

ESPAÑOL FINES ESPECÍFICOS: INGENIERÍA ALGUNAS SUGERENCIAS CURRICULARES

CARMEN BARRIUSO LAJO

*INSTITUTO CERVANTES DE PARÍS. UNIVERSIDAD DAUPHINE. UNIVERSIDAD
SCIENCES-PO
vladimir1557@hotmail.com*

Introducción

1. Tal como nos enseña la filosofía del Tao, nada llega ni se va solo e inconexo, y el tema de este número monográfico tampoco. En una sociedad como la actual, donde por un lado, tanta importancia han tomado las “especialidades” y el “especialista” en un ámbito profesional o de estudio, en un tema u objetivo concretos; y por otro lado, se han establecido numerosos acuerdos y proyectos internacionales de tipo comercial, industrial, civil, sanitario o educativo, no es de extrañar el aumento considerable del interés, dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, por las llamadas *lenguas de especialidad* o *lenguas para fines específicos* (u otros nombres), tanto por parte de los aprendientes de esa lengua como por parte de los profesores.
2. Lo esencial es, a nuestro parecer, que los contenidos impartidos “de lengua de especialización”, llamémosles así, tengan un sentido en sí mismos, que sean realmente o muy probablemente necesarios y útiles para los aprendientes y los coloquen en una situación de “ventaja o privilegio” sociolingüístico, pragmático, de intermediación cultural, de comprensión técnica, etc., en el ámbito en que los necesiten. Y si además de eso, el curso les permite reflexionar sobre su aprendizaje, optimizar su forma de aprender y autoanalizarse como comunicadores, mediadores o gestores, entonces habremos hecho el milagro.
3. En esta contribución nos proponemos tratar los siguientes objetivos:
 - 1) Una breve introducción al mundo de la Lengua de Especialidad

(de ahora en adelante LESP) y de la Lengua para Fines Específicos (de ahora en adelante LFE) y, un poco más en detalle, al concepto y la evolución del *Currículo*, y especialmente del *Currículo de Español para Fines Específicos* (de ahora en adelante EFE).

2) Algunas sugerencias e ideas para preparar un currículo de EFE Ingeniería, académico y profesional, centrándonos en 3 supuestos frecuentes.

I. Breve introducción a los conceptos de Lengua de Especialidad y Lengua para Fines Específicos

1. DISTINTAS TEORÍAS Y CONCEPCIONES DE LENGUA DE ESPECIALIDAD Y LENGUA PARA FINES ESPECÍFICOS

4. Para comenzar, nos parece oportuno recordar la diferencia entre estas dos “lenguas”. En palabras de Cabré (2004a) sería una cuestión de foco:

Las lenguas de especialidad, LESP, se centrarían en el conocimiento de los recursos particulares que permiten desenvolverse adecuadamente en un contexto profesional o académico, y las lenguas para fines específicos, LFE, en las habilidades para el uso efectivo de dichos recursos.

5. Aunque ha habido muchos intentos por delimitar y definir esas LESP por parte de distintos autores, algunos (Quemada, 1978), creen que se trata de variantes léxicas de la lengua; otros (Hoffmann, 1998), las perciben como códigos lingüísticos diferenciados del lenguaje general; mientras que aún otros (Varantola, 1986) se sitúan en una posición intermedia, percibiéndolas como subconjuntos dependientes del sistema general de la lengua y, por consiguiente, atendiendo a cuestiones pragmáticas y extralingüísticas.

6. Como observa, entre otros, Martín Peris (2007), mientras las LESP estarían en el marco L1 (Lengua primera o materna), con base temática, características formales, número reducido e integradas por especialidades más permanentes; las LFE estarían en la L2 (Lengua segunda o extranjera), con base más discursiva que temática, usos más sociales de la lengua que formales, número

mayor y más heterogéneo de especialidades. LESP, para este autor y otros, como Gómez de Enterría (2006), sería un recurso al servicio de LFE, puesto que no se trata tan solo de enseñar un lenguaje de especialidad sino de “hacer una inmersión en un discurso especializado concreto, en una situación precisa, con un uso y en un ámbito profesional puntual concreto”.

2. HISTORIA, ETAPAS Y TIPOLOGÍA DE LENGUA DE ESPECIALIDAD Y LENGUA PARA FINES ESPECÍFICOS

7. Como mínima nota de contexto histórico y para comprender las etapas por las que han pasado estas investigaciones sobre la enseñanza de LFE y en qué punto se encuentran hoy, cabe decir que comienzan en los años 60 para la enseñanza del inglés con propósitos específicos, centrándose sobre todo en el concepto de LESP, su léxico y gramática, y en la elaboración de materiales didácticos. Ya en los 70, hay un interés creciente por el discurso de especialidad y su uso en el aula. En los 80, se prioriza el estudio de destrezas necesarias y estrategias de ese discurso y se adopta el *Currículo* como organizador del proceso de enseñanza/aprendizaje. Posteriormente, en los 90, se deja un tanto de lado el análisis de la lengua y su enseñanza, para ir focalizándose más en el proceso de aprendizaje, como nos explica en su obra Felices Lago (2005).
8. En la actualidad, en EEUU se dividen las LFE en 3 grandes grupos: académico, vocacional y profesional; mientras que en Reino Unido, se habla de ESP (para fines/propósitos específicos), que engloba: EST (especialidad ciencia y tecnología), EAP (especialidad académica) y EOP (especialidad ocupacional/profesional). En español se separan las LESP de las LFE de un modo teórico, sin acuerdo total en el hecho de ver la primera como parte de la segunda. Incluidas en LFE (llamada habitualmente Español para Fines específicos, EFE), estarían: LFA (con fines académicos), para las destrezas y cumplimiento de tareas del ámbito universitario, y LFP (con fines profesionales), para la competencia comunicativa en contextos profesionales. Dentro de esta última, LFP, se distinguen varios campos: científico-tecnológico, judicial, de

los negocios, de la salud, etc., por lo que se suele hablar de EFE de negocios, de turismo, de empresa, de ingeniería, etc.

9. Hoy en día observamos una tendencia al eclecticismo en la enseñanza/aprendizaje de ELE y de otras lenguas, en la cual no se rechaza, en principio, ninguna estrategia ni técnica que requiera la participación activa del estudiante si este mejora así su autonomía y la toma de conciencia de su aprendizaje y creatividad. No obstante, podría ocurrir que esta llamada *era postmétodo* vaya perdiendo fuerza debido a su marcada focalización en el aprendiz así como en la documentación real y en el aspecto semántico de la comunicación. En este sentido, existe hoy cierto acuerdo respecto a cuáles deben ser los objetivos de la enseñanza de LFE -producción y recepción de textos orales/escritos especializados, terminología y fraseología adecuadas-, pero se subraya a menudo que el estudio de la lingüística aplicada a este campo está aún muy poco desarrollado, así como los materiales didácticos existentes.

