dar información sobre platos concretos, pedir disculpas por errores o fallos, reaccionar ante reclamaciones, agradecer felicitaciones
	Comprensión lectora y expresión escrita	Tomar nota de pedidos
En la agencia de viajes	Comprensión auditiva y expresión oral	Informar sobre hoteles / alojamientos, elaborar rutas/ circuitos culturales, negociar precios, fechas, cupos de alojamiento, reservar visitas a monumentos, contratar transportes, alojamientos, servicios de guías y otros proveedores, gestionar reclamaciones, reembolsos, ofrecer gratificaciones, compensaciones
	Expresión escrita y comprensión lectora	
Como guía profesional	Comprensión auditiva y expresión oral	Saludar y despedir, informar, explicar características de lugares y monumentos, sugerir compras, evitar el estrés cultural
En congresos, simposios, etc.	Comprensión auditiva y expresión oral	Saludar y acoger a los participantes, informar, acompañar a lugares precisos, ayudar ante dificultades
	Expresión escrita y comprensión lectora	Aclarar informaciones escritas

Podemos señalar, por lo tanto, que el ámbito de la LFE abarca ámbitos como las lenguas para fines académicos, junto con las lenguas en entornos profesionales.

TÉCNICAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE UN CURSO DE LFE

¿Qué es el análisis de necesidades?

Según la definición del *Diccionario de términos clave ELE* del Instituto Cervantes, el análisis de necesidades constituye una actividad dentro de la planificación cuyo objetivo es medir la distancia entre los conocimientos de partida del estudiante y los que aspira conseguir. Esta variable depende

la definición de objetivos y la selección de contenidos de un programa. Los intereses pueden ser considerados desde una doble perspectiva.

La primera hace referencia a los intereses objetivos relacionados de las condiciones sociales, culturales y educativas de los estudiantes, de su nivel de competencia en la lengua que van a estudiar y del uso que vayan a tener que hacer de esa lengua o los objetivos para los que la aprenden; el análisis de estas necesidades está

orientado al producto del aprendizaje y lo lleva a cabo un experto con anterioridad a la puesta en marcha de los cursos y sin necesidad de que intervengan los profesores y alumnos. Lo que un estudiante tiene que saber de manera efectiva en la situación meta: comprender cartas, enviar correos electrónicos, comunicarse de forma oral en conferencias tiene que conocer las características lingüísticas (discursivas, funcionales, estructurales, léxicas) que se usan comúnmente en las situaciones. Hay que saber lo que el alumno ya ha visto y ha aprendido, para de esta manera poder diseñar una progresión que considere las lagunas que han quedado en su aprendizaje.

Un ejemplo de análisis de necesidades objetivas sería el Nivel Umbral (*ThresholdLevel* en inglés) (Nivel Umbral P. J. Slagter 1979 Consejo de Europa - http://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf) desarrollado en Europa en la década de los setenta, y base de lo que finalmente sería el MCER (Marco Común de Referencia Europeo), que lo incluye dentro de sus seis niveles en los que se estructura el aprendizaje de una lengua (A1 Acceso, A2 Plataforma, B1 Umbral, B2 Avanzado, C1 Dominio operativo eficaz y C2 Maestría). El Nivel Umbral es:

El grado mínimo de conocimiento de un idioma que el aprendiz debe alcanzar para poder usarla en condiciones cotidianas y tratando temas habituales; es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente a “establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad de hablantes. (Diccionario de Términos de ELE del I. Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm).

Esto es, que sea capaz de ser entendido por un hablante nativo en condiciones normales de comunicación y de entender a este. El Nivel Umbral constaba de los siguientes componentes: a) las situaciones en las que se va a usar la lengua; b) las actividades lingüísticas en las que tomará parte; c) las funciones lingüísticas que realizará el alumno; d) las nociones lingüísticas que el alumno será capaz de manejar; e) lo que el alumno es capaz de llevar a cabo cuando termine el proceso de instrucción y f) el grado de dominio con el alumno podrá desenvolverse en las diferentes actividades.

