



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFIA y LETRAS

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL:

**ANÁLISIS DE NECESIDADES DE USO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL
CONTEXTO PROFESIONAL DEL TURISMO: ELEMENTOS PARA LA
ELABORACIÓN DE PROGRAMA DE CURSO BASADO EN
TAREAS COMUNICATIVAS Y GÉNEROS**

Presentada por Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel
para optar al grado de doctor por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Prof. Dr. Francisco José Zamora Salamanca

Prof. ^a Dr. ^a Micaela Carrera de la Red

Prof. Dr. Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

VALLADOLID
2015

MARCELO VANDERLEY MIRANDA SÁ RANGEL

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE USO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL
CONTEXTO PROFESIONAL DEL TURISMO: ELEMENTOS PARA LA
ELABORACIÓN DE PROGRAMA DE CURSO BASADO EN
TAREAS COMUNICATIVAS Y GÉNEROS

Tesis doctoral presentada al Programa de Doctorado en Español: Lingüística, Literatura y Comunicación del Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid como requisito parcial para la obtención del grado de Doctor.

Directores de Tesis:
Prof. Dr. Francisco José Zamora Salamanca
Prof^a Dr^a Micaela Carrera de la Red
Prof. Dr. Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Valladolid
2015

MARCELO VANDERLEY MIRANDA SÁ RANGEL

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE USO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL
CONTEXTO PROFESIONAL DEL TURISMO: ELEMENTOS PARA LA
ELABORACIÓN DE PROGRAMA DE CURSO BASADO EN
TAREAS COMUNICATIVAS Y GÉNEROS

Tesis doctoral presentada al Programa de
Doctorado en Español: Lingüística, Literatura y
Comunicación del Departamento de Lengua
Española de la Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad de Valladolid como requisito parcial
para la obtención del grado de Doctor.

TRIBUNAL

Prof.^a Dr.^a

Prof.^a Dr.^a

Prof.^a Dr.^a

Prof.^a Dr.^a

Prof. Dr.

Valladolid
2015

Para minha mãe e para meu pai.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a mis directores, los profesores investigadores Dr. Francisco José Zamora Salamanca, Dra. Micaela Carrera de la Red y Dr. Rodrigo Esteves de Lima-Lopes, por la inestimable orientación académica, paciencia y comprensión que me brindaron en esta etapa académica de vida. A los profesores Francisco Zamora y Micaela de la Red, por el apoyo institucional irrestricto y estímulo constante y, sobretodo, por la amistad y cariño contruidos a lo largo de todos estos años... *¡Gracias por todo, chicos!* Al profesor Rodrigo Esteves, por el apoyo constante y preciso en la orientación de esta investigación y por la amistad en estos años de universidad... *Valeu Rodrigo!*

Agradezco también a mis profesores del programa de doctorado en lingüística aplicada del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Valladolid, Dra. Gemma Herrero Moreno, Dra. Carmen Hoyos Hoyos, Dra. Nieves Mendizábal de la Cruz, Dra. Beatriz Sanz Alonso, Dra. Teresa Solias Arís, Dr. Joaquín García-Medall Villanueva, Dr. César Hernández Alonso, y por supuesto, Dr. Francisco José Zamora Salamanca. Sus cursos y seminarios realizados durante mi estancia de estudios a inicios de mi carrera de profesor me brindaron sus perspectivas lingüísticas, científicas y metodológicas.

También quiero agradecer a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-AECID, que me permitió, con su beca de estudios, dedicarme a la investigación doctoral y a formarme como investigador.

Agradezco también a la Fundación Carolina por la concesión de la beca de investigación y formación permanente dirigida a profesores brasileños, que me permitió levantar bibliografía fundamental para esta investigación, a través de una estancia de investigación realizada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED en Madrid. Agradezco a la profesora investigadora Dra. Carmen Victoria Marrero Aguiar, de la UNED, por recibirme tan bien y posibilitarme acceder a valiosa bibliografía.

Quiero agradecer también a mi familia, que siempre me apoyó y me incentivó a lo largo de todos estos años:

En especial agradezco a mi esposa Carolina, amor de mi vida y mi alegría, por el apoyo incondicional de siempre... *Conseguimos, Minha Linda!*

A mi segunda familia, Cristina, Teresa, Luana y Francisco, por incentivarme siempre.

A mis hermanos, Eva, por contribuir tanto para mi formación de profesor de español, lingüística e investigador, mi gratitud siempre, y Cyro, por siempre incentivarme y aconsejarme.

Finalmente, sobre todo, quiero agradecer a mis padres, Eva Mila y Vanderley Rangel, por el apoyo irrestricto e incondicional que siempre tuvieron conmigo y para quienes dedico esta tesis: *Obrigado por tudo!*

A good language syllabus is an expression of educational philosophy of the writer and a summary of what is best in current trends in language teaching. It provides a support for the teacher and a guide for the student. It provides a basis for textbook selection or, where no suitable books are available or obtainable, a basis for materials, production. A syllabus is needed for examinations, for revision and for research. It is a basis for in-service training and for discussion and negotiation within the administration. Without a good syllabus there is nothing.
O'Keefe (1983)

Entender as necessidades humanas é metade do trabalho para satisfazê-las.
Adlai Stevenson (1952)

RESUMEN

Esta investigación se inserta en el área de la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras para Fines Específicos y tiene como objetivo general analizar las necesidades de uso de la lengua española en contexto profesional en el área del Turismo, con el fin de proporcionar elementos para el diseño de una propuesta de programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros. Los objetivos específicos de la investigación son: a) Trazar un perfil socioeconómico y cultural de los alumnos del curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales a los cuales se dirige la asignatura de Español aplicado al Turismo; b) Identificar las necesidades de aprendizaje de estos alumnos con relación al curso; c) Identificar las principales tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en su contexto de trabajo; d) Levantar las habilidades lingüísticas necesarias para el desempeño de las tareas comunicativas y géneros en el contexto profesional del Turismo; e) Proporcionar elementos para el diseño de un programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros para la asignatura de español para turismo del curso investigado con el fin de articular las necesidades de aprendizaje de los alumnos a las necesidades comunicativas demandadas por el contexto profesional del turismo. Como fundamentación teórica para la enseñanza y aprendizaje de Lenguas para Fines Específicos, esta investigación se basa en Hutchinson & Waters (1987), Dudley-Evans y St. John (1998), Hyland (2002; 2006; 2011), Belcher (2004; 2006; 2009; 2013) y Aguirre Beltrán (1998, 2000, 2004, 2012) y Aguirre Beltrán *et al* (2012). El concepto de análisis de necesidades de Hutchinson e Waters (1987) y Dudley-Evans y St. John (1998) que fundamenta esta investigación se complementa con los trabajos de Nunan (1988a y 1988b), Berwick (1989), Brindley (1989), Graves (2000), Long (2005) y Hyland (2006 y 2008). Las aproximaciones conceptuales con relación al diseño de curso, sus procesos de desarrollo y tipos de programas de cursos tienen sus fundamentos teóricos basados en Hutchinson e Waters (1987), Breen (1987a, 1987b, 2001), García Santa-Cecilia (2000), Graves (2000), Brown (1995), Richards (1990), Nunan (1988a y 1988b) y Long y Crookes (1992). El concepto de tareas se fundamenta en Breen (1987c), Candlin (1987), Nunan (2002 y 2004), Skehan (1996), Willis y Willis (2001), MCER (2002), Long y Crookes (1992), Fernández (2001) y Estaire (2011). La programación de unidades didácticas basadas en tareas se fundamenta en Fernández (2001), Estaire (1999 y 2011), Estaire y Zanón (1994), Nunan (2004) y MCER (2002). El concepto de tarea adoptado y su articulación con la noción de género encuentran respaldo en Swales (1990 y 2004). Esta investigación se define como un estudio de caso de cuño etnográfico, exploratorio, descriptivo y explicativo con enfoque cuantitativo y cualitativo. Esta investigación lanza mano de la revisión bibliográfica pertinente al tema y para el levantamiento de datos a través de una muestra significativa utiliza como instrumento de recolección de datos cuestionarios y observación participante del investigador. La investigación da una contribución original para el área de enseñanza y aprendizaje de Lengua para Fines Específicos, especialmente al Español para Fines Específicos en contexto profesional del Turismo al proporcionar elementos que posibilitan la elaboración de una propuestas de programa de curso de español para turismo basado en tareas comunicativas y géneros, con el fin de articular las necesidades de aprendizaje de los alumnos a las necesidades comunicativas demandadas por el contexto profesional del Turismo.

Palabras-Clave: Español para Fines Específicos – Análisis de Necesidades – Tareas – Géneros – Programa de Curso – Turismo.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na área de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Fins Específicos e tem como objetivo geral analisar as necessidades de uso da língua espanhola em contexto profissional no âmbito do Turismo, a fim de proporcionar elementos para o delineamento de uma proposta de programa de curso baseado em tarefas comunicativas e gêneros. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) Traçar um perfil socioeconômico e cultural dos alunos do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais aos quais se dirige a disciplina de Espanhol aplicado ao Turismo; b) Identificar as necessidades de aprendizagem destes alunos em relação ao curso; c) Identificar as principais tarefas comunicativas e gêneros desempenhados pelos profissionais do turismo em seu contexto de trabalho; d) Levantar as habilidades linguísticas necessárias para o desempenho das tarefas comunicativas e gêneros no contexto profissional do Turismo; e) Proporcionar elementos para o delineamento de um programa de curso baseado em tarefas comunicativas e gêneros para a disciplina de espanhol para turismo do curso pesquisado a fim de articular as necessidades de aprendizagem dos alunos às necessidades comunicativas demandadas pelo contexto profissional do Turismo. Como fundamentação teórica para o ensino e aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, esta pesquisa se baseia em Hutchinson & Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Hyland (2002; 2006; 2011), Belcher (2004; 2006; 2009; 2013) e Aguirre Beltrán (1998, 2000, 2004, 2012) e Aguirre Beltrán *et al* (2012). O conceito de análise de necessidades de Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998) que fundamenta esta pesquisa se complementa com os trabalhos de Nunan (1988a e 1988b), Berwick (1989), Brindley (1989), Graves (2000), Long (2005) e Hyland (2006 e 2008). As aproximações conceituais em relação ao desenho de curso, seus processos de desenvolvimento e tipos de programas de cursos têm seus fundamentos teóricos baseados em Hutchinson e Waters (1987), Breen (1987a, 1987b, 2001), García Santa-Cecilia (2000), Graves (2000), Brown (1995), Richards (1990), Nunan (1988a e 1988b) e Long e Crookes (1992). O conceito de tarefas se fundamenta em Breen (1987c), Candlin (1987), Nunan (2002 e 2004), Skehan (1996), Willis e Willis (2001), MCER (2002), Long e Crookes (1992), Fernández (2001) e Estaire (2011). A programação de unidades didáticas baseadas em tarefas se fundamenta em Fernández (2001), Estaire (1999 e 2011), Estaire e Zanón (1994), Nunan (2004) e MCER (2002). O conceito de tarefa adotado e sua articulação com a noção de gênero encontra respaldo em Swales (1990 e 2004). Esta pesquisa se define como um estudo de caso de cunho etnográfico, exploratório, descritivo e explicativo com enfoque quantitativo e qualitativo. Esta pesquisa lança mão da revisão bibliográfica pertinente ao tema e para o levantamento de dados através de uma amostra significativa utiliza como instrumento de coleta de dados questionários e a observação participante do pesquisador. A pesquisa dá uma contribuição original para a área de ensino e aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, especialmente ao Espanhol para Fins Específicos em contexto profissional do Turismo ao proporcionar elementos que possibilitam a elaboração de uma proposta de programa de curso de espanhol para turismo baseado em tarefas comunicativas e gêneros, a fim de articular as necessidades de aprendizagem dos alunos às necessidades comunicativas demandadas pelo contexto profissional do Turismo.

Palavras-chave: Espanhol para Fins Específicos – Análise de Necessidades – Tarefas – Gêneros – Programa de Curso – Turismo.

ABSTRACT

This research has its main focus in the area of teaching and learning of Foreign Languages for Specific Purposes and aims at developing a needs analysis for Spanish in the context of tourism in order to provide elements for the design of a communicative task and genre based syllabus proposal. More specifically this research aims at: a) Drawing a socioeconomic and cultural profile of the students in a course of Foreign Languages Applied to International Negotiations (in which a Tourism Spanish Language course takes place); b) Identifying the learning needs; c) Identifying the key communicative tasks and genres performed by tourism professionals in their working environment; d) Eliciting the language skills necessary for the performance of communicative tasks and genres in a professional context of Tourism; e) Providing elements for the design of a course syllabus based on communicative tasks and genres for a course in Spanish for Tourism in order to articulate the learning needs of students to the communication needs required by the Professional Tourism context. The theoretical LSP and needs analysis background lays on Hutchinson & Waters (1987), Dudley-Evans and St. John (1998), Hyland (2002; 2006; 2011), Belcher (2004; 2006; 2009; 2013) and Aguirre Beltran (1998, 2000, 2004, 2012) and Aguirre Beltran et al (2012). The concept of needs analysis has its foundations on Hutchinson and Waters (1987) and Dudley-Evans and St. John (1998), which are complemented by the work of Nunan (1988a and 1988b), Berwick (1989), Brindley (1989) Graves (2000), Long (2005) and Hyland (2006 and 2008). The theoretical concepts of course design, its development processes and syllabus types are based in Hutchinson and Waters (1987), Breen (1987a, 1987b, 2001), García Santa-Cecilia (2000) Graves (2000), Brown (1995), Richards (1990), Nunan (1988a and 1988b) and Crookes and Long (1992). The notion of task is based on Breen (1987c), Candlin (1987), Nunan (2002 and 2004), Skehan (1996), Willis and Willis (2001), CEFR (2002), Long and Crookes (1992), Fernandez (2001) and Estaire (2011). The idea of teaching units based on tasks relies on Fernández (2001), Estaire (1999 and 2011), Estaire and Zanón (1994), Nunan (2004) and CEFR (2002), while the concept of task adopted and its articulation with with the notion of task is supported by Swales (1990 and 2004). This research is an ethnographic, exploratory, descriptive and explanatory case study with quantitative and qualitative methods. It reviews relevant literature on the field of LSP and Genre analysis. Data was collected by the use of questionnaires and participant observation by the teacher-researcher. The survey gives an original contribution to the area of education and Language Learning for Specific Purposes, especially Spanish for Specific Purposes in the professional context of Tourism. It provides elements for a proposal of a Spanish tourism course syllabus based on communicative tasks and genres in order to articulate the students learning needs with communicative needs demanded by professional Tourism context.

Keywords: Spanish for Specific Purposes – Needs Analysis – Tasks – Genres – Syllabus – Tourism.

LISTA DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS y TABLAS

LISTA DE CUADROS y FIGURAS

Figura 1: Clasificación de las LFE por experiencia.....	63
Figura 2: Clasificación de las LFE por área profesional.....	64
Cuadro 1: Clasificación de las LFE a partir de una escala gradual.....	65
Cuadro 2: Cuestiones relativas a las necesidades de la situación meta y las necesidades de aprendizaje.....	78
Cuadro 3: Concepto de análisis de necesidades.....	85
Cuadro 4: Informaciones presentes y futuras recolectadas en el análisis de necesidades.....	87
Figura 3: Factores que afectan el diseño de cursos de LFE.....	103
Figura 4: Proceso de desarrollo de curso.....	106
Figura 5: Proceso de desarrollo de curso.....	110
Figura 6: Marco de programación de unidades didácticas basadas en tareas.....	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Auto evaluación de desempeño de los alumnos.....	202
Gráfico 2: Habilidades de mayor dificultad.....	204
Gráfico 3: Habilidades más enfatizadas en el curso de español según los alumnos.....	207
Gráfico 4: Habilidades de mayor interese y motivación.....	209
Gráfico 5: Habilidades más importantes según los alumno.....	211
Gráfico 6: Actividades académicas prioritarias.....	213
Gráfico 7: Actividades de producción oral preferidas por los alumnos.....	217
Gráfico 8: Actividades de comprensión auditiva preferidas por los alumnos.....	218
Gráfico 9: Actividades de comprensión lectora preferidas por los alumnos.....	219
Gráfico 10: Actividades de producción lectora preferidas por los alumnos.....	220
Gráfico 11: Cómo les gusta a los alumnos aprender español en clase.....	223
Gráfico 12: Cómo les gusta a los alumnos trabajar en clase.....	225
Gráfico 13: Papel del profesor en las clases de español.....	227
Gráfico 14: Qué le gusta al alumno.....	230
Gráfico 15: Cómo le gusta al alumno aprender vocabulario.....	231
Gráfico 16: Qué le gustaría mejorar en su aprendizaje.....	232
Gráfico 17: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos.....	239
Gráfico 18: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos principiantes y concluyentes.....	239
Gráfico 19: Expectativa de aprendizaje para hablar.....	242
Gráfico 20: Expectativa de aprendizaje para escuchar.....	242
Gráfico 21: Expectativa de aprendizaje para leer.....	243
Gráfico 22: Expectativa de aprendizaje para escribir.....	243
Gráfico 23: Expectativa de aprendizaje para interactuar oralmente.....	244
Gráfico 24: Expectativa de aprendizaje para interactuar por escrito.....	244
Gráfico 25: Expectativa de aprendizaje para mediar oralmente.....	245
Gráfico 26: Expectativa de aprendizaje para mediar por escrito.....	245
Gráfico 27: Habilidades consideradas más útiles según profesionales del turismo.....	275
Gráfico 28: Habilidades más importantes según profesionales del turismo.....	277
Gráfico 29: Habilidades más frecuentes según profesionales del turismo.....	278
Gráfico 30: Desempeño en las habilidades según profesionales del turismo.....	279
Gráfico 31: Actividades que deberían ser priorizadas en un curso de EPT.....	301

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Estructura curricular de lengua española de LEA-NI-NI/UFPB.....	155
Tabla 2: Número de turistas extranjeros en Brasil en 2014.....	158
Tabla 3: Actividades características del turismo y los ámbitos profesionales.....	161
Tabla 4: Semestre lectivo de los alumnos-informantes.....	162
Tabla 5: Distribución de los profesionales en cada macro-categoría de ACT.....	163
Tabla 6: Carga horaria semanal de los profesionales y género.....	163
Tabla 7: Cuestionario Q1 de perfil de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje.....	170
Tabla 8: Cuestionario Q2 de los profesionales del turismo, tareas comunicativas, géneros y habilidades... ..	171
Tabla 9: Sexo de los alumnos.....	173
Tabla 10: Franja etaria de los alumnos.....	173
Tabla 11: Estado civil de los alumnos.....	174
Tabla 12: Enseñanza básica y secundaria y tipos de escuelas.....	175
Tabla 13: Alumnos con licenciatura alternativa.....	176
Tabla 14: Cursos de licenciatura alternativa y alumnos.....	176
Tabla 15: Cursos de licenciatura alternativa afines al LEA-NI y alumnos.....	176
Tabla 16: Proporción de cursos afines entre los alternativos.....	177
Tabla 17: Cursos de licenciatura alternativa y alumnos por niveles.....	178
Tabla 18: Renda familiar en salarios mínimos.....	179
Tabla 19: Clase social de los alumnos LEA-NI según IBGE.....	179
Tabla 20: Clases sociales de los alumnos con 2ª licenciatura.....	181
Tabla 21: Medios de transporte para ir y venir a la universidad.....	182
Tabla 22: Relación entre medios de transporte y franja etaria.....	183
Tabla 23: Relación entre medios de transporte y clase social.....	184
Tabla 24: Cómo se mantienen informados los alumnos de LEA-NI.....	184
Tabla 25: Relación entre medios de información y clase social.....	186
Tabla 26: Relación entre medios de información y franjas etarias.....	187
Tabla 27: Relación entre medios de información y turmas.....	187
Tabla 28: Cantidad de alumnos que trabajan.....	188
Tabla 29: Relación entre alumnos que trabajan y sexo.....	189
Tabla 30: Relación entre alumnos que trabajan e franja etaria.....	190
Tabla 31: Relación entre alumnos que trabajan y clase social.....	191
Tabla 32: Relación entre alumnos que trabajan y las turmas.....	192
Tabla 33: Relación dos alumnos y egresados que trabajan con turismo.....	193
Tabla 34: Conocimiento previo de lengua española.....	198
Tabla 35: Estudia lengua española fuera del curso de LEA-NI.....	199
Tabla 36: Contacto profesional con la lengua española.....	199
Tabla 37: Ámbitos de uso de lengua española fuera de clase.....	200
Tabla 38: Medias de las habilidades de mejor desempeño según los alumnos.....	204
Tabla 39: Media de las habilidades consideradas más difíciles por los alumnos.....	205
Tabla 40: Atribución de las dificultades de los alumnos en las habilidades.....	206
Tabla 41: Media de las habilidades más enfatizadas en el curso según los alumnos.....	208
Tabla 42: Media de las habilidades que más interesan y motivan los alumnos.....	210
Tabla 43: Media de las habilidades consideradas más importantes por los alumnos.....	212
Tabla 44: Correlación entre las necesidades de aprendizaje.....	213
Tabla 45: Importancia profesional de la lengua española para los alumnos.....	214
Tabla 46: Impresiones y preferencias en relación a la lengua española.....	221
Tabla 47: Media de las preferencias de aprendizaje en clase.....	224
Tabla 48: Medias de cómo les gusta a los alumnos trabajar en clase.....	225
Tabla 49: Medias de uso preferente de lengua española fuera de clase.....	226
Tabla 50: Medias de cómo les gusta a los alumnos que el profesor trabaje en clase.....	228
Tabla 51: Media de las actividades preferidas de los alumnos.....	230
Tabla 52: Media de cómo le gusta al alumno aprender vocabulario.....	232
Tabla 53: Media de qué le gustaría al alumno mejorar en su aprendizaje.....	233
Tabla 54: Estilo de aprendizaje de los alumnos de lengua española de LEA-NI de UFPB.....	235
Tabla 55: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos.....	236
Tabla 56: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos principiantes (P1).....	238
Tabla 57: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos concluyentes (P7).....	238