3. PERTINENCIA, OBJETIVOS Y DEMANDA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA PARA FINES ESPECÍFICOS

10. Parece fundamental también señalar brevemente por qué son necesarias estas materias de LFE para un profesional y qué objetivos se esperan de ellas. En este sentido, se considera que un profesional bien formado para desarrollar sus capacidades profesionales en el contexto de la lengua meta debe dominar los conocimientos y destrezas propias de su campo de especialización y los recursos necesarios para expresar contenidos, ideas y acciones. Para ello será necesaria la materia de LFE, ya que, retomando las palabras de Cabré (2004b):
- No siempre los especialistas en una materia dominan los recursos y estrategias de expresión más adecuados.
 - En el ámbito académico no se trabajan los tipos de situación profesional que después encontrarán en su medio.
 - El conocimiento de la terminología de una materia no cubre todos los recursos lingüísticos que se necesitarán en ese medio.
 - Tampoco se tienen en cuenta en el ámbito académico otros contextos sociolingüísticos y recursos expresivos que deberá utilizar en su profesión.

11. Según la autora, solo así se adquiriría la llamada “Selección Nativa”, es decir, los giros gramaticales, la combinatoria léxica, la retórica y estilísticas propias de un campo profesional, que permiten producir y comprender el discurso sobre esa materia.
12. En el mundo del español, estos cursos de LFE son cada vez más necesarios para los profesionales y la demanda se ha incrementado en los últimos años debido a numerosos factores como: la internacionalización de la economía, las dimensiones del comercio electrónico, los acuerdos e integración internacional de los mercados latinoamericano y asiático, el incremento de la población hispana en EEUU, las aplicaciones de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación), los fenómenos migratorios, la libre o más accesible circulación de profesionales y mercancías, los programas de intercambio de profesores, estudiantes e investigadores, algunas políticas de la UE para impulsar las L2 como vía de integración y multiculturalidad, etc.
13. Parece, según análisis del propio Instituto Cervantes o del ICEX (Instituto de Comercio exterior) y que recogen autores como Aguirre Beltrán (1998), que el español es un valor en alza especialmente en los sectores académico y de servicios (como negocios, turismo, traducción/interpretación, etc.).

4. RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA LENGUA DE ESPECIALIDAD Y LENGUA PARA FINES ESPECÍFICOS

14. Se distinguen, casi unánimemente, tres tipos de recursos lingüísticos que serán necesarios en una materia de LESP y de LFE: los textuales, los léxicos y la fraseología.
15. Sobre los textos, estos deben ser muestras de usos reales sobre la materia que puedan servir de modelo de comunicación profesional. Deben recoger muestras de todas las posibles situaciones a las que se deberá enfrentar el profesional, las producciones e interacciones en las que tendrá que desarrollar sus habilidades. El criterio para seleccionar estos textos es, por lo tanto, la situación profesional del aprendiente, es decir, las funciones y actividades comunicativas y expresivas implicadas en el desarro-

llo de su profesión. Los materiales serán modelos que recojan cada actividad o situación en la que se verá envuelto.

16. Respecto al léxico y la terminología, cabe recordar que los textos especializados tienen un discurso específico con un léxico determinado, que no forman una unidad léxica distinta, sino una unidad léxica que, usada en un ámbito concreto, adquiere un sentido preciso. De ahí que delimitar qué léxico corresponde a la terminología específica de un campo profesional no puede hacerse en criterios absolutos -y probablemente tampoco sea necesario-, porque los ámbitos temáticos son híbridos, y en la práctica de una profesión se entremezclan unidades léxicas especializadas con otras de vocabulario general, necesarias para articular el discurso.
17. Para terminar, la fraseología también es un recurso importante en las clases de especialidad porque cuando las unidades terminológicas se combinan entre ellas pueden formar otras mayores, que son las unidades fraseológicas. Quizá por ello sean las menos tratadas en los estudios y materiales de LESP y LFE, al ser consideradas como combinatorias dentro de la terminología. Sin embargo, son realmente importantes para que el aprendiente comprenda la estructura de los textos y las relaciones entre los términos. Dentro de esta fraseología, algunos autores distinguen varios tipos de combinaciones y de colocaciones, unas más complejas que otras puesto que no tendrían reglas y habría que "memorizarlas". Sabida es la utilidad de conocer los modelos documentales de los géneros textuales orales y escritos correspondientes a sus funciones, la terminología precisa y la fraseología adecuada a su campo, para manejar una LFE profesional pero, tampoco se debe olvidar la importancia de la adquisición de otras destrezas comunicativas como: describir y evaluar situaciones u objetos, defender una postura, argumentar un tema, transmitir sintéticamente y desarrollar una idea, explicar o aclarar detalles, realizar el balance de una situación, proponer soluciones, tomar decisiones, etc. A lo que cabría añadir los elementos no lingüísticos, el contexto sociocultural, etc.

II. Introducción al concepto de Currículo y Currículo de Español para Fines Específicos

1. CURRÍCULO: CONCEPTO Y EVOLUCIÓN

18. Según se puede leer en definición del *Diccionario de términos clave de ELE*, el *Currículo* de una materia es: "su marco de planificación, actuación y evaluación"¹. Su objetivo es programar con claridad el tipo de curso que se ha decidido llevar a cabo a partir de la elección, según una visión determinada de la lengua y de su enseñanza/aprendizaje, de cuatro elementos básicos: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación; que deben tener una relación coherente entre ellos y la situación de enseñanza/aprendizaje.
19. La idea de *Currículo* como plan o diseño educativo aparece ya en el siglo XVII, pero no será hasta 1920 cuando se trate como campo de estudio en EEUU. Décadas después, en los años 60, se establece el siguiente proceso para elaborar *Currículos*, según Taba (1962):
- 1) Análisis de necesidades.
 - 2) Objetivos.
 - 3) Programa: Selección y organización del contenido.
 - 4) Selección y organización de las Experiencias de aprendizaje.
 - 5) Objeto, forma e instrumentos de Evaluación.
20. A partir de los años 80 se plantea una postura más integradora y desde ese enfoque se proponen currículos que incluyen la metodología entre sus puntos y no separada del Diseño de Programas, como tradicionalmente se había hecho, puesto que, entre otros factores, el desarrollo de la enseñanza comunicativa lleva a especificar en estos, no solo los objetivos y actividades del curso, sino también las tareas, recursos y estrategias necesarias para alcanzarlos.
- 1 Definición del concepto de *Currículo* del Centro Virtual del Cervantes (CVC) del I.Cervantes. [en línea]
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm].