Esta idea se ha tomado como base para los exámenes de lengua española que los solicitantes de nacionalidad española deben superar “a fin de acreditar suficiente integración en la sociedad española” (Ley 19/2015, de 13 de julio, de medidas de reforma administrativa en el ámbito de la Administración de justicia y del Registro Civil, disposición final VII):

- a. La prueba que acredita el conocimiento de la lengua española (Diploma de español DELE Nivel A2 o superior);
- b. La prueba que acredita el conocimiento de la Constitución Española y de la realidad social y cultural españolas: CCSE (conocimientos constitucionales y socioculturales de España).

El segundo tipo de intereses se denominan subjetivos y se relacionan con factores de aprendizaje, especialmente los factores personales (afectivos y cognitivos del grupo de alumnos y de cada uno de sus miembros); están orientadas al proceso de aprendizaje, por lo que el análisis lo llevan a cabo los agentes implicados en el aprendizaje (profesores y alumnos fundamentalmente) durante el desarrollo del curso. Uno de los métodos que se utilizan es el METAMAL.

DIÁLOGOS DE LA LENGUA

DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

ANÁLISIS DE NECESIDADES EN METAMAL (ADAPTADO DE FELICES LAGO, 2005)

Sector	Destrezas	Funciones comunicativas
En la recepción de un hotel	Comprensión auditiva y expresión oral	Saludar, acoger y despedir clientes, reaccionar ante clientes conocidos, informar sobre precios y lugares, aconsejar, transmitir / contestar a mensajes telefónicos, reaccionar ante quejas, resolver problemas menores, tranquilizar a los clientes
	Comprensión lectora y expresión escrita	Rellenar fichas, tomar notas a partir de un mensaje telefónico redactar correos electrónicos y faxes
En bares y restaurantes	Comprensión auditiva y expresión oral	Informar sobre los platos del día, ofrecer comida o bebida, hablar de precios, dar información sobre platos concretos, pedir disculpas por errores o fallos, reaccionar ante reclamaciones, agradecer felicitaciones
	Comprensión lectora y expresión escrita	Tomar nota de pedidos
En la agencia de viajes	Comprensión auditiva y expresión oral	Informar sobre hoteles / alojamientos, elaborar rutas/ circuitos culturales, negociar precios, fechas, cupos de alojamiento, reservar visitas a monumentos, contratar transportes, alojamientos, servicios de guías y otros proveedores, gestionar reclamaciones, reembolsos, ofrecer gratificaciones, compensaciones
	Expresión escrita y comprensión lectora	
Como guía profesional	Comprensión auditiva y expresión oral	Saludar y despedir, informar, explicar características de lugares y monumentos, sugerir compras, evitar el estrés cultural
En congresos, simposios, etc.	Comprensión auditiva y expresión oral	Saludar y acoger a los participantes, informar, acompañar a lugares precisos, ayudar ante dificultades
	Expresión escrita y comprensión lectora	Aclarar informaciones escritas

Estos autores abogan por centrarse en dos tipos de destrezas: lectoras y auditivas. La idea principal del planteamiento centrado en las destrezas es que a todo uso de lenguaje subyacen unos procesos comunes de razonamiento e interpretación que nos capacitan para extraer el significado del discurso. Por ello, no es necesario enfatizar demasiado las formas superficiales del lenguaje. El centro de atención se debería encontrar en las estrategias interpretativas subyacentes que permiten al alumno conectar con las formas superficiales, p. ej.: analizar el significado de las palabras dentro de un contexto.

Un ejemplo de este tipo de análisis es el presentado por Cuadrado Esclápez (2009, 12-22)

para la enseñanza del inglés en ingeniería agrónoma. Tras una serie de encuestas, y de comprobar la tolerancia de los estudiantes de esta especialidad a la ambigüedad (71% de alumnado en el 1er curso –nivel avanzado-, frente a un 20% que preferían otro tipo de ejercicios), se determinaron el tipo de actividades a utilizar con el fin de mejorar y afianzar las destrezas auditivas de los aprendices. Entre ellas, la audición de películas con una temática relacionada con los estudios cursados por los estudiantes. Como señala Cuadrado (2009: 18), “a partir de estos cuatro títulos se pueden realizar ejercicios de comprensión extensiva e intensiva y de reconocimiento del vocabulario en la cadena hablada”.

