

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA LOS NEGOCIOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO TAIWANÉS: UN ENFOQUE BASADO EN EL GÉNERO, LA CONCIENCIA Y LA AUTONOMÍA

Antonio Riutort Cánovas
Fu Jen Catholic University

La enseñanza del español para los negocios (EN) en los departamentos de español de las universidades taiwanesas constituye *a priori* una materia relevante del currículo de los programas de grado, debido a que gran parte de las opciones de trabajo de los graduados se enmarcan en el ámbito del comercio internacional (Riutort Cánovas 2014). En la actualidad, y con la intención de facilitar el acceso y progreso del alumnado a este sector laboral, es posible encontrar en todos los currículos una o varias asignaturas que de una forma u otra albergan contenidos y objetivos encaminados a mejorar la capacidad del alumnado para comunicarse en dicho dominio profesional. Sin embargo, y a pesar de que tales asignaturas ejercen la función clave de unir la formación académica y el mundo laboral, escasas han sido las reflexiones en torno a cómo podemos mejorar la enseñanza del EN, y por extensión, la competencia comunicativa específica del alumnado. Motivados por ello, en este capítulo perseguimos un doble objetivo: de forma breve, situar en contexto los desafíos asociados a la enseñanza del EN en los centros de enseñanza superior taiwaneses; y en segundo lugar, centrarnos en proponer un enfoque que favorezca una transición fluida desde el aula hasta el uso de la lengua en contextos profesionales.

El enfoque al que hacemos alusión gira en torno a los conceptos de género, conciencia y autonomía. Estos, a su vez, aglutinan una serie de presupuestos teóricos multidisciplinares que dan lugar a una concepción más completa de la enseñanza de las lenguas para usos profesionales (LUP). Hablar en la actualidad de conciencia retórica, reflexión crítica, comunidad discursiva, conciencia genérica, autonomía de aprendizaje, conciencia lingüística, estrategias comunicativas, andamiaje (*scaffolding*) o interdisciplinarietà, entre otros conceptos, podría resultar ininteligible para algunos. Sin embargo, detrás de estas opacas denominaciones subyacen ideas que de una forma intuitiva muchos docentes ya implementan en sus lecciones. Por ello, esta contribución, más que desvelar una forma plenamente novedosa de enseñar el español para los negocios, busca desarrollar el potencial de tales conceptos, ampliando y sistematizando su dimensión teórica y práctica. Para ello nos basamos, por un lado, en una revisión de la literatura existente en torno a la enseñanza basada en el género, la autonomía y la conciencia, en el marco de las LE-LUP. Por otro lado, la ejemplificación de la aplicación práctica emana de nuestros años de experiencia en la enseñanza del EN en el contexto universitario taiwanés. Nuestro deseo no es tanto la ratificación del enfoque, sino que su ilustración sirva para inspirar a docentes en similares situaciones, y por supuesto, para abrir un debate sobre la didáctica del EN en el contexto universitario taiwanés.

En cuanto a la estructura del capítulo, comenzaremos por resumir el punto de partida y motivo por el cual creemos necesario hallar nuevos enfoques para la enseñanza del EN. Posteriormente, en la parte teórica, exponemos los fundamentos del enfoque basado en el género, la conciencia y la autonomía. Finalmente, en la parte práctica, ofrecemos un ejemplo de unidad didáctica basada en tales presupuestos teóricos y en la metodología del ciclo de enseñanza-aprendizaje.

1. EL PUNTO DE PARTIDA

En una época en la cual la educación universitaria se halla sometida a unas altas exigencias de eficiencia y eficacia, la enseñanza de LUP adquiere más sentido que nunca. Ello se debe a la propia naturaleza de

los cursos específicos, los cuales son creados *ad hoc* para satisfacer las necesidades comunicativas específicas de un tipo de alumnado que requiere aprender una lengua extranjera (LE) para fines profesionales o académicos, y a adquirirla además con cierta celeridad.

En la enseñanza de LE podemos distinguir, por un lado, los cursos generales, que son aquellos programas educativos estandarizados que se repiten cíclicamente y que se dirigen a un alumnado abstracto. Algunos ejemplos son los cursos ofrecidos en academias privadas, centros del Instituto Cervantes y centros universitarios de LE, así como las asignaturas troncales de los grados universitarios en Español. Por otro lado, existen los cursos especiales, denominados de esta forma porque van dirigidos a alumnos que, debido a algún rasgo particular, no encuentran en los cursos generales una respuesta educativa que satisfaga sus necesidades. Inmigrantes no alfabetizados, personas con discapacidad, niños y adolescentes, etc., son ejemplos del tipo de alumnado que requiere un curso a medida que atienda su singularidad. Sin embargo, no son los únicos. Mientras que los grupos mencionados requieren un curso especial por causa de sus necesidades de aprendizaje particulares, otros alumnos demandan cursos especiales debido a sus necesidades comunicativas específicas. Nos referimos, en este caso, al aprendizaje de la lengua para su uso en contextos profesionales o académicos. Los cursos de lenguas para usos profesionales y los cursos de lenguas para usos académicos conforman los mencionados cursos específicos. Su rasgo distintivo es que el alumno no aprende la lengua con fines lúdicos, sociales, emocionales o, como ironizaba Abbott, "for no obvious reason" (228). Al contrario, desean dominar la LE como herramienta o instrumento aplicado al trabajo o al estudio. Así, los alumnos de los cursos específicos demandan tanto eficiencia como eficacia: la primera, pues desean adquirir la LE en el menor tiempo y con el menor esfuerzo posible; la segunda, porque son conscientes de que a mejor competencia comunicativa (CC), mayor éxito profesional.

Los profesores e investigadores interesados en la enseñanza de LUP llevan trabajando desde los años 60 en la búsqueda de fórmulas que permitan maximizar los atributos de eficacia y eficiencia. Esto se ha hecho, a grandes rasgos, ligando la eficacia a la selección

de contenidos curriculares relevantes, y la eficiencia, a la mejora de la metodología. Ahora bien, más allá del desarrollo de la disciplina en general, cada docente de LUP debe adoptar un enfoque ecológico que tenga en cuenta las amenazas y oportunidades del contexto educativo donde ejerce (Holliday y Cook; Tickoo). En nuestro caso, entre las oportunidades destaca la especificidad que pueden alcanzar los cursos, ya que la demanda de especialistas en el español/LE en Taiwán se halla muy concentrada en el sector del comercio internacional (ver, p. ej., Riutort Cánovas, 2014). Por contra, las amenazas que acechan a los docentes de EN que ejercen en departamentos de español en universidades taiwanesas son, desde nuestra perspectiva, considerables en número e intensidad:

- 1) Los alumnos suelen aprender la lengua desde cero y en un contexto de no inmersión cuando acceden a la universidad, lo que hace que los primeros cursos deban dedicarse exclusivamente a desarrollar los fundamentos de una CC genérica. Es tal la cantidad de contenidos léxicos, gramaticales, pragmáticos y discursivos que deben adquirir durante el primer y segundo curso, y tan escaso el tiempo, que cuando llegan al aula de EN no han asimilado muchos de esos contenidos. Esto, a su vez, dificulta que el alumno aproveche la asignatura para aprender a comunicarse en unas situaciones profesionales que exigen un dominio fluido, preciso y efectivo de la LE. Como muestran estudios previos, la mayoría de los ex alumnos interrogados consideran que las horas lectivas de EN en el currículum universitario no fueron suficientes para incorporarse con soltura a su primer cargo en una empresa de comercio internacional (Riutort Cánovas 2017).
- 2) Por la forma en que muchos alumnos eligen sus estudios superiores y por el leve valor económico del español en la sociedad taiwanesa, el nivel de motivación de los estudiantes que lo eligen como carrera de grado no es equiparable al caso del inglés/LE. A ello añadiríamos dos amenazas más a su motivación: en primer lugar, el desconocimiento de las salidas profesionales y de la demanda del español en las empresas; y en segundo lugar, las dudas que posee el propio alumno sobre si el nivel de CC con el que se

- gradúa, incluso si este es B1 o B2, resulta suficiente para comunicarse sin problemas en el trabajo.
- 3) Las ideas mencionadas en los dos puntos anteriores se ven agravadas por la existencia de unos currículos plagados de asignaturas (obligatorias y electivas¹) que relegan las horas de EN a la mínima expresión. Esto es algo que no ocurre en otros contextos educativos, como por ejemplo las escuelas de negocios, donde los alumnos suelen aprender desde el nivel inicial un español vinculado al trabajo.
 - 4) Durante la eclosión del EN, muchos docentes de ELE se vieron en la obligación de enseñar esta disciplina. Muchos de los que se encargan de la asignaturas son profesores de traducción, literatura, lengua, etc., que se ven conducidos por las circunstancias a enseñar la comunicación propia de un ámbito profesional que en muchos casos les es ajeno. Profesores de Letras enseñando a alumnos de Letras a comunicarse en los negocios internacionales podría favorecer la alienación ante una disciplina fuente especializada (economía, comercio o finanzas).
 - 5) La mayor parte de la investigación en didáctica de las LUP se ha originado y centrado en el ámbito de la enseñanza del inglés/LE. Aunque es cierto que numerosas cuestiones teóricas y prácticas son extrapolables a no importa qué LE se enseñe (Belcher; Kim; Huhta *et ál.*), siguen existiendo diferencias notables en algunos aspectos prácticos, como la mayor dificultad de encontrar materiales didácticos adecuados para cursos demasiado específicos de EN, y teóricos, como el escaso número de investigaciones sobre análisis del discurso profesional en español².

Así pues, el contexto educativo del EN en los departamentos universitarios taiwaneses se caracteriza, según nuestra opinión y experiencia, por numerosas restricciones:

1 Entre las cuales se se hallan numerosas asignaturas comunes que no guardan relación con la especialidad del alumno, en nuestro caso, el español. Sobre esta cuestión, véase el capítulo de José Miguel Blanco Pena en este mismo volumen.

2 Cf. Montolío y Ramallo como revisión y referencia bibliográfica más reciente. También se aconseja consultar la base de datos de ORALIA.

- **Temporales.** La carga lectiva es insuficiente para enseñar los contenidos deseables.
- **Motivacionales.** El alumno carece de la motivación necesaria.
- **Profesionales.** Los docentes carecen de la formación necesaria en la disciplina fuente.
- **Competenciales.** El alumno estudia EN partiendo de una insuficiente CC.
- **Materiales.** El mercado editorial no logra cubrir las demandas de los docentes.

Todo ello pone en serio peligro la posibilidad de alcanzar la eficacia y la eficiencia didácticas a las que aspiran los docentes. Urge, por tanto, encontrar un enfoque que sea sensible a tales obstáculos y que sea, a la vez, flexible ante la práctica docente de cada profesor. En una época interdisciplinar y postmetodológica caracterizada por la falta de absolutismos pedagógicos, cada profesor se ve impelido a seleccionar de entre todos los enfoques y métodos disponibles aquellos que puedan adaptarse mejor al contexto educativo en el que ejerce. En este sentido, en este trabajo exponemos los motivos por los que hemos adoptado en nuestra clase de EN un enfoque basado en los siguientes fundamentos:

- Una metodología basada en el Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje (CEA).
- Una concepción de la lengua y su enseñanza que enfatiza tres pilares:
 - a) El género textual.
 - b) La conciencia lingüística, genérica y retórica.
 - c) La autonomía de aprendizaje.
- Un diseño del curso que enfatiza una cuádruple vertiente:
 - a) Un temario basado en el análisis de las necesidades comunicativas del alumno.
 - b) Unos materiales didácticos basados en la autenticidad.
 - c) Una interacción profesor-alumno basada en el andamiaje.
 - d) Una evaluación formativa al servicio de la mejora de la CC.

CONCEPCIÓN DE LA LENGUA Y SU ENSEÑANZA	DISEÑO DEL CURSO	METODOLOGÍA
Comunidad discursiva Conciencia lingüística Género Conciencia genérica Conciencia retórica Autonomía Andamiaje	Contenidos y objetivos seleccionados según necesidades ³ Diseño de materiales auténticos Interacción profesor-alumno(s) basada en el andamiaje Evaluación formativa	Ciclo de enseñanza-aprendizaje

Tabla 1.- Enfoque basado en el género, la conciencia y la autonomía.

En aras de una mayor claridad resumimos los seis conceptos teóricos, los cuales serán ampliados en sus correspondientes apartados:

- 1) **Comunidad discursiva.** Los profesionales se comunican en grupos que comparten un conocimiento conceptual sobre una disciplina especializada, así como un conocimiento discursivo especializado, esto es, sobre la forma más adecuada de comunicarse a la hora de realizar las tareas específicas de sus cargos.
- 2) **Conciencia lingüística.** Incluye el conocimiento por parte del alumno de los rasgos discursivos que caracterizan la comunicación en los negocios, así como las estrategias que usan los comunicadores profesionales para lograr mensajes más eficaces.
- 3) **Género.** Se concibe el texto como unidad mínima de comunicación humana, y el género profesional como forma recurrente y consensuada de comunicación entre miembros de una misma comunidad discursiva de especialistas.
- 4) **Conciencia genérica.** Aunque el género se caracteriza por unos rasgos prototípicos, el alumno debe saber que es necesario adaptar cada género abstracto a una situación comunicativa particular.

³ Por cuestiones de espacio hemos descartado tratar el tema del análisis de necesidades dada su magnitud. Para introducirse o profundizar en él, remitimos a la referencia bibliográfica: *El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios* (Riutort Cánovas 2018a).

- 5) **Conciencia retórica.** El alumno se beneficiará al abordar la producción de textos desde una visión estratégica, crítica y reflexiva, por medio de la cual se cuestione qué estrategias son las más adecuadas para lograr textos eficaces.
- 6) **Autonomía del alumno.** La comunicación comercial se halla sometida a una mayor exigencia de eficacia, por lo que es importante que el alumno sea capaz de mejorar su CC a lo largo de su carrera profesional, especialmente su capacidad de análisis del discurso y de adaptación retórica.
- 7) **Ciclo de enseñanza-aprendizaje.** Se trata de un esquema metodológico que toma al género como elemento central, y se halla formado por varias fases que inciden en la conciencia lingüística, el andamiaje y la intertextualidad.
- 8) **Andamiaje.** El profesor adquiere el rol de facilitador, asistiendo al discente en la realización de tareas que se encuentran en un nivel óptimo de dificultad (zona de desarrollo próximo), y dotándolo de los recursos para que sea el alumno el que pueda por sí mismo resolver problemas similares en el futuro.

2. CONCEPTOS TEÓRICOS

2.1. COMUNIDAD DISCURSIVA

Para que los alumnos de EN puedan lograr una óptima CC, deberán conocer las normas y expectativas que los profesionales poseen sobre lo que consideran una adecuada forma de comunicarse. Tales profesionales se agrupan en lo que se conoce como *comunidad discursiva*, que pueden ir desde las más generales (p. ej., profesionales de los negocios), hasta las más especializadas (p. ej., especialistas en marketing electrónico). Cada comunidad discursiva remite a un conjunto de personas que utilizan la lengua para solucionar problemas y alcanzar objetivos e intereses compartidos (Swales; Johns, 1997; Basturkmen). Cada una posee su discurso característico, el cual refleja el contexto social y cultural en el que opera, siendo un elemento fundamental de ese contexto el fin que los miembros persiguen.

La comunidad discursiva se compone de un grupo de personas que comparten unas determinadas prácticas en las que se dan unos usos determinados de la lengua. Las prácticas que comparten los miembros de la comunidad discursiva suponen un modo de interacción, tanto de los propios miembros entre sí como en su relación con otras personas, que está regulada por determinadas convenciones de estilo (Martín Peris *et ál.* 15).

Quienes se dedican a una especialidad profesional deben enfrentarse de forma recurrente a las tareas propias de su trabajo, y para ello han ido desarrollando y consolidando una serie de prácticas comunicativas que facilitan la consecución de aquellas. Bajo tales prácticas comunicativas subyace una cultura comunicativa, es decir, una serie de valores sobre lo que es apropiado o inapropiado hacer al comunicarse, y que marcan los estándares a los cuales deben adscribirse los nuevos trabajadores. Así, pues, concebimos cualquier profesión como una subcultura ocupacional ("occupational subculture"), en palabras de Master (1997). Esto es, un conjunto de personas que interactúan orientadas por unas normas y valores que se han ido forjando a lo largo del tiempo sobre la mejor forma de comportarse lingüística y no lingüísticamente a la hora de resolver desafíos. En el trabajo, como en cualquier ámbito social, comunicarse implica cumplir unas normas que son las que facilitan dicha comunicación (Huhta *et ál.*). Según Johns (1990), la corriente denominada "constructivismo social" defiende que cada producto textual es el resultado de un acto de acomodación sociocultural que tiene lugar en un contexto concreto y para una audiencia concreta: "Most experts would now agree that writing is a socio-cognitive, problem-solving process affected by cultural and rhetorical norms" (Johns 1990: 259).