21. Hasta los años 70, los currículos eran lineales, cerrados, centrados en la lengua y en los medios para un fin, generalmente con un enfoque metodológico centrado en el producto, en lo necesario para producir “lingüísticamente” algo al fin de curso. En esos modelos anteriores, cada uno de los componentes se aborda en fases sucesivas, y no se pasa a la siguiente sin haber cerrado previamente la anterior. De ahí que se conciben como “currículos de productos”, ya que todas las intervenciones que se realizan en su desarrollo están orientadas a la obtención de los objetivos previamente fijados.
22. En 1975 aparece la primera propuesta de un “*Currículo de procesos*”, es la de Stenhouse, quien aboga por un currículo que tenga un enfoque centrado en el proceso de enseñanza y en el alumno, abierto y no lineal. Abierto a la intervención de profesores y alumnos y a intervenciones orientadas a los procesos que tienen lugar en su desarrollo.
23. Los procedimientos de trabajo en el aula incluyen desde un primer momento actividades de evaluación, en sus distintas vertientes y sobre distintos objetos, y de ellas surge la necesaria revisión de los objetivos fijados y de los contenidos seleccionados, así como su adecuación a las condiciones reales del aula. Estas propiedades nacen de una nueva relación de interacción dinámica que se establece entre los cuatro componentes del currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), ya definidos en los modelos curriculares desde los 60.
24. En este nuevo enfoque de la enseñanza los componentes psicopedagógicos han adquirido una creciente importancia frente a aquellos estrictamente conceptuales de etapas anteriores. De ellos se derivan consecuencias de gran alcance en la concepción del papel y las funciones de profesores y alumnos: estos últimos se ven ahora implicados en la toma de decisiones sobre varias partes del *Currículo*, y los primeros, por su parte, asumen un papel central en el desarrollo del mismo, puesto que gran parte de las consultas, decisiones y actividades de planificación tienen lugar durante dicho desarrollo (entre ellas los análisis de necesidades).

25. Uno de los autores que reflexiona sobre este aspecto es Rich-terich (1985), quien distingue dos tipos de “Necesidades” para estos dos tipos de enfoque y currículo: necesidades “objetivas”, que nacen de las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos, 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 (por tanto aquí el análisis de necesidades está orientado al producto del aprendizaje y lo lleva a cabo un experto con anterioridad al curso sin necesidad de una intervención de profesores y alumnos); y necesidades “subje-tivas”, que se relacionan y están orientadas a los factores y al proceso de aprendizaje, especialmente factores personales (afec-tivos y cognitivos) del grupo de alumnos y de cada miembro (aquí el análisis lo llevan a cabo los agentes implicados en el aprendi-zaje, profesores y alumnos fundamentalmente, durante el desa-rrollo del curso). En ese sentido, el análisis de necesidades subje-tivas no solamente está estrechamente vinculado a los currículos centrados en el alumno, sino también al desarrollo de la autono-mía en el aprendizaje y al trabajo con las estrategias cognitivas y metacognitivas. El enfoque basado en el proceso se desarrolla para el inglés a partir de la década de los 80. Las principales pro-puestas actuales son programas de *Currículos* centrados en el pro-ceso, aunque conviven con propuestas de enfoques centrados en el producto.

2. CURRÍCULO DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

26. Aplicando este proceso a una materia de EFE hay que plan-tearse que, del mismo modo que en una clase de español general se consideran múltiples aspectos (lingüísticos, pragmáticos, fun-cionales, contenidos gramaticales, léxicos, discursivos, sociolin-güísticos y socioculturales, sin olvidar los factores afectivos del grupo), con mayor motivo aun en *fines específicos* se deben identifi-car, fijar y negociar con los actores muy claramente los objetivos del curso, la finalidad del mismo, las situaciones profesionales y comunicativas, las competencias y estrategias que necesitarán los aprendices para resolver eficazmente las tareas que se les planteen en la lengua meta en el contexto profesional y cultural

correspondiente, y la forma más eficaz de adquisición y/o mejora de esas competencias.

27. Los *Objetivos* y todo el resto del proceso de elaboración del currículo se basará en los resultados de los *Análisis de necesidades*, y de su evolución, de ahí la absoluta importancia de hacerlos ya antes del comienzo del curso, durante y al final o después, lo que a veces, cuando esto no es posible, representa una gran traba para el correcto diseño del currículo y de su mejora para cursos o módulos posteriores o continuadores. Así, a partir del tipo de aprendientes (normalmente estudiantes de nivel superior o en especialización, o profesionales del ámbito de especialidad), de esas necesidades reales del grupo, de su experiencia previa en dicho campo, de su nivel de lengua meta y de su competencia comunicativa específica, elaboraremos un tipo de currículo específico.
28. Los *Análisis de necesidades* son de muchos tipos: test, cuestionarios, análisis de ofertas de trabajo, entrevistas con aprendientes, profesionales o con las empresas o instituciones del sector, acceso a documentación de proyectos que se persigan, acceso a expedientes de enseñanza anteriores, etc. Una vez elegido el que resulte más oportuno para ese *caso* de enseñanza debemos asegurarnos de que sea un análisis: “selectivo, situacional, didactizable, cuantitativo y cualitativo”, en palabras de Velázquez-Bellot (2004).
29. En todo caso, lo sustancial de estos análisis es que mediante ellos se reconoce el estado actual de los alumnos en relación con los objetivos, y estos, por su parte, se definen no solo en términos de habilidades lingüísticas, sino también en habilidades de aprendizaje, lo cual es un primer paso o una primera herramienta para posibilitar el desarrollo de su autonomía y de las estrategias de aprendizaje disponibles, de las cuales a veces no son conscientes de su factible adquisición.
30. Según esos resultados, decidiremos cuál será el *Programa*, los contenidos, que esos aprendientes necesitan, contando siempre con el elemento de la negociación con los mismos, y quizá incluso con la empresa o institución, especialmente importante en LFE.

Ese programa deberá ser ordenado, secuenciado y temporalizado en razón del tiempo, el número de aprendientes y los recursos disponibles, y siguiendo una estrategia didáctica coherente para la mejor adquisición de destrezas y conocimientos.

31. Después habrá que elegir una Metodología a seguir que, en el caso de LFE, es normalmente *Comunicativa*, con el aprendizaje del alumno y su autonomía como centro, dinámicas de grupo en clase y el *Enfoque por competencias dirigido a la acción*, a la resolución de tareas, para permitir practicar en clase situaciones reales que luego podrán encontrarse en sus funciones profesionales todo esto, sin excluir el complemento de actividades de otros enfoques (como el auditivo-oral, listas de vocabulario, repetitivo, gramatical), o prácticas, dependiendo de todas las variables que conforman al grupo.
32. Resultado de esta tendencia a focalizar la atención en la forma de aprender del grupo y del aprendiz, se suelen llevar al aula más actividades y *Experiencias de aprendizaje* basadas en la misma, que desempeñan esos profesionales en su ámbito, como:
 - *Simulación global* en clase de una situación comunicativa de su ámbito profesional con roles, gestión del espacio, Tics, normas de actuación, etc.
 - *Proyectos y tareas finales*, donde se implique el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la distribución de roles, el liderazgo, etc., tomando más relevancia el contenido que la forma.
 - *Presentaciones orales*, que integren todas las destrezas comunicativas.
 - *Estudios de casos*, que permitan además analizar problemas reales y practicar las estrategias de “aprender a aprender”.
33. Los materiales, como se ha visto, serán los más reales, útiles y próximos a la situación profesional del aprendiz que sea posible, lo que a veces dificulta la labor del profesor por la compleja adquisición o la negativa a entregar documentación real por parte de muchas empresas e instituciones y, en algunos tipos de LFE, por la carencia de materiales didactizados publicados.
34. Dichos textos, con rasgos lingüísticos particulares y temáticas muy específicos, se llaman *Discurso Especializado*, dentro de los

cuales se distinguen los de *Discurso Académico* y los de *Discurso Profesional*, y dentro de estos últimos, los de *Discurso Intraprofesional*, entre los mismos profesionales; *Interprofesional*, entre profesionales de distintos ámbitos; y *Profesional-lego*, entre profesionales y un público lego. Como ya comentamos anteriormente, estos textos tienen rasgos propios, pero no siempre exclusivos de la lengua de especialidad y comparten muchos otros con la lengua general, por lo que marcar unos límites de léxico y tipología textual en *LFE* parece imposible, y tal vez sin mayor interés.