Tabla 58: Medias de las expectativas de aprendizaje más altas por habilidad.....	246
Tabla 59: Medias de las expectativas de aprendizaje más bajas por habilidad.....	246
Tabla 60: Media de las expectativas de aprendizaje de géneros y tareas por habilidades lingüísticas.....	248
Tabla 61: Expectativas profesionales en relación al curso de LEA-NI.....	250
Tabla 62: Sexo de los profesionales.....	253
Tabla 63: Franja etaria de los profesionales.....	253
Tabla 64: Formación académica de los profesionales del turismo.....	254
Tabla 65: Formación en nivel de tecnólogo de los profesionales.....	255
Tabla 66: Formación en nivel superior de los profesionales.....	255
Tabla 67: Formación en nivel de posgrado de los profesionales.....	256
Tabla 68: Actividades características de los profesionales del turismo y distribución por género.....	257
Tabla 69: Actividades características del turismo y la distribución de sus profesionales.....	258
Tabla 70: Conocimiento previo en lengua española del profesional del turismo.....	260
Tabla 71: Conocimiento previo de lengua española usada en el trabajo.....	262
Tabla 72: Nivel de conocimiento previo exigido por el mercado de trabajo del turismo.....	263
Tabla 73: El profesional del turismo actualmente estudia lengua española.....	264
Tabla 74: El profesional del turismo utiliza la lengua española en el trabajo.....	264
Tabla 75: El profesional del turismo y las dificultades de usar la lengua española en el trabajo.....	265
Tabla 76: El profesional del turismo y la necesidad de conocimiento de lengua española.....	267
Tabla 77: Contenido de lengua española atiende a las necesidades profesionales del turismo.....	268
Tabla 78: Importancia de la inclusión del español en la formación del profesional del turismo.....	270
Tabla 79: Conocimiento de lengua española como diferencial en la contratación del profesional.....	271
Tabla 80: Perfeccionamiento del español en la promoción profesional del trabajador.....	272
Tabla 81: Importancia de la lengua española para el profesional del turismo.....	273
Tabla 82: Media de las habilidades consideradas más útiles según profesionales del turismo.....	276
Tabla 83: Media de las habilidades más importantes según profesionales del turismo.....	277
Tabla 84: Media de las habilidades más frecuentes según profesionales del turismo.....	278
Tabla 85: Media de las habilidades de mejor desempeño según profesionales del turismo.....	280
Tabla 86: Correlación entre las necesidades de la situación meta.....	281
Tabla 87: Habilidades lingüísticas más frecuentes en las ACT.....	282
Tabla 88: Tareas realizadas en lengua española por los profesionales del turismo.....	283
Tabla 89: Frecuencia que los profesionales desempeñan las tareas utilizando la lengua española.....	285
Tabla 90: Tareas comunicativas de mayor frecuencia en la ACT – agencia de viajes y afines.....	289
Tabla 91: Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT – agencia de viajes y afines.....	289
Tabla 92: Tareas comunicativas de mayor frecuencia en ACT – cultura y ocio.....	292
Tabla 93: Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT – cultura y ocio.....	292
Tabla 94: Tareas comunicativas de mayor frecuencia en ACT – alojamiento.....	295
Tabla 95: Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT – alojamiento.....	295
Tabla 96: Tareas comunicativas de mayor frecuencia en la ACT – transporte.....	298
Tabla 97: Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT – transporte.....	298
Tabla 98: Media de las actividades prioritarias en un curso de EPT según los profesionales.....	302
Tabla 99: Actividades prioritarias que a los profesionales del turismo les gustaría haber practicado.....	303
Tabla 100: Lista de cuadros, figuras, gráficos e tablas.....	461

LISTA DE ABREVIATURAS y SIGLAS

ACT	Actividades Características del Turismo
AN	Análisis de Necesidades
CCHLA	<i>Centro Ciências Humanas, Letras e Artes</i>
CEFET-RJ	<i>Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca</i>
CIIU	Clasificación Industrial Internacional Uniforme
CNP	<i>Communication Needs Processor</i>
CONSEPE	<i>Conselho universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão</i>
DC	Diseño de Curso
DMI	Departamento de Medicaciones Interculturales
DOU	<i>Diario Oficial da União</i>
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
EBE	<i>English for Business and Economics</i>
ECMP	<i>English for Community Membership Purposes</i>
EFE	Español para Fines Específicos
EFL	<i>English Foreign Language</i>
EJA	<i>Educação de Jovens e Adultos</i>
ELE	Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
ELEFE	Enseñanza de Lenguas Extranjeras para Fines Específicos
ELT	<i>English Language Teaching</i>
ELT	<i>English Language Teaching</i>
Embratur	<i>Instituto Brasileiro de Turismo</i>
EOP	<i>English for Occupational Purposes</i>
EPT	Español Para Turismo
ESCP	<i>English for Sociocultural Purposes</i>
ESL	<i>English Second Language</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ESP	<i>English Specific Purposes</i>
ESPA	Educación Secundaria Obligatoria Para Adultos
ESS	<i>English for Social Sciences</i>
EST	Español de Ciencia y Tecnología
EST	<i>English for Science and Technology</i>
FECOMERCIO	<i>Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado da Paraíba</i>

GEALIN	<i>Grupo de Pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental</i>
IBGE	<i>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</i>
INEP	<i>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais</i>
IPEA	<i>Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada</i>
LEA-NI	Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales
LEFE	Lengua Española para Fines Específicos
LFA	Lenguas para Fines Académicos
LFE	Lenguas para Fines Específicos
LFG	Lenguas para Fines Generales
LFO	Lenguas para Fines Ocupacionales
LSA	<i>Learning Situation Analysis</i>
LSP	<i>Language for Specific Purposes</i>
MCRE	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MEC	Ministerio de Educación
OMT	Organización Mundial del Turismo
PB Tur	<i>Empresa Paraibana de Turismo</i>
PIB	Producto Interno Bruto
PPC	Proyecto Pedagógico del Curso
PSA	<i>Present Situation Analysis</i>
PUC-SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Plan de Expansión y Reestructuración Universitaria
SETUR	Secretaria Municipal de Turismo de la ciudad de João Pessoa
SIC	Sociedad de la Información, de la Comunicación y del Conocimiento
SiSU	Sistema de Selección Unificada
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TSA	<i>Target Situation Analysis,</i>
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFPB	Universidade Federal de Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
WTTC	<i>World Travel and Tourism Council</i>

SUMARIO

CONSIDERACIONES INICIALES.....	17
1. CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	24
1.1. Lenguas para Fines Específicos.....	24
1.1.1 Origen y desarrollo de las Lenguas para Fines Específicos.....	24
1.1.2. Concepto y características de Lenguas para Fines Específicos.....	41
1.1.3. Clasificación de las Lenguas para Fines Específicos.....	61
1.1.4. Papel del Profesor de Lenguas para Fines Específicos.....	68
1.2. Análisis de Necesidades: Concepto y Autores.....	72
1.2.1. Orígenes, desarrollo y base teórica.....	72
1.2.2. Concepto de Análisis de Necesidades y principales enfoques.....	73
1.3. Diseño del curso.....	93
1.3.1. Currículo, Diseño de Curso y Programa: Aproximación a los Conceptos-clave.....	93
1.3.2. Proceso de Desarrollo del Curso y Elementos constitutivos de los Programas.....	101
1.3.2.1. Proceso de Desarrollo del Curso.....	101
1.3.2.2. Elementos Constitutivos de los Programas de Curso.....	112
1.3.2.2.1. Análisis de Necesidades.....	112
1.3.2.2.2. Objetivos.....	114
1.3.2.2.3. Contenido.....	116
1.3.2.2.4. Metodología.....	118
1.3.2.2.4.1. Estilos de Aprendizaje.....	122
1.3.2.2.5. Evaluación.....	125
1.3.3. Enfoque, Paradigmas y Tipos de Programas.....	128
1.3.3.1. Enfoque.....	128
1.3.3.2. Paradigmas de Programas.....	130
1.3.3.2.1. Programas Sintéticos X Programas Analíticos.....	130
1.3.3.2.2. Programas Proposicionales X Programas Procesuales.....	132
1.3.3.2.3. Programas Tipo A (lengua) X Programas Tipo B (aprendizaje).....	133
1.3.3.2.4. Programas Orientados al Producto X Programas Orientados al Proceso.....	134
1.4. Tareas Comunicativas y Géneros: Concepto y autores.....	135
1.4.1. Géneros.....	135
1.4.2. Tareas Comunicativas: Principios, Concepto y Tipología adoptados.....	136
1.4.3 Programación de Unidades Didácticas basadas en Tareas.....	144
2. CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN.....	146
2.1. Naturaleza de la investigación.....	146
2.2. Contexto de la investigación.....	152
2.2.1. El curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (UFPB).....	152
2.2.2. Los ámbitos profesionales del turismo local.....	157
2.2.3. Los participantes.....	161
2.2.3.1 Alumnos.....	162
2.2.3.2 Profesionales del Turismo.....	162
2.3. Instrumentos de investigación.....	164
2.3.1. Cuestionario 1 (Q1)- Perfil Alumnos LEA-NI Necesidades de Aprendizaje.....	166
2.3.2. Cuestionario 2 (Q2) - Profesionales Turismo Tareas Desempeñadas y Habilidades Requeridas.....	168
2.4 Criterios de selección y procedimientos de análisis de los datos.....	169
3. CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	172
3.1. Perfil de los Alumnos del curso de LEA-NI.....	173
3.1.1. Perfil de los alumnos de LEA-NI.....	173
3.1.2. Perfil académico de los alumnos de LEA-NI.....	175
3.1.3. Perfil socioeconómico cultural de los alumnos de LEA-NI.....	179
3.1.4. Perfil laboral de los alumnos de LEA-NI.....	188
3.2. Necesidades de Aprendizaje.....	196
3.2.1. Conocimiento previo y contacto con la lengua española.....	197
3.2.2. Desempeño.....	202
3.2.3. Dificultad.....	204
3.2.4. Énfasis.....	207
3.2.5. Motivación.....	209

3.2.6. Importancia.....	211
3.2.7. Preferencias.....	216
3.2.7.1. Actividades preferidas de Producción Oral.....	216
3.2.7.2. Actividades preferidas de Comprensión Auditiva.....	218
3.2.7.3. Actividades preferidas de Comprensión Lectora.....	219
3.2.7.4. Actividades preferidas de Producción Escrita.....	220
3.2.8. Estilos de Aprendizaje.....	222
3.2.8.1. Aprendiendo español dentro y fuera de sala de clase.....	222
3.2.8.2. Papel del profesor en las clases de español.....	227
3.2.8.3. Preferencias de aprendizaje.....	229
3.2.8.4. Estilo de aprendizaje del alumno de LEA-NI-NI de la UFPB.....	234
3.2.8.4.1. Estilo de aprendizaje de los alumnos Principiantes y Concluyentes.....	237
3.2.9. Expectativas de Aprendizaje y Profesionales en relación al curso de LEA-NI.....	241
3.2.9.1. Expectativas de Aprendizaje: Tareas Comunicativas y Géneros por Habilidades lingüísticas.....	241
3.2.9.1.1 a 3.2.9.1.8. Expectativas de Aprendizaje por Habilidades.....	241
3.2.9.1.9. Tareas comunicativas y géneros de mayor y menor Expectativa de Aprendizaje.....	246
3.2.9.2. Expectativas Profesionales en relación al curso de LEA-NI.....	250
3.3. Necesidades Comunicativas del Contexto Profesional del Turismo.....	252
3.3.1. Perfil del Profesional del Turismo: Formación académica.....	252
3.3.1.1. Perfil del Profesional de Turismo: Sexo – Edad – Formación académica.....	253
3.3.2. Principales Actividades Características del Turismo de los profesionales pesquisados.....	257
3.3.3. Conocimiento previo, contacto y auto-evaluación cuanto a la lengua española.....	259
3.3.3.1. Conocimiento previo en lengua española de los profesionales del turismo.....	259
3.3.3.2. Contacto con la lengua española de los profesionales del turismo.....	264
3.3.3.3. Auto-evaluación cuanto a la lengua española de los profesionales del turismo.....	268
3.3.4. Importancia de la lengua española aplicada al Turismo en la formación específica del área.....	269
3.3.5. Habilidades lingüísticas requeridas por el Profesional del Turismo en la Situación Meta.....	275
3.3.5.1. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: Utilidad.....	275
3.3.5.2. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: Importancia.....	276
3.3.5.3. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: Frecuencia.....	278
3.3.5.4. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: Desempeño.....	279
3.3.5.5. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: en las Actividades Características del Turismo.....	281
3.3.6. Tareas Comunicativas y Géneros desempeñados por el Profesional del Turismo en Situación Meta.....	283
3.3.6.1. Tareas Comunicativas y Géneros desempeñados por el Profesional en Actividad Característica del Turismo...	288
3.3.7. Actividades académicas prioritarias en un curso de EPT según los profesionales.....	300
4. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES.....	305
4.1. Síntesis de los resultados referentes al perfil de los alumnos.....	306
4.2. Síntesis de los resultados referentes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.....	308
4.3. Síntesis de los resultados referentes a las necesidades comunicativas contexto profesional del turismo...	317
4.4. Diseño del programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros.....	325
4.5. Propuesta de Programa de Curso de Lengua Española Aplicada Turismo basado tareas comunicativas y géneros	360
4.6. Limitaciones de la investigación.....	363
4.7. Contribuciones y sugerencias para estudios futuros.....	365
5. RESUMO DA TESE EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	371
5.1. Resultados referentes ao perfil dos alunos.....	372
5.2. Resultados referentes às necessidades de aprendizagem dos alunos.....	374
5.3. Resultados referentes às necessidades comunicativas do contexto profissional do turismo.....	383
5.4. Delineamento do programa de curso baseado em tarefas comunicativas e gêneros.....	391
5.5. Contribuições e sugestões para estudos futuros.....	425
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	430
7. APENDICES e ANEXOS.....	449
7.1. Anexo 1: Estructura Curricular del curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas-NI de la UFPB.....	449
7.2. Anexo 2: Flujograma Curricular del curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas-NI de la UFPB.....	452
7.3. Anexo 3: Lista de las Actividades Características del Turismo según la OMT.....	453
7.4. Apéndice 1: Cuestionario 1 (Q1)- Perfil Alumnos LEA-NI Necesidades de Aprendizaje.....	454
7.5. Apéndice 2: Cuestionario 2 (Q2) - Profesionales Turismo y Necesidades Comunicativas del Turismo.....	459
7.6. Apéndice 3: Lista de Cuadros, Figuras, Gráficos y Tablas referentes a los datos de la investigación.....	461

CONSIDERACIONES INICIALES

Esta investigación forma parte del área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para fines específicos y tiene como objetivo general el análisis de necesidades de uso de la lengua española en el contexto profesional del área de turismo de forma que los resultados obtenidos sirvan como elementos para el desarrollo de un programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros.

El propósito de la investigación de las necesidades de uso de la lengua española en el contexto profesional del ámbito del turismo surgió de la posibilidad de reunirse en este trabajo de investigación las cuestiones de orden tanto personal como profesional que, en cierto modo, han guiado mis decisiones y mi trayectoria a lo largo de mi carrera docente. Como profesional de la enseñanza del idioma español desde hace dieciocho años, habiendo vivido por nueve años en España y actualmente trabajando como profesor asistente de lengua española en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), la elección de un tema que, en cierto modo, reuniera y conectara mis experiencias profesionales a mis experiencias de vida era casi natural.

Con respecto a los motivos de carácter personal, esta investigación viene a completar mi trayectoria iniciada a finales de mis estudios de doctorado en la Universidad de Valladolid. Invitado por mi director de tesis para participar en un proyecto piloto para el desarrollo de un curso de español para extranjeros a distancia (con plataforma digital - cd-rom), al principio y, en el entorno virtual en línea en un momento posterior, esta experiencia resultó, años más tarde, en un curso de Español para el Turismo (Rangel *et al.*, 2007) llevado a cabo en el entorno virtual a distancia en línea que se convertiría en objeto de investigación y análisis tanto de la investigación de tesis de mi maestría (Rangel, 2008), en la que analizaba la interacción entre profesores, estudiantes y el contenido didáctico y pedagógico con el recorte socio interaccionista que privilegiaba la interacción y el trabajo colaborativo entre los

participantes de ese contexto virtual de la enseñanza y el aprendizaje centrado en español para fines específicos del contexto profesional del turismo, así como otros trabajos científicos (Rangel, 2007; Rangel et al, 2008; Rangel et al, 2009; Rangel et al, 2010) centrados en los debates sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, enfoque basado en tareas, formación del profesorado, trabajo, educación, tecnologías digitales y la virtualidad.

La experiencia, además de posibilitarme un excelente crecimiento personal y académico, me preparó para asumir –a través de la aprobación por oposición pública– la plaza de Profesor Asistente de Lengua Española del Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Univesidade Federal da Paraíba (UFPB) en 2010. En la referida universidad asumí las disciplinas de lengua española de tres licenciaturas: la licenciatura en Turismo, la licenciatura en Letras y la licenciatura en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA-NI). Creado en 2009 en el marco político-institucional del gobierno federal a través de su plan de reestructuración universitaria (REUNI), el curso de LEA-NI surge entonces en los moldes de su homónimo francés originario en la Universidad de La Rochelle (años 1970) y tiene como objetivo ampliar la oferta de formación en lengua extranjera disponible –inglés, francés y español– con el fin de satisfacer a las más diversas formaciones profesionales, especialmente las relacionadas con las negociaciones comerciales internacionales y, por lo tanto, realizadas en lengua extranjera. Como su propio nombre indica, el curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA-NI) tiene un marcado carácter profesionalizante, con estrecha relación con el mundo del trabajo, en el que, el uso de la lengua extranjera para fines específicos en aprendizaje se da en la perspectiva de las innumerables funciones profesionales que los alumnos –futuros profesionales del área– deberán desempeñar en sus ámbitos de trabajo.