El concepto de comunidad discursiva nos resulta de utilidad para equiparar la enseñanza del LUP en contexto universitario a un acto de enculturación, socialización y alfabetización, esto es, de instruir al alumno-neófito en los fundamentos de la comunicación en un nuevo ámbito social al que todavía no pertenece (ámbito profesional) (Palmer Silveira), y que en los currículos universitarios taiwaneses de ELE suele acotarse al ámbito del comercio internacional. La enseñanza

de LUP, tal y como la entendemos, pretende capacitar al alumno para usar la lengua con el fin de realizar tareas en un contexto regido por sus propias normas comunicativas (Widdowson 1998; Borg). Así, pues, enseñar LUP es una práctica que se sitúa entre la enseñanza de LE y la "language socialization" (Newton y Kusmierczyk). Son precisamente las normas y los valores discursivos de los profesionales los que no conoce el alumno sin experiencia profesional, y los que deberían, por tanto, constituir un elemento clave en los cursos de LUP en la educación universitaria (Palmer Silveira).

Saber comunicarse en una comunidad discursiva profesional no se logra por herencia o socialización desde la infancia, sino por dos vías: formación (Boswood y Marriott) y participación periférica (Martín Peris *et ál.*; Mickan). En ambas es donde juega su papel el docente universitario de LUP. Por un lado, antes de que el alumno se incorpore al mundo laboral, la meta debería ser acercarle la comunidad discursiva al aula (formación); por otro lado, una vez que se haya incorporado, debería poseer los mecanismos que le faciliten ir convirtiéndose progresivamente, y de forma autónoma, en un comunicador profesional (participación periférica).

2.2. CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

La conciencia lingüística (*language awareness*) juega un papel fundamental en la formación de LUP, pues a través de ella el alumno percibe que el discurso típico de un ámbito profesional posee rasgos característicos, que son la consecuencia del uso particular que en él se hace de la lengua. La tesis de fondo de aquellos que defienden una enseñanza basada en la conciencia es que el alumno debe prestar atención y percatarse de tales rasgos, porque de lo contrario le pasarán desapercibidos o no sabrá qué papel juegan en la comunicación: "Language Awareness is a mental attribute which develops through paying motivated attention in language in use, and which enables language learners to gradually gain insights into how language works" (Tomlinson 251).

De la definición anterior nos interesa resaltar que la conciencia tiene por objeto cómo se usa la lengua en un determinado contexto. En

el caso que nos ocupa, la conciencia lingüística consiste en que tanto profesores como alumnos son capaces de identificar los rasgos retórico-discursivos y léxico-gramaticales que definen la buena comunicación en un ámbito profesional determinado; por qué una comunidad discursiva prioriza unas determinadas elecciones lingüísticas sobre otras; cómo estas contribuyen a hacer más efectiva la comunicación; y las técnicas que emplea el comunicador profesional para lograr componer mensajes eficaces y eficientes.

En el ámbito de los negocios, la comunicación profesional debe cumplir con los atributos discursivos de claridad, coherencia, cortesía, corrección, consideración, concisión y concreción, porque estos conducen a una comunicación más clara y eficiente (O'Hair *et ál.*). Tales atributos se logran aplicando unas estrategias comunicativas como las recogidas en el Apéndice 1. Sin embargo, para el comunicador poco experimentado, estos rasgos y estrategias pueden pasar desapercibidos, si no existe un esfuerzo explícito para que tome conciencia de ellos. Idealmente, cuando a un alumno se le expone ante un texto profesional, por ejemplo, una presentación oral de un producto, debería plantearsele preguntas como las siguientes: *¿Qué define las buenas presentaciones de este tipo? ¿Es esta en concreto una buena presentación? ¿Por qué? ¿Qué ha hecho el emisor para que su presentación sea más eficaz y posea más impacto? ¿Donde se percibe esto en cuanto a las elecciones lingüísticas?* A medida que el alumno descubre tales atributos y técnicas, va siendo cada vez más consciente de las normas discursivas que priman entre quienes se comunican en su misma comunidad de prácticas. En otras palabras: de cómo funciona la lengua.

Tómese como ejemplo la siguiente frase extraída de un correo electrónico: *En relación con tu correo del día 26 de julio, te comunico que...* Cuando exponemos al alumno ante esta frase, su CC suele ser lo suficientemente buena como para entenderla sin problemas. Gracias al resalte (*enhancement*) se espera que se produzca cierta captación (*noticing*), es decir, que el alumno deposite su atención (*noticing*) sobre la expresión de la fecha, además de sobre el significado. Sin embargo, lo que muchos alumnos no captan por sí mismos es el porqué de la importancia de referirse claramente a los correos anteriores, y qué implicaciones posee esto en un plano comunicativo, en general, y

en cuanto a la consideración hacia el receptor, en particular. Por eso, mediante preguntas guiadas (*reflective classroom discourse*) y otras tareas (*consciousness-raising tasks*), se lleva a los alumnos a tomar conciencia de que esta referencia permite al emisor localizar con mayor facilidad el correo mencionado. Más fácilmente que si solo se hubiera escrito "En relación con el correo que me enviaste, te comunico que...". Este saber qué y por qué constituye la conciencia lingüística:

Consciousness-raising as a methodological option seeks to develop learners' explicit L2 knowledge on the grounds that, although this may not be available for immediate use in communication, it will facilitate noticing and noticing-the gap and so lead to the development of the implicit knowledge needed for communication (Ellis 281).

La conciencia lingüística no es solo relevante por su contribución a corto plazo a mejorar el conocimiento de un determinado discurso profesional, sino que supone también una habilidad importante para el autoaprendizaje. Idealmente, el alumno aprenderá los rasgos discursivos al mismo tiempo que adquiere la habilidad para analizar por sí mismo el discurso profesional una vez concluido el curso (Marra). Esto hará que cuando se incorpore al trabajo y se encuentre con muestras auténticas de textos profesionales redactados en español, será capaz de analizarlos para seguir ampliando su conocimiento discursivo⁴. La capacidad del alumno de analizar el discurso meta se ha señalado como esencial para su progreso más allá del aula (Hyland 2009; Celce-Murcia y Olhstain).

La labor del profesor como mediador entre la comunicación profesional y el alumnado es evidente. Es el docente el que asiste al alumno en su descubrimiento de las características de la comunicación profesional. Por todo ello, numerosos autores han reivindicado que una de las competencias más importantes para los docentes de

4 De hecho, en una investigación anterior varios exalumnos nuestros que ejercen el cargo de asistente de ventas internacionales en empresas taiwanesas nos informaron de que una de las estrategias de aprendizaje que usan para mejorar su español en el trabajo es analizar los correos electrónicos que reciben de sus clientes. Véase Riutort Cánovas (2017).

LUP es conocer las características de la comunicación en la situación meta en la cual operarán sus alumnos (Lehmann; Boswood y Marriott; Master; Dudley-Evans; Johns y Price-Machado; Gnutzmann; Johns 1990; Paltridge). El conocimiento consciente de la lengua meta por parte del profesor también representa un acto de conciencia lingüística. Se trata de un movimiento definido por Thornbury como "the knowledge that teachers have of the underlying systems of the language that enables them to teach effectively" (x).

De entre todas las limitaciones a las que hemos aludido en el apartado anterior, la relacionada con el conocimiento de profesores y alumnos de la comunicación profesional en el ámbito de los negocios es la que supone, a nuestro entender, el mayor escollo. La responsabilidad a la que nos enfrentamos como docentes de EN en departamentos de español de Taiwán es que debemos introducir a los alumnos en un ámbito comunicativo, fundamentalmente el del comercio internacional, desconocido tanto para ellos como para nosotros. Así, sería común entre los docentes de los cursos de LUP interrogarse durante sus primeros años de actividad profesional: *¿Cómo enseñar a los alumnos a comunicarse en un ámbito del cual el docente es un desconocedor? ¿Cómo hacerlo, además, en aquellos casos en los cuales incluso el alumnado es ajeno a él? ¿Es necesario ser especialista de los negocios para enseñar la asignatura de EN? ¿Qué sucede si los alumnos me hacen preguntas sobre temas especializados que no sé responder?* La conclusión más generalizada a día de hoy es que ni es necesario, ni a los docentes de cursos específicos se les puede exigir ser especialistas en la disciplina fuente (negocios). Sin embargo, añaden, resulta de gran utilidad un cierto conocimiento de los rasgos más destacados del contexto operacional y comunicativo asociado a la lengua que se desea enseñar. Si el docente va a ejercer como guía o facilitador que inicie al alumno en una nueva cultura comunicativa, deberá estar familiarizado, en el medida de sus posibilidades, con las normas comunicativas y discursivas del ámbito profesional meta. Esto implica adquirir progresivamente el conocimiento sobre qué rasgos definen la mayor o menor profesionalidad de una presentación oral, de un correo electrónico de queja, de la presentación de un producto, etc.

Los defensores de la conciencia lingüística sostienen que existe una correlación entre el conocimiento explícito de la lengua meta y el desempeño comunicativo. Creen que los alumnos que pueden analizar y describir la lengua de forma adecuada son más propensos a hacer un uso adecuado de ella. También creen que los profesores con estas habilidades de análisis y descripción pueden ayudar a enseñarla mejor (Robinson; Strevens; Wright y Bolitho; Leech; Ferguson; Andrews; Basturkmen). En palabras de Jarvis: "I find that the ability to analyse the language of a specific purpose discipline is a crucial ability for ESP teachers. It gives them a confidence and purposefulness"(45). Así pues, el conocimiento de la comunicación profesional representa una forma de mejora de las habilidades pedagógicas del docente⁵ (Tudor). El profesor de lenguas para los negocios es, ante todo, profesor de lengua, por eso no necesita ser un profesional de los negocios, si no saber cómo se comunican los profesionales de un ámbito concreto (Ellis y Johnson).

The ESP teaching process attempts to induct learners into a target discourse community, to familiarise them with the discourse which will enable them 'to act, talk, and often write, so as to take on a particular social role that others will recognize' [...] To bring about such a development, the ESP practitioner must be confident of mediating to learners the culture of the target community. This does not presuppose full participation in the learners' target community (which amounts to the demand that language teachers should be subject specialists first, language teachers second), but does require competence in identifying issues relevant to the community, and in articulating them in the target discourse (Boswood y Marriott 92-3).

La conciencia lingüística de la SM representa sin duda un gran desafío para el docente de LUP. Las formas que más nos han ayudado

5 Coincidimos con aquellos que afirman que los profesores que poseen cierta estabilidad enseñando un tipo de LUP, deberían conocer de forma básica los principios fundamentales de la disciplina fuente (Hutchinson y Waters; Gnutzmann; Gollin-Kies et ál.). [La traducción es nuestra]

a nosotros a la hora de acceder a la nueva cultura comunicativa son varias. Las exponemos en orden de relevancia:

- La documentación bibliográfica. Es relativamente sencillo el acceso a libros sobre formación en habilidades comunicativas profesionales para la L1. Los profesores encontrarán con cierta facilidad textos en los que se exponen las claves de una comunicación eficaz en diferentes profesiones y eventos comunicativos. En referencias como *Excellence in Business Communication* (Thill y Bovée), el docente hallará numerosos ejemplos de buenas prácticas comunicativas para la interacción por medio de mensajes más efectivos en el trabajo (presentaciones orales, llamadas telefónicas, entrevistas de ventas, redacción de correspondencia comercial, etc.). Aunque la mayoría de estos libros han sido redactados en inglés, su alcance es más extenso, ya que su objetivo es la comunicación en el trabajo o en una profesión determinada, con una perspectiva occidental aplicable también a la comunicación con hispanoamericanos.
- Realizar sus propios análisis. Si el docente tiene la oportunidad de acceso a la situación meta de uso de la lengua, podrá realizar investigaciones encaminadas a entender y describir con cierta profundidad la realidad comunicativa de los trabajadores. Ejemplos de este tipo de análisis pueden encontrarse en algunas de nuestras investigaciones previas (Riutort Cánovas 2014, 2015, 2017, 2018b).
- Fomentar la autonomía del alumno. Responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje implica, entre otras cosas, que sea capaz de identificar sus propias necesidades comunicativas. Una forma de hacerlo es situándolo en el papel de investigador, y asignarle la tarea de obtener información sobre la situación meta de uso de la lengua. Esto puede lograrse analizando ofertas de empleo, entrevistando a profesionales en activo y a los responsables de las empresas contratantes, y consultando bibliografía especializada para elaborar decálogos de buenas prácticas comunicativas (p. ej., *Busca 15 consejos para impartir mejores presentaciones orales profesionales*).

- Colaborar con el alumno y aprovechar su conocimiento previo. Nos referimos en este caso a aquellos alumnos de 4.º curso que ya se han incorporado al trabajo en la situación meta y lo compaginan con sus estudios. Estos alumnos pueden explicar a sus compañeros en la L1 las características más relevantes de la actividad comunicativa, así como los desafíos más relevantes y las estrategias que usan para superarlos.
- Invitar a especialistas para que impartan conferencias o talleres. En este caso se trata de invitar al aula a trabajadores con una cierta experiencia en un cargo profesional representativo. Constituye una buena oportunidad para lograr que los alumnos formulen sus dudas.

2.3. EL ENFOQUE BASADO EN EL GÉNERO

Comunicarse en una comunidad discursiva implica, entre otras cosas, el dominio de los géneros textuales que le son propios.

Denominamos géneros a formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo (*Diccionario de términos clave de ELE*).

El enfoque basado en el género (EBG) constituye un referente educativo destinado a promover la capacidad del alumno para dominar los tipos de textos recurrentes (géneros) en un determinado ámbito de comunicación humana o una determinada comunidad discursiva. Se trata, por tanto, de un enfoque para el desarrollo de la CC que sitúa los textos en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En

la enseñanza de LUP busca formar a los alumnos para acceder a una comunidad discursiva profesional que interactúa por medio de géneros textuales que permiten realizar las tareas propias de sus cargos. El fundamento teórico esencial del EBG lo constituye la siguiente premisa: cualquier acto de comunicación humana por medio del lenguaje se manifiesta en forma de texto, y cualquier texto constituye un ejemplo de un género específico (Christie). Cada grupo estable de personas se comunica a través de una serie de géneros, los cuales constituyen una forma intencional, estructurada y recurrente de usar la lengua para responder a las demandas de un contexto cultural concreto (Martin y Rose).

Desde un punto de vista didáctico, la enseñanza de LUP basada en el género posee una cierta tradición que se ha ido consolidando a medida que han ido avanzado los estudios del discurso profesional. Los primeros cursos de lenguas para los negocios solían componerse de un compendio de tipos de cartas comerciales. Por medio de ejemplos paradigmáticos, el alumno aprendía su finalidad, su estructura prototípica, su contenido temático más habitual y su registro. Con el tiempo, especialmente gracias al avance de la enseñanza comunicativa y del estudio del discurso comercial, el abanico de géneros comerciales se amplió. En la actualidad, un análisis de los materiales para la enseñanza del EN nos muestra que la correspondencia comercial ha cedido parte de su protagonismo a otros géneros tales como el acta, la negociación, la presentación oral, el informe, el currículum, etc.

En nuestra concepción de la enseñanza del EN, consideramos que el EBG juega un papel crucial. No solo por una cuestión metodológica, sobre la que volveremos, sino desde el punto de vista de las necesidades comunicativas de los graduados. En la investigación que realizamos sobre el uso del español/LE en las empresas taiwanesas de comercio internacional (Riutort Cánovas 2017), percibimos que las tareas profesionales recurrentes entre los asistentes de ventas internacionales se realizan por medio de géneros: correos electrónicos (de información, de atención a quejas, de resolución de dudas, de solicitud de pedidos y de invitación a ferias); llamadas telefónicas (de seguimiento, de invitación a ferias y de captación de clientes); y documentos de importación-exportación (certificado de origen, letra

de pago, licencia de exportación, etc.). En este sentido, la labor de los profesores universitarios de EN es la de ayudar al alumno a introducirse en el manejo de unos géneros profesionales propios de una comunidad discursiva que le son ajenos al alumno. La pregunta clave es, por tanto: *¿Cómo lograr que el alumno de español/LE, en su calidad de individuo no especializado en comercio internacional, adquiera en un contexto universitario la competencia necesaria para hacer uso de los géneros profesionales asociados a las ventas internacionales, así como la habilidad para mejorar esa competencia de forma autónoma a lo largo de su carrera?*

Hyland (2007b) enumera cinco rasgos que definen el EBG:

- 1) Constituye un marco pedagógico completo que va desde la identificación de necesidades (*¿Qué géneros precisa aprender el alumno?*), hasta la forma de evaluar dicha adquisición, pasando por la metodología (*¿Cuál es la mejor forma de que el alumno adquiera la competencia genérica?*).
- 2) Se apoya en la lingüística sistémico-funcional para mostrar cómo las elecciones lingüísticas dependen del contexto.
- 3) Concibe la enseñanza como asistencia que permite al alumno evolucionar en su capacidad para generar significado en el marco de tareas concretas.
- 4) Concibe la enseñanza como una intervención que dota al alumno de los mecanismos para acceder, comprender y desafiar por su cuenta los textos recurrentes en una comunidad discursiva.
- 5) Aspira a desarrollar la conciencia de profesores y alumnos sobre cómo funcionan los textos, tanto desde el punto de vista de las razones sociales que moldean un género, como desde la función que las elecciones lingüísticas desempeñan en el plano retórico. Para el EBG, este conocimiento explícito expande las capacidades del alumno para crear significado por sí mismo.