35. Lo interesante y arduo en tanto que profesores es localizar estos textos, seleccionarlos y aplicarlos en el aula siendo conscientes de su autenticidad e interés para el grupo y el grado de especialización textual. En esta misma línea se ha intentado también delimitar los *Géneros discursivos* con tres rasgos distintivos, aún no exclusivos: un ámbito de uso profesional o especializado, una intención comunicativa prototípica y orientada a un fin concreto, y un tipo de lengua de ese ámbito. Nuevamente lo importante es su utilidad y coherencia en el aula, y el análisis de sus categorías internas, sus macro y micro estructuras retóricas discursivas, lingüísticas y gráficas.
36. Para terminar este análisis de las partes del Currículo se abordará, a grandes rasgos, el *Sistema Evaluativo*: objeto, forma e instrumentos de evaluación. En este sentido existen dos grandes teorías (según la visión del aprendizaje que se maneje):
- Una concepción de *Evaluación por objetivos*: conductas observables que se pueden medir cuantitativamente, con un instrumento con estas características que es el examen. Se seleccionan unos objetivos al inicio del proceso educativo, en los que no interviene el aprendiente y se centra la atención en el logro final.
 - Otra concepción es la *Evaluación centrada en los procesos de enseñanza/aprendizaje*: entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca: mejorar el propio proceso, establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje, detectar los tipos de errores más relevantes para enmendarlos a lo largo del proceso. Los instrumentos son, entre otros: la observación sistemática, los informes, la entrevista, el diario de aprendizaje,

las listas de control, grabaciones, cuestionarios, etc.

37. Los tipos de evaluación pueden clasificarse también a partir de los siguientes criterios: la función de la evaluación, el marco de referencia tomado y los agentes de la evaluación. En este campo, si se quieren descubrir y analizar numerosos y variados tipos de evaluación, sería un buen punto de partida el Capítulo 9.3 y 9.4 del MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas), donde aparecen algunos como: Evaluación de aprovechamiento, continua, formativa, directa, subjetiva, por escala, guiada, global, en serie, la autoevaluación, etc. En cualquier caso, lo más importante es que la evaluación elegida esté en la misma línea pedagógica y bajo el mismo enfoque que el resto del *Currículo* de esa materia.

III. CURRÍCULO DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS: INGENIERÍA. ESPECIFICIDADES Y SUGERENCIAS

1. AUMENTO DEL INTERÉS POR ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS: INGENIERÍA. NUEVOS DESAFÍOS

38. Cuando nos embarcamos en preparar un Currículo de una materia como EFE, en total acuerdo con Alemán Torres (2010a), creemos que se debe, en primer lugar, desterrar algunos mitos como que estos cursos son casi *a la carta*, que es imposible hacer un programa adecuado a todos los aprendientes, que lo fundamental es enseñar el vocabulario específico, o que las destrezas básicas son lectura y escritura. Pensamos que a estas alturas ya se sabe que esto no es así, o no tiene porqué serlo.
39. En el caso concreto de EFE para ingenieros, cabría primero aclarar en qué contexto de demanda y necesidades profesionales nos movemos. En los últimos años varios factores sociopolíticos y económicos han llevado a un auge de los países hispanófonos como destino altamente atractivo para ingenieros de todo el mundo, debido principalmente, entre otras muchas razones, al nuevo y elevado status a nivel internacional que la lengua espa-

ñola ha ido adquiriendo a través de diversas acciones y acuerdos gubernamentales y comerciales como: la ley de español obligatorio en la enseñanza secundaria en Brasil, la implantación del español como L2 en cada vez más zonas de EEUU (junto al enorme censo de población nativa) y en varios países europeos, así como numerosos tratados como Mercosur u otros con la UE, los EEUU, Canadá o China.

40. En esta tarea de integración socio-política, económica, geográfica y cultural que se observa especialmente en América del Sur, uno de los grupos de profesionales más implicados y protagonistas, especialmente de la integración física, es sin duda el de los ingenieros de todo tipo de especialidad (de sistemas, químicos, mecánicos, electrónicos, industriales, civiles, de telecomunicaciones, etc.), y con todo tipo de funciones (no solo el ingeniero técnico, sino también el gestor, el científico o el consultor). Estos ingenieros, para poder desarrollar su trabajo en un contexto hispanófono, necesitarán adquirir una competencia lingüística, comunicativa e intercultural en español sólida, adaptada a sus necesidades y al medio que les permita desenvolverse con naturalidad en distintos contextos, con variadas herramientas y destrezas. De ahí el interés cada vez mayor que despiertan, entre estos profesionales, los cursos de EFE Ingeniería, que como es imaginable no tienen un modelo, pueden ser totalmente heterogéneos, no cuentan con suficientes investigaciones ni materiales clasificados y publicados hasta el momento, y que, sin ser en su mayoría seguramente cursos *a la carta*, se adaptarán a las necesidades y objetivos del curso en cuestión, partiendo de unas bases comunes que vienen a caracterizar este ámbito profesional.

2. CAMPO ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS: INGENIERÍA

41. En primer lugar, es necesario aclarar en qué consiste o a qué se refiere el vastísimo campo de EFE Ingeniería, dentro del que existen muchos ámbitos profesionales muy diversos, consecuencia de las múltiples funciones de un ingeniero, que dependen de su especialidad, de su puesto o misión concreta y del tipo de empresa o institución para el que presta sus servicios. La casuís-

tica es mayor que la regla, pero en cada caso pueden preverse las soluciones específicas según necesidades, recursos y contexto. La enseñanza a ingenieros tanto en el ámbito académico como profesional tendrá unas bases comunes: destrezas, textos, situaciones comunicativas, etc., que se alternarán entre unos ámbitos y otros según necesidades precisas.