En cuanto a mis motivaciones de orden profesional, están directamente relacionadas con la preocupación por la adecuación del curso de LEA-NI a la realidad del mercado laboral

local, en lo que se refiere al aprendizaje de la lengua española por parte de los alumnos y al uso que éstos harán de la lengua española como futuros profesionales en sus respectivos campos de actuación profesional, lo que también explica mi elección por un tema centrado en las lenguas para fines específicos (LFE).

Con respecto al contexto profesional elegido para estudio en esta investigación (el turismo), datos del Consejo Mundial de Viajes y Turismo (WTTC en inglés) muestran que en menos de diez años el turismo ya representa el 10% de los empleos creados en todo el mundo. Dentro de este escenario, se estima que el impacto del turismo en la economía de Brasil en 2014 debería alcanzar el 9,5% del PIB (US \$ 466,6 mil millones), un aumento del 5,2% en comparación con 2013, número superior al promedio mundial de 2,5%, según el WTTC (2014). Se estima que el turismo brasileño ha generado 8,9 millones de puestos de trabajo directos e indirectos, convirtiendo a Brasil en el quinto mayor generador de empleos directos y totales para la economía del turismo mundial. (Embratur, 2014; WTTC, 2015).

Por otra parte, la elección de Brasil como sede de la Copa del Mundo en 2014, así como la Copa Confederaciones 2013 y la celebración de los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro en 2016 representan grandes retos y excepcionales oportunidades para el desarrollo del turismo brasileño. Estos son los mayores eventos deportivos del mundo, con fuerte atractivo de los medios y significativa capacidad de generación de empleo y de ingresos para los sectores involucrados directa e indirectamente en su aplicación, en particular los relacionados con el turismo. El legado, sin embargo, debe ir más allá de la promoción de los atractivos turísticos nacionales, así como de la mejora de la infraestructura y la calidad de los servicios turísticos. Para tanto, es necesario crear las condiciones necesarias para este tipo de eventos para poder consolidar a Brasil como uno de los destinos turísticos más importantes del mundo. (Brasil, 2010: 57).

Tamaño optimismo en los datos de previsión tanto de la WTTC como de los organizadores responsables de la realización de los megaevento antes citados en lo que respecta a la generación de puestos de trabajo exigirá, en este escenario de crecimiento global de la economía del turismo, más y mejor cualificación profesional de los trabajadores del área, entendida en sus múltiples y variados niveles de cualificación profesional, desde el personal altamente cualificado hasta el de capacitación más básica.

Además de las cuestiones de orden personal y profesional que justificaron mi elección de tema de investigación y sus objetivos propuestos, como se verá más adelante, esta investigación también tiene la intención de contribuir al desarrollo académico-institucional del propio curso que incorpora y toma como objeto de estudio, así como también pretende contribuir, por mínimamente que sea, al desarrollo educativo y formativo de los alumnos del curso, formando futuros profesionales mejor preparados para afrontar los retos impuestos por las necesidades de una comunicación cada vez más exigente, integrada y profesional.

Además de las contribuciones institucionales pretendidas, esta investigación también tiene la intención de dar un aporte original al área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para fines específicos, en particular con respecto a la investigación sobre la lengua española para fines específicos (EFE), área de investigación todavía incipiente en Brasil y con gran potencial de crecimiento y madurez científica y académica. Como pude comprobar en Cabral (2006), cuya investigación sobre los resúmenes de disertaciones de maestría y tesis de doctorado me permitió identificar la producción científica brasileña sobre lengua española entre los años 1981 y 2004, se encuentran solamente dos trabajos: Santos (2001), que se ocupa de la enseñanza de la lengua española *instrumental*, centrado en la comprensión lectora de textos con estudiantes universitarios de un curso de turismo y Canani (2001), que se ocupa de la comunicación en lengua española entre turistas y prestadores de servicios en la hostelería. A su vez, Labella (2014), contextualizando sobre la enseñanza de español para

fines específicos basados en géneros, considera que la ampliación de la necesidad de oferta de enseñanza de EFE se debe a la expansión de la enseñanza técnica y profesional derivada de la política de creación de cursos técnicos y profesionales impulsada por el gobierno federal de Brasil.

Por lo tanto, esta investigación se inscribe en este contexto de expansión universitaria impulsada por el programa de reestructuración de las universidades federales (REUNI), lo que permitió la creación del curso de LEA-NI – objeto de esta investigación – constituyéndose, de este modo, en un trabajo inédito de investigación en nivel de doctorado (tanto en Brasil como en España), cuando trata de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en un curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA-NI) - basado en las tareas comunicativas y géneros para fines específicos del contexto profesional del turismo, justificando así su realización y su contribución a este campo de estudio.

Tal panorama trae para esta investigación algunas de las cuestiones que la motivaron: ¿de qué forma el crecimiento económico previsto del turismo viene acompañado de una correspondiente calidad en lo que respecta a la prestación de servicios del turismo? ¿Cómo se da la cualificación de esta mano de obra especializada? ¿Cuál es el papel de las lenguas extranjeras en este escenario y su enseñanza y aprendizaje? ¿Qué lugar ocupa la lengua española en este contexto socioeconómico y cultural?

En vista de estas motivaciones y tratando de reflexionar sobre los aspectos didácticos y pedagógicos inherentes a cualquier educador y, específicamente, sobre aquellos directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del idioma español para fines específicos, busqué analizar las necesidades del uso de la lengua española en el contexto profesional del área de turismo a fin de buscar elementos que me permitieran articular las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con las necesidades comunicativas

del contexto profesional del turismo que serán demandadas a estos mismos estudiantes cuando sean profesionales.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo general **analizar** las necesidades del uso de la lengua española en el contexto profesional del ámbito del turismo con el fin de reunir elementos para el diseño de una propuesta de programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros. Para lograr este objetivo se pretende, como objetivos específicos: (1) **trazar** un perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes de LEA-NI a los cuales se dirige la asignatura de Español aplicado al Turismo (EPT); (2) **identificar** las necesidades de aprendizaje de estos alumnos con relación al curso; (3) **identificar** las principales tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en su contexto de trabajo; (4) **levantar** las habilidades lingüísticas necesarias para el desempeño de las tareas comunicativas y géneros en la situación meta y, por último, (5) **proporcionar** elementos para el diseño de un programa basado en tareas comunicativas y géneros para la asignatura de español para el turismo del curso investigado, con el fin de articular las necesidades de aprendizaje de los alumnos a las necesidades comunicativas demandadas por el contexto profesional del turismo.

Con base en las justificativas anteriores y a fin de alcanzar los objetivos propuestos, esta investigación tiene como principales ejes las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuál es el perfil de los alumnos del curso de LEA-NI de la universidad investigada?
- 2) ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje de estos alumnos con relación a la lengua española?
- 3) ¿Cuáles son las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en la situación meta?
- 4) ¿Cuáles son las habilidades lingüísticas necesarias en el desempeño de las tareas comunicativas y géneros en la situación meta?
- 5) ¿Qué elementos proporcionan los datos para el diseño de un programa basado en tareas comunicativas y géneros para un curso de lengua española con fines específicos profesionales en el ámbito del turismo?

Esta investigación se organiza de la siguiente manera:

En el primer capítulo presento los orígenes pragmáticos de las lenguas para fines específicos, su desarrollo, clasificación y el papel del profesional de este campo de actuación. A continuación abordo el concepto de análisis de necesidades (AN) así como los principales enfoques y bases teóricas al respecto. Luego trazo una aproximación teórica sobre el diseño de curso (DC), sus procesos de desarrollo y elementos constituyentes, además de los principales paradigmas de este campo. Finalmente presento el concepto de tareas comunicativas y de género utilizado en esta investigación y trazo la programación de unidades didácticas basadas en dichas tareas comunicativas y géneros que se adopta en este trabajo.

En el segundo capítulo describo el enfoque metodológico adoptado, los contextos de investigación abordados (así como sus participantes) y también los instrumentos y procedimientos utilizados para la recogida e interpretación de datos.

En el tercer capítulo procedo a la presentación de los resultados obtenidos en relación con los siguientes factores: (1) el perfil de los alumnos del curso investigado, (2) las necesidades de aprendizaje de estos mismos estudiantes, sus estilos de aprendizaje y expectativas comunicativas y profesionales y, por último, (3) las necesidades comunicativas del contexto profesional del turismo local, el perfil de los profesionales del área y sus necesidades comunicativas.

Por último, en el cuarto y último capítulo presento y discuto una síntesis de los resultados obtenidos, retomando para ello los objetivos propuestos y contestando a las preguntas de investigación planteadas. Además presento las limitaciones actuales del trabajo y las contribuciones alcanzadas en esta investigación y sus posibles aplicaciones para futuros estudios. Las referencias bibliográficas, apéndices y anexos finalizan esta tesis doctoral.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El propósito de este capítulo es presentar los fundamentos teóricos y conceptos clave que guían esta investigación. Así, el capítulo se divide en (04) cuatro partes. En la **primera parte** presento los orígenes y el desarrollo de la enseñanza de lenguas para fines específicos (LFE), el concepto de LFE que fundamenta la investigación, sus características, clasificación y el papel del profesor de LFE. En la **segunda parte**, abordo el análisis de necesidades (AN), una cuestión clave para esta investigación, desde su origen, desarrollo y base teórica, el concepto de AN adoptado y enfoques principales. En la **tercera parte**, trazo una aproximación teórica al diseño del curso (DC), sus procesos de desarrollo, elementos constitutivos y principales paradigmas de este campo de estudio. Por último, en la **cuarta parte** de esta investigación abordo el concepto de tarea comunicativa y de género adoptados en esta investigación y trazo la programación de unidades didácticas basadas en tareas comunicativas y de género que fundamenta esta investigación.

1.1. Lenguas para Fines Específicos

1.1.1. Los orígenes y el desarrollo de las Lenguas para Fines Específicos.

a) Los orígenes de las Lenguas para Fines Específicos.

El origen y el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas para fines específicos se confunden con la propia historia y razón de ser de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en general, cual sea, atender a las necesidades de intercambio socio-económico y cultural entre los pueblos (Sánchez Pérez, 1992: 286-287).

El interés en aprender lenguas extranjeras con fines utilitarios y orientados a satisfacer necesidades específicas está plenamente documentado en la historia. Sánchez Pérez (1992:

13-14), discurriendo no sólo acerca de la historia de la enseñanza de la lengua española, pero principalmente, sobre las metodologías de enseñanza de de español apunta al hecho de que el aprendizaje de lenguas extranjeras, desde la antigüedad, se realizó a través de la práctica , del uso y de la conversación , a través de listas de vocabulario ordenadas alfabéticamente o por áreas temáticas y, en especial, por los manuales de conversación, conocidos como libros de diálogos.

Según Sánchez Pérez (1992:17), la tradición didáctica no-gramatical de la metodología "conversacional", a través de los manuales de conversación, (manuales-modelo de conversación también llamados *Manières de langage*) implica un enfoque metodológico y una praxis diametralmente opuesta a la tradición de enseñanza gramatical, ya que ésta contienen diálogos coloquiales que reflejan de forma natural el lenguaje utilizado en las calles o propio de algunas profesiones y ocupaciones habituales de la sociedad de aquel entonces: acciones como la compra y venta en el mercado, buscar alojamiento, preguntar por el camino a seguir para viajar de un lugar a otro, y otras situaciones cotidianas. También de acuerdo con Sánchez Pérez (1992: 18-19), la utilidad de los diálogos coloquiales reflejados en los manuales de conversación era muy apreciada por todos los que tenían la imperiosa necesidad de hablar otra lengua para realizar un negocio, para llegar a un acuerdo, pedir comida en una posada, y circunstancias similares.

Así, como Sánchez Pérez (1992: 21), los libros de diálogos suplían lo que no era facilitado por la enseñanza escolar formal, especialmente basada en la tradición gramatical de la enseñanza de idiomas. Además, los manuales de conversación (o libros de diálogos) sirvieron de base para establecer una corriente metodológica basada en textos reales, extraídos del uso diario y representativos de la comunicación cotidiana. Estos textos nacidos de la necesidad de los que necesitaban aprender lenguas extranjeras para satisfacer sus actividades comerciales, políticas, de viaje o, en definitiva, las interrelaciones humanas.

Los diversos ejemplos de publicaciones que el autor muestra en su estudio, cabe poner de relieve algunas que, en cierto modo, contiene el germen de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas para fines específicos y ejemplifican la tradición conversacional de aprendizaje de lenguas extranjeras, y cuyo carácter intrínsecamente funcional tenía por finalidad mayor satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendices de un idioma extranjero.

Se trata del libro *Dialogues in French and English*, impreso por William Caxton en 1483 en doble columna con el francés a la izquierda y la traducción al inglés a la derecha. El libro sigue la tradición de los *Manières*, cuya estructura estándar dividida en tres partes (catálogo de palabras ordenadas por temas; glosario de términos en orden alfabético y conjunto de diálogos cortos sobre el cotidiano de la vida diaria) se popularizó sobremanera en el siglo XVI.

Como destaca Sánchez Pérez (1992: 18-19), el libro está especialmente dirigido a los comerciantes y hombres de negocios, y su principal objetivo se expresa claramente en el prólogo: “*Quien aprenda con este libro podrá dedicarse a mercadejar de una a otra y aprenderá el nombre de muchos artículos para comprar o vender y hacerse rico.*” (Lambley, 1920 citado por Sánchez Pérez, 1992: 19).

En 1490, Wynkyn de Worde, antiguo aprendiz en la prensa de William Caxton, publicó otro libro con características similares al publicado por Caxton y con propósito similar, como se muestra en su prólogo: “... *a good book to learn to speak French for those who want to do marchandise in France and elsewhere in other lands where the folk speak French.*” De acuerdo con Sánchez Pérez (1992: 19), además de organizar los temas (saludos, compra y venta, preguntar el camino y conversaciones en la taberna) en forma de diálogos y no en narrativa, Wynkyn de Worde añade un vocabulario ordenado por áreas temáticas (partes del cuerpo, vestimenta, armas, las estrellas, el agua, el viento, los días de la semana, meses, alimentos, comidas, etc.), así como cartas comerciales en francés e inglés.

Sánchez Pérez (1992: 19) concluye que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la práctica y la conversación era frecuente tanto en Gran Bretaña como en los Países Bajos, siendo precisamente en ésta última zona geográfica donde se dio la mayor difusión de libros de conversación cotidiana, difusión ésta alimentada por la propia expansión de la prensa.

A lo largo de la historia las lenguas siempre disfrutaron de un determinado valor en función del prestigio de la sociedad y del peso político y económico de los países y pueblos que las hablaban y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no son excepción a esta regla.

Como Sánchez Pérez (1992: 13-14), la historia de la enseñanza del idioma español tiene inicio en el momento en que el idioma español se configura como una lengua que puede, debe y merece la pena ser aprendida (y enseñada), o de forma concomitante y en función de su expansión más allá de sus fronteras peninsulares, en el contexto de la formación del imperio español, con Carlos V, momento en el que España se convierte en la potencia hegemónica y el motor comercial de la Europa del siglo XVI. Como Sánchez Pérez (1992: 18), desde el momento en que el español sale de sus fronteras y se convierte en un vehículo de comunicación del más poderoso ejército europeo, se hace cada vez más necesario hablar la lengua española en Europa. La necesidad más perentoria se produce en regiones bajo dominio de Carlos V (Italia, los Países Bajos y Alemania), áreas de tránsito, como Francia o en las regiones que entraron en contacto con la administración y el comercio imperial (Inglaterra).

Por lo tanto, según el autor (Sánchez Pérez, 1992: 19-20), el primer libro de diálogos con el idioma español aparece en 1520 en Amberes, Bélgica actual y antigua Flandes (parte del Imperio español) y se intitulaba *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*, de autor desconocido.

Según el mismo autor (1992: 13-14), las principales razones para no incluir la enseñanza de la lengua española en la tradición metodológica de la práctica de conversacional

eran se debieron al aislamiento geográfico característico de la península Ibérica, ya que no se caracteriza necesariamente como una tierra de encrucijada de pueblos, como Francia y los Países Bajos, y también debido a la propia historia de España que desde el siglo VIII hasta finales del XV, había obligado a sus habitantes y gobernantes a las luchas internas de construcción de unidad política de reconquista de tierras ocupadas por los árabes durante al menos siete siglos.

Destaca también Sánchez Pérez (1992: 13-14) que otras naciones como Francia, Inglaterra y los Países Bajos, por tener una situación geopolítica distinta a la de España pudieron tener favorecido su comercio y su intercambio comercial y cultural y, junto con ellos, su desarrollo en la práctica de la enseñanza de la tradición conversacional de lenguas extranjeras como medio de aprendizaje. De esta manera, pudieron dar continuación a la tradición de la metodología conversacional, un método que se cultiva incluso en las escuelas de estos lugares, cuya realidad se documenta mucho antes de que la invención de la imprenta popularizara los libros diálogos, como medios propagadores de esta metodología de enseñanza de idiomas.

Aunque la tradición metodológica conversacional reúna en sí los gérmenes del origen de la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos (ELEFE), se tiene la idea ya bastante consolidada de que el origen de la ELEFE tuvo lugar en el contexto socio-económico y cultural del surgimiento de la enseñanza del inglés para extranjeros, como lo demuestra Howatt en su obra *A History of English Language Teaching* (1984).

En este trabajo, Howatt (1984: 9-16) traza una precisa contextualización histórica y a la vez panorámica sobre el origen de la enseñanza de la lengua inglesa demostrando que la aparición y posterior desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras (en su caso el inglés) y, especialmente, la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos, están

directamente relacionados con el prestigio socioeconómico y cultural que este idioma conquista en un determinado tiempo y lugar en su historia.

Para tanto, Howatt (1984: 9-10) sitúa el surgimiento de la enseñanza del inglés entre finales de la Edad Media e inicio de la Era Moderna, cuando la lengua francesa pierde su prestigio e importancia políticos en tierras británicas como segunda lengua del reino y, poco a poco, es suplantado por la lengua inglesa. Este proceso se dá a partir de la transformación de una comunidad bilingüe feudal representado por la dinastía anglo-francesa de los Plantagenet para una nación mayormente monolingüe (inglés) bajo la dinastía de los Tudor.

Según Howatt (1984: 9), el más antiguo manual de enseñanza de lenguas extranjeras existente en Inglaterra tiene como fecha el 29 de mayo 1396. Se trata de un manual de enseñanza del francés para los viajeros, el primero que se tiene noticia de una serie de manuales de enseñanza de idiomas al estilo *manière de langage*, y precursor de los manuales de tradición conversacional surgidos a lo largo del siglo XV y principios del siglo XVI, durante el período de los Tudor.

Howatt (1984: 11-12) destaca también en este periodo el manual de enseñanza de francés de tradición conversacional, a la *manière de langage*, escrito en 1415, probablemente por el profesor de lengua francesa de Oxford, William Kingsmill, el mismo año de la épica Batalla de Agincourt (ganado por los ingleses contra los franceses durante el reinado de Enrique V y uno de los mitos fundacionales de una conciencia de identidad inglesa). El manual, además de referirse a la mencionada batalla en su sección inicial, destacando así el interés de estos manuales en los acontecimientos del cotidiano contemporáneo de sus lectores y aprendices, remarcar expresamente para quién el manual ha sido escrito: para los comerciantes de lana, así como los comerciantes y agricultores. Howatt (1984: 12) también destaca en este manual la importancia del comercio en las primeras etapas de la enseñanza moderna de lenguas y cómo el mismo tuvo su foco centrado en las necesidades específicas

del aprendiz, objetivando el uso de la lengua meta (en ese momento la lengua francesa destinada a los comerciantes ingleses) para el desempeño de las tareas comunicativas necesarias para tales fines.

Los primeros libros de texto o manuales de enseñanza, destinados exclusivamente para la enseñanza de inglés como lengua extranjera no aparecen hasta finales del siglo XVI, después de la llegada a Inglaterra de un gran número de refugiados hugonotes franceses en las décadas de 1570 y 1580. Sin embargo, según Howatt (1984: 12), manuales de enseñanza de inglés de tradición conversacional destinados a los miembros de la comunidad mercantil del otro lado del Canal de la Mancha, sobre todo en Flandes, surgieron mucho antes de la llegada de los hugonotes franceses.