Como puede apreciarse, en el corazón del EBG se hallan los conceptos de conciencia lingüística (cómo funciona la lengua y por qué), conciencia genérica y retórica (los géneros también deben adaptarse al contexto); y autonomía (para la adquisición y manejo

independiente de los géneros). A fin de cuentas, tales conceptos se encuentran interrelacionados: comprender cómo funciona la lengua permite al alumno usarla de forma creativa y autónoma para la creación de significado en diferentes situaciones comunicativas.

2.4. CONCIENCIA GENÉRICA

Aunque el EBG posee ventajas, un mal uso producirá los efectos contrarios: considerar la estructura prototípica de un género como algo rígido y estático puede dotar de seguridad a profesores y alumnos, pero produce como efecto adverso una competencia restringida. Como habrán notado los docentes, numerosos materiales didácticos comercializados por editoriales incluyen apartados sobre géneros textuales. En la mayoría de ocasiones esta sección se resuelve con una parte teórica en la que se describen las partes principales del género (macroestructura) acompañadas de un ejemplo, y posteriormente, una actividad de práctica en la que el alumno reproduce y aplica la estructura a un caso similar. Todo ello desprovisto de explicaciones sobre el porqué de esa estructura o las variaciones que puede experimentar según la situación comunicativa. Esta forma de obrar es lo que Freedman denominó "*a recipe theory of genre*" (46).

La enseñanza basada en el género se ha convertido dos décadas después de su eclosión en un enfoque de investigación y enseñanza de las LUP con repercusiones muy diversas para los docentes. Por un lado, aquellos dedicados a la enseñanza de LE en contextos educativos muy especializados (ciencia, tecnología, jurisprudencia, etc.) se benefician de la estabilidad retórica que manifiestan los textos propios de estas disciplinas, lo cual simplifica en gran medida el diseño de materiales didácticos y el proceso de enseñanza. Las macroestructuras y los rasgos discursivos de los géneros más especializados están sometidos a una mayor prototipicidad, lo cual facilita que el docente halle más fácilmente ejemplos representativos para usar como muestras de lengua, así como que pueda describir sus rasgos discursivos con un cierto grado de generalización. A su vez, tal rigidez discursiva favorece que el alumno anticipe los contenidos de los textos especializados que lea, así como que se enfrente a una menor necesidad de

adaptación retórica, fruto de una menor variación contextual en las situaciones comunicativas a las que sea expuesto. Por contra, las particularidades de la comunicación en los negocios, especialmente en el comercio, no sigue la misma lógica. Además de que esta disciplina posee un grado menor de especialización que las científico-técnicas y jurídicas, y por tanto un menor control de las normas comunicativas por parte de la comunidad discursiva, los géneros textuales son más diversos debido al gran número de variables contextuales que definen la comunicación en las empresas. Por citar solo algunas:

- **Interlocutor:** cliente, socio, proveedor, colega, subordinado, superior, etc.
- **Canal:** teléfono, mensajería instantánea, correo electrónico, videoconferencia, etc.
- **Flujo:** inter- vs. intradepartamental; vertical vs. horizontal; interno vs. externo.
- **Modo:** directo vs. diferido; presencial vs. mediado.
- **Tema:** positivo vs. negativo; profesional vs. personal.
- **Evento:** reunión, negociación entrevista de ventas, socialización, exposición, etc.
- **Función:** persuadir, informar, resolver problemas, decidir, consensuar, etc.

Así pues, el riesgo del EBG no emana de sus fundamentos, sino de su desvirtuación y de su mala aplicación. López Ferrero cree que no hay motivos para acusar al EBG de promover fórmulas fijas, pues precisamente este enfoque ha sido particularmente útil en la enseñanza de LUP, tanto en L1 como en L2, debido a su compromiso con los procesos de composición y comprensión. Se centra en las habilidades, especialmente estratégicas, necesarias para producir y entender textos profesionales en diferentes contextos, al tiempo que contribuye a entender el género como el resultado de unas determinadas convenciones originadas en una comunidad discursiva.

Por todo ello, varios autores defienden el género con las necesarias cautelas. El contrapeso a la enseñanza basada en fórmulas fijas es el desarrollo de la conciencia genérica (*genre awareness*). Mientras

que la adquisición del género se refiere a la capacidad del alumno para reproducir tipos de textos, normalmente a partir de plantillas, la conciencia genérica se define como la doble capacidad del alumno de percibir que los géneros son relativamente estables y de adaptar su conocimiento sociocognitivo del género a cada situación comunicativa (Bhatia; Johns 2012). En otras palabras: conciencia genérica constituye "knowledge about how to adapt rhetorical choices to the specific communicative situation and why" (Negretti 147).

De forma resumida, lo que se requiere para desarrollar una conciencia genérica es:

- 1) Trabajar con géneros delimitados y accesibles al alumno y al profesor.
- 2) Atender a la variación del género y sus manifestaciones en contextos reales.
- 3) Desarrollar la habilidad de análisis del contexto y de adaptación retórica a este.

2.5. CONCIENCIA RETÓRICA

La idea de conciencia retórica (*rhetorical awareness*) se inicia en los 80 y es desarrollada por Cheryl Geisler en los 90. Posteriormente la vemos recuperada por Douglas, quien la sitúa como elemento central de la CC específica en LE, y la relaciona con el conocimiento discursivo profesional. Según este último autor, la idea central es que el especialista no tan solo adquiere el saber conceptual de la disciplina, sino también el conocimiento y las habilidades para usar la lengua adecuadamente en el marco de su práctica profesional; un dominio del proceso retórico implicado en la producción y comprensión de textos. Si hablamos de proceso es porque la composición de los mensajes pasa por cuatro etapas: evaluación, establecimiento de objetivos, planificación y control de la ejecución. Mientras que la estructura retórica tiene que ver con la relación entre significados y fin comunicativo, el proceso retórico tiene que ver con el acto de componer textos adaptados a la audiencia y al contexto en general.

Un enfoque basado en la conciencia retórica presupone, así pues, la existencia de unos procesos y estrategias que los profesionales utilizan para lograr los fines comunicativos específicos que persiguen (López Ferrero). De esta forma, la producción de textos no se basaría únicamente en la conciencia lingüística, que es de tipo cognitivo, sino que sería necesario atender a los procesos de producción, que son de tipo metacognitivo (Cohen; Bachman; Douglas; Hyland 2007a; Negretti). El comunicador es más o menos consciente de las decisiones, elecciones y acciones que realiza, así como de desarrollar estrategias de control y autorregulación (*self-regulation*) durante la producción de los textos (Negretti). Sabe que al comunicarse siempre hay una audiencia y un propósito, y que el éxito o el fracaso comunicativo dependen de cómo las elecciones lingüísticas afecten al receptor.

Como hemos dicho, el género no es una receta que se pueda aplicar directamente en la producción de un texto, debe haber necesariamente una fase durante el proceso de producción en la cual el comunicador toma decisiones estratégicas por medio de las cuales realiza las elecciones retórico-discursivas y léxico-gramaticales pertinentes para adaptar su texto a la situación comunicativa.

La idea de autorregulación de la competencia es central en la formación de habilidades comunicativas profesionales tanto en la L1 como en una LE (Hargie; Wong *et ál.*; Zhang; Koester; Ainsworth). Consideramos relevante que el alumno que se enfrenta a nuevos tipos de géneros ejerza algún tipo de control consciente sobre la producción de tales textos. La idea central aquí es que hasta que los procesos cognitivos de composición de textos se han adquirido, asimilado e interiorizado, y se vuelven por tanto inconscientes (competencia inconsciente), el alumno debe pasar por una fase en la que de forma consciente los hace manifiestos para monitorizarlos y autorregularlos (competencia consciente). Los estudios que se han hecho en el campo de la alfabetización han mostrado que el desarrollo del autocontrol y de la autorregulación poseen un impacto positivo en los logros comunicativos del alumno (Paris *et ál.*).

Todo esto no resulta ajeno si tenemos en cuenta que en el ámbito de la L1 existe una larga defensa de la capacidad para implementar el proceso de Planificación-Edición-Corrección.

PLANIFICAR	EDITAR	CORREGIR
Analizar la situación Recopilar información Seleccionar el canal Organizar la información	Adaptarse a la audiencia Componer el mensaje	Revisar el mensaje Modificar el mensaje Distribuir el mensaje

Tabla 2.- Etapas de composición de mensajes (Thill y Bovée 127).

En el ámbito de las LE, especialmente gracias a los trabajos de Lyle Bachman y de Dan Douglas, se enumeran cuatro fases y habilidades necesarias para la composición de mensajes eficaces:

- 1) Evaluar la tarea.
- 2) Establecer el objetivo comunicativo.
- 3) Planificar.
- 4) Controlar la ejecución.

Lo que esperamos lograr de nuestros alumnos es que ante una tarea comunicativa se tomen el tiempo de analizar la situación y reflexionar sobre ella; que se pregunten en qué contexto se produce la comunicación y que puedan analizarlo; que a partir de la radiografía que hagan del contexto puedan decidir cuáles son las mejores estrategias comunicativas para alcanzar su fin comunicativo; y que puedan evaluar su propia producción. El conocimiento de los recursos lingüísticos (saberes) junto a la habilidad de implementarlos en cada contexto (saber hacer) constituye lo que entendemos por conciencia retórica y por competencia retórica⁶. Mientras que la primera hace referencia a saber qué es necesario hacer, la segunda hace referencia a poder hacerlo. Ambas representan un componente fundamental de la CC, ya que ejercen como mediadoras entre lo que se sabe sobre la lengua y la composición de un texto adaptado a la audiencia (Douglas).

La comunicación humana no es posible si no se sabe en qué contexto uno está comunicando; sin saber qué impacto se pretende lograr con el texto; sin trazar un esbozo de los rasgos discursivos del texto; y

6 También denominada "competencia estratégica" (*strategic competence*).

sin evaluar lo que se produce. Con más o menos conciencia, el emisor precisa de momentos de reflexión crítica en los cuales se hace preguntas sobre cada una de las cuatro etapas, y toma decisiones sobre la mejor forma de resolverlas. Esto constituye un acto de autorregulación y de autogestión de la producción textual porque lejos de dejar que las palabras fluyan de forma instintiva, lo que hay es un acto de control de lo que se hace. Todo este proceso es de tipo metacognitivo porque va más allá de saber o no saber tal conocimiento sobre la lengua. Supone más bien regular o gestionar los conocimientos para tomar la mejor decisión. Implica pasar de lo que sé a decidir qué puedo hacer con lo que sé para componer un texto eficaz.

La finalidad última de la conciencia retórica es mejorar la comunicación; aumentar la posibilidad de que el mensaje sea comprendido por el receptor y cree en él/ella el mayor impacto. Por eso, ha sido defendida como una forma de mejorar los procesos de creación de textos (Schneider y Fujishima; Hill).

La consideración de las habilidades necesarias para la construcción de los discursos propios de los ámbitos profesionales surge sobre todo desde el ámbito de la didáctica de textos con fines específicos, tanto en L1 como en L2. Se busca en estos trabajos detallar cómo se lee y se escribe en el ámbito de los discursos profesionales, qué pasos se han de seguir para lograr los "fines" específicos perseguidos (de ahí el énfasis en la "retórica") [...]. Es el camino hacia la profesionalización (López Ferrero RDSP).

Ainsworth, basándose en Vanpatten, señala que los alumnos no pueden prestar al mismo tiempo atención a la forma y al significado debido a los límites de la capacidad de procesamiento cognitivo, por lo que en algún momento de la instrucción ambas prácticas deben ser separadas. Nuestros alumnos se incorporan al trabajo con un nivel de lengua a partir de B1⁷. Sin embargo, fruto de su inexperiencia en el nuevo entorno comunicativo, del estrés del nuevo cargo y de la brevedad de los cursos de EN, es esperable que los mensajes que compongan

7 En nuestra institución, los alumnos deben obtener un certificado acreditativo de un nivel como mínimo B1 para graduarse.

carezcan de los rasgos profesionales si no hay una intención explícita por lograrlos a través de la reflexión y la autorregulación. Es precisamente en este aspecto donde la intervención del docente puede jugar un papel importante.

Nuestros alumnos saben qué es el femenino y el masculino y el singular y el plural, y saben cuándo se elige uno u otro, así como expresarlo morfológicamente. Lo mismo con la diferencia entre tú y usted. Sin embargo, muchos alumnos sinohablantes producen errores de género, número y estilo. Durante su proceso de escritura desatenden estas cuestiones para atender otras: ideas, conjugación, puntuación, ortografía, etc. Numerosos alumnos no son conscientes durante la fase de planificación o edición de si la audiencia la compone una persona o a más de una; si la audiencia es de género masculino, femenino o mixto; o si la audiencia merece recibir algún tipo de muestra de cortesía. El resultado es en numerosas ocasiones una mezcla y alternancia en el mismo texto entre femenino-masculino, tú-usted y singular-plural. Finalmente, muchos se olvidan de revisar estas cuestiones una vez finalizado el texto. Este ejemplo refleja a pequeña escala el desafío al cual se enfrenta un comunicador novel en un ámbito profesional. Acostumbrado a los ámbitos públicos y privados, el alumno recién incorporado a un cargo, debe componer textos para una nueva comunidad discursiva formada por una audiencia a la que no está acostumbrado (clientes, colegas, superiores, subordinados, socios, etc.); sobre nuevos temas (envíos, productos, formas de pago, etc.); en nuevos eventos comunicativos (ferias, reuniones, negociaciones, etc.); por medio de nuevos géneros (informes, facturas, memos, etc.); con nuevos factores de tiempo (horario laboral, fechas límites, diferencias horarias, plazos urgentes, etc.); etc. Y todo ello con la presión de que sus mensajes posean impacto, es decir, que consigan su objetivo (convencer, informar, reforzar relaciones, describir, etc.) con la mayor eficacia y con el menor esfuerzo posible; mensajes que sean claros, concretos, concisos, coherentes, corteses, considerados y correctos. Mientras que el comunicador novel no haya pasado por un tiempo de formación en su nueva comunidad discursiva, debería hacer un esfuerzo consciente por monitorizar sus mensajes, y hacerlo hasta que el hábito y la rutina le permitan componer textos de forma

casi automática: "Unless we are reflective, disciplined, clear communicators we may say what we do not mean; we may hear what has not been said" (Reeves y Wright 1).

Revisión de mensajes profesionales
Evaluar el contenido, la organización, el tono y el estilo: <ul style="list-style-type: none">• Asegúrate de que la información es precisa, relevante y completa.• Asegúrate de que la información aparece en un orden lógico.• Asegúrate de sustentar la convicción e interés de tus ideas.• (...)
Revisar y mejorar la legibilidad: <ul style="list-style-type: none">• Compón párrafos cortos.• Usa viñetas y numeración para enfatizar los puntos clave.• Facilita la lectura rápida.• (...)
Editar para lograr claridad: <ul style="list-style-type: none">• Usa el paralelismo para simplificar la lectura.• Modera tu entusiasmo para mantener un tono profesional.• Fragmenta la frases largas• (...)
Editar para lograr concisión: <ul style="list-style-type: none">• Elimina palabras y frases innecesarias.• Elimina las redundancias.• Acorta palabras y frases largas• (...)

Tabla 3.- Revisión de mensajes profesionales (Thill y Bovée).

Por último, Moon sugiere una serie de condiciones para que el desarrollo en el aula de la conciencia retórica y la reflexión generen los máximos beneficios: 1) debe poseer un objetivo y se debe hacer esperando conseguir un resultado; 2) debe haber una estrategia planificada que oriente al alumno durante el proceso de reflexión; 3) la reflexión debe implicar algún tipo de desafío, por ejemplo, con

preguntas abiertas que obliguen al alumno a sopesar opciones; 4) se debe combinar el trabajo individual con el grupal; 5) los materiales deben ser comprensibles para el alumno; 6) las actividades de reflexión deben formar parte integral del currículo; y 7) el hábito de reflexionar debe poder transferirse de la comunicación en clase, a por ejemplo, la comunicación en el trabajo.