DIÁLOGOS DE LA LENGUA

DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

PELÍCULAS UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS EN LA ETS DE INGENIEROS AGRÓNOMOS (ADAPTADO CUADRADO, 2009)

Película	Características	Explotación didáctica
<i>The Day after Tomorrow</i>	Exponente del inglés americano con una temática adecuada para la Especialidad de medioambiente: gira en torno al cambio climático y al calentamiento global; En ella se insiste en la identificación del léxico relacionado con la climatología.	El estudiante puede aprender la terminología científica general, así como el léxico del área específica de la climatología, con un ejercicio de reconocimiento de léxico dentro de la cadena hablada. Se propone que los estudiantes, a la vez que se proyectan varias escenas de la película, escriban en un cuadro los términos que pertenezcan a este tipo de léxico científico y técnico.
<i>Notting Hill</i>	Exponente del inglés británico. Incluye vocabulario relacionado con las ventas y el comercio minorista en diferentes escenas que tienen lugar en un mercado al aire libre y en una pequeña tienda (identificación del contenido léxico, además del pragmático).	Responde a la temática de una de las unidades del programa: la comercialización de los productos hortícolas y los mercados al aire libre. Al igual que <i>The Day after Tomorrow</i> , ofrece la posibilidad de plantear ejercicios para la clasificación, en este caso de productos comerciales, mediante el reconocimiento del vocabulario en la cadena hablada.
<i>Witness</i>	Es un ejemplo de las características fonéticas del inglés americano; contiene escenas relacionadas con la agricultura y la vida en el campo las secuencias en una granja <i>amis</i> . Su temática gira en torno a la especialidad de rurales y construcciones agrarias.	Ofrece diferentes escenas en la vida cotidiana entre la comunidad <i>amish</i> de Filadelfia cuya sociedad está basada en la explotación agrícola y ganadera. Además de reflejar la construcción de un establo, un diálogo entre el actor principal y uno secundario ofrece la posibilidad de realizar un ejercicio de comprensión oral de carácter intensivo en las que los alumnos responden a una serie de preguntas sobre la conversación que ambos mantienen. El tema de esta escena es el ordeño manual de las vacas que se realiza a primera hora de mañana.
<i>Walk in the Clouds</i>	Resulta útil para diferenciar el inglés americano hablado por nativos y el inglés hablado por hispanos (identificación y contraste del contenido fonético) Su temática refleja el mundo de la viticultura y la enología	Se puede mencionar, por ejemplo, la descripción de un proceso: la forma de combatir las heladas que se producen cuando la uva ya está madura. Los protagonistas de la película realizan detenidamente los pasos que hay que seguir para evitar la pérdida de la cosecha, vendimian y hablan sobre la elaboración del vino. Además de los diálogos, el poder de la imagen y las búsquedas en internet sobre estos procesos que ha tenido que realizar el estudiante antes de la proyección de la película posibilitan las actividades que integran todas las destrezas.

Como señala Cuadros, las películas se exhiben parcialmente, en periodos de 20 minutos, tiempo recomendado por los estudios para que el estudiante mantenga la atención.

En el caso de la lectura, el objetivo es que los alumnos logren una lectura cada vez más comprensiva. Lectura y escritura son procesos interactivos y están relacionados entre sí. Desarrollar la competencia lectora efectiva en los estudiantes supone dotarlos de la capacidad para inferir el significado de las palabras por el contexto, entender el tipo de texto y su finalidad y sus características básicas, tener en cuenta a la comunidad discursiva a la que va dirigido ese mensaje los conectores y marcadores discursivos, las tipologías textuales. Mediante la lectura el estudiante se expone a textos bien organizados lo que le provee modelos para escribir.

Ya en 1999, Pilar Durán hablaba de la interrelación entre procesos de lectura y de escritura en los aprendices de LFE. Los estudiantes suelen llegar con un proceso de aproximación textual palabra por palabra, y la necesidad de conocer todos y cada uno de los significados de las palabras, para poder construir el significado global de un texto. El cambio de método se encamina a que los estudiantes que les permita desarrollar habilidades. Ella aboga por una enseñanza por tareas que permita a las estudiantes

Como modelo base para un análisis de necesidades se puede utilizar el propuesto por Velázquez-Bellot (2004), que va a pivotar en torno a cuatro instrumentos que sirven para recoger los datos necesarios: a) el cuestionario, la

entrevista, el análisis de documentos auténticos y el análisis del discurso. De los instrumentos de recogida de datos propuestos, destaca la incorporación del análisis del discurso. La autora lo argumenta diciendo que “en cualquier acto comunicativo con dos o más interlocutores existe una interrelación entre los componentes verbales y los no verbales. La conducta no verbal condiciona y modifica el contenido del mensaje y puede darnos más informaciones de lo que se está enunciando, de ahí la necesidad para nosotros de integrar en la ficha del análisis del discurso algunos aspectos paralingüísticos, kinésicos y extralingüísticos”.