42. En la industria existen, en el ámbito de la ingeniería, profesionales especializados en muy diversos sectores como: programación de sistemas y máquinas, tecnología, mecánica, electrónica, química, telecomunicaciones, seguridad, mantenimiento, prevención de riesgos, higiene y control, gestión de calidad, estrategia empresarial, economía y política empresarial, planificación y organización de la producción, estrategias de mercado y marketing, *management* (gestión de equipos de producción y de personas), gestión de recursos humanos, gestión medioambiental, estadística, investigación, desarrollo e innovación (laboratorios), u otros que, sin ser especialistas, son habitualmente requeridos por su perfil técnico como en el servicio comercial, servicio postventa, talleres de reparación, concesionarios, instalaciones diversas, etc. En el sector servicios encontramos igualmente ingenieros, especialmente en las consultorías de ingeniería, cada vez más solicitadas, pero también en agencias de peritaje, constructoras, estudios de arquitectura, laboratorios, aseguradoras, etc., ocupando puestos con diversas responsabilidades como: aconsejar, diseñar y programar proyectos; vigilar, organizar y llevar a cabo grandes construcciones, peritar proyectos, seguros, y otros. En la función pública también cumplen numerosas y variadas tareas muchos ingenieros: construcción civil, naval, aeronáutica, de telecomunicaciones, peritado de varios tipos, consultorías, protección civil, gestión forestal y de recursos medioambientales, gestión de hospitales, estaciones, transportes públicos, enseñanza, etc.
43. Según nuestra propia experiencia, existen, principalmente, tres categorías de ingenieros que con mayor frecuencia demandan los cursos de EFE y con las que probablemente se encontrará el futuro profesor:

44. Tipo 1. Estudiantes universitarios superiores, en especialización o máster que se preparan para un trabajo concreto, un posible trabajo o prácticas futuras en un contexto hispano, asumiendo roles profesionales diversos: técnicos, investigadores, gestores o consultores.
45. Tipo 2. Profesionales que trabajan o van a trabajar en un contexto hispano en el ámbito de las consultorías en ingeniería (en auge en este momento en Latinoamérica).
46. Tipo 3. Profesionales que trabajan o van a trabajar en un contexto hispano en el ámbito industrial/empresarial, bien como técnicos o como gestores generalmente.

47. A partir de este momento, continuaremos esta contribución aportando distintas ideas y sugerencias, en cada parte del *Currículo*, para cada uno de estos 3 casos frecuentes de enseñanza.

3. PRIMEROS PASOS EN LA CREACIÓN DEL *CURRÍCULO* DEL CURSO

48. Como se deduce de lo expuesto, cada una de estas tres categorías de ingenieros (u otras existentes) tendrá necesidades, experiencias previas, niveles de lengua meta, niveles de competencia comunicativa en su lengua y en la lengua meta, etc., muy diferentes, de ahí que la primera tarea será obtener la mayor y más fiable cantidad de información válida posible sobre esos aspectos. Esto se hará a través del *Análisis de Necesidades*, con las características antes mencionadas, y de las herramientas elegidas según lo que la lógica imponga, y en muchas ocasiones según el tiempo y otras circunstancias. Incluso podría presentarse la necesidad de elaborar un *Diseño de curso* sin haber conocido a los aprendientes ni tener apenas datos reales de su situación “lingüística”. En este tipo de casos, especialmente, habrá que ir readaptando y renegociando el *Currículo* durante el curso con los aprendientes.
49. En cualquiera de las situaciones antes mencionadas, es aconsejable hacer nuevos *Análisis de Necesidades* también durante y después del curso, para corroborar la adecuación y efectividad de

este y de su *Currículo*. A este respecto, la clasificación de Dudley-Evans y St. John (1998), entre otras, nos parece muy interesante:

- Análisis de la situación meta: considera las necesidades objetivas, percibidas y orientadas al Producto: ¿Qué necesitan aprender? Para un Currículo con enfoque centrado en el Producto.
- Análisis de la situación de aprendizaje: cuenta con necesidades subjetivas, sentidas y orientadas al Proceso: ¿Cómo necesitan aprender? Para un Currículo con enfoque centrado en el Proceso.
- Análisis de la situación actual: estudia fuerzas y debilidades del nivel de lengua, destrezas y experiencias de aprendizaje: ¿En qué punto de aprendizaje están y por dónde seguir? Esta es una propuesta de Currículo más ecléctico, incluyendo en parte las dos primeras.

50. En cualquier caso, lo ideal sería poder conocer a los futuros aprendientes, su ámbito de trabajo, sus roles y situaciones profesionales y los documentos reales usados por ellos, a través de entrevistas, visitas y cuestionarios. Si esto no es posible físicamente, hoy se dispone de numerosos avances que permiten comunicarse a distancia y compartir documentos sin ni siquiera enviarlos.
51. Sobre el curso tipo 1, el de los estudiantes, sería interesante conocer su nivel de lengua meta a través de un test, su competencia comunicativa en lengua materna y detalles del proyecto futuro de trabajo o prácticas si lo hay -destino, tipo de ámbito profesional, rol adjudicado, etc.- a través de un cuestionario y/o de la documentación del proyecto. Respecto a los cursos tipo 2 y 3, siendo ya profesionales, sería más interesante el contacto directo con los mismos, el lugar de trabajo y los documentos usados, a través de encuestas y entrevistas personales, telefónicas, por videoconferencia, u otros medios.

4. PLANTEAMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL CURSO

52. Una vez los resultados de los análisis cuantificados y estudiados, se puede plantear el tipo de curso a impartir, desarrollando unos *Objetivos* que sean precisos, factibles y útiles. En el caso de *EFE Ingeniería* en general, tendrán como base:

53. La adquisición de una *competencia lingüística* de la lengua general y a nivel técnico. Deben estar presentes en esos cursos: las necesidades específicas de esta comunidad profesional, comprensión y producción de los géneros discursivos de mayor utilidad, pero también el estudio de los aspectos pragmalingüísticos, gramaticales y léxicos del español general.
54. La adquisición de una *competencia comunicativa, estratégica e intercultural*, para poder desenvolverse adecuadamente en situaciones comunicativas típicas de su profesión y ámbito, así como en su interacción con otros profesionales, con el objeto de establecer vínculos profesionales y llevar a cabo proyectos en común, a nivel oral y escrito, lo que suele ser frecuente y muy útil en este ámbito.
55. En los cursos tipo 1, los objetivos suelen ser más generales y abiertos, de primer contacto y descubrimiento, basados más en el contenido que en la forma, sin centrarse en un ámbito, rol o discurso muy específico ni analizarlo en detalle, como por ejemplo: descubrir la tipología general de textos de ingeniería, cierto léxico y fraseología básica; enfrentarse a determinadas situaciones comunicativas profesionales típicas pero también de la vida en general y a algunas cuestiones interculturales y posibles malentendidos. Se trabajan destrezas y herramientas que le permitan tomar conciencia de sus aptitudes comunicativas generales y descubrir otras más específicas, junto a la terminología que las acompañan. Y solo en casos en que el proyecto de prácticas o profesional está claramente definido suele pensarse en objetivos más específicos.
56. En los cursos tipo 2 y 3, los objetivos serán más concretos y centrados en metas específicas, sobre textos, léxico, situaciones comunicativas orales y escritas más precisas, correspondientes a sus necesidades. Se trata de poner a su disposición unas estrategias y unas prácticas que les permitan desenvolverse con naturalidad en su trabajo inmediato, ganar confianza y fluidez para desarrollar su mismo trabajo pero en un contexto lingüístico y sociocultural determinado.