2.6. LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO

Tratar de introducir al alumno universitario en una nueva comunidad discursiva se manifiesta como una tarea compleja dada la restricción temporal a la que son sometidos los cursos. Además, debido a la complejidad de la comunicación profesional, fruto de su permanente evolución y de los numerosos escenarios comunicativos, es necesario dotar al alumno de la capacidad de aprender por sí mismo, tanto durante su formación académica, como a lo largo de su vida profesional. Por este y otros motivos que explicaremos a continuación, desarrollar la autonomía de aprendizaje del alumno supone una responsabilidad más que redundante en beneficio tanto del discente como del docente.

La autonomía académica del alumno resulta la más necesaria entre los diferentes tipos de autonomías, ya que las limitaciones temporales obligan a enseñar demasiados contenidos en un breve espacio de tiempo. Por el contrario, la concepción del trabajador como un individuo en permanente proceso de aprendizaje a lo largo de la vida pasa con más frecuencia desapercibida, y eso a pesar de que el trabajador se enfrenta a dos desafíos: uno es la naturaleza mutable del trabajo y de la comunicación profesional; otro, especialmente en el caso del trabajador novel, la necesidad de aprender los entresijos de la profesión, entre ellos a comunicarse *profesionalmente*, hasta el día en que se convierta en un experto (Lave y Wenger). La idea del trabajador como un aprendiz a lo largo de su vida no es nueva (Holec), pero cobra cada vez más relevancia.

Por otro lado, la autonomía profesional es igualmente relevante. Los cambios sociales y tecnológicos han transformado el escenario laboral en todo el mundo, lo que ha generado cambios en la organización del trabajo y en las formas de comunicación: canales y relación

entre interlocutores (Cooper; Kaewpet; Newton y Kusmierczyk). La comunicación profesional es cada vez más compleja en varios aspectos: aparición de nuevos eventos comunicativos (p. ej., la ciberconferencia o las reuniones virtuales); cambios en los modos de comunicación (menos comunicación presencial debido a las nuevas tecnologías); cambios en el estilo (tendencia a la oralización o conversacionalización de la correspondencia comercial⁸); aparición de nuevos canales de comunicación (p. ej., la mensajería instantánea, la videoconferencia o Twitter); aparición de nuevas profesiones (p. ej., director de redes sociales); aparición de nuevas subdisciplinas (p. ej., derecho informático); cambios en las relaciones sociales en la empresa (menos jerárquicas, más multiculturales, más multilingües, etc.); y aumento de la intertextualidad e interdiscursividad.

Además de su mutabilidad, otro rasgo de la comunicación profesional es la posibilidad de mejora constante. A diferencia de lo que ocurre con la comunicación en los ámbitos público y privado, la comunicación en el ámbito profesional comienza en la época adulta y continúa durante toda la carrera profesional con la intención de hacer cada vez un uso más efectivo de la lengua. El recurso más común es consultar libros sobre habilidades comunicativas profesionales en la L1, para cuyo máximo provecho creemos necesario generar en el alumno universitario una serie de habilidades de comprensión y producción de textos profesionales, hasta llegar a convertirse en un comunicador capaz de dirigir su propio aprendizaje y producción de la LE una vez incorporado al trabajo. La idea central a la que ya hemos aludido en otro apartado es que hacer al alumno de EN consciente de las características del discurso profesional (conciencia lingüística) y de los procesos de composición de los textos (conciencia retórica) contribuye a sentar los fundamentos para la transformación del discente en comunicador profesional y aprendiz autónomo.

La autonomía debería reflejarse en el currículo por medio de la enseñanza de estrategias que favorezcan una CC más flexible y versátil capaz de adaptarse a los cambios contextuales, tanto en el macrocontexto de los negocios, como en el microcontexto de las diversas e

8 La *conversacionalización* (*conversationalization*) se define como la adopción de un estilo más informal en los textos escritos (Koester 16).

imprevistas situaciones comunicativas a las que se enfrenta un trabajador (Zhang). Según Bourner *et ál.*, en un mundo en permanente mutación se corre el riesgo de que una enseñanza basada en fórmulas fijas y rígidas dé lugar a una competencia que rápidamente se quede obsoleta. Sin embargo, este es un peligro que acecha la enseñanza de LUP, ya que como puede verse en muchos materiales didácticos, el uso de textos prototípicos, de situaciones comunicativas estandarizadas y de expresiones formulaicas rígidas puede ofrecer una falsa imagen de estabilidad y recurrencia. (De ahí también la importancia de la conciencia genérica). Por contra, defendemos una competencia que incluya la capacidad del alumno para adaptarse a la naturaleza compleja del trabajo, lo cual implica hacer frente a la diversidad de contextos, así como adaptarse a los nuevos que vayan surgiendo.

Underlying this study, and arguably all studies of language learning in general and LSP [Language for Specific Purposes] in particular, is thus the question of whether, in teaching our students to master a specific discourse, we are treating them like soldiers trained to obey orders, or tacticians able to work out the best way to deal with the various discourses which they will encounter in their future careers (Chambers 36).

La autonomía, entendida como la capacidad de dirigir por sí mismo el aprendizaje y la producción de la LE, incluiría, por tanto, cuatro dimensiones: 1) el desarrollo de la capacidad de adaptación retórica a los diferentes contextos y situaciones comunicativas; 2) el desarrollo de la capacidad de aprendizaje independiente; 3) el desarrollo de la capacidad de análisis del discurso; y 4) una mayor flexibilidad para que el alumno elija fuera de clase cuándo, cómo y qué estudiar.

En definitiva, la educación moderna, especialmente en el caso de la enseñanza de LUP, nos compromete con la formación de un alumnado autónomo capaz de superar las limitaciones prácticas de la universidad y de seguir formándose más allá de los objetivos del curso, de tal manera que pueda comunicarse en situaciones nuevas no contenidas en el currículo (Widdowson 1998).

2.7. CICLO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los principios que sustentan el enfoque basado en el género se materializan en el aula en el ciclo de enseñanza-aprendizaje (CEA) (*teaching-learning cycle*). Este fue desarrollado por Robert Karplus y Herbert D. Thier a finales de los años 60 para el *Science Curriculum Improvement Study* (SCIS), y desde entonces ha ido ampliándose y mejorándose a la luz de los avances en la investigación sobre la adquisición de la L1 y la LE (Feez). Inicialmente se basaba en tres fases: exploración, exposición y práctica. Posteriormente aparecieron otras versiones, pero siempre preservando la esencia de dicha tríada (Hanuscin y Lee). Nosotros nos basamos en la reformulación realizada especialmente en Australia en torno a la Lingüística Funcional Sistémica, y de forma más concreta, en la aplicación a la enseñanza de LE recogida en la obra de Susan Feez, *Text-based syllabus design* (1998). En la enseñanza de LUP, el CEA se ha asociado tradicionalmente con la enseñanza de habilidades escritas (Hyland 2007b), pero también puede ser aplicado a la enseñanza de las destrezas orales (Goh y Burns), situando siempre el género y el texto como elementos centrales de la lengua.

La versión ampliada del CEA que manejamos distingue cinco fases:

- 1) **Construcción del contexto.** Se introduce al alumno en el contexto sociocultural del género meta y en el contexto situacional de un modelo.
- 2) **Modelaje y deconstrucción.** Es la fase en la que se analizan de forma crítica las características discursivas de textos auténticos pertenecientes a un mismo género. Se incluyen muestras originadas en situaciones diferentes para mostrar la relación entre contexto, elecciones lingüísticas y fines comunicativos. Por medio de preguntas y actividades, el docente guía al alumno en el escrutinio y comprensión de las características del género y su aplicación. El resultado último es la conciencia lingüística (alumno como conocedor y analista del discurso), la conciencia genérica (alumno como conocedor de las alteraciones de un mismo género), la

conciencia retórica (alumno como conocedor de la relación entre texto y contexto) y el fomento de la autonomía.

- 3) **Construcción conjunta.** Una vez que los alumnos poseen un conocimiento básico sobre el funcionamiento de un género, se embarcan en una fase de producción en grupo. En este caso, se busca que el trabajo colectivo, a través del debate y el apoyo mutuo, asista al alumno en los primeros peldaños de su CC. El profesor, por su parte, ejerce como asistente y consultor, para lo cual usa conceptos metalingüísticos adquiridos en la primera fase.
- 4) **Construcción independiente.** El alumno se enfrenta de forma individual a su función de comunicador, siempre acompañado de la asistencia del profesor, el cual evalúa la producción y, por medio de preguntas y comentarios (*feedback*), pule la CC del alumno.
- 5) **Intertextualidad.** Se relaciona el género meta con otros géneros utilizados en la misma tarea u otras relacionadas.



Figura 1.- Fases del ciclo de enseñanza-aprendizaje (Feez)

La suma de estas cinco fases busca que al final del curso el alumno haya adquirido una serie de habilidades esenciales:

- Percibir la relevancia de un género en la empresa.
- Percibir cuáles son sus desafíos comunicativos, así como su origen.
- Percibir cuáles son sus rasgos discursivos esenciales, así como su origen y función.

- Mejorar su capacidad de buscar información sobre un género.
- Mejorar su capacidad de analizar los rasgos de un género.
- Mejorar su capacidad de planificar un texto.
- Mejorar su capacidad de aplicar estrategias comunicativas.
- Mejorar su capacidad de autocorregir sus propios textos.
- Mejorar su capacidad de trabajar en grupo.
- Relacionar un género con otros.

Como puede apreciarse, en el CEA quedan reflejados los elementos a los que hemos aludido hasta ahora. En primer lugar, el alumno adquiere **conciencia lingüística**, pues aprende con la ayuda del docente cuáles son los rasgos lingüísticos que caracterizan al texto y por qué son estos en concreto. En segundo lugar, y ya en la parte práctica, el profesor sitúa al alumno ante una zona de desarrollo próximo, es decir, dándole tareas que impliquen un desafío asumible ante el cual el alumno deberá movilizar sus habilidades propias, pero siempre contando con la asistencia del docente allí donde no logre avanzar por su cuenta. Ello se aprovecha igualmente para dotar al alumno de los recursos con los que abordar de forma independiente problemas similares en el futuro. Es el denominado **andamiaje**. En tercer lugar, al haber comparado en la fase de deconstrucción aplicaciones en contextos diferentes de un mismo género, el alumno adquiere **conciencia genérica**, es decir, se percata de cómo la situación comunicativa da lugar a variedades de un mismo género (p. ej., cómo influye el grado de confianza entre emisor y receptor en un correo electrónico de queja). Esto, en cuarto lugar, activa su **conciencia retórica y genérica**: la actitud crítico-reflexiva que permite analizar la situación comunicativa y adaptarse a lo largo de la fase de producción de un texto. Esta, junto con la conciencia lingüística, cierra el círculo de la autonomía, pues el alumno ya no es rehén de una CC restringida por las estructuras prototípicas, sino que ahora puede desplegar una competencia más versátil para acomodarse a cualquier situación comunicativa (Marra). Finalmente, todo ello fomenta la **autonomía** del alumno al dotarlo de los mecanismos para convertirse en analista del discurso, lo cual favorecerá su desarrollo independiente una vez incorporado a su trabajo, y su capacidad para producir textos adaptados a diferentes contextos

(Lehmann; Bourner *et ál.*). En resumidas cuentas, dotando a los alumnos de una conciencia genérica, lingüística y retórica se les provee de los recursos para comprender y generar nuevos significados de forma autónoma y gradual hasta convertirse en comunicadores profesionales (Widdowson 1978; Hyland 2007a).

Así pues, es relevante percibir el triple compromiso que establece el CEA con la lengua (Feez; Gibbons; Hammond y Gibbons 2005a, 2005b):

- 1) Enseña la lengua.
- 2) Enseña por medio de la lengua.
- 3) Enseña sobre la lengua.

El CEA nos ha servido en nuestros cursos para compensar de alguna forma las restricciones a las que hemos aludido anteriormente:

- 1) **Temporales.** Tal y como está concebido el CEA, la meta final es dotar al alumno de autonomía de aprendizaje y autonomía comunicativa, tanto en el aula, como una vez que se haya incorporado al trabajo. Es decir, se busca que el alumno sea capaz de aprender por su cuenta nuevos géneros textuales, así como de ser capaz de aplicarlos en situaciones comunicativas diversas.
- 2) **Materiales.** El CEA ofrece una estructuración de las unidades didácticas en cinco fases. Cada una de ellas cuenta con unos objetivos muy claros, así como una tipología de actividades intuitiva y manejable. Todo ello hace que crear materiales aplicando esta metodología resulte asumible para los docentes interesados en aplicarla.
- 3) **Motivacionales.** Existen varios aspectos del CEA que creemos que contribuyen a aumentar la motivación del alumno: a) el uso de simulaciones y de textos auténticos que acercan al alumno al mundo laboral; b) el énfasis en el trabajo en equipo; c) la creación de desafíos asumibles, pues por medio de preguntas de reflexión y de la inducción al error se huye de un alumno pasivo; d) favorece una mayor comodidad para los alumnos con aversión al error, ya que el papel principal del profesor es ofrecer andamiaje durante

todas las fases; y e) el énfasis en la composición y transmisión efectiva de mensajes compensa la creencia de que lo más importante para comunicarse en el ámbito del comercio internacional es la terminología y los conocimientos disciplinares especializados.

- 4) **Profesionales.** La competencia profesional más valorada en el CEA, cuando este es aplicado a un curso de EN, no es el conocimiento conceptual de la disciplina fuente (negocios), sino el conocimiento discursivo: las estrategias comunicativas que emplean los profesionales para componer mensajes más eficaces. Siendo este un tipo de conocimiento que se puede adquirir consultando algunas referencias relevantes en el ámbito de la comunicación profesional.
- 5) **Competenciales.** Al aplicar el CEA no se espera que el alumno concluya el curso sabiendo todo lo que debería saber un buen comunicador profesional. Se asume que esto es imposible, por lo que la meta realista es que el alumno finalice el curso con los recursos mínimos necesarios para que pueda continuar su aprendizaje autónomo a lo largo de su carrera profesional.

Finalmente, hay que hacer las siguientes observaciones:

- El CEA fue originariamente concebido para la enseñanza de la L1 bajo la premisa de que enseñar a comunicarse es equivalente a introducir al aprendiz en la cultura comunicativa de un grupo al cual se pretende acceder. Para nosotros, profesores de español/LE de los negocios que debemos introducir al alumno profano en la cultura comunicativa de una nueva comunidad discursiva (los profesionales del comercio), representa un enfoque que encaja con nuestras necesidades.
- El CEA representa un enfoque que aporta flexibilidad, y cuyos límites pueden ser establecidos según las posibilidades de cada uno. Este modelo ofrece la ventaja de su versatilidad: a) no implica la realización necesaria de unas prácticas en cada estadio, sino que solo las sugiere; b) es compatible con numerosas prácticas que van desde las más controladas a las más abiertas; c) no

- implica que deba seguirse necesariamente el orden mencionado; d) incluso en casos extremos, como por ejemplo la falta de tiempo, se puede ignorar alguno de los pasos; y e) es compatible con un temario mixto: podemos incorporar temas, situaciones, nociones, funciones, gramática, vocabulario y tareas en cualquier momento.
- Refleja lo que muchos docentes ya realizan en el aula. Por ejemplo, la fase de deconstrucción equivale a la muestra de lengua con la que muchos docentes inician sus lecciones, mientras que las fases de construcción equivalen al trabajo en grupo e individual que las suele acompañar. Sin embargo, el CEA aboga por ir más allá, aportando una mayor fundamentación y relevancia al funcionamiento de la lengua (especialmente de la relación entre texto y contexto), y reforzando una visión más social del aprendizaje, donde el profesor asiste al alumno hasta convertirlo en un aprendiz y comunicador autónomo.
 - Si profesores y alumnos van a hablar sobre la lengua, será necesario compartir términos y conceptos, es decir, hacer uso de un metalenguaje común.