El primero de éstos manuales de enseñanza de inglés destinados para el público mercantil se trata del ya mencionado anteriormente, el manual impreso por William Caxton en 1483. Según Howatt (1984: 12-13), el manual de Caxton, impreso en doble columna francés – inglés, se trataba, en realidad, de una traducción del mismo libro escrito originalmente en flamenco – francés bastante tiempo antes en Brujas en el siglo XIV. William Caxton había sido uno destacado miembro de la comunidad inglesa mercantil en Brujas, lo que probablemente le empujó a destinar el manual hacia el público de habla inglesa de forma a atender la incipiente economía mercantil de habla en inglés.

Conforme destaca Howatt (1984:13), el manual, además de seguir la tradición de los *manière de langage*, como citado anteriormente, contiene objetivos muy prácticos y propone una serie de saludos habituales. Además, el manual contiene vocabulario extenso de artículos para el hogar, los funcionarios, las relaciones familiares, y los diálogos comerciales con propio vocabulario sobre el mercado de la carne, pescado, frutas, hierbas, compra y venta de productos textiles, principalmente de lana, entre otros. En conclusión, Howatt (1984: 13) también destaca la segunda parte del manual como siendo la más interesante y original del

libro. Ésta segunda parte traza una serie de retratos y perfiles, por orden alfabético, de los personajes típicos del universo mercantil, sobre todo los comerciantes, por ejemplo: *'Agnes, our maid'*, *'Colard, the goldsmith'*, *'David, the bridelmaker'*, *'George the booke sellar'*, entre otros, así como un diálogo sobre cómo encontrar y pagar el hospedaje, y termina con una breve oración.

Concluyendo su panorámico sobre los primeros tiempos de la historia de la enseñanza de la lengua inglesa, Howatt (1984: 14-16) señala signos de un creciente interés en el aprendizaje del idioma inglés a lo largo del siglo XVI en tres obras características de su tiempo y que, de cierta manera, hacían posible la adquisición de un "conocimiento de supervivencia" de las lenguas extranjeras en los tiempos del Renacimiento (1984: 14).

La primera obra es un diccionario multilingüe y de frases, llamado *Septem Linguarum*, publicado en 1540. De carácter estrictamente funcional y utilitario, además de atender a las necesidades comunicativas de los aprendices de idiomas, como su nombre lo indica, el diccionario contenía el latín, francés, holandés, italiano, alemán, español e inglés y fue publicado, como era de esperar, en Amberes, el centro multilingüe del comercio mundial del siglo XVI y el lugar multicultural de concentración de los extranjeros, los comerciantes y los idiomas de varias partes del mundo. Su publicación se convirtió en un éxito y el mismo fue seguido por muchos otros.

La segunda obra mencionada por Howatt (1984: 14) es el manual de enseñanza de inglés para extranjeros titulada *A Treatise for to Learn to Speak French and English*, publicado originalmente en 1553 en Amberes por un francés, profesor de lenguas de esta ciudad llamado Gabriel Meurier. Como afirma Howatt (1984: 14), se puede considerar Meurier como el primer profesor de lengua inglesa conocido por su nombre, ya que los otros libros mencionados hasta aquí eran de autoría anónima. El interés comercial de los alumnos de Meurier por su obra se evidencia por la propia descripción del contenido del libro: *'a form*

for making letters, indentures and obligations, quittances, letters of Exchange, very necessary for all Merchants that do occupy trade of merchandise'.

La tercera y última obra citada por Howatt (1984: 14-15), se refiere al manual de enseñanza de inglés y español *A Very Profitable Book to Learn the Manner of Reading, Writing and Speaking English and Spanish*, publicado en 1554, probablemente por Noël Barlement, profesor de idiomas en Amberes poco antes de la citada obra de Gabriel Meurier. El libro apresuradamente concebido como una especie de recuerdo, por ocasión de la boda de Felipe II de España y de Mary I de Inglaterra, esperaba atender a un gran número de españoles que llegó a Londres. Además de proporcionar valiosa información sobre las nuevas relaciones políticas entre España e Inglaterra y cómo fue percibido por la gente común, el libro proporciona contenido específico de las cuestiones comerciales, como la compra y venta de productos, formas de cobrar a sus deudores, escribir cartas comerciales, y otras circunstancias específicas, y concluye con una oración.

Se entiende, por tanto, que la enseñanza de las lenguas extranjeras - y especialmente la enseñanza de lenguas para fines específicos – tiene su origen firmemente basado en la tradición dialógica de la enseñanza de lenguas o método tradicional, representado, como se pudo ver hasta aquí, por sus métodos de enseñanza de lenguas (*colloquia* o libros de diálogos) con contenidos y estructura de metodología de enseñanza de carácter eminentemente práctico – compuestos de léxico usual, diálogos y conversaciones cotidianas, cartas y documentos como modelos para el comercio y los negocios, oraciones religiosas, recomendaciones sobre pronuncia – cuya pretensión era la de enseñar lenguas a través de la lectura y memorización de textos usuales, fruto de necesidades específicas que sus miembros tenían por conocer y aprender lenguas extranjeras para poder viajar y llevar a cabo actividades comerciales, políticas, religiosas o de cualquier otro tipo.

Dejando atrás los humildes comienzos en los muelles de Amberes, el siguiente paso en el surgimiento de la enseñanza de lenguas para fines específicos en general, y en particular del inglés, se determinó, de acuerdo con Hutchinson y Waters (1987: 6-8), mediante la combinación de tres factores importantes que señalaron la necesidad de una mayor especialización en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas: i) la demanda de enseñanza de la lengua inglesa para satisfacer las necesidades de una expansión sin precedentes en las actividades científicas, tecnológicas y económicas a nivel internacional, a partir de la segunda mitad del siglo XX; ii) el desarrollo de las Ciencias del Lenguaje, especialmente la Lingüística, en lo que se refiere al enfoque de la lengua como es usada y en las variables y múltiples situaciones comunicación real y efectiva; iii) desarrollo de la Psicología de la Educación y sus estudios relacionados con el aprendizaje de idiomas con un enfoque sobre el aprendiz, haciendo hincapié en la importancia central de los alumnos y sus actitudes hacia el aprendizaje de idiomas.

En cuanto al primer factor, Hutchinson y Waters (1987: 6) afirman que la demanda de enseñanza de inglés surge en el contexto de afirmación política, económica, cultural y tecnológico de los Estados Unidos y otros aliados occidentales a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial Mundial en 1945. En este nuevo orden mundial, y en función de una expansión sin precedentes de las actividades políticas, culturales y, principalmente, económicas y tecnológicas, la lengua inglesa convierte en la lengua franca de nuestra era y se impone sobre las demás lenguas, generando con ello una demanda a escala global de su enseñanza y aprendizaje, con el fin de atender a las necesidades centradas en la nueva realidad impuesta a partir de entonces, a saber, la de un mundo unificado y dominado por dos fuerzas - la tecnología y el comercio.

El segundo factor destacado por Hutchinson y Waters (1984: 7) – influenciados por Widdowson (1978) – se refiere al cambio de paradigma adoptado en las Ciencias del Lenguaje con respecto a la forma de entender y abordar el lenguaje ya no (o solamente) a partir de sus características formales de uso, es decir, su gramática, sino como un fenómeno de la comunicación humana, cuyo uso en situaciones reales de comunicación varía considerablemente de un contexto a otro y condiciona la forma en que hablamos y escribimos. Según los autores, la variedad de uso de la lengua en diferentes contextos - inglés del comercio o de la ingeniería – hizo posible enfocar la enseñanza del inglés para grupos específicos de alumnos de modo a planificar cursos de inglés que atendiesen a las necesidades requeridas por la situación específica en contexto comunicativo real del estudiante. El inglés necesario para un determinado grupo de aprendices podría ser identificado por el análisis de las características lingüísticas de su área de especialidad profesional o académica. El análisis de las razones por las que los estudiantes necesitan aprender la lengua inglesa se convierte, entonces, el principio rector de las Lenguas para Fines Específicos (LFE). “*Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.*” Hutchinson e Waters (1987:7).

El tercer factor citado por Hutchinson y Waters (1987: 8) que contribuyó al surgimiento de la enseñanza del Inglés para Fines Específicos (ESP, *English for Specific Purpose* su sigla en inglés) se refiere al desarrollo de la Psicología de la Educación y sus estudios sobre el aprendizaje de lenguas centrado en el alumno y sus actitudes en el aprendizaje de idiomas. Para los autores, el foco de un aprendizaje de lenguas centrado en los intereses comunes y las necesidades específicas de los alumnos tiene influencia directa en la motivación y en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

De ello se concluye, que el origen de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para fines específicos, desde sus inicios a través de los *manière de langage* y pasando por los *colloquia*, hasta su sistematización y especialización como un campo de

estudio en las Ciencias del Lenguaje a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, ha estado siempre estrechamente relacionado con satisfacer las necesidades específicas de sus usuarios y aprendices. Necesidades específicas éstas que, desde entonces y, sobre todo hoy en día, visan atender la creciente demanda de formación multilingüe, las demandas de una sociedad cada vez más compleja e interconectada social, económica y culturalmente, a través de la integración de los mercados, de la circulación profesional y de la expansión de sus tecnologías de la información y de la comunicación, fruto de nuestra Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC).

b) Desarrollo de las Lenguas para Fines Específicos

El desarrollo de las lenguas para fines específicos (LFE) se dio, primeramente, en lengua inglesa, por las razones expuestas anteriormente, y pasó por diferentes etapas desde su inicio, a partir de la década de 1960, con diferentes trayectorias en cada país y en cada lengua.

De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987: 9-15), se pueden distinguir cinco (05) etapas claramente definidas llamadas: i) Análisis de Registro; ii) Análisis del Discurso o de la Retórica; iii) Análisis de la Situación Meta; iv) Habilidades y Estrategias y v) Enfoque Centrado en el Aprendizaje.

i) La primera etapa del desarrollo moderno de la enseñanza de lenguas para fines específicos – denominada entonces de **lenguas de especialidad** o **lenguas especiales** – tiene lugar en pleno crecimiento económico, científico y tecnológico del occidente, lo que explica la fuerte influencia que las primeras investigaciones realizadas en el campo de las Lenguas para Fines Específicos se hayan originado a partir de los estudios de las variedades escritas y orales de la lengua inglesa utilizada en contextos específicos científicos, tecnológicos, médicos y de la biología. De hecho, Swales (1984: 8 y 12) señala el artículo *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose* de Charles Barber (1962) como el

punto de partida y marco inicial de las Lenguas para Fines Específicos en su sentido moderno y afirma que el trabajo, fruto del período estructuralista de las Ciencias del Lenguaje de la época, ejerció enorme influencia en el desarrollo de programas y materiales de enseñanza de EST (Español de Ciencia y Tecnología) elaborados enfocándose en las estructuras gramaticales y formas verbales.

La década de los 1960 se configura, de este modo, como la fase centrada en el concepto de **análisis de registros**. Se pensaba que la enseñanza debería tener como base la identificación de las características específicas de la lengua especial o de especialidad y aplicar este análisis en la elaboración de materiales didácticos. El objetivo pedagógico fue la motivación a través de materiales de enseñanza que fueran relevantes para los estudiantes. Los resultados de estos análisis mostraron que casi no había rasgos distintivos o formas gramaticales especiales que no se produjeran en la lengua general.

ii) En la década de 1970, la segunda etapa en el desarrollo de Lenguas para Fines Específicos centralizó su énfasis en el **análisis del discurso** a partir de la hipótesis expresada por Allen y Widdowson (1974) (citado en Hutchinson y Waters, 1987: 10) sobre las dificultades de los estudiantes y que éstas surgían por no estar familiarizados con el uso de la lengua inglesa y, por lo tanto, la mera práctica de la formación de oraciones no podría satisfacer las necesidades de comunicación. Era necesario un curso que desarrollara el conocimiento de cómo se utilizaban estas oraciones en diferentes actos comunicativos. De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987: 10-12), la segunda fase se volvió al nivel por encima de la sentencia, es decir, para el análisis del discurso o de la retórica. En esta etapa, el objetivo era comprender cómo se combinan frases en el discurso para producir los significados. En la práctica, este enfoque supuso la aplicación en clase de los modelos de textos y marcadores del discurso cuyos objetivos eran identificar el patrón de organización de los textos especificando, por lo tanto, los medios lingüísticos por los cuales estos mismos patrones eran marcados,

formando, de esta manera, el *syllabus*, programa o plan de estudios de las lenguas para fines específicos.

iii) La tercera etapa destacada por Hutchinson y Waters (1987: 12) se dio a principios de los años 1980 cuando se propuso el **análisis de las necesidades** o el **análisis de la situación meta**, como los autores prefieren llamarlo, siguiendo la nomenclatura adoptada por Chambers (1980). Según los autores (1987: 12), este enfoque pretendía proporcionar una base científica, mediante procedimientos que establecieran una sólida relación entre las razones o motivos de los estudiantes para aprender una lengua y el análisis del de ésta lengua. Por lo tanto, se trataba de identificar la situación meta en la que los estudiantes se iban a desarrollar una vez hubiesen terminado el curso y llevar a cabo un análisis de las características lingüísticas de esta situación. Con base en esta información preliminar, se podría diseñar un curso que permitiera a los estudiantes alcanzar sus metas. Según Hutchinson y Waters (1987: 12) fue John Munby (1978) quien presentó un modelo para el análisis de la situación meta en el que se describe en detalle las necesidades del alumno en cuanto a los objetivos, la situación, los medios de comunicación, habilidades, funciones y otros requisitos. Este paso marcó un momento muy importante en el movimiento de la enseñanza de lenguas para fines específicos, ya que dio inicio a la sistematización de la enseñanza teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos que, de esta manera, se convirtieron en el centro de atención del proceso de diseño de curso.

iv) La cuarta etapa, aun en la década de 1980, está representada por el interés en las **habilidades lingüísticas** y sus correspondientes estrategias. De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987: 13-14) esta fase se caracterizó por ser un intento de hacer un análisis más profundo de las formas lingüísticas más allá del nivel de la oración, teniendo en cuenta, para ello, no el lenguaje en sí mismo, como se había procedido hasta ahora en las demás etapas, pero los procesos cognitivos que subyacen en el lenguaje en uso. Se trató de analizar los

procesos de interpretación y de razonamiento comunes que permiten comprender el discurso, independientemente de las formas. El enfoque didáctico propuso centrarse en las habilidades lingüísticas de comprensión lectora y auditiva y las estrategias que permiten a los estudiantes alcanzar sus objetivos de comunicación. La atención se centra en las estrategias interpretativas, como inferir el significado de palabras por su contexto, el uso del *layout* visual para determinar el tipo de texto, explorar los cognatos (tan ampliamente sostenida en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ELE), lo que permite al aprendiz obtener las formas más allá del nivel de la oración.

Como Hutchinson y Waters (1987: 13), la mayor parte del trabajo en el área de las habilidades y estrategias se desarrolló en programas como el *Brazilian ESP Project*, *University of Los Andes ESP Project* (Bogotá, Colombia, 1980) y *University of Malaya ESP Project*. La mayoría de estos proyectos fueron diseñados para manejar situaciones de estudio en el que el medio de instrucción es la lengua materna, pero los estudiantes deben leer una serie de textos de expertos que están disponibles en inglés solamente. Así, los proyectos centraron sus esfuerzos en estrategias de lectura.

v) La quinta etapa, a finales de 1980, está representada por el **enfoque centrado en el aprendizaje** (*learning-centred approach*), propuesto por Hutchinson y Waters (1987). Estos autores observaron la poca importancia que se había dado hasta el momento para el aprendizaje. El interés de las etapas anteriores se centró en el lenguaje, en su uso y en el contenido y se puso en segundo plano la metodología y la forma de aprender. Por lo tanto, propusieron un enfoque basado en sólidos principios de aprendizaje y en las teorías de aprendizaje.

Según afirman Hutchinson y Waters (1987: 14), todos los enfoques mencionados hasta ahora son esencialmente fallos y superficiales – aunque ayuden a definir los objetivos de los cursos de idiomas , – una vez que todos ellos se basan en descripciones de uso del

lenguaje y el **qué** los usuarios hace con el mismo, no preocupándose de **cómo** esos mismos usuarios aprenden lenguas. Para los autores, el enfoque debe estar, fundamentalmente, en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el aprendizaje de lenguas extranjeras, a expensas de la preocupación por la descripción de base lingüística de estos mismos procesos. De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987: 14 y 72):

Our concern is with language learning. We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it. (...). A truly valid approach to ESP must be based on an understanding of the processes of language learning. (Hutchinson e Waters, 1987: 14).

Learning is seen as a process in which the learners use what knowledge or skills they have in order to make sense of the flow of new information. (...). But learning can, and should, be seen in the context in which it takes place. Learning is not just a mental process, it is a process of negotiation between individuals and society. (Hutchinson e Waters, 1987: 72).

Como se pudo ver hasta ahora, Hutchinson y Waters (1987) describen un panorama retrospectivo de Lenguas para Fines Específicos, desde sus inicios en la década de 1960 hasta finales de 1980, donde marcan su posición con relación a la misma. Los autores señalan que las Lenguas para Fines Específicos no se configuran como un fenómeno universal monolítico, habiendo evolucionado en diferentes velocidades en diferentes países a lo largo de este tiempo.

Un ejemplo es que, desde la década de 1990, una "nueva" tendencia en Lenguas para Fines Específicos viene desarrollándose: el **análisis de género**. Entendiéndose aquí la noción de género desde su perspectiva bajtiniana discursiva y textual, como textos que pertenecen al mismo género discursivo, desarrollados en una comunidad discursiva, dentro de un ámbito social o profesional y que dividen, entre sí, la misma forma de organización de la información y el mismo conjunto de recursos lingüísticos, reconocidos como tal por los miembros de la comunidad de discurso de origen.

De esta forma, el análisis de género implica el estudio de las formas de discurso que una comunidad discursiva en particular utiliza, sus convenciones y metas comunicativas, el papel desempeñado por ciertos textos en contextos particulares, sus productos-géneros y las diferencias entre los discursos dentro la misma comunidad lingüística y entre varias comunidades discursivas diferentes. (García Mayo, 2000: 45).

A partir de los trabajos de autores influyentes como Swales (1990) y Bhatia (1993), y Ramos (2004) en Brasil, el análisis de género se ha convertido en una tendencia importante en el campo de las Lenguas para Fines Específicos.

Hoy en día, de acuerdo con Dudley-Evans y San Juan (1998: 30-33), no existe una tendencia o movimiento ampliamente extendido en las Lenguas para Fines Específicos. Al igual que en otras actividades humanas, los autores destacan el eclecticismo en la aceptación de múltiples enfoques y la voluntad de probar diferentes tipos de materiales didácticos y metodologías de enseñanza. Sin embargo, los autores llaman la atención sobre la importante posición que vienen asumiendo últimamente los estudios basados en el análisis de géneros y textos, el resurgimiento de análisis de registros a través de los estudios de *corpora* basados en el análisis informático, además de la emersión de investigaciones en Lenguas para Fines Específicos centradas en el mundo de los negocios y el trabajo, suplantando a los estudios de carácter científico y tecnológico que predominaban en sus comienzos.

La evolución de las principales tendencias norteadoras de los estudios de lenguas para fines específicos, desde sus orígenes antiguos, pasando por su desarrollo moderno a partir de la década de 1960 hasta su etapa actual, muestra tal como lo afirma Robinson (1991: 1), que las Lenguas para Fines Especiales implica educación, formación y la práctica, basándose en tres grandes áreas de conocimiento: las áreas del lenguaje, de la pedagogía y las áreas de especialidad de interés de los estudiantes, pasando de un enfoque gramatical, funcional y

nocional en sus currículos para un enfoque más ecléctico y basado en tareas (Dudley-Evans y San Juan, 1998: 32).