Ella lo hizo asistiendo a las reuniones de negociaciones entre un suministrador con conocimientos de L2 o que está asistido por un intérprete y el cliente, hablante nativo. Krebs y Simó dan relevancia a este punto, a la hora de diseñar unidades docentes para el español en el ámbito farmacéutico. Así insisten en la necesidad de:

- a. Facilitar algunos consejos sobre el uso de usted y el imperativo en español,
- b. Explicitar la gestión de los turnos de palabra en España y
- c. Hacer referencia a los elementos pragmáticos como el uso del espacio personal (la proxemia), el tono y el volumen de voz, los gestos, etc.

CARACTERÍSTICAS DE UN ANÁLISIS DE NECESIDADES (ADAPTADO VELÁZQUEZ-BELLOT (2004))

Selectivo	Determina el área que contiene las informaciones necesarias: un departamento o un servicio, un proyecto, un ramo o especialidad, etc.
Situacional	Identifica las situaciones cotidianas, laborales y culturales por las que los participantes van a pasar.
Cualitativo	Los datos recabados por esa área deben ser representativos de dicha área
Cuantitativo	Los datos recogidos por un área deben ser suficientes para ser representativos y “didactizables”.
Didactizable	El corpus objeto de la LO debe poderse transponer en descripciones detalladas de objetivos y de contenidos y facilitar el diseño de material didáctico de enseñanza.

ZahranZahran (2015) aplicó el análisis de necesidades para impartir un curso de ELE a mujeres diplomáticas árabes. En contra de lo que cabría esperar a priori, las aprendices no necesitaban el español para comunicarse en un ámbito diplomático propiamente dicho, ya que en este contexto se utiliza mayormente el árabe y el inglés. Dado su alto poder adquisitivo, su alto nivel de instrucción y su tiempo de estancia en España (cuatro años), ellas requerían un conocimiento de español focalizado en tres áreas básicas

- a. **El ocio** y el tiempo libre es la principal necesidad de este grupo de alumnos. Su alto nivel adquisitivo les permite tener un ocio de lujo (los estadios de fútbol de los grandes equipos de fútbol español, las corridas de toros, los grandes centros comerciales, los restaurantes con estrellas Michelin).
- b. **Viajar por placer**, no por trabajo (en este segundo caso el diplomático siempre viaja en compañía de un traductor) es otra actividad básica de este grupo de alumnos. Visitar la Alhambra de Granada o la Catedral-

Mezquita de Córdoba es el primer viaje que suelen hacer una vez llegan a España, por su patrimonio histórico musulmán. Además de estos dos destinos, Barcelona y las Islas Baleares son un destino muy visitado por ellos.

- c. **La cosmética y los productos de lujo** son una necesidad de alta importancia entre este grupo de alumnos, especialmente entre el género femenino. Las grandes marcas españolas de ropa y cosmética gustan mucho. Poder leer y entender las instrucciones de tratamiento cosmético para la piel o para el pelo (de un alto coste) es otra necesidad.

A partir del análisis de necesidades, ZahranZahran (2015) diseñó la siguiente programación para sus estudiantes:

PROGRAMACIÓN PARA ELE PARA MUJERES DIPLOMÁTICAS ÁRABES (ADAPTADO ZAHRANZAHAN, 2015)

Unidad didáctica	Gramática Léxico	Léxico	Función comunicativa	El mundo que me rodea
En El Corte Inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrativo (este, estos, esta, estas). • Género: masculino (o) y femenino (a). • ¿Cuánto cuesta/a.? • Concordancia nombre y adjetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Me lo llevo. • Los colores. • ropa y complementos. • En efectivo o con tarjeta. • Vocabulario relacionado con los tipos de piel (terciopelo, etc.) • Vocabulario relacionado con la cosmética (crema hidratante, crema regeneradora, etc.) • Los números. 	Recursos para comprar	Marcas españolas: (ZARA, ANGO, HISPANISTAS, ETC.)
Comer fuera de casa	El verbo gustar	<ul style="list-style-type: none"> • Platos de comida española. • Primer plato, segundo plato y postre. • Copa, vaso, etc. • Cubiertos. 	Pedir comida en un restaurante	En España se suele comer un primer plato seguido de un segundo plato y por último el postre. Algo que no existe en la cultura árabe.