2.8. ANDAMIAJE

El término "andamiaje" (*scaffolding*) fue acuñado por Wood *et ál.* para referirse al apoyo y orientación del alumno por parte del profesor durante el proceso de aprendizaje. Una perspectiva superficial de este concepto lleva a muchos profesores a tildarlo de evidente, pues afirman que coincide con lo que intuitivamente hacen en el aula: apoyar, asistir y ayudar a sus alumnos. Sin embargo, a nosotros nos interesa resaltar aquellos aspectos del concepto no tan evidentes. Especialmente la idea de que el andamiaje posee como objetivo último generar un alumno independiente y capaz de enfrentarse a situaciones nuevas sin la ayuda del profesor. En este sentido, cabe distinguir la ayuda (*help*) del andamiaje: mientras que el primero pretende solucionar puntual e inmediatamente un problema experimentado por el alumno, el andamiaje posee una perspectiva más a largo plazo, pues la asistencia que brinda el docente pretende aprovechar los obstáculos encontrados por el alumno para dotarlo de los recursos con los que

este pueda solucionar por su cuenta el mismo problema si se presenta de nuevo en el futuro con la misma o diferente forma. El profesor, por medio de técnicas de andamiaje (*scaffolding techniques*), ejerce como facilitador que ofrece apoyo para conducir al alumno a adquirir estrategias metacognitivas que le permitan aprender autónomamente y lograr la flexibilidad necesaria para adaptarse a la compleja realidad comunicativa exterior (Moore). Varios estudios en el ámbito de la enseñanza de LE han puesto de relieve la utilidad del andamiaje a la hora de desarrollar habilidades metacognitivas conducentes a una mejor capacidad de lectura y escritura (para un resumen, véase Safadi y Rababah).

In the context of classroom interaction, the term scaffolding has been taken up to portray the temporary assistance that teachers provide for their students in order to assist them to complete a task or develop new understandings, so that they will later be able to complete similar tasks alone (Hammond y Gibbons 2005b: 9).

Esta idea es esencial para nosotros, pues encaja con nuestras pretensiones a largo plazo: que los cursos universitarios de EN doten a los graduados con los recursos necesarios para enfrentarse a la comunicación en el mundo laboral de forma independiente; para que sea donde sea que se comuniquen, puedan encontrar la forma de componer cualquier tipo de mensaje: "Effective scaffolding should also result in 'handover', with students being able to transfer understandings and skills to new tasks in new learning contexts, thereby becoming increasingly independent learners" (Hammond y Gibbons 2005a: 10).

Un principio fundamental en el andamiaje es el de situar al alumno ante desafíos asumibles, es decir, situarlo en lo que se denomina "zona de desarrollo próximo" (*zone of proximal development*). Esta zona se encuentra entre las tareas excesivamente sencillas y las tareas inalcanzables, e incluye aquellas tareas que el discente comienza realizando con la asistencia del profesor, el cual la va retirando progresivamente a medida que aquel adquiere las habilidades y los recursos para hacerse cargo por sí mismo. Es decir, los alumnos son llevados más allá de sus habilidades presentes y eso les ejercita sin frustrarlos:

"Classrooms with high challenge and high support are those where scaffolding is most likely to occur, and where students are most likely to be working within the ZPD [zone of proximal development]" (Hammond y Gibbons 2005a: 9). La asistencia perfecta, dirán estos autores, es la que se aporta cuando el alumno la necesita: ni antes ni después; ni demasiado pronto ni demasiado tarde. Así pues, este enfoque se sitúa en una posición intermedia entre dárselo todo hecho al discente y situarlo ante retos desmesurados. Lo primero desmotiva a los alumnos, al mismo tiempo que los puede volver dependientes del profesor; lo segundo creará ansiedad, inseguridad y frustración. Consideramos que un ejemplo de lo primero lo constituyen aquellas actividades donde se entrega al alumno un ejemplo paradigmático de género, y se le pide a continuación que componga un mensaje reproduciendo el ejemplo. Esta tarea, de gran comodidad para el alumno, no fomenta su competencia retórica, es decir, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones comunicativas, y por tanto, no favorece la independencia. Por otro lado, un ejemplo de lo segundo se daría en aquellas situaciones en las que el docente solicita, por ejemplo, que sus alumnos impartan una presentación oral sin haberlos instruido mínimamente en qué técnicas contribuyen a ello.

El principio de autonomía implícito en el andamiaje no quedaría completo si no se mencionase otro pilar clave: el papel del metadiscurso en el aula. En este caso nos referimos a la relación que existe entre el discurso que los docentes usan en el aula y la forma en que los alumnos aprenden a pensar. En el andamiaje se considera que la asistencia que el profesor brinda al alumno se hace no dando la solución de los problemas al alumno, sino haciendo las preguntas y aportando las indicaciones adecuadas para que sea este mismo quien encuentre la solución: "It follows, then, that the kinds of talk that occur in the classroom are critical in the development of how students 'learn to learn' through language, and ultimately how they learn to think" (Hammond y Gibbons 2005b: 15). Estas preguntas e indicaciones asisten al alumno durante el análisis de los textos y durante su composición, por lo que favorecen los procesos de análisis (conciencia lingüística y genérica) y de composición (conciencia retórica). Se considera que cuando el alumno las interioriza, está adquiriendo un forma de

pensar y una forma de encarar nuevas situaciones. Por ejemplo, ante un texto el profesor puede hacer que sus alumnos se percaten (*notice*) de algún aspecto que de otra manera se les hubiera pasado desapercibido. Por ejemplo, puede indicarles que el autor ha usado la frase *Me temo que no puedo darle esa información* en lugar de *No puedo darle esa información*. Además, puede preguntar a sus alumnos si creen que hay alguna diferencia entre ambas, y en caso afirmativo cuál. De esta forma, los alumnos se han beneficiado de dos acciones: a) han tomado conciencia de un rasgo del discurso, en este caso la cortesía lingüística, y de una técnica para lograrla cuando se transmite información negativa; y b) han sido conducidos a pensar si existen o no diferencias entre las elecciones lingüísticas y qué implicaciones posee cada una. La formulación de preguntas metalingüísticas por parte del docente va más allá de la reflexión inmediata, pues lo que se espera es que a lo largo del curso el alumno interiorice tales preguntas hasta llegar a ser él/ella quien se las realice de forma independiente al analizar un texto. En resumen, la metacomunicación del profesor, es decir, el uso de la lengua para hablar sobre la lengua, constituye ejemplos que, una vez interiorizados, favorecerían la reflexión y el análisis autónomo del texto.

Para implementar esta metodología es evidente que el profesor se enfrenta a varios desafíos: 1) ofrecer el apoyo adecuado para alcanzar el objetivo marcado; 2) crear las situaciones de aprendizaje adecuadas, especialmente en lo que se refiere a la secuenciación de las tareas (*microscaffolding*) y de las unidades a lo largo del temario (*macroscaffolding*); 3) lograr con el alumno una buena relación basada en la colaboración y participación activa; y 4) compartir con el alumno una lengua y una terminología que permitan hablar sobre la lengua.

3.8. A MODO DE CIERRE

Suscribimos la tesis de van Lier de que el currículo moderno de LE se caracteriza por la autonomía, la autenticidad y la conciencia. Autonomía para aprender a aprender por sí mismo y para adaptarse a la compleja realidad comunicativa; autenticidad para convertir el

aula en un puente entre el mundo académico y el profesional, introduciendo al alumno en los géneros meta; y conciencia para lograr unas mejores habilidades analíticas y retóricas.

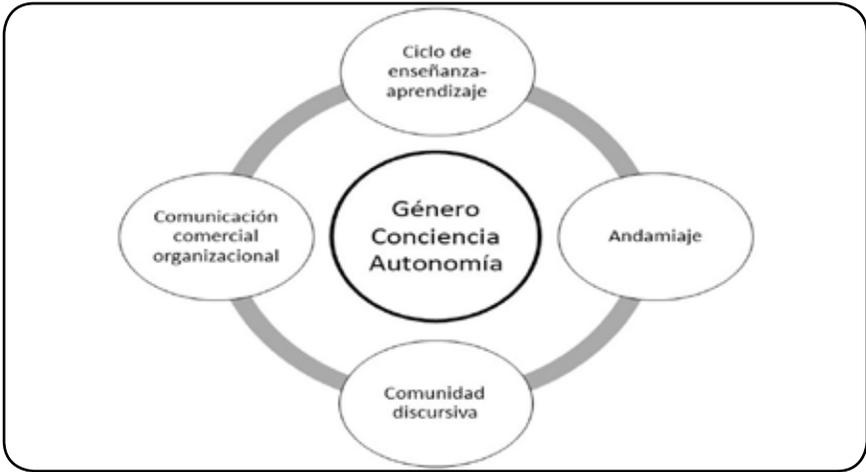


Figura 2.- Enfoque basado en el género, la conciencia y la autonomía (Creación propia).

Hemos depositado un gran énfasis en el desarrollo de la autonomía del alumno, lo cual nos parece que se halla en consonancia con la misión docente en la educación superior a nivel global. La universidad debería ser, tal y como la concebimos, un lugar de expansión intelectual donde el alumno aprenda a pensar y adquiera, en la medida de lo posible, las habilidades esenciales que lo capaciten de tal forma que su acceso al mundo laboral sea lo más cómodo y fructífero posible. Como docentes no podemos conformarnos con una visión de la empleabilidad que acaba cuando el alumno ha ingresado en el mundo laboral, sino que creemos que esta debe ir más allá, hasta incluir la capacidad del alumno de progresar en su trabajo y de realizarlo con el menor coste posible. Nos situamos del lado de aquellos que consideran que la educación debe tender al desarrollo autónomo (*autonomous development*), más que a ejercer desde la tarima el control absoluto del proceso de enseñanza (*prescriptivistic control*). Consideramos que la mejor forma de fortalecer al alumno es conducirlo a la conciencia y la

reflexión por medio de preguntas, y que eso es precisamente lo que el CEA consigue con su idea de andamiaje: ayudar a pensar.

También hemos incidido en el concepto de conciencia, y en concreto en tres tipos que resumimos en el siguiente cuadro siguiendo a Negretti:

CONCIENCIA	TIPO	OBJETO
Lingüística	Declarativo	Los recursos lingüísticos que una comunidad discursiva prioriza y por qué
Retórica	Procedimental	Ejecución de los procesos implicados en la composición (planificación, edición y revisión)
Genérica	Condicional	Cuándo y por qué aplicar determinados conocimientos y estrategias.

Tabla 4.- Las tres conciencias.

El desarrollo de la conciencia puede ser un tema novedoso para algunos, pero su origen se sitúa en los 80, sustentado por el argumento general de que quien no se percata, hay cosas que le pasan desapercibidas. En respuesta a tradiciones como el conductismo, el método audiolingual, el innatismo o la gramática universal, y en general, a la enseñanza implícita de LE, los estudios demuestran el valor de la captación y el desarrollo de la conciencia (Carter).

Finalmente, debemos señalar que las ideas fundamentales que hemos esbozado se hallan en sintonía con las tendencias actuales en enseñanza de LUP. Las más destacadas serían las siguientes (Harding; Bhatia y Bremmer; Gollin-Kies *et ál.*):

- La convergencia, en términos de investigación y enseñanza, de dos disciplinas tradicionalmente separadas: la enseñanza de lenguas extranjeras para usos profesionales y el estudio de la comunicación comercial organizacional.
- La constatación de que existe una brecha entre el mundo académico y el profesional, y la necesidad de cerrarla dotando de más autenticidad a los currículos.

- La concepción del profesor de LUP como facilitador y como profesional en constante formación que debe adquirir unas competencias particulares.
- Un enfoque constructivista que ve la lengua como un medio para resolver tareas.
- La enseñanza de habilidades prácticas y la aplicación del conocimiento.
- El género y el texto como unidades lingüísticas por excelencia.
- El desarrollo de la autonomía del alumno.

3. APLICACIÓN DEL CICLO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El ejemplo de aplicación del CEA a la enseñanza del español para los negocios en el contexto universitario taiwanés que presentamos a continuación ha sido extraído de la asignatura optativa *Comunicación Internacional en la Empresa* que impartimos a alumnos de 4.º grado de la titulación *Grado en Lengua y Culturas Hispanas* en el centro donde ejercemos. A continuación, enumeramos algunas observaciones y advertencias que ayudarán a situarlo en contexto:

- 1) Lo que presentamos es una unidad didáctica en abstracto tal y como la hemos concebido durante la fase de diseño del curso. El paso siguiente sería el de la implementación en el aula. Para ello, cada docente aplicará los procedimientos (técnicas y prácticas) que crea más conveniente según su contexto educativo.
- 2) Como hemos mencionado anteriormente, el andamiaje se concibe en una doble dimensión: microandamiaje, referido a la interacción profesor-alumno en una clase particular; y macroandamiaje, referido al diseño curricular, la planificación, la secuenciación y la elección de las tareas a lo largo del curso. Es importante atender a dicha distinción para no generar falsas expectativas, pues una única unidad no logrará por sí sola generar ni el grado de conciencia (lingüística, genérica y retórica) ni de competencia deseados. El compromiso debe ser a largo plazo para dar tiempo al alumno a que asimile e interiorice las habilidades reflexivas y estratégicas.

- 3) La transferencia de habilidades constituye un aspecto importante en el desarrollo del curso. El profesor tendrá en cuenta durante el diseño de las unidades qué habilidades han sido ya tratadas y cuáles no, y en qué medida el alumno ha adquirido tales habilidades o es necesario volver sobre ellas. Por ejemplo, si la unidad didáctica que presentamos constituye la primera del bloque sobre correspondencia comercial, el docente tendrá en cuenta que los alumnos ya han sido expuestos a las técnicas de autocorrección de textos, por lo que en ulteriores unidades este tema podrá recuperarse, aunque no necesariamente de forma explícita. Esto es algo que tiene que ver con el andamiaje, ya que saber qué habilidades se han adquirido y cuáles no favorece la decisión sobre el nivel de asistencia que requiere el alumno.
- 4) Relacionada con el macroandamiaje se encuentra la idea de cómo secuenciar las unidades, es decir, qué criterios aplicar para decidir el nivel creciente de dificultad de las unidades. En este sentido recomendamos el comprensivo esquema de Robinson sobre las variables que determinan la mayor o menor complejidad y dificultad de una tarea.
- 5) La metodología del CEA está sujeta a tres contingencias que se materializan en la necesidad que tiene el docente de tomar decisiones de manera improvisada ante los imprevisibles derroteros que puede tomar la evolución de la CC del alumno (Wood 14):
 - a) Instructiva (*Instructional*). ¿Cómo apoyar en cada momento al alumno?
 - b) De área (*Domain*). ¿En qué centrarse en cada momento?
 - c) Temporal (*Temporal*). ¿Cuándo retirar la asistencia al alumno?

Encontrar la solución a cada uno de estos obstáculos es algo que se logra con experiencia, y para lo que no hay fórmulas fijas. La competencia docente, como cualquier otra competencia, requiere tiempo y práctica, y por supuesto, reflexión. El profesor reflexivo (*reflective teacher*) es el que constantemente analiza, evalúa y modifica su práctica docente con el fin de mejorarla (Richards y Lockhart; Farrell; Mann y Walsh).

- 6) Las actividades albergan más interrogantes que instrucciones directas; el profesor pregunta más que prescribe. Esto se debe a lo que hemos apuntado anteriormente sobre el discurso reflexivo en el aula (*reflective classroom discourse*): las preguntas del profesor no solo mueven a la conciencia y a la reflexión, sino que ejemplifican la forma de pensar y de reflexionar sobre los rasgos discursivos del texto y sobre los procesos de composición.
- 7) El CEA debe hallar un equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo, y ninguno de ellos debe ser excluido. Es innegable que el andamiaje se resiente en clases masificadas. Además, aunque el trabajo en equipo contribuye parcialmente a lidiar con la masificación del aula y facilita la colaboración entre alumnos, posee el desafío de aplicarlo en culturas de aprendizaje donde el alumno no es muy propenso a la reflexión y al debate público. Por todo ello, en estos casos queda bajo el arbitrio de cada docente decidir la carga de trabajo colectivo, así como la mejor manera de aportar retroalimentación al alumno.
- 8) La restricción temporal a la que se ven sometidos los cursos universitarios de EN en el contexto taiwanés hace indispensable la colaboración *inter e intradepartamental*. Por ejemplo, la colaboración con los profesores de comercio internacional puede resultar fructífera a la hora de aportar al alumno conocimientos especializados sobre esta disciplina y sobre los términos técnicos más relevantes. A nivel intradepartamental, consideramos responsabilidad de todos los docentes aportar al alumno un buen bagaje de términos metalingüísticos en español que faciliten el análisis de la lengua en la clase de EN. Por otro lado, las asignaturas de lectoescritura y de conversación pueden incluir algunos de los géneros textuales que se van estudiar en la clase de EN, pero contextualizándolos en ámbitos no profesionales. Por ejemplo, la presentación oral o la carta de queja, son dos tipos de textos que se dan en el ámbito académico y público respectivamente, y que pueden ayudar a sentar la base discursiva que facilite su posterior enseñanza y aplicación en un ámbito profesional.
- 9) La posibilidad de que los alumnos de 4.º curso de los departamentos de español puedan realizar prácticas en empresas dotaría

a los contenidos del curso de una mayor significatividad y autenticidad. Profesores y alumnos adquirirían una visión más realista de lo que ocurre en la empresa en una dimensión comunicativa, contribuyendo así a reducir la brecha entre el mundo académico y el laboral.