5. PROGRAMA DEL CURSO

57. Partiendo de la claridad de los aspectos anteriores, se elaborará el *Programa*, es decir, una secuenciación de las clases: la temporalización y organización de los contenidos seleccionados y estructurados previamente.

5.1. Organización temporal de Contenidos

58. Para la organización del curso y sus contenidos se parte de los Niveles del MCER, por ello la importancia máxima de los test o cuestionarios de nivel, y del contacto oral y la negociación previa con los aprendientes. Si fuera necesario y posible se dividiría a los estudiantes en dos o más grupos por niveles de lengua meta, lo más homogéneos posible, que, en general, se recomienda no estén por debajo del B1 para un curso de EFE cualquiera, aunque una determinada situación profesional podría llevar a tener que comenzar desde los niveles iniciales y en otros ámbitos de LFE ya tenemos efectivamente en el mercado materiales EFE desde nivel A1 o inicial.
59. Un sistema de organización del curso podría ser presentarlo en Módulos complementarios o consecutivos de unas 120 horas para el inicial A, y 120 horas también para cada subnivel intermedio y superior B1/2 y C1/2. Cada módulo se podría presentar en diez Unidades Didácticas de unas doce horas de duración cada una. Estas Unidades estarían, evidentemente, secuenciadas de la simplicidad a la mayor complejidad, de las actividades y tareas más controladas y cerradas a otras menos controladas, más abiertas y más específicas del área de trabajo, generando así seguridad, dando las herramientas necesarias, practicando la soltura y, finalmente, permitiendo y motivando el estilo de expresión propio y creativo del aprendiente. Deben estar estructuradas en torno a unos objetivos profesionales, unas funciones comunicativas y unos contenidos pragmalingüísticos, gramaticales, léxicos y discursivos. Se podría pensar también en una tarea, proyecto, actividad, reflexión, ficha auto-evaluativa final, etc., de cada unidad, que recoja los contenidos, funciones y estrategias aprendidas en la Unidad.

5.2. Selección de Contenidos

60. En cuanto a la selección de *Contenidos* del curso, resultaría interesante un equilibrio entre los contenidos de tipo discursivo escrito y oral, de modo que las cuatro destrezas, de expresión y comprensión, y la interacción estén presentes en las clases. Como se ha visto, esos contenidos están estructurados dentro de unas Unidades Didácticas en las que podríamos proponer un objetivo o tarea final como: preparar y participar en una reunión de trabajo, hacer una presentación oral de un proyecto/producto, participar en una negociación, presentar una licitación, etc.
61. Es importante considerar las *Funciones Comunicativas* por nivel de lengua meta como: información, modalidad (certeza, duda, opinión, etc.), influencia en la imagen del otro (amenazar, prohibir, pedir, sugerir, etc.), volición y emociones (deseos, planes, sentimientos, etc.), relaciones sociales y cortesía (saludar, despedirse, hacer un brindis, etc.), y estructuración el discurso. Para esto sugerimos recurrir a los inventarios por nivel de referencia aparecidos en el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes).
62. Finalmente considerar ciertos contenidos tales como: pragmalingüísticos, discursivos, gramaticales y léxicos, del estudio de las macro y micro estructuras de cada género discursivo escrito y oral del ámbito de la ingeniería, del estudio de las funciones retóricas generales y específicas y del estudio en relación con las características propias de estos géneros discursivos (tipo de actividad, comunidad discursiva, mundo cognitivo representado, objetivo del texto, tipo de interlocutores, modo de comunicación, etc.
63. Sería importante no olvidar tampoco, en el discurso escrito como oral, otros aspectos como las regularidades formales, las colocaciones, la fraseología, las nominalizaciones, el uso específico del ámbito de tiempos verbales, perífrasis, etc. Ni los aspectos paralingüísticos, kinésicos y proemios, elementos fundamentales de nuestros actos de habla y “que se convierten en una necesidad absoluta para el profesional que se desenvuelve en ambientes interculturales”, como subraya Alemán Torres (2010b).

64. Se podría pensar también en una tarea “física”, proyecto o actividad individual o grupal, oral y/o escrita, o en una reflexión y puesta en común sobre la Unidad al final de ésta, si se sigue la tendencia actual del *Enfoque por tareas o dirigido a la acción*, y si nos interesa el trabajo en clase de actividades destinadas al llamado “aprender a aprender” o *Saber aprender*. Cualquiera que sea el caso, es bueno cerrar cada Unidad con una actividad que recoja los contenidos, funciones y estrategias aprendidas en la misma: una tarea grupal final, una ficha de reflexión, una autoevaluación, etc.

5.3. Estructuración de Contenidos

65. Estos contenidos mencionados, todos importantes, podrían, sin embargo, estructurarse u organizarse de diversas maneras, atendiendo a un “eje central” distinto. Aquí exponemos brevemente algunos ejemplos que podrían ser útiles a los futuros profesores de esta materia:
66. a) Estructurar los contenidos en torno al eje de los *Géneros discursivos*, entendiendo por “género” según Bhatia (1993) y otros autores:

Una acción comunicativa que se desarrolla en respuesta a una necesidad profesional o social caracterizada por una serie de propósitos comunicativos reconocidos por una comunidad discursiva que lo usa, y generalmente con una estructura predecible y divisible en categorías como científica, jurídica, médica, etc. Son, por ejemplo, el artículo académico, la ponencia, el sermón, etc.

67. Entre los géneros discursivos de la ingeniería, en su mayoría englobados en la categoría científico-técnica, se encuentran, entre otros, el folleto técnico, la circular técnica, el manual técnico, el pliego de bases y condiciones, el informe técnico, la licitación o anuncio de licitación, el informe de peritaje, etc., según la clasificación de Callut (1990). Entre estos géneros, algunos, por ser propios también de otras comunidades discursivas profesionales, se les clasifica aparte, como: la propuesta técnica y comercial, el correo electrónico con diversos anuncios, el contrato, la carta de presentación personal y de un proyecto, la presentación oral y escrita de un producto/proyecto, etc. Sería muy importante en este caso delimitar bien la materia de estudio, textos y termi-

nología dentro de lo posible, puesto que, como se ha visto, delimitarlo totalmente es imposible, y no olvidar el trabajo en clase de la interacción en otro tipo de situaciones comunicativas.