Por lo tanto, concluyendo con Hutchinson y Waters (1987: 19), a pesar de que el aspecto lingüístico del uso del lenguaje y sus variedades hayan predominado en el escenario de investigación de las LFE, hoy se hace más necesario una mayor preocupación con la comunicación y el aprendizaje, encarándose las LFE no como un **producto** definido de variedad de uso de la lengua o metodología de enseñanza en particular, sino como un **proceso**, como un enfoque para la enseñanza de idiomas, donde todas las decisiones con respecto a los contenidos del programa y la metodología de enseñanza están basadas en las razones y en los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

El concepto de Lenguas para Fines Específicos y sus características es el tema de la siguiente sección.

Para efectos de conceptualización y caracterización de las Lenguas para Fines Específicos (LFE) en esta sección de esta investigación, se utilizarán los términos ESP y LFE indistintamente, conforme Strevens (1988), Swales (2000), Belcher (2004) Hyland (2009).

ESP is particular case of general category of special-purpose language teaching. The same principles apply no matter which language is being learnt and taught. (Strevens, 1988:1-2).

1.1.2. Concepto y características de las Lenguas para Fines Específicos

A lo largo de este medio siglo de desarrollo de las LFE, desde la publicación de *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose* de Charles Barber (1962), como apunta Swales (1984), el concepto de LFE se ha constituido por tres términos fundamentales, definiéndose a partir de los rasgos característicos que lo diferencian de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en general, que son: la Especialidad o **Especificidad**, en relación con el contenido concreto de lo que se enseña y se aprende; La **Necesidad**, en referencia a las

necesidades de aprendizaje de los estudiantes; y la **Finalidad**, Propósito o Fin, en referencia a los objetivos (o razones) para los que este mismo estudiante requiere el idioma meta.

Según Swales (2000), los términos **lenguas de especialidad**, o **lenguas especiales** surgieron en la década de 1960, con Halliday, McIntosh y Strevens (1964) en la que los autores señalaron la necesidad de enfocar la investigación de la enseñanza de la lengua inglesa en el análisis lingüístico de los registros de las lenguas de contenido especializado e aplicar este análisis en la elaboración de materiales didácticos relevantes para los alumnos, de forma que los materiales contemplaran el uso apropiado de una variedad lingüística restringida a contextos bien definidos y manifiesta en conjuntos limitados de patrones gramaticales e ítems léxicos .

Según Halliday, McIntosh y Strevens (1964: 88 y 189):

(...) the crucial criteria of any given register are to be found in its grammar and lexis. Probably lexical features are the most obvious. Often it is not the lexical item alone but the collocation of two or more lexical items that is specific to one register. (Halliday, McIntosh & Strevens, 1964: 88).

Only the merest fraction of investigation has yet been carried out into just what parts of a conventional course in English are needed by, let us say, power station engineers in India, or police inspectors in Nigeria; even less is known about precisely what extra specialized material is required. This is one of the tasks for which linguistics must be called in. Every one of these specialized needs requires, before it can be met by appropriate teaching materials, detailed studies of restricted languages and special registers carried out on the basis of large samples of the language used by the particular persons concerned. (Halliday, McIntosh & Strevens, 1964: 189-190).

Como ha señalado Swales (2000: 59-60) como ejemplo, la obra citada ejerció una influencia considerable en los estudios de LFE de su época caracterizándolos a partir de la siguiente estructura y patrón de conducta de investigación: i) La investigación sobre la uso de la lengua debe ser descriptivo, señalando qué tipo de lenguaje se utiliza en ciertos contextos y cómo se utiliza; ii) El enfoque de análisis lingüístico debe ser el lenguaje real utilizado por la gente; iii) El lenguaje cotidiano es de primordial importancia; iv) El lenguaje que se habla o

se escribe en contextos específicos debe ser el foco de estudio y; v) No debe haber un análisis de la gramática funcional, junto con los factores contextuales que influyen en el uso del lenguaje.

Por lo tanto, se ha diseminado la idea de que los cursos LFE deberían estar relacionados a la lengua específica del área de especialidad del alumno. Centrándose casi exclusivamente en cuestiones lingüísticas formales (gramática y léxico, principalmente), las LFE se definieron ese entonces cómo la enseñanza y el aprendizaje de los registros especiales relacionados con las áreas de especialización académica y profesional de los aprendices, reflejando de esta manera, en la naturaleza del corpus de materiales de enseñanza de LFE publicados en ese momento.

En palabras de Hutchinson y Waters (1987: 7), reflexionando respecto a los primeros estudios sobre el uso del lenguaje contextualizado: *“The idea was simple: if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners’ course”*.

Durante la década de 1970 se da un cambio notable con relación a la utilización del término **especial** o **especialidad** para conceptualizar las Lenguas para Fines Específicos como una rama de la Lingüística Aplicada. Década marcada por la transformación de paradigma en la concepción del lenguaje y cuyas influencias de la etnografía, la antropología, la sociolingüística en la lingüística y la psicolingüística en la educación marcaron profundamente la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. La centralidad de la gramática en la enseñanza y aprendizaje lenguas fue cuestionada al afirmar que la capacidad lingüística implicaba mucho más que la competencia gramatical (Richards, 2006). La competencia comunicativa asume el enfoque de los temas centrales de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas a partir de entonces, percibiéndose así un movimiento en el desarrollo de currículos y

planes de estudio gramaticales y situacionales para aquellos de contenido nocional funcional y comunicativo (Munby 1978: 1; Robinson, 1989: 399; Belcher, 2009: 230).

En este contexto, autores como Strevens (1977b: 146, 150), Mackay y Mountford (1978: 2) y Munby (1978: 2, 3) en los años 1970 y Robinson (1991: 4), en la década de 1990, ponen en tela de juicio el término *special languages/specialist languages*, cuestionando el excesivo énfasis en los registros lingüísticos como objeto de análisis cerrado en sí mismo que prevaleció en la década anterior.

Strevens (1977b) ya en el título de su obra, *Special-purposes language learning: A perspective*, muestra su punto de vista respecto a las LFE, cuando comprende que especiales son los propósitos relacionados con la lengua y no la lengua en sí misma, cuando afirma que *the notion that the teaching of a language can with advantage be deliberately matched to the specific needs and purposes of the learner*.

Mackay y Mountford (1978: 2,4) y Mackay (citado en Robinson, 1980: 2), coinciden con Strevens (1977b) en cuanto a los propósitos específicos de las LFE y, a su vez, agregan el elemento utilitario-instrumental en su concepción de LFE.

Languages for Special Purposes...is generally used to refer to the teaching of English for a clearly utilitarian purpose. This purpose is usually defined with reference to some occupational requirement...or vocational training programmes... "or some academic or professional study. (Mackay e Mountford, 1978:2).

The only practical way in which we can understand the notion of special language is as a restricted repertoire of words and expressions selected from the whole language because that restricted repertoire covers every requirement within a well-defined context, task or vocation. (Mackay e Mountford, 1978:4).

It (ESP) is generally used to refer to the teaching/learning of a foreign language for a clearly utilitarian purpose of which there is no doubt. (Mackay citado en Robinson, 1980:2).

En otras palabras, para los autores el concepto de *Language for Special Purposes* se utiliza para referirse a situaciones en que una lengua no se aprende como un fin en sí mismo,

sino como un instrumento para el acceso al conocimiento o a la realización de un papel o una función académica, profesional o laboral.

Munby (1978: 2,3), a su vez, llama la atención sobre la preferencia por el uso de la palabra **específica** en vez de la más habitual en la época, **especial**, para referirse a las LFE. Según el autor, el término *special english* se centra en aspectos específicos de la utilización de un lenguaje restrictivo. A diferencia del término *specific purposes*, que centra su enfoque en el estudiante y en los fines para los que este mismo estudiante requiere el idioma de aprendizaje, además de todo el currículo y contenido programático que se sigue a partir de ahí. Para el autor, la novedad reside precisamente en la posibilidad de poder transmitir más claramente y sin ninguna confusión o duda la noción de un enfoque más riguroso utilizando, para ello, el conocimiento y los resultados de la sociolingüística, del análisis del discurso y del enfoque comunicativo en el aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, para Munby (1978: 2, 3)

'Special English' (...) is associated with some of the earlier examples of materials in this field, focuses on distinctive features of the language, especially vocabulary, that are most immediately associated with its restricted use, e.g. technical terms in agriculture. ESP, on the other hand, should focus on the learner and the purposes for which he requires the target language, and the whole language programme follows from that. It is this that is new about ESP, together with a much more rigorous approach to the whole subject of course design, using insights and findings from sociolinguistics, discourse analysis, and the communicative approach to language learning. The phrase English for Special Purposes, therefore, would convey its intended meaning more accurately, and avoid the confusion and doubt it sometimes causes, especially on first acquaintance, if it were changed to English for Specific Purposes. This is now the preferred use of the term among an increasing number of scholars, practitioners and institutions. (Munby, 1978:2,3)

Finalmente, Robinson (1991: 4,5) también aborda la cuestión del término *specialist language* para defender primordialmente el análisis de necesidades como fundamento principal de cualquier curso de LFE, con el fin de tener en cuenta las necesidades comprobadas y requeridas por los alumnos específicos, con el objetivo de atenderles en sus necesidades académicas o profesionales y sus preferencias de aprendizaje. Según la autora:

I suggest, however, that an ESP course need not include specialist language and content. What is more important is the activities that students engage in. These may be specialist and appropriate even when non-specialist language and content are involved. We should be guided by what the needs analysis suggests and what we are institutionally capable of (...).

(...) As has just been suggested, the selection of specialist texts should not in itself make a course an ESP course. What is more important is a demonstrated need, which may be for specialist texts or for some other kind of material.(...)

(...)What seems crucial, ultimately, is that courses are designed with particular students in mind, whatever their work or study needs and their personal preferences. (Robinson, 1991: 4,5).

Desde entonces, el término *special* o *specialist* utilizado para conceptualizar las LFE ya no haría referencia exclusivamente al uso contextualizado de variantes y registros de lengua, pero sí al contenido específico de lo que se debe enseñar al estudiante de lenguas extranjeras en función de sus **necesidades específicas** y atendiendo a los propósitos o **finalidades** claramente determinados por un previo análisis de las necesidades. De ahora en adelante, *specific, purposes y needs*, (específicos, propósitos y necesidades) serían los términos más utilizados para conceptualizar y fundamentar las LFE.

La evolución del concepto de LFE largo de las décadas, desde los años 1960 hasta la actualidad, se puede ver en las definiciones dadas por los autores aquí en el estudio.

En Strevens (1977a: 90) el elemento práctico-funcional se refleja en la definición del autor, para quien los cursos de LFE, sus contenidos y materiales didácticos son determinados por la necesidad de los estudiantes a partir de sus áreas de especialización. Según el autor,

Broadly defined ESP courses are those in which the aims and the content are determined, principally or wholly, not by criteria of general education as when English is a foreign language subject in school but by functional and practical requirements of the learner.(Strevens, 1977a:90).

Para el autor, la noción de necesidad es prioritaria cuando afirma que el aprendizaje de lenguas para fines especiales se lleva a cabo a partir de cuatro características fundamentales restringidas (i) a los conocimientos básicos necesarios para los propósitos de los estudiantes, (ii) a la gramática y al vocabulario necesarios para los estudiantes, (iii) a los temas y tópicos requeridos por los estudiantes y (iv) a las necesidades comunicativas necesarias a los alumnos en las situaciones requeridas. (Stevens, 1977b: 150).

Brumfit (1977) coincide con Stevens (1977b) respecto a las necesidades específicas de los alumnos aprendices de LFE y también destaca el propósito en las LFE en términos de su funcionalidad, además de señalar la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza de las LFE. Según el autor,

First, it is clear that an ESP course is directly concerned with the purposes for which learners need English, purposes for which are usually expressed in functional terms. ESP fits firmly within the general movement towards 'communicative' teaching of the last decade or so. (Brumfit, 1977:7).

La cuestión de abordar las necesidades de los aprendices de LFE en función de sus necesidades comunicativas, o desde un enfoque comunicativo, gana cada vez más espacio en las LFE en aquel entonces, con la influencia del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972). Es necesario entonces, según Munby (1978), una atención sistemática a las necesidades de comunicación de los alumnos de forma que las mismas se vean reflejadas tanto en la producción de materiales de enseñanza como en la programación de cursos de LFE de carácter comunicativo. Así, de acuerdo Munby (1978: 2)

ESP courses are those where the syllabus and materials are determined in all essentials by the prior analysis of the communication needs of the learner, rather than by nonlearner-centred criteria such as the teacher's or institution's predetermined preference for General English or for treating English as part of a general education. (Munby, 1978:2).

Robinson (1980), discutiendo sobre la posición del *ESP* en aquel momento, coincide con Munby (1978) sobre la importancia del análisis de necesidades como el elemento principal en la enseñanza de LFE y defiende la idea de que cursos programados bajo medida tienen por objetivo el buen rendimiento académico y profesional de sus estudiantes. Para la autora,

An ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students' needs and should be 'tailormade.' (Robinson, 1980: 13).

Otra importante línea de desarrollo que influyó en gran medida las LFE, especialmente con relación a la programación de cursos y producción de materiales didácticos se refiere al análisis del discurso, fuertemente influenciado por Selinker, Trimble, Sinclair, Allen y Widdowson. Sin embargo, fue Widdowson (Allen y Widdowson, 1974), con el argumento de la primacía del uso del lenguaje sobre la forma del lenguaje, además de defender un enfoque en el aspecto comunicativo de la lengua, quien ejerció la mayor influencia en las LFE aquel entonces. (Munby 1978: 1; Hutchinson y Waters, 1987: 10; Dudley-Evans y St. Johns, 1998: 22, 23).

Widdowson (1983), en *Learning Purpose and Language Use*, concibe las LFE a partir de su finalidad, sus propósitos claramente definidos, que permiten a los alumnos desarrollar competencias limitadas a las tareas o circunstancias claramente definidas y para las cuales fueron entrenados. El autor clasifica estos propósitos de un continuo, o una escala de estos mismos objetivos, en función del grado de especificidad de los mismos. Serán más estrechos (*narrow angle*), y más LFE, cuanto más definidos son los propósitos de aprendizaje para los cuales el alumno desarrollará su competencia de uso de la lengua en contextos claramente definidos. Para el autor,

ESP is a training operation which leads the learners to have a restricted competence to enable them to cope with certain clearly defined tasks or eventualities. (Widdowson 1983: 6).

By aims I mean the purposes to which learning will be put after the end of the course. (Widdowson, 1983:7).

(...) seek to provide learners with a general capacity to enable them to cope with undefined eventualities in the future. (Widdowson, 1983:6).

Por otro lado, serán más amplios (*wide angle*) los cursos de LFE cuyos propósitos de aprendizaje de recursos lingüísticos capaciten los alumnos para que puedan desarrollarse en contextos indefinidos de uso, acercándose al aprendizaje enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines generales (LFG).

Kennedy y Bolitho (1984) también conciben las LFE a partir de los propósitos o finalidades que impulsan a los estudiantes a aprender idiomas extranjeros. Para los autores, las LFE se basan en un enfoque centrado en el alumno, en el que se tiene en cuenta las necesidades comunicativas requeridas por los estudiantes y en función de las cuales se programan los cursos y se elaboran los materiales de enseñanza de lengua extranjera. En su opinión,

Given a learner or group of learners with specific purpose in learning English, it would seem logical in a learner-centered approach to have a course on that purpose and on the needs of the learner in his situation... we use language to communicate with people and to cause things to be done, to describe and explain events, to qualify and hypothesize. (Kennedy e Bolitho, 1984:2).

ESP has its basis in an investigation of the purposes of the learner and the set of communicative needs arising from those purposes. These needs will then act as a guide to the designs of course materials. The kind of English to be taught and the topics and themes through which will be taught will be based on the interests and requirements of the learner. (Kennedy e Bolitho, 1984: 3).

Hutchinson y Waters (1987), a su vez, centran su atención en los aspectos de aprendizaje de las LFE y ya en el título de su obra – *English for Specific Purposes: A learning-centred approach* – dejan claro su preocupación por un enfoque centrado no sólo en el alumno (*learner-centred/learner-centred*), pero el aprendizaje de este mismo estudiante

(*learning-centred*), como indica el propio título (1987: 72-73). Según los autores, hasta aquel entonces, todas las aproximaciones a las LFE habían sido relacionados con cuestiones de uso de la lengua en su contexto y sus descripciones, revelando lo **qué** la gente hace con la lengua, pero no el **cómo** aprenden la misma, prestando poca atención a las cuestiones de aprendizaje. Así, para los autores, *ESP must be founded in the first instance on sound principles of learning, and it is with this purpose in view that we have proposed a learning-centred approach to ESP.* (Hutchinson e Waters, 1987:2).

En estos términos, y buscando una definición de LFE, los autores proponen una analogía entre un árbol y la enseñanza de lenguas y sus diversos tipos (en su caso, el idioma inglés). Clasificando las LFE como una rama de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los autores definen LFE primero por lo que no es (Hutchinson y Waters, 1987: 17).

De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987: 18), la enseñanza de LFE: a) no es una cuestión de enseñanza de variedades especializadas de lenguas; b) no es sólo una cuestión de vocabulario y gramática para determinados campos académicos o profesionales y; c) no es diferente de cualquier otra forma de enseñanza de idiomas, ni tampoco tiene metodología propia.

Para Hutchinson y Waters (1987, 19), la enseñanza y el aprendizaje de LFE no debe considerarse como un **producto** de determinada variedad de uso de lengua o metodología de enseñanza, sino más bien un **proceso**, como un enfoque de enseñanza de lenguas donde toda y cualquier decisión con respecto al contenido programático y a la metodología de enseñanza se basa en las razones y los objetivos de aprendizaje de los alumnos, en definitiva, en las necesidades conscientes e identificadas de aprendizaje. En consecuencia, Hutchinson y Waters (1987: 19):

We have defined ESP as an approach to course design which starts with the question 'Why do these learners need to learn English?' (Hutchinson e Waters, 1987: 53).

(...) ESP must be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need. (...). But this whole analysis derives from an initial identified need on the part of the learner to learn a language. ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning.

(...). ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning. (Hutchinson e Waters, 1987:19).

(...) ESP is an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners. (Hutchinson e Waters, 1987: 21).

La noción de Hutchinson y Waters (1987) de que la base de la enseñanza de LFE radica en la naturaleza de las necesidades requeridas por los alumnos y que éstas mismas necesidades determinan la enseñanza de LFE también es compartida por Strevens (1988), para quien la enseñanza de LFE está determinado por los propósitos o fines específicos de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, revisando las LFE 20 años después de su aparición moderna, Strevens (1988: 1-2) define las LFE en términos de sus características, identificando, para tanto, cuatro (04) características absolutas definidoras y (02) dos características variables que, a su juicio, pueden o no definir las LFE. Según el autor, las 4 características absolutas que definen la enseñanza de LFE son: a) está diseñada para atender a las necesidades específicas de los alumnos; b) los temas y tópicos de su contenido están relacionados con las disciplinas, ocupaciones profesionales o actividades particulares; c) está centrada en el lenguaje apropiado para este tipo de actividades en cuanto a la sintaxis, el vocabulario, el discurso, la semántica, etc y, finalmente, d) contrasta con la enseñanza de lenguas para fines generales. Por otro lado, las dos características variables que pueden ocurrir en la enseñanza de LFE se refieren a: a) la posibilidad de ser restringido o limitado a habilidades lingüísticas que hay que aprender (sólo lectura o sólo comunicación oral, por ejemplo) y b) la posibilidad de que no se les

enseñe de acuerdo con cualquier método predeterminado, aunque la metodología comunicativa parezca ser la más apropiada para ello. (Stevens 1.988: 1: 2).

En esta etapa de su desarrollo, las LFE parecen consagrar definitivamente los términos *purposes (aims, goals, reasons, ...)* y *needs* en su conceptualización y en lo que define las LFE como un campo de investigación y práctica educativa en los estudios de lenguaje. Tal cuestión en la obra de Pauline C. Robinson que es categórica (Robinson, 1980; 1989; 1991).