- 10) El énfasis que deposita el CEA en la conciencia lingüística y en el análisis de textos auténticos genera un reto añadido para el docente: obtener muestras de textos profesionales auténticos relevantes según las necesidades del alumno. No resulta fácil acceder a las empresas, y mucho menos obtener ejemplos de sus mensajes orales o escritos. Así pues, en muchas ocasiones es el propio docente el que debe crear las muestras, con el consiguiente desafío de lograr unos textos lo más auténticos posible. Así, se da la paradoja de que el mismo docente debe convertirse en un comunicador profesional de los negocios, lo cual constituye un argumento más a favor de la autoformación a través de manuales de comunicación comercial y profesional (p. ej., *Excellence in Business Communication* [Thill y Bovée]).
- 11) Aunque muchos tipos de actividades son extrapolables a la enseñanza de otros géneros textuales, cada uno de estos demanda algún tipo de actividad particular, así como técnicas, procedimientos y dinámicas de grupo diferentes. Por ejemplo, no resulta lo mismo la práctica de las presentaciones orales que la de las llamadas telefónicas. Las presentaciones orales son individuales y más extensas que las llamadas, por lo que las oportunidades de práctica se reducen. Eso, además, influye en la interacción entre los alumnos, y entre el profesor y los alumnos, lo que afecta a los procedimientos y las técnicas de retroalimentación (*feedback*).

Pasamos a continuación a exponer las actividades representativas y ejemplificadoras de lo que significa trabajar en el aula con el CEA. La unidad que presentamos toma por objeto la carta de márquetin⁹. A pesar de las diferencias entre géneros, esperamos que dicha

9 Al usar "carta de márquetin", también nos referimos a los correos electrónicos. Evitamos así denominaciones más ambiguas como "mensajes (escritos) de márquetin".

unidad muestre la esencia del CEA en cuanto a su deseo de lograr un alumno más autónomo, consciente, reflexivo y competente.

Unidad didáctica

- **Título:** La carta de márquetin
- **Nivel:** B1 o B2
- **Duración aproximada en el aula:** 6 horas
- **Duración adicional:** Incluye tarea para casa
- **Objetivo:** Se espera que al final de la unidad el alumno conozca cuáles son los rasgos discursivos de una carta de márquetin, así como las estrategias comunicativas que aumentan su eficacia.
- **Unidades relacionadas:** Esta unidad pertenece al módulo sobre la correspondencia comercial y se vincula con las llamadas telefónicas.
- **Materiales:** Ver Apéndices 2 y 3
- **Observaciones sobre la presentación:** La unidad se halla dividida en las cinco fases correspondientes a la estructura del CEA. Cada fase se inicia con los objetivos. A continuación se encuentran introducidas en cuadros las diferentes actividades. Dentro de los cuadros se han incluido entre corchetes indicaciones sobre las técnicas de implementación, seguidas de las instrucciones para el alumno. Tras los cuadros se hallan algunos comentarios.

Fase 1: Construcción del contexto

En esta fase se desarrollan las actividades encaminadas a contextualizar socialmente el género, esto es, su ámbito de uso y cómo el contexto influye en los rasgos discursivos del texto:

[El profesor comparte las siguientes preguntas con el alumno, quien las podrá pensar en casa individualmente o en grupo en el aula]

1. ¿Cómo definirías qué es una carta de márquetin?
2. ¿Por qué crees que es importante para la empresa?
3. ¿Crees que es relevante solo para la empresa que la envía? ¿Por qué?
4. ¿Has recibido este tipo de carta?
5. ¿Cómo te sientes cuando la recibes? ¿Cuál es tu reacción?
6. ¿Recuerdas alguna característica particular?
7. ¿Cuál crees que es el mayor desafío a la hora de redactarla?
8. Busca en internet consejos para redactar este tipo de carta.
9. ¿Puedes aportar algún ejemplo más? (En el idioma que quieras)

Tabla 5.- Construcción del contexto.

Estos interrogantes tienen como objetivo recuperar el conocimiento previo que el alumno posea sobre el tipo de texto, así como inducirlo a la reflexión, en este último caso, con el fin de despertar su curiosidad. Responder a los interrogantes puede hacerse buscando información en internet, por lo que supone un primer paso para la autonomía del alumno. Cada interrogante posee una finalidad concreta: (Interrogante 1): Tomar conciencia de la finalidad del género y aislarlo de otros. (2): Tomar conciencia de la relevancia social del género (p. ej., la promoción de productos). (3): Tomar conciencia retórica (p. ej., la actitud del receptor ante este tipo de carta). (4): Anticipar el posible conocimiento sobre los rasgos lingüísticos y paralingüísticos. (5): Tomar conciencia de la relevancia de ciertas estrategias comunicativas (p. ej., la concisión). (6): Pretende que el alumno aprenda a buscar información de manera independiente sobre un tipo de género. (7): Recabar ejemplos que permitan la comparación transcultural del género (p. ej., ejemplares que el alumno o algún familiar suyo hayan recibido en chino o en inglés).

Fase 2: Modelaje y deconstrucción

En esta fase los objetivos principales son los siguientes:

- Desvelar la estructura del texto.
- Desvelar la función de cada parte.

- Dirigir la atención del alumno hacia la forma en que se presenta el texto.
- Dirigir la atención del alumno hacia los rasgos discursivos y su función.

[El profesor entrega a los alumnos dos ejemplos reales de carta de márquetin, acompañados del siguiente enunciado e interrogantes. Ver Apéndice 2 y 3]

A continuación encontrarás dos ejemplos de carta de márquetin:

1. Identifica las partes que componen cada uno y dale un nombre a cada parte.
2. Compara las estructuras en busca de diferencias y coincidencias.
3. ¿A qué crees que son debidas las diferencias?
4. ¿Por qué crees que la estructura es útil?
5. ¿Crees que el orden podría ser diferente? ¿Cambiaría algo?
6. ¿En qué situaciones sería mejor otra estructura?
7. ¿Cuál crees que es la parte más relevante? ¿Y la que menos? ¿Por qué?
8. ¿Coincide la estructura con los ejemplos de cartas de márquetin en inglés y chino? ¿Por qué crees que se produce esta diferencia/similitud?

Tabla 6.- Modelaje y deconstrucción (I).

Mientras que los interrogantes (1), (2), (3), (4) y (8) poseen una respuesta más objetiva y cerrada, (5), (6) y (7) buscan la reflexión crítica del alumno, por lo que las respuestas pueden ser más subjetivas y abiertas: (Interrogante 1): Pretende fomentar la autonomía del alumno para que una vez incorporado a su trabajo sea capaz de analizar por sí mismo la estructura de los mensajes que reciba. (2): Pretende despertar su conciencia genérica, al hacerle ver que diferentes textos de un mismo género poseen a la vez una estructura prototípica, pero también diferencias, así como hacerle ver la influencia del contexto en dichas variaciones y cómo la estructura es la que es debido a su contribución al éxito comunicativo. (4 a 6): En este caso se busca la conciencia retórica, en el sentido de percibir la necesidad de adaptar la estructura al contexto. (7): Busca que el alumno reflexione sobre los contenidos, por lo que aquí se trabaja profundizando en cada parte del texto y su función. (8): Se espera que el alumno despierte

su conciencia genérica intercultural (p. ej., diferencia en el grado de comunicación directa frente a indirecta).

[Si el docente desea profundizar en el tema de la estructura, en este punto puede tomar una tercera carta de márquetin, desordenar su estructura y pedir a los alumnos que la recompongan.]

Aquí tienes las partes de una carta de márquetin desordenada:

1. Ordena las partes.
2. Busca más posibilidades con sentido.
3. ¿Crees que hay alguna diferencia entre las diferentes posibilidades?
4. ¿En qué contexto crees que sería mejor cada una de ellas?

Tabla 7.- Modelaje y deconstrucción (II).

Se trata de una actividad clásica que busca fomentar la conciencia genérica (variaciones de un mismo género por influencia del contexto) y la retórica (relación entre estructura y contexto).

[En esta actividad, el profesor deberá modificar los textos originales para desproveerlos de cualquier elemento paralingüístico: fotos, colores, tamaños de letra, subrayados, viñetas, mayúsculas, negrita, cursiva, centrados, etc.]

Compara los textos originales y los textos sin formato:

1. ¿Crees que los elementos eliminados eran importantes? ¿Por qué?
2. En caso afirmativo, ¿qué función poseía cada uno de ellos?
3. Si dispones de cartas de márquetin en chino o en inglés, ¿puedes identificar qué formatos difieren y cuáles coinciden?

Tabla 8.- Modelaje y deconstrucción (III).

Esta actividad está enteramente consagrada a la dimensión paralingüística del texto y a despertar la conciencia del papel que los diferentes elementos pueden jugar, con especial atención a su contribución a la claridad y a la transmisión del mensaje. Si se tratase de un texto oral (p. ej., llamadas, reuniones, presentaciones orales, entrevistas, recepción de visitas, etc.) sería el momento ideal para analizar la comunicación no verbal.

[Para esta actividad se volverá a los textos originales.]

1. Señala todos los elementos que permiten estructurar la carta, relacionar las partes y conectar frases.
2. ¿Cuál crees que es la relación entre el emisor y el receptor? ¿Dónde queda reflejada?
3. ¿Dónde podemos ver la cortesía en estas cartas?

Tabla 9.- Modelaje y deconstrucción (IV).

Esta actividad posee varias finalidades relacionadas con el registro: (Interrogante 1): Se atiende a la coherencia y a la competencia textual del alumno, pues se espera que el alumno perciba cómo el redactor ha mantenido el texto cohesionado y como le ha dado apariencia de unidad relacionando o señalando las diferentes partes e ideas. (2) y (3): Aquí se pretende que el alumno perciba cómo se marca lingüísticamente la relación entre el emisor y el receptor, con especial atención a la base cultural que regula la cortesía y cuáles son las posibles estrategias para lograrla.

[La siguiente actividad está dedicada por entero a los rasgos lingüísticos. Estos pueden ser tantos y tan variados, que cada profesor decidirá qué incluir. Cada texto puede requerir la atención hacia algunos en concreto debido a su relevancia comunicativa. Según la información que hemos recopilado en la fase de preparación de la unidad sobre la carta de máquetin, los elementos incluidos en las siguientes preguntas se refieren a aspectos clave en este tipo de texto.]

1. Observa la firma. ¿Qué reacción te genera?
2. ¿Crees que falta o sobra algo?
3. Observa los saludos. ¿Qué reacción te producen?
4. ¿Cómo se usan los adjetivos y adverbios para dar fuerza al mensaje?
5. ¿Podrías buscar otros adjetivos y adverbios que expresen lo mismo?
6. ¿Te parecen textos concisos? ¿Sobra algo?
7. ¿Por qué crees que la información contenida en los párrafos es relevante?
8. Si tú fueras el potencial cliente, ¿crees que falta información relevante? ¿Cuál? ¿Por qué?
9. ¿De qué forma crees que el escritor ha logrado una carta más clara?

Tabla 10.- Modelaje y deconstrucción (V).

Algunos aspectos relacionados con los rasgos discursivos de claridad, concisión, concreción, coherencia, cortesía, corrección y consideración pueden haber aparecido en actividades anteriores. Sin

embargo, son tantas las estrategias comunicativas a ellos asociadas que merece la pena dedicarles una actividad exclusiva. Los interrogantes buscan que el alumno perciba las decisiones que el redactor ha tomado para lograr que su texto sea comunicativamente más eficaz.

[Opcionalmente, y siempre y cuando el docente la haya confeccionado previamente, podría entregarse al alumno una lista de verificación como la que presentamos más abajo, para que señale qué técnicas se han implementado en los textos de muestra. Representa una oportunidad más para que el alumno tome conciencia de algunos rasgos esenciales del género.]

1. Analiza los ejemplos, y señala qué acciones realiza **el escritor**. ¡Cuidado! No todas son necesarias.

- Claridad ◇ Separa los párrafos
 - ◇ Usa resaltes (negrita, cursiva, subrayado,...)
 - ◇ Usa numeraciones y viñetas
 - ◇ Usa un tamaño de letra adecuado
 - ◇ Evita jerga muy técnica si el interlocutor la desconoce
 - ◇ Evita demasiadas palabras generales (cosa, documento,...)
 - ◇ Evita expresiones ambiguas (tal vez, algunos,...)
 - ◇ Evita usos confusos en la expresión de la fecha y la hora
 - ◇ Usa frases breves si es posible
 - ◇ Respeta las normas de puntuación
- Cortesía ◇ Usa fórmulas de tratamiento respetuosas
 - ◇ Se ajusta al nivel de formalidad
 - ◇ Evita el conflicto
 - ◇ Enfatiza aspectos positivos
 - ◇ Usa un tono amigable (no hostil)
 - ◇ Evita un lenguaje sexista
- Concisión ◇ En el mensaje inicial, establece claramente el objetivo
 - ◇ Evita repeticiones
 - ◇ Antepone la información principal a la secundaria
 - ◇ Elimina palabras innecesarias

Tabla 11.a.- Modelaje y deconstrucción (VI).

Coherencia	◇ Estructura el mensaje de forma lógica
	◇ Ordena y conecta bien las frases y los párrafos
	◇ Resume en el asunto la idea central del mensaje
	◇ Da toda la información relevante
Corrección	◇ No hay errores (vocabulario, gramática, puntuación, etc.)
Consideración	◇ Facilita los datos de contacto en la firma del mensaje
	◇ Añade el prefijo internacional al número de teléfono
	◇ No formatea excesivamente
	◇ Redacta asuntos que sinteticen bien el tema
	◇ Atiende a las necesidades y sentimientos del receptor
Concreción	◇ Evita cambios de tema innecesarios

Tabla 11.b.- Modelaje y deconstrucción (VI).

Fase 3: Construcción conjunta

Esta fase corresponde a la práctica colectiva, donde los alumnos deberán redactar una carta de máquetin en grupo. Si el tiempo lo permite, lo ideal es que los alumnos compongan un primer texto que corresponda a un boceto, es decir, a un ejemplar que se irá mejorando con los comentarios del docente, y que se redactará tantas veces como se considere necesario hasta lograr una versión final.

El diseño de tareas auténticas solo es posible si el docente posee un mínimo conocimiento de las situaciones de uso de la lengua. Dado que muchos docentes de LE no poseen experiencia en las empresas de comercio internacional, es necesario hallar vías alternativas para saber cómo se comunican los trabajadores en ellas. Una forma relativamente accesible de lograrlo es mantener el contacto con exalumnos que trabajan en ellas, y con los cuales podemos contactar para que nos expliquen su trabajo, de tal forma que esos datos puedan ser reconvertidos en contextos para tareas: interlocutores, tema, canal, finalidad comunicativa, etc.

[El profesor buscará una empresa que sea representativa del tipo de organización donde sus alumnos suelen acabar trabajando con más frecuencia. En nuestro caso se tomó como referente una empresa taiwanesa, cuyo nombre real ha sido substituido por uno ficticio, dedicada a la exportación de componentes de madera para la fabricación de suelos y paredes. Se seleccionó, además, por la certeza de que contrata graduados en español; por poseer una página web clara y completa; y porque el tipo de producto comercializado no resulta totalmente ajeno al alumno.]

Imaginad que os habéis incorporado a la empresa DONGGUANG, la cual tiene relaciones comerciales con países de Centroamérica. Vuestro jefe considera necesario renovar la carta de márquetin, y os ha pedido que redactéis una nueva.

1. Acceded a la página web de la empresa para conocer sus características.
2. Antes de comenzar a redactar:
 - a. Realizad una lluvia de ideas sobre las características esenciales de una carta de márquetin.
 - b. Responded a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es el género del escritor? ◇ Masculino ◇ Femenino
 - ¿Cuál es el género del receptor? ◇ Masculino ◇ Femenino ◇ Desconocido
 - ¿Cuántos receptores hay ◇ Uno ◇ Más de uno
 - ¿Qué voy a usar? ◇ Tú/Vosotros ◇ Usted/Ustedes
 - c. ¿Qué contenidos va a tener vuestra carta?
 - d. ¿Cómo vais a estructurarlos? Haced un esquema.
3. Después de redactar el texto, responded a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cómo justificarías que vuestra carta es clara? ¿Y coherente? ¿Y cortés? ¿Y concisa? ¿Creéis que hay algo más que se pueda hacer para mejorar la carta?
 - b. ¿Qué habéis hecho para aseguráros de que no hay errores?
4. Comparad vuestra carta con otro grupo y comparad la estructura. ¿Coincide? Si no, cada grupo deberá justificar su elección.

Tabla 12.a.- Construcción conjunta.