68. b) Estructurar el programa con el eje de las *Situaciones Comunicativas* orales y escritas: aquellas situaciones que se producirán a diario o con frecuencia en el ámbito profesional de los aprendientes, dependiendo de este y del rol del ingeniero, como por ejemplo: conversaciones telefónicas; reuniones de trabajo con el grupo de operarios, otros ingenieros, los directivos, con clientes; visitas técnicas; reuniones de licitación; presentaciones orales de campañas, de proyectos, de resultados de informes; conferencias; participación en debates y negociaciones; exposición detallada de análisis, argumentación de decisiones estratégicas, de marketing, etc. Aquí nuevamente podemos observar que algunos son géneros únicos y exclusivos de este ámbito profesional, en cuanto a un estilo, una terminología y fraseología, claramente definidos por la cultura corporativa en la que se producen; pero otros, la mayoría, son comunes a otros ámbitos, como el derecho, la comunicación o la economía; puesto que además nuestros aprendientes ingenieros podrían trabajar en ámbitos tan dispares como esos.
69. c) Estructurar los contenidos en torno al eje de los *Temas*, los contenidos temáticos: es decir, según el tipo de rol y ámbito de los aprendientes, que debería de ser muy homogéneo, para poder llevar a cabo este tipo de organización del curso. En este caso se dividirían las Unidades por temática a tratar en su quehacer profesional cotidiano, por ejemplo, para unos, los temas serán los tipos de métodos cuantitativos en organización industrial; para otros, los tipos de balances de finanzas; los tipos de estrategias de mercado y marketing; los tipos de auditorías de calidad; los tipos de leyes laborales o civiles; etc.
70. d) Se podría también pensar en una estructura más híbrida de los contenidos. Un ejemplo interesante, que quizá sirva de modelo por su amplitud, es el que surgió del famoso proyecto del Nivel Umbral del Consejo de Europa (capítulo 3) (2001), en el cual, a partir de los análisis de necesidades realizados, se decidió que, tomando como eje las situaciones de comunicación en las que el

grupo meta debía aprender a desenvolverse, se estructuraba el programa en las siguientes Unidades:

- 1) Los actos de habla, en forma de nociones y funciones lingüísticas, que los alumnos deberían ser capaces de realizar.
- 2) Los papeles sociales que previsiblemente deberían desempeñar.
- 3) Los tipos de texto que deberían poder manejar.
- 4) Los temas sobre los que deberían ser capaces de expresarse comunicarse (leer, escribir, conversar, etc.).
- 5) Las formas y estructuras lingüísticas, así como el vocabulario, que deberían conocer para poder hacer todo lo anterior.

71. En el caso de un curso tipo 1 para estudiantes, pensamos que sería más aconsejable una organización de contenidos más híbrida, amplia, de introducción, que toque varios niveles de especificidad en el ámbito de la ingeniería, varios tipos de textos “modelo” y situaciones comunicativas comunes, puesto que aún no se sabe cuál será su futuro rol. En los casos de curso tipo 2 y 3, conociendo con precisión el destino profesional del grupo, el eje más útil puede ser por temas, o una combinación precisa de estos, y las situaciones comunicativas que se correspondan con ellos. En todo caso esto será negociable con ellos, pues nadie mejor que los propios actores del aprendizaje para saber sus necesidades.

6. METODOLOGÍA, ENFOQUE Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

72. Sobre la metodología y el enfoque no nos extenderemos demasiado, puesto que consideramos que con lo dicho en los puntos 1. y 2. de la parte II es suficiente para el presente artículo.
73. Al igual que en los currículos actuales de ELE, la metodología es principalmente comunicativa, considerando el aprendizaje del alumno y su autonomía como centro de la enseñanza. El enfoque por competencias está dirigido a la acción, a la resolución de tareas, permitiendo practicar en clase situaciones que luego podrán encontrar en sus funciones profesionales. La propia natu-

raleza del discurso profesional hace apropiado este enfoque al trabajar con géneros discursivos y situaciones comunicativas que el aprendiente debe conocer con precisión y producir como auténticas tareas profesionales. Este enfoque no excluye, sin embargo, el complemento con actividades de otros enfoques (como el auditivo-oral, listas de vocabulario, repetitivo, gramatical), o prácticas, dependiendo de todas las variables que conforman al grupo.

74. Respecto a las actividades y experiencias de aprendizaje, como ya se ha señalado, se basarán en las desempeñadas realmente por esos profesionales en su ámbito o en la que probablemente desempeñarán los estudiantes en el futuro, como: Simulación global, Proyectos y Tareas finales, Presentaciones orales y Estudios de casos.
75. Los materiales han de ser, como de costumbre, auténticos en lo posible, aunque en este punto no suelen ser las empresas muy colaborativas. Debe trabajarse con documentos reales de su ámbito profesional y material audiovisual sobre situaciones comunicativas orales típicas para que puedan observar y comprender los registros, los comportamientos y actitudes, la variedad de estilos, los signos no lingüísticos, etc. En el mercado en español no hay rastro - al menos que tengamos constancia, después de un largo y concienzudo trabajo de investigación especialmente en internet, bibliotecas y tiendas especializadas - de libros con materiales específicos para un curso de EFE Ingeniería en ninguna de sus posibilidades profesionales o académicas, pero sí existen algunos artículos, aunque pocos, sobre el tema, en versión digital en Marcoele y Redele, y una tesis de alto interés para nosotros, dedicada a EFE para ingenieros civiles, de Sanz Álava (2005). Estos materiales, no obstante orientados hacia los propios nativos a fin de mejorar su competencia comunicativa en el ámbito profesional podrían ser un recurso para el profesor de EFE previa adaptación.
76. En el curso de tipo 1 que estamos mencionando en cada apartado, sería quizá mejor utilizar siempre Textos-Modelo prefijados, para adquirir un conocimiento y comprensión básicos y generales de su estructura, discurso, fraseología, contenidos a incluir,

estilo, etc. No obstante en los cursos de tipo 2 y 3, nos parece mejor abstenerse de utilizar en permanencia estos Textos-modelo puesto que los aprendientes ya tienen nociones, mayores o menores, de los mismos, pudiendo aprovecharse más las horas lectivas para desarrollar y fomentar la creatividad de textos en español propios del aprendiente, a partir de sus conocimientos de los textos profesionales con los que trabaja en su lengua materna.

7. SISTEMA EVALUATIVO

77. Para terminar la elaboración y organización del *Currículo*, es necesario pensar en la *Evaluación*, que en el caso que nos ocupa, es una noción que varía según cuál sea el método o enfoque seguido, puesto que las prácticas de evaluación tienen que ser inseparables de las prácticas pedagógicas. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de *Evaluación*. Por ello la importancia de la coherencia: si se elige un método comunicativo, unos *Análisis de necesidades* centrados más en el proceso, unos *Objetivos* negociados y que evolucionan con el grupo y el desarrollo del curso, un enfoque dirigido a la acción, es decir, un *Currículo* más centrado en el proceso de enseñanza/aprendizaje que en el producto final y en que el alumno adquiriera una mayor autonomía y conciencia de sus competencias, estrategias de aprendizaje, etc.; entonces el sistema evaluativo debe estar en consonancia, y estará centrado también en el proceso de aprendizaje, de tipo regular y constante, reflexivo y auto evaluativo, con participación del aprendiente y de otros elementos e instrumentos de evaluación ya mencionados. Por el contrario, no podrá corresponder al sistema centrado en el producto u objetivo final, un examen tradicional en que se decida y se evalúe todo el proceso del aprendiente a lo largo del curso y en el que él mismo no intervenga, sino solo los conocimientos que ha alcanzado a recordar y que puede producir en ese momento.