En otros casos, el análisis de necesidades viene determinado por “agentes externos” al propio proceso de aprendizaje, pero cuyas normas son de obligado cumplimiento en una determinada área; es el caso del contexto marítimo. Como vemos, el análisis de necesidades nos permitirá proponer una programación acorde a las necesidades reales de los aprendices, así como a las condiciones de aprendizaje y a sus propias características individuales.

¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DE GÉNERO?

El concepto de género

A partir del concepto de texto, entendido este como “una unidad de comunicación compleja emitida de manera intencionada por un hablante en una situación comunicativa concreta y con una finalidad determinada, que tiene un sentido completo, puede manifestarse oralmente o por escrito y cuya extensión es variable” y las características de este (coherencia, cohesión, adecuación, informatividad, intencionalidad), el género se concibe como una forma de expresión que presenta unas características estructurales y lingüísticas determinadas. A partir de esta definición generalista, el concepto de género se conceptualiza como un marco que pone en relación diferentes tipos de textos con contextos en los que se utilizan. Por lo tanto, una enseñanza basada en el concepto de género “el análisis del contexto social en el que se produce la acción y de los géneros usados por la comunidad discursiva en la que se quiere integrar el estudiante” (Lizón, 2005, 133).

Este marco tiene como características principales: a) su carácter dinámico, el hecho de que se vayan adaptando a los cambios culturales y profesionales; esto hace que algunos géneros, los menos convencionalizados, sean en cierto modo difíciles de clasificar (Gandía García 2008); y b) los géneros son prototípicos, esto es, los textos que pertenecen a un mismo género comparten elementos comunes, pero también se caracteri-

zan por contener elementos que los singularizan, de ahí que haya que tener en cuenta fenómenos como la intertextualidad y la interdiscursividad (Lizón 2005). Como señala Gandía García (2008: 138):

El uso de los géneros para la enseñanza de la lengua no debe tomarse como patrones fijos, con una estructura y una lingüística determinadas, pero sí que se pueden estudiar para observar la macroestructura de los mismos y como punto de partida para entender el género en su contexto. [...] [L]os géneros no son compartimentos estancos, sino que evolucionan para responder a realidades sociales y situaciones comunicativas con un objetivo concreto.

Desde el punto de vista de las competencias, podemos poner en relación la competencia comunicativa con la competencia genérica



Ello sin olvidar que:

- El propio MCER insiste en la idea del aprendizaje por competencias dirigido a la acción (Consejo de Europa 2001),
- El MCER Presenta al estudiante como un agente social, un hablante intercultural y un aprendiz autónomo (Consejo de Europa, 2001).
- El aprendizaje del estudiante se desarrolla en cuatro ámbitos de uso de la lengua, como son: el personal, el público, el profesional y el académico (Gandía García, 2008: 138).

CUADRO 8.1. EJEMPLO DE GÉNEROS UTILIZADOS PARA UN NIVEL A1 MCER DE LENGUA ESPAÑOLA (GANDÍA GARCÍA, 2008)

Género	Explotación Didáctica	Características Culturales	Géneros relacionados
D.N.I	Vocabulario básico de identificación personal: nombre, apellidos, lugar de nacimiento, vocabulario sobre familia, etc. Fraseología inicial para presentarse, identificarse o preguntar a los demás.	El uso de dos apellidos en España. Diferencias entre el D.N.I. convencional y el electrónico. Uso del D.N.I. como documento de identificación.	<ul style="list-style-type: none"> • D.N.I. electrónico • Pasaporte • Tarjeta sanitaria • Carné de conducir

Los géneros se pueden abordar desde una doble perspectiva. Como géneros independientes (con sus características léxico-gramaticales, estructura retórica, elementos discursivos y pragmáticos) (Lizón 2005), o situar a los estudiantes en contextos reales de uso. En la práctica, en el ámbito de la LFE se asume la primera perspectiva, atendiendo a una enseñanza de las convenciones de cada género y a facilitar a los estudiantes muestras representativas de estos que les permita actuar de forma efectiva ante una situación determinada.