<p>5. Responded a las siguientes preguntas. Si la respuesta es 'no', tratad de solucionar el problema.</p> <p>¿He separado los párrafos? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿He usado resaltes donde sea necesario? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿He usado numeraciones o viñetas si es necesario? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿Está el texto alineado/justificado? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿Son las frases claras? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿Son la fecha, la hora y los números claros? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿He usado siempre usted? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿Es cortés? ¿Por qué? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿Queda claro desde el inicio cuál es la finalidad de la carta? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿He usado los marcadores necesarios? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿Posee el lector todos los datos de utilidad? ◇ Sí ◇ No</p> <p>¿Es la firma completa? ¿He incluido el prefijo internacional? ◇ Sí ◇ No</p>
--

Tabla 12.b.- Construcción conjunta.

Realizamos a continuación algunas aclaraciones sobre las actividades del cuadro anterior. (Actividad 1): Visitar la página web es una actividad que no tan solo favorece la autonomía, sino que beneficia al alumno de dos formas más: a) lo acerca a la realidad del mundo laboral, ya que lo introduce en el prototipo de empresa en la que puede acabar ejerciendo; y b) familiarizarse con la empresa representa un paso clave cuando un alumno prepara una carta de presentación, un currículum vitae y una entrevista de trabajo, por lo que esta actividad incide en una habilidad transversal. (2): Corresponde a las actividades previas a la lectura. En ella incluimos: a) una lluvia de ideas que pretende recuperar y activar el conocimiento previo del alumno; y b) un cuestionario que pretende asistir al alumno en la planificación del mensaje en relación con problemas con los que frecuentemente nos topamos en nuestras clases de EN y de expresión escrita (mezcla de género, número y estilo); c) un interrogante de planificación que posee por objeto la coherencia; y d) uno que atiende a la estructura. (3): Con esta actividad buscamos que el alumno reflexione críticamente sobre su composición, y la mejore y corrija, si fuera necesario. a): El alumno debe hacer explícitas las estrategias que ha usado, para

poder así comparar lo que ha hecho con lo que podría haber hecho según los consejos de las fases de *Contextualización* y de *Modelaje y deconstrucción*. Es una forma de inducirlo al error para hacerle ver que suele haber margen de mejora, y por tanto, sirve como forma de autocorrección de la dimensión discursiva. Por su parte, b) incide más en la capacidad de corregir errores de ortografía, vocabulario y gramática. Tanto a) como b) constituyen la parte donde el docente debe mostrar su capacidad de asistir al alumno por medio de consejos que ayuden a este a mejorar lo que no haya podido mejorar por sí solo. En (4) se busca que los alumnos tomen conciencia de la estructura verbalizando sus decisiones, y que reflexionen sobre estas, de tal forma que relacionen su elección de la estructura con la finalidad comunicativa. La pregunta de fondo que pueden hacerse profesor y alumnos es la siguiente: *¿Por qué esta estructura es buena/mala a la luz del fin comunicativo?* Finalmente, (5) pretende asistir a los alumnos en la autocorrección por medio de un cuestionario.

Fase 4: Construcción independiente

Esta es la fase en la cual cada alumno deberá componer un texto de forma individual, por lo que su producción servirá como ocasión para evaluar los logros alcanzados hasta el momento. Nuevamente, la fase se contempla como una interacción entre alumno y profesor, donde este ofrece sugerencias al primero, el cual modificará su texto tantas veces como se considere necesario hasta la producción de un texto final.

La primera actividad se reduce a la presentación del enunciado, ya que se espera que el alumno haya asimilado en la fase anterior los procesos y recursos para la planificación, edición y revisión del texto. Dicha tarea deberá ser similar en tipología a la de la fase anterior, pero con las modificaciones necesarias para que no sea un calco a la anterior, lo que podría conducir a la mecanización del proceso.

[En este caso, el profesor podrá modificar ligeramente la situación comunicativa. Por ejemplo, en la tarea que presentamos a continuación se ha sustituido la anterior empresa, que comercializaba productos, por una que comercializa servicios.]

La empresa TUIDALE te ha contratado porque ha decidido abrir mercado en varios países hispanoamericanos. Tu jefe te pide que redactes una carta de márquetin para captar nuevos clientes.

Tabla 13.- Construcción independiente.

A partir de este punto, el profesor puede modificar la situación comunicativa para hacerla cada vez más diferente a los ejemplos originales y a las tareas de simulación realizadas hasta el momento. Por ejemplo, un cambio significativo es alterar la relación entre el emisor y el receptor. Si hasta ahora había sido una relación de desconocimiento entre ambos, en otra tarea podría plantearse una relación entre dos empresas que mantienen una larga relación comercial, donde la carta se convierte en un mensaje para anunciar la salida al mercado de un nuevo producto.

Fase 5: Intertextualidad

El *Diccionario de términos clave de ELE* define intertextualidad como "la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos". Representa uno de los rasgos de la comunicación comercial, donde es rara la situación en la que el comunicador puede resolver una tarea profesional por medio de un solo tipo de texto (Nickerson y Planken).

En esta fase del CEA, el desafío para el profesor es plantear una relación entre textos que sea auténtica, es decir, que refleje lo que realmente sucede o podría suceder en la situación comunicativa meta de sus alumnos. Por ejemplo, en nuestra investigación sobre las necesidades comunicativas de los asistentes de ventas internacionales que hacen uso del español/LE en Taiwán (Riutort Cánovas 2017), varios de los entrevistados nos informaron de que cuando la carta de márquetin que envían no produce el efecto deseado, esto es, que el potencial cliente se ponga en contacto con ellos, el asistente de ventas internacionales da un segundo paso consistente en realizar una llamada telefónica al mismo destinatario para averiguar si este recibió o no la carta.

Trabajas en la empresa LIGONG, especializada en plástico para invernaderos. Imagina que el día 3 de marzo enviaste una carta de máquetin a la Sra. Robledo, responsable de compras de la empresa colombiana PLASTICOLOMB. Sin embargo, un mes después no has recibido ningún mensaje suyo. Por todo ello, decides telefonarla para asegurarte de que la ha recibido.

Tabla 14.- Intertextualidad (I).

La intertextualidad puede adoptar un enfoque diacrónico, por lo que esta fase puede prolongarse.

Durante la comunicación con la Sra. Robledo, esta te informó de que sí recibió la carta, pero que no la respondió por varios motivos. Además, aprovechó para decirte que está interesada en el producto con referencia DFG-853, y te pide que le envíes un folleto informativo. Redacta el correo electrónico, al cual adjuntarás el folleto en PDF.

Tabla 15.- Intertextualidad (II).

4. LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL Y LA COMPETENCIA DOCENTE

Este apartado se presenta a modo de epílogo a los contenidos teóricos hasta aquí expuestos. La relevancia de la conciencia lingüística, la autenticidad y los procesos comunicativos depositan sobre el docente una responsabilidad añadida, si la comparamos con los cursos generales. Como hemos dicho, enseñar EN implica introducir al alumno en un nuevo ámbito comunicativo, lo cual implica que el docente posea el conocimiento suficiente para ejercer como guía y facilitador. En este sentido, nosotros consideramos que la mejor forma de adquirir esta competencia docente es a través de los estudios de comunicación comercial organizacional (CCO) (*Business Organizational Communication*). Estamos de acuerdo con los que sitúan a esta disciplina como un puente entre el aula de LUP y la comunicación profesional (Brieger; Louhiala-Salminen; Daniushina; Du-Babcock; Bhatia y Bremer; Nickerson). Debido a su carácter didáctico, la CCO nos ha sido de gran utilidad para hallar respuesta a dos interrogantes fundamentales:

- ¿Qué define al buen comunicador en una profesión determinada?

• *¿Qué ocurre durante la comunicación en un contexto de negocios?*

La primera pregunta se refiere a las estrategias, técnicas y procesos retóricos que aplican los buenos comunicadores en los negocios para crear mensajes eficaces. En este sentido logra algo que a los profesores les es complejo: percibir la comunicación desde una perspectiva émica, es decir, desde la del propio comunicador (Bhatia y Bremmer). Cuando los docentes tratan de comprender los procesos de comunicación en los negocios únicamente desde su perspectiva de lingüistas, se corre el riesgo de desvirtuar la realidad (Douglas; Schmidt Fóo). El segundo interrogante, por su lado, se centra más en describir y comprender los contextos, los géneros y los eventos comunicativos (Bhatia y Bremmer).

Para lograr todo ello, la CCO se centra en los siguientes objetos de investigación:

- Los procesos de creación y comprensión de textos por los que atraviesa el emisor.
- Los atributos que definen los mensajes eficaces.
- Las técnicas comunicativas que facilitan la creación de mensajes eficaces.

El estudio de la CCO tiene una clara aplicación práctica en la enseñanza de la L1. Comprendiendo cómo se comunican efectivamente los profesionales en las empresas, es posible enseñar mejor a aquellos que desean mejorar su habilidades comunicativas profesionales (Nickerson; Daniushina; Koester): "BC [Business Communication] researchers are concerned with investigating how communication works in business organisations and then with making recommendations as to how to make things better" (Nickerson 53). Las conclusiones a las que llegan los estudios de CCO se trasladan a libros y cursos (p. ej., *Aprenda a dar presentaciones eficaces*). Sin embargo, estos estudios también son de relevancia para la enseñanza de EN a universitarios, ya que al comprender cómo se comunica una comunidad discursiva, se adquiere una mayor comprensión de la lengua que se usa en ella, y en consecuencia, de qué es necesario que el alumno aprenda:

"to look for effective and efficient ways of training uninitiated learners in to the intricacies of business communication, both written as well as spoken" (Bhatia y Bhatia 31-32). Así pues, comprender el uso de la lengua en el trabajo es una cuestión de máximo interés para la enseñanza de LUP (Marra). Sería muy complicado para un profesor poder enseñar la lengua de las negociaciones si ni docente ni alumno han participado nunca en una negociación. Por este motivo, consideramos que la capacitación profesional de los docentes de EN requiere comprender la comunicación profesional a través de la CCO, por ejemplo, consultando manuales como *Excellence in Business Communication* (Thill y Bovée).

Dos observaciones para concluir este apartado:

- 1) Los estudios de CCO también sirven para otear los cambios veloces y permanentes que experimenta la comunicación en el siglo XXI, especialmente en tres aspectos: la tecnología, la globalización y las estructuras retóricas (Louhiala-Salminen; Doyle). Esto es algo que también beneficia a la enseñanza de EN, ya que le permite reajustar los currículos y hacerlos más acordes con la realidad.
- 2) Aunque la mayoría de los estudios de CCO se han realizado para la lengua inglesa, la enseñanza del EN puede beneficiarse de parte de estos estudios porque, salvando las diferencias culturales nacionales, los profesionales de los negocios comparten gran parte de su cultura comunicativa profesional (Bhatia y Bhatia).

CONCLUSIONES

Hemos fundamentado e ilustrado la aplicación de un enfoque basado en el género, la conciencia y la autonomía. Hemos argumentado a favor de que estos tres elementos pueden contribuir a reducir el impacto de las limitaciones a las que se ven sometidos los cursos de EN en el contexto universitario taiwanés, al mismo tiempo que se está en sintonía con los avances en didáctica de LE-LUP. Capacitar a los alumnos para que sean ellos mismos quienes analicen el discurso de los negocios y puedan adaptarse a las diferentes situaciones comunicativas profesionales constituye una vía para mejorar su autonomía,

y por extensión, su capacidad para mantener sus trabajos y progresar en ellos sin problemas. Esto exige, al mismo tiempo, que el docente de EN adquiera algunas competencias profesionales propias de la materia que enseña. Entre ellas hemos destacado dos: el conocimiento sobre los rasgos característicos del discurso de los negocios y de las estrategias comunicativas que usan los profesionales, y la capacidad de asistir al alumno de tal manera que la interacción con este se caracterice por dotarlo en el aula de los recursos necesarios para que pueda resolver por sí mismo tareas similares una vez se haya incorporado al trabajo. Esperamos que este capítulo sirva, además, para amenizar el necesario debate sobre la didáctica del EN en el contexto universitario y sobre cuál debería ser el papel de esta disciplina en el currículo universitario de español/LE.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, Gerry. "Encouraging communication in English: A paradox". *ELT Journal*. 1981. 228-230. Impreso.
- Ainsworth, Judith A. "Integrating methods and strategies from language teaching and business studies in Languages for Specific Business Purposes courses". *Global Advances in Business and Communication Conference & Journal*. 2012. 1-24. Impreso.
- Andrews, Stephen. "Researching and developing teacher language awareness: Developments and future directions". *International Handbook of English Language Teaching* (vol. 15). Eds. Jim Cummins y Chris Davison. Nueva York: Springer. 2007. 945-59. Impreso.
- Bachman, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press. 1990. Impreso.
- Basturkmen, Helen. *Developing courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave. 2010. Impreso.
- Belcher, Diane D. "English for Specific Purposes. Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life". *TESOL Quarterly*. 2006. 133-156. Impreso.
- Bhatia, Vijay K. *Worlds of written discourse*. Londres: Bloomsbury Academic. 2014. Impreso.
- Bhatia, Vijay K., y Aditi Bhatia. "Business communication". *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Ed. John Simpson. Londres: Routledge. 2011. 24-38. Impreso.
- Bhatia, Vijay K., y Stephen Bremner. "English for business communication". *Language Teaching*. 2012. 410-45. Impreso.
- Borg, Erik. "Key concept discourse community". *ELT Journal*. 2003. 398-400. Impreso.
- Boswood, Tim y Alison Marriott. "Ethnography for specific purposes teaching and training in parallel". *Working papers of the Department of English*. 1993. 89-106. Impreso.
- Bourner, Tom *et ál.* "Graduate employability and the propensity to learn in employment: a new vocationalism". *Higher Education Review*. 2011. 5-30. Impreso.

- Brieger, Nick. *Teaching Business English handbook*. York: York Associates. 1997. Impreso.
- Carter, Ronald. "Language awareness". *ELT Journal*. 2003. 64-5. Impreso.
- Celce-Murcia, Marianne y Elite Olshtain. "Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning". *Handbook of research in second language teaching and learning*, 1. Ed. Eli Hinkel. Nueva York: Routledge. 2005. 729-41. Impreso.
- Chambers, Angela. "Language learning as discourse analysis: Implications for the LSP learning environment". *La Revue du GERAS (ASP)*. 2007. 35-51. Web. 30 Jun. 2018.
- Christie, Frances. "Literacy in Australia". *Annual Review of Applied Linguistics*. 1992. 142-55. Impreso.
- Cohen, Andrew D. "Second language learning strategies". *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2. Ed. Eli Hinkel. Nueva York: Routledge. 2011. 681-98. Impreso.
- Cooper, Antonia. "Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research". *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Eds. Michael Byram y Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 119-42. Impreso.
- Cortés Moreno, Maximiano. "Reforma del currículo de ELE atendiendo a las preferencias de los alumnos". *Desafíos y perspectivas de la enseñanza del español en Taiwán: diseño y programa de los cursos*. Ed. Miguel Ángel González Chandía. Taipéi: Universidad Católica Fujen. 2013. 18-42. Impreso.
- Daniushina, Yulia V. "Business linguistics and business discourse". *Calidoscopio*. 2010. 241-47. Impreso.
- Diccionario de términos clave de ELE. Web. 30 Jun. 2018.
- Douglas, Dan. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005. Impreso.
- Doyle, Michael S. "Continuing theoretical cartography in the LSP era". *Scholarship and teaching on Languages for Specific Purposes*. Ed. Lourdes Sánchez-López. Barcelona: UAB digital Collections. 2013. 2-13. Impreso.

- Du-Babcock, Bertha. "Business communication: A revisiting of theory, research and teaching". *The Routledge handbook of language and professional communication*. Eds. Vijay K. Bhatia y Stephen Bremer. Abingdon: Routledge. 2014. 68-84. Impreso.
- Dudley-Evans, Tony. "Five questions for LSP teacher training". *Teacher education for Language for Specific Purposes*. Eds. Ron Howard y Gillian Brown. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. 58-67. Impreso.
- Ellis, Mark y Christine Johnson. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press. 1994. Impreso
- Ellis, Rod. *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell. 2012. Impreso.
- Farrell, Thomas S. C. *Reflective language teaching: From research to practice*. Bloomsbury Academic. 2015. Impreso.
- Feez, Susan. *Text based syllabus design*. Sydney: NCELTR. 1998. Impreso.
- Ferguson, Gibson. "Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge". *Teacher education for Language for Specific Purposes*. Eds. Ron Howard y Gillian Brown. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. 80-9. Impreso.
- Freedman, Aviva. *Genre and the New Rhetoric. Critical perspectives on literacy and education*. Bristol: Routledge. 1994. Impreso.
- Gibbons, Pauline. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann. 2002. Impreso.
- Gnutzmann, Claus. "Language for Specific Purposes vs. general language". *Handbook of foreign language communication and learning*. Eds. Karlfried Knapp et ál. Berlín: Walter de Gruyter. 2011. 517-44. Impreso.
- Goh, Christine C. M., y Anne Burns. *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. Impreso.
- Gollin-Kies, S. et ál. *Language for Specific Purposes*. Palgrave, Macmillan. 2015. Impreso.
- Hammond, Jenny y Pauline Gibbons. "Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education". *Prospect*. 2005a. 6-30. Impreso.