Casi una década después de afirmar que los cursos de LFE son *purposeful and aimed (...), based on a rigorous analysis of students' needs and should be 'tailormade.'* (Robinson, 1980: 13), Robinson (1989 e 1991) confirma la importancia de los propósitos y objetivos bien definidos y del análisis de necesidades como características esenciales de todo curso de LFE.

Al igual que Stevens (1988), Robinson (1989; 1991) también define las LFE en términos de características identificando, para tanto, dos características esenciales (*criteria features*) e cinco características variables (*characteristics*). Para Robinson (1989: 395):

ESP (usually glossed as English of Specific Purposes, not English for Special Purposes) is defined as goal-oriented language learning. Needs analysis is normally required and there is generally a time limit for the teaching of the course. Other characteristics of ESP (which do not always obtain) are that the students are adults, generally non-beginners, that classes are homogeneous and that the teachers have wider responsibilities than teachers of EGP. (...). As a language teaching enterprise, ESP involves syllabus design, a teaching methodology, materials production, testing and evaluation. (Robinson, 1989:395).

Según Robinson (1989) (1991) las dos características esenciales de todo el curso de LFE son: 1) todo curso de LFE está dirigido a un tipo particular de alumnos. Estudiantes de LFE no están interesados en una lengua o cultura como tal, de forma abstracta y con objetivos indeterminados, pero necesitan la lengua que estudian para propósitos académicos o profesionales específicos y 2) todo curso de LFE se basa en un análisis de las necesidades que tiene como objetivo especificar lo máximo posible qué es exactamente lo que tienen que hacer los alumnos en ésta lengua y para qué la necesitan. (Robinson, 1989: 396 a 397 y 1991: 2-3).

Paralelamente a las dos características esenciales de todo el curso de la LFE están las cinco características variables destacadas por Robinson (1989) (1991): 1) Por lo general, los cursos de LFE tienen un período claramente definido de tiempo, con objetivos directamente relacionados con el tiempo disponible para este fin, lo que implica la colaboración y la negociación entre los involucrados con el curso: profesores, estudiantes, coordinadores; 2) los alumnos de cursos de LFE tienden a ser adultos en lugar de niños; 3) los estudiantes por lo general no son principiantes; 4) las clases LFE son homogéneas en el sentido de que todos los estudiantes están involucrados en la misma área de especialidad y tienen el mismo objetivo común. (Robinson, 1989: 398 y 1991: 3-4); 5) normalmente, los profesores de LFE no sólo enseñan, sino también actúan como diseñadores de cursos y como productores de materiales didácticos. (Robinson, 1989: 398).

En esta etapa de desarrollo de las LFE asume especial importancia en el escenario académico el análisis de géneros, cuya influencia del trabajo de Swales (1990), *Genre Analysis* se hace notar hasta el día de hoy, convirtiéndose en una de las tendencias más utilizadas y más fructíferas en el escenario de las LFE (Dudley-Evans, 2001; Hyland, 2003; Belcher, 2004). La obra de Swales (1990) trabajó como un puente entre el análisis del discurso y las LFE y términos tales como el análisis del discurso, géneros textuales, géneros, tareas, comunidad discursiva, propósitos comunicativos, enfoque basado en el género, y otros transformó el análisis de género un influyente enfoque en el modo de comprender, investigar y practicar las LFE.

Swales (1992) define las Lenguas para Fines Específicos como

*The area of language for specific purposes (LSP) is devoted to inquiry, research, and practice in developing foreign-language programs to meet a broadly predictable range of **communicative needs**. Typical examples are programs teaching English for Brazilian engineering students, French for British diplomats, or English for international businesspeople. Those working in this field generally adopt a three-stage approach to the design of such programs. The first stage involves reaching an understanding of the target situation (the roles that a specific group of learners may be expected to play in the foreign language). The second stage analyzes the aspects of language that express key elements of*

those roles. In the third stage, curricula and language-learning activities are constructed so that those aspects can be acquired as quickly and effectively as possible. (Swales, 1992:407).

El paralelismo que el autor establece entre su definición de las LFE y lo que entiende que son los tres conceptos clave del análisis de género (las comunidades discursivas, el género, la tarea de aprendizaje de idiomas discurso) es evidente (Swales, 1990: 9-10). Siguiendo su definición de género, que Swales (1990) define como “(...) *a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes*” (Swales, 1990:58), Swales (1990) entiende las LFE como el área de investigación y práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras responsable del desarrollo de programas de idiomas extranjeros que cumplen con los propósitos comunicativos (*communicative purposes*) de una comunidad discursiva en particular (*discourse communities*) a través de la práctica (*tasks*) eventos comunicativos estables y reconocibles como propios de la comunidad discursiva a la que pertenecen (*genre/genre-types*), con los cuales sus miembros interactúan entre sí dentro de una misma comunidad discursiva o entre varias.

Finales de los años de 1990 y principios de siglo, Dudley-Evans y St. John (1998) y Dudley-Evans (2001) trazan una visión general del desarrollo de las LFE desde un enfoque multidisciplinario en el que entienden que una definición de LFE se debe estar basada en algunos supuestos clave de los cuales derivan su definición de LFE en términos de características, al igual que Strevens (1988) y Robinson (1991). Según Dudley-Evans y St. John (1998: 1), las principales preocupaciones de la LFE siempre han sido y siguen siendo en relación con el análisis de necesidades, análisis de textos, y la preparación eficiente de los alumnos para la comunicación eficaz en las tareas requeridas por sus actividades académicas y / o profesionales.

El primero supuesto clave para Dudley-Evans y St. John (1998: 1 y 4) y Dudley-Evans (2001: 131) se refiere al análisis de las necesidades, cuando el autor afirma que la

característica definitoria clave de la sLFE es que su enseñanza y los materiales se fundamentan en los resultados obtenidos del análisis de necesidad.

El segundo supuesto clave se refiere a la metodología de enseñanza de LFE y se asemeja de alguna manera la visión *narrow angle* y *wide angle* de Widdowson (1983). Según los autores (Dudley-Evans y St. John, 1998: 4), la naturaleza de la interacción profesor-alumno será correspondiente a la mayor o menor especificidad de la clase de LFE. Cuanto más especializado el alumno y específico el contenido de la clase, más el profesor se asemejará a un consultor, mientras que en clases de LFE menos específicas, la interacción profesor-alumno se asemejará a un curso de lenguas para fines generales (LFG), diferenciándose, de esta forma, un enfoque del otro.

El tercer supuesto clave se refiere a la lengua o lenguaje utilizado en la realización de las actividades identificadas y requeridas por los alumnos en la realización de sus actividades académicas y / o profesionales em estudio. (Dudley-Evans y St. John, 1998:4).

A partir de estos supuestos clave Dudley-Evans y St. John (1998: 4-5) destacan tres características absolutas y definitorias de todo curso de LFE y 4 características variables que pueden o no pueden pertenecer a los cursos de LFE. Son características absolutas de un curso de LFE: 1) ser diseñado para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes; 2) utilizar la metodología subyacente a las actividades de la asignatura correspondiente y; 3) estar centrado en la lengua (gramática, léxico, registro), en las habilidades, en el discurso y en los géneros apropiados para estas actividades. Por otro lado, las características variables pueden o no: 1) puede ser diseñado para asignaturas específicas; 2) se puede utilizar, en situaciones específicas de enseñanza, una metodología diferente de las LFG; 3) puede ser diseñado para estudiantes adultos en cursos de enseñanza superior o en situaciones de trabajo profesional y se puede utilizar para estudiantes de secundaria y, por último, 4) se puede utilizar con los estudiantes principiantes, así como con los de nivel intermedio o avanzado.

Finalmente, cabe destacar el enfoque que Hyland (2006; 2011) y Belcher (2006; 2009; 2013) dan al concepto y que, en cierto modo, representa el entendimiento general de lo que define y caracteriza las LFE hoy en día y lo que proyectan para el futuro del área.

Según Belcher (2006: 134) las características esenciales para la práctica de la enseñanza con fines específicos (*specific purpose teaching*) son la evaluación o análisis de las necesidades, métodos de enseñanza basados en el contenido e instructores con conocimientos en el área de contenido de los aprendices. Preocupada por la práctica del profesional de LFE (profesor / investigador) Belcher (2009: 2) afirma que el enfoque LFE requiere, por parte de los docentes de lenguas extranjeras, la voluntad de entrar en zonas extrañas a su experiencia y especialidad de forma que se comprometan con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y sus necesidades; con el desarrollo y la adaptación de los materiales y métodos que satisfagan estas necesidades de enseñanza y, con la adquisición de los conocimientos necesarios a la identificación de las necesidades conocidas.

Para (Belcher, 2011: 1-4), lo que distingue y al mismo tiempo define la LFE de otras áreas de la enseñanza de lenguas es, por un lado, la aplicación práctica de los resultados de investigaciones que analicen la lengua, el discurso y sus contextos de uso que respondan a las necesidades específicas de sus alumnos. Por otro lado, el compromiso con las necesidades específicas de los alumnos en función de los contextos o situaciones meta destinados para estos mismos estudiantes. (Belcher, 2013: 535). Según Belcher (2004: 166),

Unlike other pedagogical approaches, which may be less specific-needs-based and more theory-driven, ESP pedagogy places heavy demands on its practitioners to collect empirical needs assessment data, to create or adapt materials to meet the specific needs identified, and to cope with often unfamiliar subject matter and even language use. (Belcher, 2004:166).

A su vez, Hyland (2002; 2006; 2011) considera que las LFE, o también según el autor *specific purpose programs* (Hyland, 2011: 201), se constituyen como el enfoque diferenciado para la enseñanza de lenguas extranjeras basado en la identificación de las características

específicas de la lengua, en las prácticas discursivas y habilidades comunicativas de los grupos meta y en el desarrollo de las prácticas de enseñanza que reconozcan las necesidades académicas y profesionales específicas de sus aprendices (Hyland, 2002: 385; 2006: 379; 2011: 201). Por lo tanto, las LFE se caracterizan como un campo de la lingüística aplicada fundamentado en una variedad ecléctica de influencias teóricas y enfoques de lenguaje de naturaleza interdisciplinar e inherentemente aplicadas a su práctica (Hyland, 2006: 379; 2011: 215).

Para Hyland (2002) la cuestión central de las LFE reside en su propia especificidad. Según el autor (Hyland, 2002: 391-393), el enfoque de las LFE implica la enseñanza de habilidades comunicativas apropiadas para los propósitos o fines específicos de los alumnos que les permita interactuar entre sí como miembros de grupos sociales en contextos académicos y profesionales reales de comunicación estableciendo, para tanto, el lenguaje específico, las habilidades comunicativas necesarias y los géneros discursivos apropiados para su enseñanza efectiva. Conforme Hyland (2002: 391-393),

Essentially ESP rests on the idea that we use language to accomplish purposes and engage with others as members of social groups. It is concerned with communication rather than language and with the processes by which texts are created and used as much as with texts themselves. What this means is that the field seeks to go to the practices of real people communicating in real contexts. (...) . ESP therefore involves developing new kinds of literacy, equipping students with the communicative skills to participate in particular academic and professional cultural contexts. Establishing exactly what are the specific language, skills, and genres of particular groups on which we need to base learning priorities (...). (Hyland, 2002: 391-393).

En la misma línea Hyland (2002) y Belcher (2006), y teniendo como ejes norteadores el propósito comunicativo que atienda las necesidades de uso de la lengua contextualizada en los diversos ámbitos académicos y profesionales, Aguirre Beltrán (1998: 14) (2000: 35) (2004: 1115) (2012: 13) y Aguirre Beltrán et al (2012: 16) define las LFE (entendidas como la comunicación profesional) y más concretamente el español para fines específicos (EFE) como

El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional. (Aguirre Beltrán, 2012:13).

Con respecto a esta investigación, Hyland (2006: 386-389) señala los principales factores que caracterizan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de LFE. Ellos son:

a) *El estudio de la comunicación en lugar de aspectos específicos de la lengua* – Hoy en día, los materiales de enseñanza y aprendizaje de LFE reconocen contextos semióticos e interaccionales más amplios, en los cuales lengua y tareas están más estrechamente relacionados a las situaciones en las que se utilizan. Ahora, los profesionales dedicados a las LFE abordan habilidades comunicativas más amplias en su enseñanza. En el área de investigación, las LFE tratan de ir más allá del texto para entender su funcionamiento en disciplinas individuales o profesiones, entendiendo los géneros, por ejemplo, como tipos reconocibles de actividad social integrados en los tipos individuales de interacción, en lugar de solamente verlos como arreglos de formas.

b) *El profesor como investigador* – Las LFE son, básicamente, la enseñanza de lenguas basada en la investigación: una pedagogía centrada en los estudiantes con necesidades comunicativas académicas, profesionales y ocupacionales identificables. Lo que significa que los profesores de LFE no pueden ser simplemente consumidores de materiales de enseñanza y de resultados de investigaciones, pero deben seguir el imperativo de la especificidad. Deben considerar la pertinencia de los estudios de sus propios estudiantes, analizar las situaciones meta por sí mismos y llevar a cabo sus propias investigaciones de los contextos locales. Los profesores se han convertido en investigadores no sólo de los géneros y las prácticas comunicativas de las situaciones meta, como también investigadores en sus aulas, de sus clases de alumnos, a través de la investigación cualitativa o cuantitativa que vuelven como

retroalimentación para el diseño de cursos, materiales didácticos, actividades y tareas utilizadas en el aula.

c) *Pedagogía colaborativa* – Las LFE necesariamente trabajan en conjunto con las áreas especializadas que tratan de describir, explicar y enseñar, aportando experiencia y conocimiento en las prácticas comunicativas y en las habilidades específicas de la materia y del conocimiento de las personas que trabajan en las áreas de la situación meta. Se trata de un principio central de las LFE que las comunidades profesionales tienen sus propias y distintas prácticas discursivas, géneros y convenciones comunicativas, las cuales surgen a partir de las diversas formas de realización de su trabajo y de ver el mundo. Es necesario que los alumnos adquieran competencia en los géneros particulares y en las habilidades comunicativas específicas junto con el conocimiento y la competencia técnica de sus profesiones, que se convierten en su contexto de aprendizaje.

d) *La variedad del discurso* – Cada comunidad tiene diferentes propósitos y formas de ver el mundo, que están estrechamente relacionados con las diferentes prácticas, géneros y convenciones comunicativas. En consecuencia, la investigación y la enseñanza de las prácticas comunicativas de estas disciplinas, inevitablemente, conduce a una gran variedad y especificidad.

e) *El carácter social del lenguaje* – Las LFE comenzaron a proporcionar evidencia textual para la visión de que el uso del lenguaje es siempre socialmente situado e indicativo de prácticas sociales más amplias.

Tanto Hyland (2011) como Belcher (2013) predicen un futuro prometedor para la enseñanza y la investigación en el campo de las LFE. Hyland (2011: 215) cree que las LFE se encuentran en pleno desarrollo, en gran parte debido a su amplia diversidad internacional, a sus prácticas y enfoques variados, a su sensibilidad en relación a las necesidades de los alumnos, sus áreas de especialización y contextos locales de aprendizaje y actuación, a su

sólida base de investigación en discursos meta, su fundamento en las teorías socio-culturales de aprendizaje y comunicación que proporcionan una base sólida para un futuro que requerirá de los hablantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras competencias estratégicas específicas.

Belcher (2013), a su vez considera que el futuro de las LFE – teoría, práctica, investigación y producción de materiales de enseñanza – pasará por la atención que se tendrá que dar, de forma amplia y profunda a: 1) los discursos o prácticas comunicativas escritas, orales y digitales (correo electrónico, redes sociales y otras formas de comunicación en línea); 2) las comunidades de práctica o contextos en los que los alumnos necesitan participar (lenguas para fines académicos, lenguas para fines ocupacionales (negocios, turismo, medicina, etc.); lenguas para miembros de comunidades sociales (inmigrantes, refugiados)) y 3) la comunidad de profesionales de LFE (formación del profesional de LFE, comprensión de las prácticas de los profesionales de LFE y la investigación y reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de LFE en el aula).

El concepto de LFE y EFE que se adoptará en esta investigación encuentra su apoyo en el enfoque adoptado por Hyland (2002; 2006; 2011), Belcher (2004; 2006; 2009; 2013) y Aguirre Beltrán (1998: 14; 2000: 35 ; 2004: 1115; 2012: 13) y Aguirre Beltrán *et al* (2012: 16), teniendo como base fundamental los enfoques dados por Hutchinson y Waters (1987), Swales (1990), Robinson (1991) y Dudley-Evans y St. John (1998).

Por lo tanto, para este estudio y investigación, las Lenguas para Fines Especiales se refieren al enfoque didáctico y pedagógico dado a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en base a las necesidades específicas de los estudiantes y cuyos contenidos y objetivos de los programas de cursos se centran en el uso del lenguaje, en las prácticas discursivas, en las habilidades comunicativas y en los géneros discursivo-textuales apropiados a los contextos académicos y/o profesionales o socioculturales específicos de uso de sus

aprendices que satisfagan las necesidades específicas identificadas y requeridas para las actividades y propósitos comunicativos de sus estudiantes y usuarios.

1.1.3. Clasificación de las Lenguas para Fines Específicos

Como ya se ha anticipado en la última sección, Hutchinson y Waters (1987: 16-18) clasifican las LFE a partir de una analogía entre la enseñanza de lenguas y sus diversos tipos (en su caso, la lengua inglesa) y un árbol, al que le llaman *The tree of ELT*.

Para los autores, la enseñanza de lenguas echa raíces en el aprendizaje y en la comunicación. Desde ahí, el tronco de la enseñanza de lenguas tiene como rama central la enseñanza de lengua inglesa (*ELT* en Inglés), que a su vez se divide en Inglés como Lengua Materna (*EMT*, ídem), Inglés como Segunda Lengua (*ESL*, ídem) e Inglés como Lengua Extranjera (*EFL*, ídem). De este último, se subdividen el Inglés General (*General English*, ídem) y el Inglés para Fines Específicos (*ESP*, ídem). A partir del Inglés para Fines Específicos (*ESP*), se dividen tres ramas: Inglés para la Ciencia y Tecnología (*EST*, ídem), Inglés para Negocios y Economía (*EEB*, ídem) y en Inglés para las Ciencias Sociales (*ESS*, ídem), de acuerdo con la naturaleza de las áreas de especialización de los alumnos. Para cada uno de estas tres ramas, los mismos autores subdividen en otras dos ramas: Inglés para Fines Académicos (*EAP*) e Inglés con Fines Profesionales (*EOP*), identificando, por ejemplo, Inglés de Estudios médicos, como una rama del *EAP*, que a su vez deriva del *EST*, e Inglés para Técnicos como una rama que viene de la *EOP*, también derivado del *EST* y así sucesivamente en relación con el *EEB* o *ESS*. De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987: 16), esta clasificación no es tan clara, ya que las personas pueden trabajar y estudiar al mismo tiempo, o incluso aprender idiomas para su uso inmediato en un ambiente de aprendizaje que se utilizarán más tarde, cuando el estudiante consiga el trabajo para el cual se forma o vuelva a su puesto de trabajo o empleo.

Siguiendo la misma nomenclatura y la analogía adoptadas por Hutchinson y Waters (1987), Robinson (1991: 2) señala que la principal distinción entre los diversos tipos y siglas del "árbol genealógico" de LFE se hace entre *EOP* (*English for Occupational Purposes*), que involucra las necesidades de trabajo y de formación, capacitación y entrenamiento, y entre *EAP* (*English for Academic Purposes*), que involucra las necesidades de estudios académicos. Mas allá de estos dos tipos de LFE, estaría el *EST* (*English for Science and Technology*), que según la autora, puede referirse tanto a las necesidades de trabajo como a las necesidades de estudio.