En este caso, se enseñan las características prototípicas de un conjunto de géneros, pero se espera de los estudiantes que sean capaces de reconocerlas en otros textos, sino que puedan actuar comunicativamente en otra situación.

Como señala Tsai-WenHsu (2008), la enseñanza de géneros no debe ser prescriptiva, sino que “[...] hay que ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos de género, que abarcan la cultura, circunstancias, propósitos y motivos que predominan en este contexto profesional. En realidad, estos conocimientos de géneros no sólo podrán ayudar a los alumnos a identificar un género sino también a distinguir la relación existente entre patrones genéricos familiares y no familiares para que sean capaces de crear géneros adecuados en una nueva situación comunicativa”.

CUADRO 8.1. APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE GÉNERO PARA CARTAS COMERCIALES (ADAPTADO DE TSAI-WENHSU, 2008)

Fases	Objetivos	Actividad
Fase I	Familiarizarse con los aspectos formales y estructurales de las cartas comerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de elementos formales: membrete, localidad y fecha, referencia y destinatario) y • Reconocimiento de la estructura (saludos, introducción, cuerpo, despedida, antefirma y firma, etc.)
Fase II	Familiarización de los estudiantes con diferentes tipos de subgéneros: carta de pedido, carta de oferta, carta de reclamación, carta de información, presentación o recomendación, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a los rasgos lingüísticos, estructura esquemática y expresiones convencionales que caracterizan estos géneros. • Analizar el porqué de esas elecciones lingüísticas, los propósitos comunicativos que hay detrás de esa estructura discursiva y las funciones de texto que desempeñan en esa situación comunicativa específica, e incluso las estrategias retóricas que se emplean.
Fase III	Tareas de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de un texto profesor-alumno; • Redacción de un texto por el alumno de forma autónoma

Propuestas más recientes abogan por el recurso a las “colonias de géneros” (Bathia 1991). La idea parte de la concepción de que un género es “una acción comunicativa convencionalizada que se construye socialmente y en que las semejanzas en aspectos formales y lingüísticos que presentan los textos pertenecientes a un mismo género son el resultado de una respuesta efectiva a situaciones retóricas recurrentes” (Luzón 2005: 135).

Desde este planteamiento, Luzón (2005: 142) propone que no se enseñen los géneros como modelos estables, sino como estrategias:

- a. Agrupar en cada unidad géneros diferentes que compartan propósitos comunicativos;
- b. Presentar y analizar textos que se han escrito en respuesta a una situación

determinada y solicitar a los estudiantes que redacten textos en respuesta a dicha situación dirigidos a la comunidad comunicativa a la que desean pertenecer.

c. Se espera de los estudiantes que valoren la audiencia, situación y propósito comunicativo. Se les pide que lean textos con propósitos parecidos para audiencias diferentes.

d. Introducir nuevos géneros en contextos familiares para el estudiante (ya los ha visto en español).

CUADRO 8.1. EJEMPLOS DE COLONIAS DE GÉNEROS PARA INGLÉS TÉCNICO EN ESTUDIOS DE INGENIERÍA (ADAPTADO DE LIZÓN 2005)

Colonia de géneros	Ejemplos de miembros de la colonia	Ejemplos de estructuras retóricas	Ejemplos de elementos léxico-gramaticales
Géneros procedimentales	Descripciones de un proceso de producción o del funcionamiento de un aparato, manuales de usuario, instrucciones.	Descripción de procesos. Organización de causa efecto	Expresión de causa efecto, verbos causativos, conectores para describir una secuencia de hechos, voz pasiva, modalidad (expresión de obligación)
Géneros evaluativos	Informes de viabilidad, informes de recomendación	Comparación y contraste	Estructuras comparativas, modalidad (expresión de distintos grados de certeza-posibilidad), lenguaje evaluativo

¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DE REGISTRO?