78. En todo caso, como ya se ha mencionado, la realidad en el aula es tan diversa, rica y compleja, que la tendencia de muchos profesores es más ecléctica, buscando siempre la adaptación situacional, que la aparentemente simple y estricta distinción entre dos visiones que se hace aquí teóricamente. En el curso de

tipo 1 sugerimos continuar con la *Evaluación de proceso* siempre y cuando la política, el plan curricular o la administración de notas y pruebas de la institución de enseñanza en cuestión lo permita y no esté ya prefijado o incluso, como a veces ocurre, diseñado. Estos clásicos test de completar “huecos”, opciones múltiples, entrevistas, pequeños “quiz” de vocabulario, etc., pueden ser una herramienta útil para algunos aprendientes en su proceso siempre que no se vea como un objetivo final en sí mismo. Y en el caso de los cursos de tipo 2 y 3, generalmente las empresas o instituciones públicas involucradas en la contratación de estos cursos EFE suelen dar mayor libertad al profesor para que administre el Sistema evaluativo que considere oportuno, excepto en casos de función pública, donde podrían exigirse exámenes tradicionales, como prueba jurídica o administrativa legal. Si no existen estas exigencias y estamos frente a un público adulto, motivado y constante, como el de los profesionales en activo, la autoevaluación y corrección individual y grupal, las propias tareas y proyectos de cada Unidad, etc., pueden resultar muy eficaces en el aula y más que suficientes, con la debida retroalimentación también por parte del profesor, y las constantes negociaciones, e incluso a veces reorientaciones del programa según el proceso enseñanza/aprendizaje vaya evolucionando.

CONCLUSIONES

79. Por un lado, concluir que, en general, el profesor y organizador del curso EFE ingeniería de tipo 1, debe tener en cuenta que los estudiantes futuros ingenieros necesitan y quieren descubrir, mejorar y ampliar la competencia comunicativa precisa, tanto oral como escrita, de los contenidos y habilidades de carácter técnico propios de la lengua específica de su carrera profesional. Con este objeto, su profesor de EFE debe proporcionarles un modelo didáctico contextualizado con el que ellos puedan, mediante una serie de actividades diseñadas para este fin, producir los géneros y subgéneros discursivos del ámbito profesional y académico propios, partiendo del criterio de que los estudiantes no son todavía profesionales.

80. Por otro lado, tener presente también que, en los cursos de tipo 2 y 3: los profesionales, en general quieren hacer bien su trabajo en un contexto en español, y para ello necesitan adquirir una serie de competencias y capacidades determinadas como: confianza y fluidez en el habla, habilidades para organizar y estructurar la información, lenguaje suficiente y preciso para comunicarse sin ambigüedad, estrategias para clarificar y comprobar la información, capacidad y recursos para saber reaccionar con naturalidad en las interacciones con los otros o en cualquier situación profesional, etc., como nos recuerda Centellas Rodrigo (1996).

BILIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca, *Enfoque, metodología y orientaciones didácticas en la enseñanza de EFE*, en *La enseñanza del español para fines específicos*, en *Carabela*, 44. Madrid, SGEL, 1998, pp. 5-29.

ALEMÁN TORRES, Francisca, *El español de la ingeniería: una propuesta de curso para profesionales luso-hablantes*, España, Revista MarcoELE, núm. 10, 2010a. [en línea] <http://marcoele.com/el-espanol-de-la-ingenieria/>

ALEMÁN TORRES, Francisca, *Una aproximación a la didáctica del discurso profesional de la ingeniería desde una perspectiva integradora: la propuesta técnica*, España, Revista MarcoELE, núm. 11, 2010b. [en línea] <http://marcoele.com/discurso-profesional-de-la-ingenieria/>

BATHIA, Vijay, *Analysing genre: Language use in professional settings*, Londres, Longman group, 1993.

CABRÉ, María Teresa, *¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos?*, en *Textos y discursos de especialidad: el*

español de los negocios, VAN HOOFT, Andreu (dir.), New York, Revista Foro Hispánico 26, 2004a, p. 19-34.

CABRÉ, María Teresa, *Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad*, en V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER). Universidad de Alcalá, 2004b. [en línea]
<http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>

CALLUT, Jean-Paul, *Les approches de la traduction de textes scientifiques et techniques*, en *Le linguiste*, 1990, 36- 3/4, p. 41-52.

CENTELLAS RODRIGO, Aurora, “Las destrezas en el español con fines específicos”, *Actas VII Congreso ASELE*, 1996, p. 487-500.

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya, 2003. [en línea]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm

DUDLEY-EVANS, Tony & ST. JOHN Maggie Jo, *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

FELICES LAGO, Ángel, « La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en ELE: revisión crítica de los logros de la última década”, *Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics*, Vol. X, 2005, p. 81-97.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, *La enseñanza del español con fines específicos*, en *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco/Libros, 2006, cap. 4, p. 149-182.

HOFFMANN, Lothar, *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*, Barcelona, IULA-UPF, 1998, p.48-50.

INSTITUTO CERVANTES, *Actas del CIEFE (Congreso Internacional de Español con Fines Específicos)*, I Congreso (2000), II Congreso (2003) y III congreso (2006). [en línea] [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/]

INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca nueva, 2006. [en línea] [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/]

MARTÍN PERIS, Ernesto, *Textos y discursos en la enseñanza de EFE*, en *Encuentro sobre EFE*, Cantabria, Fundación Comillas y Universidad de Alcalá, 8-9 febrero de 2007. [en línea] <http://www.upf.ed/pdi/df/ernesto.martin/archivos/ELE/EFE-Comillasfeb2007.ppt#1>

QUEMADA, Bernard, *Technique et langage*, Gille, Bertrand, Histoire des techniques, Paris, Gallimard, 1978.

RICHTERICH, René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

SANZ ÁLAVA, Inmaculada, *El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil. El discurso oral y escrito*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia. 2005. [en línea] <http://www.tdx.cat/handle/10803/9817>

STENHOUSE, Lawrence, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinemann, 1975.

TABA, Hilda, *Curriculum Development: Theory and Practice*, Nueva York, Harcourt, Brace and World, 1962.

VARANTOLA, Krista, *Popularization strategies and text functional shifts in scientific and technical writing*, LSP Newsletter, 10, 2, 1986, p. 33-52.

VELÁZQUEZ-BELLOT, Alice, *Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de EFE*, RedELE, 2004. [en línea] <http://userpage.fuberlin.de/vazquez/vazquez/Articulo%20sobre%20la%20metodol%20teorica%20DC%2003-2003.pdf>