Otra característica importante que Robinson (1991: 2) destaca se refiere a la distinción entre los alumnos que son recién llegados a su campo de trabajo o estudio y los que ya son expertos (o en camino a convertirse). Citando Strevens (1988: 139-40 citado por Robinson, 1991: 2), la autora señala que la distinción es entre la lengua para fines específicos instruccional y la lengua para fines específicos operacional. Según la autora, los estudiantes recién llegados a su campo de estudio pueden necesitar alguna instrucción en los conceptos y prácticas de este campo / área en particular. Por otro lado, los estudiantes experimentados necesitan o requieren materiales operativos que la LFE en cuestión, una vez que es la capacidad de funcionar en la LFE lo que se transmite y no el conocimiento, los conceptos, la instrucción y la formación, que ya se asumen adquiridos por estos estudiantes. La autora concluye afirmando que cada situación tiene implicaciones para el tipo de conocimiento de contenido que el profesor de LFE puede tener que desplegar y el grado de generalidad o especificidad de este mismo curso de LFE.

Dudley-Evans y St. John (1987: 5-10), a su vez recuperan la tradicional clasificación y nomenclatura de las LFE dada por Robinson (1991) y Hutchinson y Waters (1987), clasificando las LFE tanto por la experiencia (según el momento en que ocurre) como de acuerdo a sus áreas y ámbitos de actuación y concentración académico-profesional,

respectivamente, además de sugerir su propia clasificación para las LFE a partir de un continuo gradual de finalidad y especificidad de objetivos, enfoque este claramente influenciado por Widdowson (1983) .

Además de la tradicional división de las LFE en dos áreas: *English for Occupational Purposes* (EOP) y *English for Academic Purposes* (EAP), Dudley-Evans e St. John (1998:5-6) clasifican las LFE según el momento en el que ocurren en sus respectivas áreas académicas y / o profesionales. Según los autores, esta distinción en función de la experiencia o el momento en que ocurre afecta directamente el grado de especificidad adecuada para el diseño del curso de LFE apropiado a los estudiantes. Será más o menos específico en relación con sus contenidos, materiales y enfoque cuanto mayor o menor sea su experiencia o su estudio sobre la respectiva área o ámbito académico o profesional, como la figura 1 a continuación.

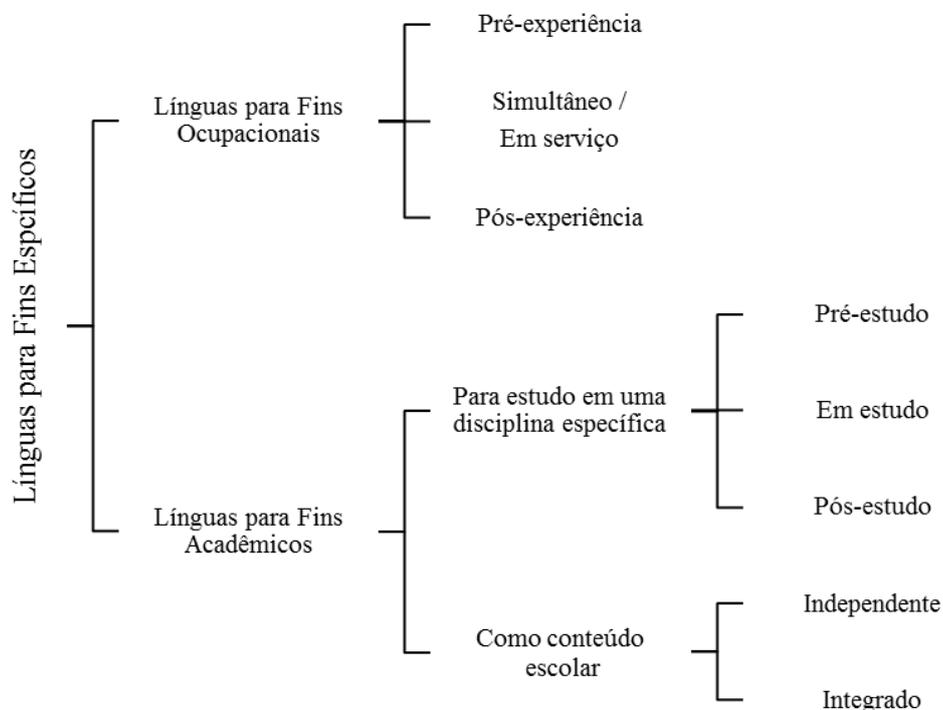


Figura 1: Clasificación de las LFE por experiencia. Fonte: Dudley-Evans e St. John (1998:6).

Otra distinción típica de las LFE planteada por Dudley-Evans y St. John (1998: 6-7) se refiere a los ámbitos de actuación académica, profesional y vocacional de los estudiantes,

como se muestra en la figura 2 a continuación. Según los autores, se puede, de este modo, distinguir entre el estudio de la lengua y del discurso, por ejemplo, de la medicina para fines académicos, diseñado para estudiantes de medicina, y el estudio de la lengua y el del discurso de la medicina para fines profesionales, planificado para los médicos en su práctica profesional. Además de la distinción del estudio de una lengua para fines académicos y profesionales, los autores también hacen distinción entre el estudio de las lenguas con fines vocacionales, destinado al entrenamiento y a la capacitación de la lengua en estudio para comercios u ocupaciones específicas, y el estudio de lenguas con fines pre-vocacionales, orientado a capacitar al estudiante que está preocupado por encontrar un trabajo o empleo, perfeccionar sus habilidades en una entrevista de trabajo en la lengua objeto de estudio con el fin de satisfacer las expectativas y políticas de su posible empleador.

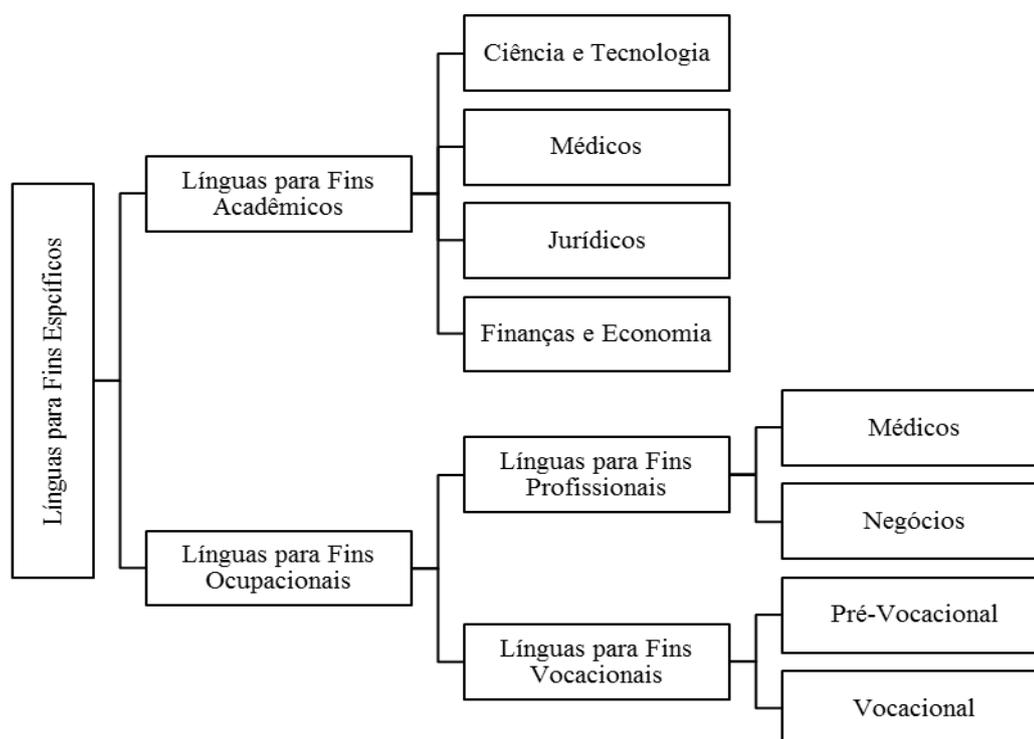


Figura 2: Clasificación de las LFE por área profesional. Fonte: Dudley-Evans e St. John (1998:6)

Según Dudley-Evans y St. John (1998: 8-10), el uso de árboles de clasificación como las figuras anteriores crea numerosos problemas pues no captan la naturaleza esencialmente fluida de los varios tipos de enseñanza de LFE y el grado de solapamiento entre los mismos.

Probablemente influenciados por la perspectiva de Widdowson (1983), para quien las LFE se clasifican a partir de un continuo, o una escala gradual de propósitos de aprendizaje desde el más amplio (*wide angle*) hasta el más estrecho (*narrow angle*), como se ha visto anteriormente en Widdowson (1983: 27), los autores proponen su propia clasificación para las LFE al sugerir la enseñanza de lenguas a partir de un continuo gradual que parte del más general y amplia a la más específica, como se muestra en el cuadro 1 a continuación.

General		Específico		
Posición 1	Posición 2	Posición 3	Posición 4	Posición 5
Lenguas para Principiantes	Cursos de lenguas para propósitos generales en nivel intermedio o avanzado con foco en una habilidad específica.	Cursos para fines académicos o para negocios basados en un núcleo común de lenguaje y habilidades generales no relacionadas a asignaturas o profesiones específicas.	Cursos para áreas profesionales o educacionales amplias. Ex: cursos de escrita de informes para científicos y ingenieros, lenguas para médicos, etc.	Cursos de soporte académico, para una área académica específica o cursos individuales para profesionales de la área de negocios.

Cuadro 1: Clasificación de las LFE a partir de una escala gradativa. (Dudley-Evans e St. John, 1998:9)

La posición 1 indica la enseñanza de lenguas para principiantes y con objetivos generales, lo que indica una perspectiva más amplia. La posición 2 indica cursos de idiomas en nivel intermedio o avanzado, con propósitos generales de aprendizaje y centrados en habilidades específicas. La posición 3 indica cursos de lenguas para fines académicos o de negocios, centrándose en las habilidades generales no relacionadas con disciplinas o profesiones específicas. Según los autores, las posiciones 2 y 3 tienen mucho en común y sólo el contexto general del programa decidiría si un determinado curso se clasifica como LFE o no. La posición 4 se refiere a cursos muy específicos con respecto a las habilidades que se enseñan pero con grupos heterogéneos de alumnos en relación con sus extensas áreas educativas y / o profesionales. Según los autores, un gran cuidado debe tenerse tanto en la

elección de las habilidades reales para concentrarse en los contextos en los que procedan a hacerlo, como en relación al material preparado para este tipo de grupos educativos, ya que necesitan contextos que son aceptables y comprensibles para todas las ramas. En la posición 5 el curso se hace realmente específico y adaptado a las necesidades específicas de la situación meta y sus grupos o individuos, en el que pueden hacer un amplio uso de materiales auténticos en su propia área temática, siendo una característica clave de este tipo de cursos su flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades individuales o de grupo que puedan surgir.

Si la clasificación de las LFE en las áreas de actuación académicas y/o profesionales y su respectiva gradación de especificidad de objetivos, necesidades, contenidos y materiales de enseñanza y aprendizaje todavía se utilizan como formas de clasificación, con la llegada y enorme influencia de los estudios de género y su análisis en las LFE, su clasificación se ha vuelto mucho más compleja, refinada y ramificada. Por lo tanto, en un mundo cada vez más globalizado e inter-relacionadas en sus múltiples formas de interacción socio-económica y cultural, la comprensión de las nuevas formas de comunicación y de prácticas comunicativas y sus comunidades discursivas se convierte cada vez más necesaria, y en relación con las LFE no es diferente (Belcher, 2006, 2009, 2013).

Belcher (2006), criticando a lo que llama de forma acomodada, asimilacionista y orientada al mercado de ver, clasificar y practicar las LFE, a menudo alineadas con cualquier enfoque teórico en particular o muchos al mismo tiempo (*a- or pan-theoretical approach*, Belcher, 2006:134), llama la atención de los involucrados en la práctica de las LFE, a la necesidad de ampliar y diversificar cada vez más el radio de acción de las LFE, a partir de sus áreas más consagradas, como las lenguas para fines académicos (LFA) o las lenguas para fines ocupacionales (LFO), para áreas cuya finalidad y propósitos no necesariamente sean académicas o profesionales, tales como *English for Sociocultural Purposes* (ESCP) y *English*

for Community Membership Purposes (ECMP), según Belcher (2009:2 y 2013:539). Los programas de estas dos últimas modalidades de LFE pueden, por ejemplo, ser proyectados o diseñados para inmigrantes o refugiados adultos, con el fin de facilitar el ingreso y participación sociocultural de sus miembros en un espectro inclusivo de la vida en comunidad que no sea solamente trabajo o estudio formal (De Silva Joyce y Hood, 2009:245).

Con tantos tipos de LFE como necesidades específicas de aprendices y comunidades meta en la que éstos desean prosperar (Belcher, 2009:2), los principales retos que los profesionales de las LFE enfrentan hoy en día residen en las necesidades de satisfacer una demanda global y local cada vez más grande y más complejizada en sus métodos, técnicas y necesidades comunicativas en múltiples contextos, en un intento de posibilitar a sus usuarios participar más plenamente en su escuela, universidad, trabajo y comunidades sociales, culturales, virtuales o de barrio (Belcher, 2006:135) o, simplemente, por su motivación para ayudar a las personas especialmente perjudicadas por la falta de lenguaje necesario para las situaciones en las que se encuentran y que tienen esperanza de entrar o de prosperar (Belcher, 2009: 3).

Así, según Belcher (2009: 3), lo que une a todos los diferentes tipos de LFE y sus diversas ramas es el compromiso a los propósitos de los alumnos. Compromiso con (1) averiguar cuáles son las necesidades de los estudiantes (antes, durante e incluso después de la instrucción), (2) desarrollar o adaptar los materiales y métodos que permitan la instrucción de estas necesidades, (3) adquirir los conocimientos necesarios para operar como instructores en necesidades reconocidas.

Sobre el papel del profesor de lenguas para fines específicos se hablará en la siguiente sección.

1.1.4. Papel del profesor de Lenguas para Fines Específicos

La principal característica que distingue al profesor de LFE en relación con sus colegas de lenguas para fines generales radica en la variedad de papeles que desempeña en su práctica profesional. Hutchinson y Waters (1987: 157), Robinson (1991: 1 y 79), Dudley-Evans y St. John (1998: 13), entre muchos otros autores e investigadores de renombre en el campo, son unánimes en destacar tal característica, a punto de adoptar el término *practitioner* (como sinónimo de *teacher*) cuando se refieren al profesor de LFE, como, por ejemplo, destacan Hutchinson y Waters (1987: 157) citando Swales (1985) y Dudley-Evans y St. John (1998: 13) al afirmar que prefieren el término **profesional** de LFE (*ESP practitioner*) en lugar de **profesor** de LFE (profesor ESP) para enfatizar que el trabajo en LFE implica mucho más que enseñar.

Para Hutchinson y Waters (1987: 157), además de las funciones normales de cualquier profesor en el aula, el profesor de LFE tendrá que hacer frente a análisis de necesidades, diseño curricular, la escritura o la adaptación de los materiales de enseñanza y evaluación. Sin entrar en detalles acerca del papel del profesor de LFE en cada una de estas actividades (para los autores, todo el libro de su autoría es un testimonio de la variedad de roles que se espera que el profesor de LFE desempeñe), Hutchinson y Waters (1987: 157) también destacan una segunda característica que distingue a la enseñanza de LFE de la enseñanza de lenguas para fines generales y es que la gran mayoría de los profesores de LFE no han sido entrenados para realizar tal función, y necesitan, por lo tanto, orientarse hacia un nuevo entorno para el cual han sido mal preparados.

Corroborando Hutchinson y Waters (1987), Robinson (1991: 1, 79-97) también destaca la gran variedad de roles simultáneos, tales como investigadores, diseñadores curriculares, productores de materiales de enseñanza, probadores, evaluadores, además de profesores en clase, que los profesionales de LFE debe jugar y para los cuales estos mismos

profesionales necesitan entrenamiento y formación. Además, la autora señala que a diferencia de las otras personas involucradas con las lenguas para fines generales, los profesionales de las LFE necesitan un poco de conocimiento (o el acceso) sobre el ámbito de la formación o la experiencia profesional de sus alumnos y para los cuales necesitan desarrollar materiales didácticos y diálogo con sus especialistas para una implementación exitosa de cursos de LFE.

Tras la propuesta de Robinson (1991) con respecto a la gama de funciones simultáneas que LFE profesores deben desempeñar, Dudley-Evans y St. John (1998: 13-18) proponen cinco (05) roles clave para los profesionales de LFE. Ellos son:

1. *El profesional de LFE como profesor* – El profesor no es el principal conocedor o el "conocedor primario" del contenido técnico específico del material. Los estudiantes pueden, en muchos casos, saber más que el profesor, especialmente cuando el curso está orientado específicamente a los contenidos del curso o del trabajo en los cuales los estudiantes participan. Este factor proporciona al profesor de LFE la oportunidad basarse en el conocimiento del contenido de los estudiantes, con el fin de generar comunicación auténtica y real en el aula, en función del tipo más o menos específicos del curso. En algunos contextos de enseñanza, el rol de profesor del profesional de LFE va más allá, llegando a ser un consultor de las mejores prácticas comunicativas y habilidades lingüísticas y discursivas adecuadas para el contexto académico y / o experiencia profesional de los alumnos. Dentro de este contexto, el papel de profesor de LFE requiere de ese profesional una gran flexibilidad, capacidad de escuchar a los estudiantes y el interés por las disciplinas y actividades profesionales de los estudiantes involucrados. Completando los autores que una de las habilidades de los profesores de LFE es la capacidad de evaluar la situación a partir de una variedad de puntos de vista y, en seguida, seleccionar y adaptar su metodología para satisfacer las necesidades de los estudiantes. (Hutchinson y Waters 1998: 187).

2. *El profesional de LFE como diseñador y proveedor de materiales* – A menudo los profesionales de LFE tienen que planificar su curso y proporcionar los materiales para ello. En raras ocasiones, es posible el uso de un libro específico sin la necesidad de material adicional, y a veces no existe material publicado realmente adecuado para algunas de las necesidades identificadas. El papel de los profesores de LFE como proveedores de materiales de enseñanza y aprendizaje, por tanto, implica la selección, la creación o adaptación de material que se adapte a las necesidades requeridas por los alumnos e, incluso, la comprobación de su eficacia como material didáctico para un curso en particular.

3. *El profesional de LFE como investigador* – El profesor de LFE necesita estar en contacto con la investigación desarrollada en LFE y, sobre todo, ser capaz de incorporar los resultados de sus investigaciones a sus aulas. El profesional de LFE necesita ir más allá del análisis de las necesidades y la identificación de los principales eventos comunicativos, habilidades lingüísticas y textos orales y escritos utilizados en la situación meta, para observar las situaciones de uso contextualizado de lengua que practican los estudiantes y analizar ejemplos de textos reales para comprender su discurso.

4. *El profesional de LFE como colaborador* – El profesional de LFE necesita cooperar con los especialistas del área en que actúan. Puede ser una simple cooperación, en la que el profesor recibe información sobre el tema del programa o de las tareas que los estudiantes tienen que llevar a cabo en su entorno profesional o una colaboración cuando hay una integración entre los estudios especializados o actividades y el lenguaje.

5. *El profesional como evaluador* – El profesional de LFE como evaluador tanto del progreso y el rendimiento de sus estudiantes como del material utilizado en el curso. La valoración de estos elementos se debe hacer durante el curso y al final del mismo. De este modo, se puede evaluar el progreso del estudiante y de la adecuación de los materiales y la

metodología utilizados, realizando cambios durante el transcurso o después, todo ello formando parte de la evaluación formativa.

Para Hyland (2006: 386), para quien las LFE son, fundamentalmente, la enseñanza de lenguas basada en la investigación, el rol del profesional de LFE como investigador se convierte preponderante para la práctica pedagógica de LFE. Como se mencionó anteriormente, Hyland (2006: 386) hace hincapié en la importancia del papel del profesor como investigador no sólo de los géneros y prácticas comunicativas de las situaciones meta que investigan, así como sus propias aulas como un contexto de investigación y sus estudiantes, de manera que la investigación se convierte en su propia fuente de datos y recursos para el diseño de cursos, elaboración de programas de estudio, materiales didácticos y actividades académicas que empleadas en su práctica pedagógica.