Como se ha indicado al comienzo de este artículo, el registro fue el elemento sobre el que pivotaron los primeros trabajos sobre LFE. El interés era producir un sílabo que respondiera a las formas lingüísticas que los estudiantes van a encontrarse de forma más habitual en sus estudios. En el análisis del registro la información recae sobre la gramática de la oración. Las estructuras

verbales, el léxico, por ejemplo. Aunque la concepción de estos cursos ha variado sustancialmente, alejándose de una concepción estructural del lenguaje, el registro sigue teniendo un papel importante, combinado con otros elementos.

CUADRO 8.1. EJEMPLOS DE ANÁLISIS DE REGISTRO PARA UN CURSO LFE PARA FARMACÉUTICOS (KREBS Y SIMÓ ARROYO (2013)

Objetivos	Actividad
Recursos léxicos	• Vocabulario para hablar del servicio de dispensación en el entorno de la atención.
Recursos para presentar la opinión	• Formas para aconsejar, informar y poner condiciones.

DIÁLOGOS DE LA LENGUA

Didáctica de las lenguas para fines específicos

Un ejemplo de ejercicios enfocados hacia el registro es el propuesto por G. Trovato (2013) para el ELE para el turismo sobre el uso de neologismos. Este autor nos dice que una de las características del lenguaje del turismo es el uso de anglicismos, muchos de los cuales tienen un equivalente en castellano. El ejercicio propuesto para un nivel B2 es localizar los equivalentes de un conjunto de términos. Se puede realizar la

tarea individualmente o en parejas. El tiempo estimado es de quince minutos y se puede recurrir a la web para consultar

EJERCICIO DE LOCALIZACIÓN DE EQUIVALENTES LÉXICOS PARA ANGLICISMOS (TROVATO 2013: 231, BASADO Y ADAPTADO A SU VEZ DE CALVI, M^a V Y PROVOSTE, N (2002)

Tour operador, operador turístico / Prepagado, prepago, pago por adelantado / Bono de viaje, bono de hotel / Facturación de equipaje, mostrador de facturación / Folleto / Tienda libre de impuestos / Billete abierto / Sobre reserva (de plazas) / Traslado / Tiempo compartido, multipropiedad / Pasarela telescópica / Cheque de viajero

Anglicismos

Equivalente en castellano

Bruchure
Check-in
Duty free shop
Finger
Open
Overbooking
Bruchure
Pre paid
Bruchure
Time-sharing
Tour operator
Transfer
Travellers cheque
Voucher

LENGUAS EN ENTORNOS PROFESIONALES CONCLUSIONES

La Didáctica de Lenguas para fines específicos ha supuesto un avance significativo para el estudio y diseño de programaciones orientadas a las necesidades reales de los aprendices y sentó las bases para ulteriores desarrollos didácticos y metodológicos como el aprendizaje integrado de conocimientos y lenguas extranjeras (AICLE).

Basada en la concepción de la lengua como vehículo de comunicación en contextos específicos, constituye uno de los marcos de enseñanza donde más claramente se recurre a valorar las necesidades reales de los aprendices. En ese sentido, su participación activa mediante la simulación efectiva de situaciones reales, junto con el enfoque por tareas, constituyen el marco ideal de aprendizaje. ■