- . "What is scaffolding?". *Teachers' voices Vol. 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom*. Eds. Anne Burns et ál. Sydney: NCELTR. 2005b. 8-16. Impreso.
- Hanuscin, Deborah L., y Michele H. Lee "Using the learning cycle as a model for teaching the learning cycle to preservice elementary teachers". *Journal of Elementary Science Education*. 2008. 51-66. Impreso.
- Harding, Keith. *English for specific purposes: Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press. 2007. Impreso.
- Hargie, Owen. "Skill in theory communication as a skilled performance". *The handbook of communication skills*. Ed. Owen Hargie. Abingdon: Routledge. 2006. 7-36. Impreso.
- Hill, Heather. *Telling what they know; performing what they say: Genre awareness and the transferability of writing*. Tesis. Cedarville University. 2012. Web. 17 Jul. 2018.
- Holec, Henri. "Learner-centered language teaching: needs analysis revisited". *Studies in Second Language Acquisition*. 1980. 26-33. Impreso.
- Holliday, Adrian y Terence Cooke. "An ecological approach to ESP". *Issues in ESP*. Ed. Allan Waters. Oxford: Pergamon. 1982: 124-43. Impreso.
- Huhta, Marjatta et ál. *Needs analysis for language course design: A Holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press. 2013. Impreso.
- Hutchinson, Tom y Allan Waters. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987. Impreso.
- Hyland, Ken. "English for Specific Purposes: Some influences and impacts". *International handbook of English language teaching*. Ed. Jim Cummins y Chris Davison. Nueva York: Springer, 2007a, 391-402. Impreso.
- . "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction". *Journal of Second Language Writing*, 2007b, 148-64. Impreso.
- . "Specific purpose programs". *The handbook of language teaching*. Ed. Michael. H. Long y Catherine. J. Doughty. Nueva York: Wiley-Blackwell. 2009. 201-17. Impreso.

- Jarvis, Jennifer. "Two core skills for ESP teachers". *English for Specific Purposes*. 1984. 45-8. Impreso.
- Johns, Ann M. "L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition". *Second language writing*. Ed. Barbara Kroll. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. 24-36. Impreso.
- . *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. Impreso.
- . "The history of English for Specific Purposes Research". *The Handbook of English for Specific Purposes*. Ed. Brian Paltridge y Sue Starfield. Nueva York: Wiley-Blackwell. 2012. 5-30. Impreso.
- Johns, Ann M., y Dona Price-Machado. "English for Specific Purposes (ESP): Tailoring courses to students' needs and to the outside world". *Teaching English as a second or foreign language*. Ed. Margarite Celce-Murcia. Boston: Heinle & Heinle. 2001. 43-54. Impreso.
- Kaewpet, Chamnong. "A framework for investigating learner needs: Needs analysis extended to curriculum development". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2009. 209-20. Web. 5 Jun. 2018.
- Kim, Dan. *English for occupational purposes: One language?*. London: Continuum. 2008. Impreso.
- Koester, Almud. *Workplace discourse*. Nueva York: Continuum. 2010. Impreso.
- Leech, Geoffrey. "Students' grammar-teachers' grammar-learners' grammar". *Grammar and the Language Teacher*. Eds. Eddie Williams et ál. Harlow: Prentice. 1994. 17-30. Impreso.
- Lehmann, Denis. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Le programmes en question*. Vanves: Hachette. 1993. Impreso.
- López Ferrero, Carmen. "Aproximación al análisis de los discursos profesionales". *Revista Signos*. 2002. 51-2. Web. 5 Jul. 2018.
- Louhiala-Salminen, Leena. "Business communication". *Handbook of business discourse*. Ed. Francesca Bargiela-Chiappini. Edinburgo: Edinburgh University Press. 2009. 305-16. Impreso.

- Mann, Steve y Steve Walsh. *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Nueva York: Routledge, 2017. Impreso.
- Marra, Meredith. "English in the workplace". *The handbook of English for Specific Purposes*. Ed. Brian Paltridge y Sue Starfield. Nueva York: Wiley-Blackwell. 2012. 175-92. Impreso.
- Martin, James R., y David Rose. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum. 2007. Impreso.
- Martín Peris, E. *et ál. Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes. 2012. Impreso.
- Master, Peter. "ESP teacher education in the USA". *Teacher education for LSP*. Eds. Ron Howard y Gillian Brown. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. 22-40. Impreso.
- Lave, Jane y Etienne Wenger. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1991. Impreso.
- Mickan, Peter. *Language curriculum design and socialization*. Bristol: Multilingual Matters. 2013. Impreso.
- Montolío, Estrella y Fernando Ramallo. "Spain". *The handbook of business discourse*. Ed. Francesca Bargiela-Chiappini. Edinburgo: Edinburgh University Press. 2009. 412-22. Impreso.
- Moon, Jenny A. *Reflection in learning & professional development: Theory and practice*. Londres: Routledge Falmer. 2000. Impreso.
- Moore, Helen. "Process" vs. "Product" or down with the opposition". *Learning, keeping, and using language. Selected papers from the 8th World Congress of Applied Linguistics*, 1. Ed. Michael A. K. Halliday *et ál.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Pub. Co. 1990. 379-401. Impreso.
- Negretti, Raffaella. "Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance". *Written Communication*. 2012. 142-79. Impreso.
- Newton, Jonathan y Ewa Kusmierczyk. "Teaching second language for the workplace". *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. 74-92. Impreso.

- Nickerson, Catherine. "Business communication". *The Routledge handbook of language and professional communication*. Eds. Vijay K. Bhatia y Stephen Bremer. Abingdon: Routledge. 2014. 50-67. Impreso.
- Nickerson, Catherine y Brigitte Planken. *Introducing Business English*. Londres: Routledge. 2016. Impreso.
- O'Hair, Dan et ál. *Strategic communication in business and the professions*. Boston: Pearson. 2016. Impreso.
- Palmer Silveira, Juan Carlos. "¿Existe el Business English?". *Lenguas para Fines Específicos. Investigación y enseñanza (III)*. Ed. Esther Hernández et ál. Madrid: UAH. 1994. 461-66. Impreso.
- Paltridge, Brian. "Teaching English for Specific Purposes". *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Eds. Anne Burns y Jack C. Richards. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. 179-85. Impreso.
- Scott G. Paris et ál. "The development of strategies of readers". *Handbook of reading research, 2*. Eds. Rebecca Barr et ál. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 1991. 609-40. Impreso.
- Reeves, Nigel y Colin Wright. *Linguistic auditing: A guide to identifying foreign language communication needs in corporations*. Bristol: Multilingual Matters. 1996. Impreso.
- Richards, Jack C., y Charles Lockhart. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. Impreso.
- Riutort Cánovas, Antonio. "Análisis de necesidades y diseño de un curso universitario de español para los negocios en Taiwán". *Cahiers du GERES*. 2017. 100-14. Impreso.
- . *El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios*. Taipéi: Kung Tang Publications. 2018a. Impreso.
- . "El español y las demandas de contratación de las empresas taiwanesas". *Providence Forum. Language and Humanities*. 2014. 201-26. Impreso.
- . "Habilidades transversales y enseñanza del español/LE en contexto universitario. Análisis de necesidades desde la perspectiva de los contratantes y los trabajadores". *Fujen Studies*. 2018b. 123-49. Impreso.

- . "La empleabilidad de los licenciados taiwaneses en español. Un estudio a través del análisis de ofertas de empleo". *Actas del V Congreso internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Biblioteca Virtual RedELE. 2015. 1-16. Web. 5 Jul. 2018.
- Robinson, Pauline. *Esp (English for specific purposes): The present position*. Oxford: Pergamon. 1981. Impreso.
- Robinson, Peter. "Syllabus design". *Handbook of language teaching*. Eds. Michael H. Long y Catherine J. Doughty. Malden, Oxford y Chichester: Wiley-Blackwell. 2009. 294-310. Impreso.
- Safadi, Eman y Ghlaeb Rababah. "The effect of scaffolding instruction on reading comprehension skills". *International Journal of Language Studies*, 6. 2012. 1-38. Impreso.
- Schmidt Foó, Carlos. "Perspectivas y enfoques en Español para Fines Específicos". *Actas de los encuentros internacionales de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas. El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos educativos*. Eds. Oscar Rodríguez García y José Manuel Alba Pastor. Madrid: Instituto Cervantes. 2013. 9-18. Impreso.
- Schneider, Melanie L., y Naomi Fujishima. "When practice doesn't make perfect: The case of a graduate ESL student". *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Eds. Diane Belcher y George Braine. Clevedon: Multilingual Matters. 1995. 3-22. Impreso.
- Stevens, Peter. "ESP after twenty years: A re-appraisal". *ESP: State of the art*. Ed. Makhan Tickoo. Singapur: SEAMEO Reginal Centre. 1988. 1-13. Impreso.
- Swales, John. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. Impreso.
- Thill, John V., y Courtland L. Bovée. *Excellence in business communication (9th edition)*. Harlow: Pearson. 2011. Impreso.
- Thornbury, Scott. *About language: tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. Impreso.
- Tickoo, Makhan. "Approaches to ESP: Arguing a paradigm shift". *LSP: problems and prospects*. Ed. Rosemary Khoo. Singapur: SEAMEO Regional Centre. 1994: 30-48. Impreso.

- Tomlinson, Brian. "Ten questions about language awareness". *ELT Journal*. 2003. 251-59. Impreso.
- Wright, Tony y Rod Bolitho. "Language awareness: a missing link in language teacher education?". *ELT Journal*. 1993. 292-304. Impreso.
- Tudor, Ian. "LSP or language education?". *Teacher education for Language for Specific Purposes*. Ed. Ron Howard y Gillian Brown. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. 90-102. Impreso.
- van Lier, Leo. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman. 2014. Impreso.
- Vanpatten, Bill. "Attending to form and content in the input". *Studies in Second Language Acquisition*. 1990. 287-301. Impreso.
- Widdowson, Henri G. "Communication and community: The pragmatics of ESP". *Journal of English for Specific Purposes*. 1998. 3-14. Impreso.
- . *Teaching language as communication*. Oxford University Press. 1978. Impreso.
- Wong, Irene F. H. et ál. *Business communication: Asian perspectives, global focus*. Singapur: Pearson/Prentice Hall. 2007. Impreso.
- Wood, David. "The why? what? when? and how? of tutoring: The development of helping and tutoring skills in children". *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*. 2003. 1-30. Impreso.
- Wood, David et ál. "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. 89-100. Impreso.
- Zhang, Zuocheng. "Towards an integrated approach to teaching Business English: A Chinese experience". *English for Specific Purposes*. 2007. 399-410. Impreso.

APÉNDICE 1

Estrategias comunicativas para la redacción de correos electrónicos

Claridad	<ul style="list-style-type: none">• Separar los párrafos.• Usar de resaltes (negrita, cursiva, subrayado,...).• Usar de numeraciones y viñetas.• Seleccionar de un tamaño de letra adecuado.• Evitar jerga muy técnica si el interlocutor la desconoce.• Evitar el sobreuso de hiperónimos (p. ej., cosa, documento,...).• Evitar expresiones ambiguas (p. ej., tal vez, algunos,...)• Evitar usos confusos en la expresión de la fecha y la hora.• Usar de frases breves.• Evitar enviar mensajes complejos.• Simplificar expresiones.• Respetar las normas de puntuación.
Cortesía	<ul style="list-style-type: none">• Usar adecuadamente las fórmulas de tratamiento y del nombre.• Ajustar el nivel de formalidad.• Evitar un estilo demasiado conversacional en algunos casos.• Mitigar los actos de habla amenazantes.• Enfatizar los actos de habla positivos.• Usar un tono amigable (no hostil).• Evitar un lenguaje sexista.
Concisión	<ul style="list-style-type: none">• Establecer claramente el objetivo en el mensaje inicial.• Prescindir de reiteraciones.• Anteponer la información principal a la secundaria.• Ofrecer soportes alternativos para textos extensos.• Eliminar palabras innecesarias.

<p>Coherencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructurar el mensaje de forma lógica. • Utilizar ordenadores y conectores discursivos. • Asegurarse de que existe una base de información compartida. • Referirse a posibles mensajes anteriores. • Resumir en el asunto la idea central del mensaje. • Asegurarse de que la información nueva no posee lagunas. • Responder cuando sea posible a partir del mensaje original.
<p>Corrección</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar todos los niveles del texto después de leerlo. • Utilizar listas de revisión de errores comunes. • Utilizar el corrector ortográfico. • Evitar el uso de traductores electrónicos. • Evitar un estilo demasiado elaborado propio de las cartas.
<p>Consideración</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una actitud basada en "Tú" más que en el "Yo" • Comprimir los archivos adjuntos pesados • Eliminar lo innecesario en los reenvíos. • Anunciar el añadido de un destinatario con copia (CC o CCO). • Anunciar la presencia de un archivo adjunto. • Facilitar los datos de contacto en la firma del mensaje. • Añadir el prefijo internacional al número de teléfono. • Evitar acumular mensajes sin leer. • Evitar formatear excesivamente. • Informar de la actuación esperada por parte del lector. • Informar con precisión de los plazos y fechas límite. • Evitar el uso innecesario de emoticonos. • Utilizar el teléfono cuando sea necesario. • Anunciar si se precisará de tiempo para responder. • Explicar las causas de una posible respuesta negativa. • Redactar asuntos que sinteticen bien el tema.
<p>Concreción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar digresiones. • Anunciar en el asunto la presencia de varios temas. • Un tema por mensaje

APÉNDICE 2

Carta 1

[Logo]

CARTA DE PRESENTACIÓN

[Fecha]

ESTIMADO:

Sr. D. [Nombre]

Nos complace dirigirnos a ustedes para saludarle cordialmente a la vez que le presentamos a [Nombre de la empresa]. Nuestros 40 años de permanencia en el mercado nos proporcionan una amplia experiencia en el mundo de la obra civil y nos avalan como una empresa referente en el sector, con una filosofía basada en la sostenibilidad, la calidad y la experiencia, promoviendo un modelo empresarial que busca anticipar y gestionar de forma responsable tanto los riesgos laborales y desafíos derivados del desarrollo sostenible, como las nuevas oportunidades que surgen de ellos.

Nos especializamos en:

- La construcción de puentes y viaductos.
- Construcción de grandes infraestructuras.
- Posición consolidada en el área de urbanizaciones.
- Producción y montaje de grandes elementos prefabricados de hormigón.

Contamos con personal altamente cualificado para la realización de los proyectos según sus requerimientos y necesidades.

Esperamos que después de analizar nuestra presentación podamos llegar a ser proveedores habituales y de confianza. Para tal fin les facilitamos nuestros datos de contacto:

[Nombre] + [Teléfonos]

[Dirección]

[Correo electrónico] + [Páginas web]

APÉNDICE 3

Carta 2

Asunto: [Nombre de la empresa]. Servicios Informáticos.

Estimados Sres.:

Nos dirigimos a ustedes para ofrecerles nuestros servicios de mantenimiento integral informático. Somos D. XXXX XXXX XXXX y D. YYYY YYYY YYYY, socios fundadores de la empresa [Nombre de la empresa].

Nuestra empresa, además de a otros sectores, está dirigida a proporcionar un servicio de mantenimiento informático integral y de calidad a sus entidades.

Nuestra experiencia a lo largo de los años en este sector, hace que podamos garantizar la seguridad y correcto funcionamiento de sus sistemas. [Nombre de la empresa] presta sus servicios de forma altamente personalizada, creando una solución a medida de cada necesidad. Somos especialistas en identificar y entender las necesidades informáticas de nuestros clientes, para ofrecerles la mejor solución integral adaptada a sus necesidades.

Nuestra filosofía de negocio pretende que periódicamente nuestros técnicos revisen sus instalaciones (ordenadores, impresoras y otros equipos) de forma que podamos ofrecerles una calidad y proximidad óptima en el servicio que les prestamos.

No duden en ponerse en contacto con nosotros por email o a través de nuestra página web [Página web], donde además podrán encontrar información relativa a nuestra empresa y a nuestra experiencia.

Muchas gracias por su atención.

Reciban un cordial saludo.

[Nombre] + [Teléfono] + [Correo electrónico]
[Nombre] + [Teléfono] + [Correo electrónico]