BIBLIOGRAFÍA

- ◆ Bocanegra Valle, Ana Isabel, "El profesor de inglés para fines específicos ante el Espacio Europeo de Educación Superior, en *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, USAL, 2012, 18, 29-41. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8870/11795> [20/12/2016]
- ◆ Botella Rodríguez, Manuel y González Rodríguez, Pilar: "Los inicios de la enseñanza de lenguas para fines específicos en el Real Colegio de la Armada", en revista *IBÉRICA*, 14, AELFE, 2007, págs. 59-78). <http://www.redalyc.org/html/2870/287024055004/index.html> [20/12/2016]
- ◆ Cabré, M^a Teresa (1993), *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- ◆ Cerezal Sierra, Fernando: "ForeignLanguageTeachingMethods: Someissues and new moves", en la revista *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 1995, págs. 110-132
- ◆ Editorial SGEL- Departamento ELE: "Con la palabra. Concha Moreno", Boletín Digital ELE, 2011, http://ele.sgel.es/ficheros/noticias/downloads/entrevista%20concha_276.pdf [20/12/2016]
- ◆ Cuadrado Esclápez, "la comprensión oral en el aula de inglés para fines específicos. Propuestas metodológicas", en la revista *Encuentro*, 18, 2009, págs. 12-22.
- ◆ Dudley-Evans, Tony y St John, Maggie Jo (1987): *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge, CUP
- ◆ Felices Lago, Ángel: "El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década", en revista *Ideas*, 2005
- ◆ Gandía García, Elena (2008): "La enseñanza de E/LE a través de los géneros textuales", en Martí Contreras, Jorge (Coord.): *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE*, Valencia, Onda, págs. 135-146.
- ◆ Huckin, Thomas: "Specificity in SPI", en revista *IBÉRICA*, 5, AELFE, 2003, págs. 3-18
- ◆ Hutchinson, Tom y Waters, Alan (1987): *English for specific purposes*, Cambridge, CUP
- ◆ Llorián González, Susana, "Los retos de la certificación del español con fines específicos" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2012, 6, 1. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulospdf/articulo_527b6a3c4a626.pdf [20/12/2016]
- ◆ Llovet, Begoña y Grötsch, Kurt, "Español con fines específicos y estrategias" en revista *Marco ELE revista de Didáctica ELE*, - núm. 12, 2011. <http://marcoele.com/descargas/12/llovet-grotsch.pdf> [20/12/2016]
- ◆ Luzón, M^a José: "Aplicación del concepto de "colonia de géneros" a la enseñanza de inglés para fines específicos", en la revista *IBÉRICA*, 10, 2005, págs. 133-144.
- ◆ Marizzi, Bernd. y Ruiz Sanjuán, César (2014): *Alemán básico para filósofos*, Madrid, Escolar y Mayo
- ◆ Regueiro, M^a Luisa y Sáez, Daniel (2013): *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Madrid, Arco/Libros
- ◆ Robinson, Peter (1991): *ESP today: a practitioner's guide*, Hertfordshire, Prentice Hall
- ◆ Simó Arroyo, Itziar y Krebs, Adrijana: "Aproximación teórica y práctica a un curso de EFE de farmacia", en revista *IBÉRICA*, AELFE, 2013, 19, págs. 146-182.
- ◆ Slagter, John (1979), Nivel Umbral, Estrasburgo, Consejo de Europa. http://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf [20/12/2016]
- ◆ Hsu, Tsai-wen (2008): "La aplicación del análisis de género a la enseñanza del español para fines específicos: el caso de la correspondencia comercial", en Saz, Sara (coord.): *La diseminación del español en el mundo. Actas del XLIII Congreso de AEPE*, Madrid, AELPE, págs. 385-392. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_49.pdf [20/12/2016]
- ◆ Velázquez-Bellot, Alice: "Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de lenguas con fines específicos", en *Red ELE revista electrónica de didáctica ELE*, 2, 2004, http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_16Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67 [20/12/2016]
- ◆ Velázquez-Bellot, Alice: "Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de lenguas con fines específicos", en la revista *Red ELE revista electrónica de didáctica ELE*, 2, 2004
- ◆ Trovato, Giuseppe (2013): "las lenguas con fines específicos en la clase de E/LE: algunas actividades didácticas para el español del turismo", en Hernández, Pilar (ed.): "IX Encuentro práctico de ELE Nápoles: Instituto Cervantes, págs. 222-234. http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numero%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IX%20Encuentro_19TROVATO.pdf?documentId=0901e72b81604149 [20/12/2016]
- ◆ Calvi, M^a Vittoria y Provoste, Nicelda (2002): *Amigo viajero*, Boloña, Zanichelli
- ◆ ZahranZahran, Rasmia (2015): *El análisis de necesidades en la Enseñanza de EL2. Estudio de casos de mujeres árabes inmigrantes laborales y mujeres árabes diplomáticas*. Trabajo de Fin de Máster-Master de Enseñanza de EL2-Universidad Complutense, (inédito), codirigido por Daniel Sáez Rivera y Beatriz Soto Aranda
- ◆ Hutchinson, Tom y Waters, Alan (1980): "ESP at theCrossroad", en Swales, J. (ed.): *Episodes in ESP: A Source and Reference Book for the Development of English for Science and Technology*, Nueva York, Prentice Hall, págs.174-187.
- ◆ Bhatia, Vijay: "A genre-based approach to ESP materials", en la revista *WorldEnglishes* 10,2, 1991, págs. 153-166.