En este sentido, Belcher (2013: 536) también apunta a la necesidad de que los profesionales de LFE investiguen más allá de sus propios contextos de práctica, con el intuito de ampliar y profundizar su comprensión sobre (1) las prácticas comunicativas y discursos adecuados a los estudiantes, (2) las comunidades de práctica que los estudiantes deseen participar y (3) los esfuerzos de la comunidad de profesionales de LFE para mediar el aprendizaje dirigido a propósitos específicos.

A continuación se abordará la principal etapa en la consecución de todos proyecto de lenguas para fines específicos – el Análisis de Necesidades (AN) – y que, a su vez, determina las etapas restantes de diseño de curso, selección y producción de materiales y contenidos, la enseñanza y el aprendizaje y la evaluación.

1.2. Análisis de Necesidades

1.2.1. Orígenes, desarrollo y base teórica

Como se ha visto en la sección anterior, el **Análisis de las Necesidades** (AN) ocupa un lugar central en las Lenguas para Fines Específicos (LFE). Cursos a medida (Robinson, 1991: 13) y consciente de sus necesidades (Hutchinson y Waters, 1987: 53-54) son lo que distinguen los cursos de LFE de los cursos de idiomas cuyo público meta, materiales, contenido y objetivos de enseñanza y aprendizaje más amplios, abstractos e indeterminados caracterizan los cursos de lenguas para fines generales (LFG) (Munby, 1978: 2; Hutchinson y Waters, 1987: 53-54). De esta forma, el análisis de necesidades representa la piedra angular de todo curso de LFE (Dudley-Evans y St. John, 1998: 122) estableciendo el **qué** y el **cómo** de un curso de LFE centrado en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y sus necesidades comunicativas de uso de la lengua en la situación meta (Chambers, 1980: 29).

Originalmente, el término "análisis de las necesidades" surgió en la India, en la década de 1920, a través de Michael West que introdujo el término de forma imprecisa preocupado en identificar qué eran obligados a hacer los alumnos de secundaria con la lengua extranjera en la situación meta, y cómo estos mismos alumnos podrían dominar de mejor manera el idioma meta durante su período de formación. Casi cincuenta años después, el término **necesidades** y su análisis vuelven con relevancia con el surgimiento moderno de las LFE en la década de 1960, cuando el análisis de las necesidades se convirtió en una herramienta clave para el diseño y la programación de cursos de lenguas para fines específicos o para lenguas de especialidad, como se ha visto anteriormente en este estudio (West 1994: 1-2).

De esta época hasta la década de 1980, y siguiendo el desarrollo de las LFE, el análisis de necesidades cambió su enfoque de investigación, pasando a investigar el campo de las lenguas con fines académicos y amplió su ámbito y alcance de actuación, - que hasta este momento se restringía – casi exclusivamente en la especificación de programa basado en el

contenido lingüístico y centrado en las estructuras gramaticales y léxicas de la situación meta, característicos del análisis de registro – cubriendo áreas hasta entonces excluidas, como metodología de enseñanza, evaluación, factores afectivos en el aprendizaje e incluyendo el alumno y necesidades de aprendizaje como el centro de su enfoque. (West 1994: 1; Dudley-Evans y St. John, 1998: 122).

El análisis de las necesidades encuentra su base teórica en el contexto de surgimiento del enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de las teorías curriculares centrados en el alumno. Como destacado por West (1994: 2), si bien el análisis de las necesidades se caracteriza por su naturaleza explícitamente pragmática y basada en situaciones muy localizadas, su base teórica encuentra sus raíces en gran parte establecidas por el Consejo de Europa, representados en la obra de Richterich (1972), Richterich y Van Ek (1972), Richterich y Chancerel (1977 y 1980) y en Munby (1978) en su *Communicative Syllabys Design*, cuyo trabajo se basa en la competencia comunicativa de Hymes (1972).

1.2.2. El concepto de Análisis de Necesidades y principales enfoques.

El enfoque sistémico del concepto de análisis de necesidades de Richterich (1972) y Richterich y Chancerel (1977 y 1980) surgió de la necesidad planteada por el Consejo de Europa (1972) para establecer un sistema de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que tenía como reto ese entonces una mayor eficiencia en la enseñanza de lenguas con el objetivo de “*make available to them efficient facilities to learn the language they need for the purposes for which they need it.*” (Van Ek, (1975:1) (el subrayado es mío), y que más tarde daría lugar al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002).

En el sentido de establecer cuáles son las necesidades comunicativas necesarias a los propósitos específicos de los estudiantes europeos de idiomas extranjeros adultos, Richterich

(1972) (y más tarde Richterich y Chancerel 1977 y 1980) propusieron un modelo para identificar y determinar las necesidades lingüísticas de los aprendices adultos de lengua extranjera. Para ello, el autor propone un análisis de las necesidades que refleje tanto las necesidades reales de comunicación cotidiana de los alumnos como las propias necesidades de aprendizaje que garanticen el uso efectivo de la lengua en situaciones reales de comunicación y q, como requisito previo, responder *what, why, when, who, for whom, how, e how long* (Richterich 1983: 1 citado por West 1994: 3).

In any needs analysis procedure 'we find ourselves faced with a number of unavoidable questions to which one must, in one way or another, find answers ...These questions with their possible answers are a prerequisite to all identification methodology' (Richterich, 1983: 1). These fundamental questions and possible answers are surveyed in this section. Richterich (1983:1).

Para ello, el autor desarrolla el modelo de recogida de datos que considera las necesidades objetivas, las necesidades subjetivas y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Según Richterich (1973: 6),

Le besoins objectifs qu'on peut définir à partir d'une observation et d'une analyse des contenus langagiers propres à certaines situations de la vie professionnelle, sociale ou privée.

Le besoins subjectifs qu'il est beaucoup plus difficile et parfois impossible de définir parce qu'ils dépendent de l'événement, de l'imprévisible, de tout ce qui fait qu'une situation vécue ne se reproduit jamais de façon identifique.

Le besoins d'apprentissage sont ceux particuliers à la situation pédagogique dans laquelle se trouve une personne au moment même où elle est en train d'apprendre la langue. (Richterich,1973:6, meu destaque).

Otro autor que, según West (1994: 2), constituye la base teórica de análisis de necesidades es Munby (1978). En su *Communicative Syllabus Design* (1978), influenciado por Dell Hymes, Halliday, Widdowson, Wilkins y Candlin, el autor propone un modelo sociolingüístico de análisis de las necesidades cuyo principal objetivo es la programación y el diseño de currículos y programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras basados en la identificación de las necesidades comunicativas, a partir de la identificación y especificación de los elementos que caracterizan a la competencia comunicativa en las referidas situaciones de comunicación de uso de lenguas para fines específicos.

El modelo sociolingüístico de Munby (1978: 32-33), llamado CNP (*Communication Needs Processor*), o procesador de necesidades de comunicación, es un sistema de recolección de datos que identifica las variables lingüísticas que afectan a las necesidades comunicativas de la situación meta organizado en nueve (09) parámetros interconectados en una relación dinámica entre sí, como los participantes, los propósitos comunicativos, el contexto de uso, la relación entre los interlocutores, los medios de comunicación, funciones comunicativas, las variaciones dialectales, habilidades y modos. Una vez identificados los elementos lingüísticos que caracterizan a la competencia comunicativa, se procede a la elaboración del contenido programático del diseño curricular del curso de LFE.

Como Munby (1978), Chambers (1980) también considera el análisis de necesidades desde el enfoque sociolingüístico que caracteriza el autor mencionado. Para Chambers (1980: 28-29), el análisis de las necesidades debe preocuparse, principalmente, con el establecimiento de las necesidades comunicativas y sus realizaciones, como resultado de un análisis de la comunicación en la situación meta, o como llama el autor, Análisis de la Situación Meta (TSA, *Target Situation Analysis*, en inglés), para identificar el sentido más estricto del análisis de necesidades. Según el autor, el responsable del análisis de necesidades debe abordar la situación meta con el fin de recoger datos y analizarlos, con el fin de establecer la comunicación que realmente ocurre – sus funciones, formas y frecuencias – para, en seguida, seleccionar sus objetivos pedagógicos desde una base pragmática.

En desacuerdo con Munby (1978: 218), para quien la especificación del programa de estudios a partir de la situación de comunicación y la competencia comunicativa necesaria en la misma puede – y debe – empezar desde el aprendiz de lenguas, Chambers (1980: 29) afirma que el alumno no es la principal ni tampoco más adecuada fuente de información de datos para establecer los objetivos teniendo en cuenta para ello, cualquier otra cosa que interfiera con el establecimiento de los objetivos planteados a partir de las necesidades

detectadas en la situación meta es una restricción de estos mismos objetivos y, por lo tanto, una restricción a la programación curricular de la lengua en estudio.

Aunque representa un hito para el análisis de las necesidades, especialmente aquellos con un enfoque en la situación meta (TSA), el modelo de análisis de necesidades de competencias comunicativas de Munby (1978) recibió numerosas críticas por parte de los defensores de una educación más humanista, por tratarse de un modelo de análisis muy mecanicista, inflexible, complejo y costoso, y excesivamente preocupados por los aspectos lingüísticos y poco preocupado con el estudiante y su percepción de aprendizaje, así como las cuestiones afectivas y cognitivas que implican su aprendizaje lenguas extranjeras (“*the model collects data **about** the learner rather than **from** the learner*”, West 1994:9). Tal tendencia de enfoque trajo al análisis de necesidades mayor énfasis en los aspectos subjetivos de los alumnos, teniendo en cuenta que estos mismos estudiantes deben tener voz y voto en lo **qué** deben aprender y **cómo** deben aprender, lo que refleja la idea de que la educación debe preocuparse por el desarrollo de la autonomía del alumno. (Nunan, 1988b: 20; West, 1994: 9; Jordan 1997: 24, Sánchez, 2009: 101).

Desde esta perspectiva, y en contraste con el análisis de las necesidades centrado exclusivamente en el uso del lenguaje en la situación meta (*language-centred approach*), Hutchinson y Waters (1987: 53-64) proponen como paradigma de enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines específico el enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*). Criticando al modelo de Munby (1978), los autores destacan la esterilidad de su modelo de análisis de necesidades CNP, ya que considera éste sólo las características lingüísticas de la situación meta y no tiene en cuenta las necesidades de aprendizaje (*learning-needs*) de los estudiantes. Preguntándose qué quieren decir con necesidades, los autores distinguen entre las necesidades de la situación meta (*target needs*) y las necesidades de aprendizaje (*learning needs*) (Hutchinson y Waters, 1987: 54).

Para los autores, las necesidades de la situación meta (*target needs*) representan un término genérico, en el que distinguen tres términos: a) las necesidades (*necessities*), b) lagunas o carencias (*lacks*) y c) deseos (*wants*) y corresponden a lo que los estudiantes necesitan saber para actuar en determinada situación meta. Por lo tanto, a) las necesidades (*necessities*) corresponden al tipo de necesidades requeridas por la situación meta, es decir, lo que los estudiantes deben saber para ser capaces de actuar de manera eficiente en la situación meta (características lingüísticas discursivas, funcional, estructurales o lexicales necesarias en una situación meta particular); b) Las lagunas (*lacks*) corresponden a las lagunas o carencias de conocimiento que cada estudiante tiene. Por lo tanto, corresponde a la diferencia entre lo que el alumno ya sabe y lo que debe aprender para completar sus conocimientos en el idioma específico y, c) Deseos (*wants*) corresponden a lo que quieren los estudiantes o creen que necesitan aprender. (Hutchinson y Waters, 1987: 54-57). Tales necesidades de la situación meta todavía se clasifican en las necesidades objetivas (percibidas o diagnosticadas por el profesor / diseñador) – necesidades y carencias – y necesidades subjetivas (percibidas por el alumno) – deseos. (Hutchinson y Waters, 1987: 57-58; Jordan 1997: 26).

Las necesidades de aprendizaje (*learning needs*), a su vez, representan lo **qué** los alumnos necesitan hacer para aprender, las condiciones de la situación de aprendizaje, su conocimiento, el modelo por el cual aprenden, sus habilidades, estrategias cognitivas, los estilos de aprendizaje y la motivación para ello. (Hutchinson y Waters, 1987: 62).

Como Richterich (1983: 1), Hutchinson y Waters (1987: 59 y 62) también hacen uso de preguntas que pretendem responder a las cuestiones relativas tanto a las necesidades de la situación meta (*target needs*) como a las necesidades de aprendizaje (*learning needs*) de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje de la lengua, representadas en el siguiente cuadro 2.

Cuadro 2: Cuestiones de Hutchinson e Waters (1987:59 e 62) relativas a las necesidades de la situación meta y a las necesidades de aprendizaje.

Questiones relativas a las Necesidades de la Situación meta.	Questiones relativas a las Necesidades de Aprendizaje.
<p>Por qué la lengua es necesaria?</p> <ul style="list-style-type: none"> -para estudiar; -para trabajar; -para entrenar; -para la combinación de estos; -para otros propósitos. 	<p>Por qué los alumnos hacen el curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> -obligación u opcional; -necesidad aparente o no; -status, dinero, promoción; -ganancias de los alumnos? -actitudes de los alumnos frente al curso de LFE?
<p>Cómo la lengua será usada?</p> <ul style="list-style-type: none"> -medio: hablando, escribiendo, leyendo, etc; -canal: teléfono, cara-a-cara; -tipos de texto o discurso: textos académicos, lecturas, conversación informal, manuales técnicos, catálogos. 	<p>Cómo los alumnos aprenden?</p> <ul style="list-style-type: none"> -cuál es la experiencia de aprendizaje? -cuál su concepto de enseñanza y aprendizaje? -cuál metodología de preferencia? -quales técnicas les gustan a los alumnos/ no les gustan a los alumnos?
<p>Cuáles serán las áreas de contenido?</p> <ul style="list-style-type: none"> -áreas: medicina, biología, arquitectura, comercio, ingeniería; -nivel: técnico, pós-grado, secundaria. 	<p>Cuál fuente(s) disponible(s)?</p> <ul style="list-style-type: none"> -cantidad y calidad de los profesores; -actitude de los profesores; -conocimiento de los profesores y su actitude en relación al contenido; -materiales de enseñanza; -ayudas; -oportunidades de actividades extraclase.
<p>Con quién el alumno usará la lengua?</p> <ul style="list-style-type: none"> -nativos y no nativos; -nivel de conocimiento del interlocutor: especialista, lego, estudiante; -relación: colega, profesor, cliente, superior, subordinado. 	<p>Quién son los alumnos?</p> <ul style="list-style-type: none"> -edad/sexo/nacionalidad; -qué conocimiento de la lengua tienen (têm); -qué conocimiento de la área/tema tienen (têm); -qual su interés; -qual su experiencia sociocultural; -qual su estilo de aprendizaje; -qual su actitude perante la lengua.
<p>Dónde la lengua será usada?</p> <ul style="list-style-type: none"> -contexto físico: oficina, hotel, biblioteca; -contexto humano: solo, encuentros, demostraciones, reuniones, al teléfono; -contexto lingüístico: en su país, en exterior. 	<p>Dónde se realizará el curso de LFE?</p> <ul style="list-style-type: none"> -alrededores agradables, ruidosos, frío, calor, cómodos, molestos.
<p>Cuando la lengua será usada?</p> <ul style="list-style-type: none"> -concomitantemente / después el curso de LFE; -frecuentemente, raramente, poco. 	<p>Cuando se realizará el curso de LFE?</p> <ul style="list-style-type: none"> -día y hora; -todo el día/una vez en la semana; -tiempo integral/ tiempo parcial; -concomitante con las necesidades; -anterior a las necesidades.

Para responder a las preguntas propuestas, los autores destacan los instrumentos más comunes utilizados en la recolección de datos de su modelo de análisis de necesidades, a

saber: cuestionarios, entrevistas, observación, recogida de datos y textos, consulta informal con los estudiantes, profesores y otros. Debido a la complejidad de las necesidades, se recomienda utilizar más de un instrumento de análisis, cuya elección dependerá del tiempo y de los recursos disponibles. Los autores también señalan que el análisis de las necesidades no se trata de una actividad única y definitiva, debiendo caracterizarse como instrumento continuo y procesual, en el que los resultados son constantemente evaluados y re-examinados en un constante proceso de identificación y evaluación formativa. (Hutchinson y Waters, 1987: 58-59).

Por lo tanto, para Hutchinson y Waters (1987: 63), todo análisis de necesidades centrado en la enseñanza de lenguas para fines específicos centrada en el aprendizaje, debe tener en cuenta tanto las necesidades de la situación meta como las necesidades de aprendizaje de los alumnos, considerando en ambas necesidades la propia visión del alumno, de modo que revele no sólo lo **qué** los estudiantes hacen con la lengua que aprenden, sino también, y sobre todo, **cómo** aprenden lo que tienen que hacer con el idioma enseñado.

El mencionado cambio de paradigma para una educación más humanística (general y relativa a la enseñanza de lenguas) refleja una mayor atención a los aspectos prioritarios centrados en los estudiantes y en sus percepciones el uso de la lengua y su uso propio aprendizaje, generando enfoques de análisis de necesidades cuyo énfasis en los aspectos subjetivos de las necesidades de los alumnos permite la construcción de currículos y programas de enseñanza centrados en el estudiante (*learner-centred approach*). Se por un lado Hutchinson y Waters (1987: 72-73) abogan por un enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*) y no sólo en el alumno (*learner-centred approach*), autores influyentes de este enfoque educativo, como Nunan (1988a, 1988b), Berwick (1989) y Brindley (1989), entre otros, ponen de relieve la importancia de incluir al estudiante y sus

circunstancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la programación curricular, contenidos y metodología. Así, el análisis de las necesidades en este enfoque es fundamental.

Nunan (1988a: 44-45), así como Richerich (1973, 1977/1980) y Brindley (1989) adopta los términos necesidades objetivas y necesidades subjetivas. Para el autor, las necesidades objetivas resultan en la especificación de contenidos derivados del análisis de la situación comunicativa meta donde los estudiantes se encuentran. Por otra parte, las necesidades subjetivas derivan de los propios estudiantes. Según el autor, aunque se relacionen las necesidades objetivas al contenido y las necesidades subjetivas a la metodología, las mismas no deben de ser vistas como sinónimos, siendo posible, por ejemplo, definir el contenido desde una perspectiva subjetiva (alumnos decidiendo lo que quieren aprender) y definir la metodología a partir de criterios objetivos de análisis ((profesores que deciden cómo los estudiantes aprenden mejor el contenido).

Por lo tanto, Nunan (1988a: 45) define análisis de necesidades como un conjunto de procedimientos realizados en la especificación de los parámetros de un curso de idiomas, cuyos parámetros incluyen los criterios clave para la definición de los grupos de alumnos, de la selección y secuenciación de contenidos del curso, de su metodología y duración, así como su intensidad y duración. En un sistema centrado en el alumno (*learner-centred approach*), los diseñadores de cursos se involucran de los estudiantes, de quienes derivan los citados parámetros. Así que, para Nunan (1988a: 45), las técnicas de análisis de necesidades subjetivas son tan relevantes como las técnicas de análisis de necesidades objetivas de este mismo sistema.

Berwick (1989), así como Richeterich (1973, 1977, 1980), señala que la base de todo los análisis de necesidades radica en la definición del término **necesidad**, cuyo problema está en especificar **quién** necesita **qué** y **por quién** se definen esas necesidades (Berwick, 1989: 52). En este sentido, el autor hace una distinción entre las necesidades sentidas (*felt needs*) y

las necesidades percibidas (*perceived needs*). Para Berwick (1989: 55), las necesidades sentidas son las que los estudiantes tienen o expresan y pueden interpretarse como "voluntades" o "deseos" (*wants* o *desires*). Por otra parte, las necesidades percibidas se refieren a las necesidades constatadas, identificadas, o comprendidas por los analistas o programadores de cursos (generalmente los profesores). Según el autor, esta distinción representa un útil instrumento que permite a los responsables de la análisis de necesidades encontrar un equilibrio satisfactorio entre los currículos centrados en el alumno y centrados en el contenido o profesor, durante el proceso de planificación y programación curricular y, a través del mismo, llenar satisfactoriamente el vacío, laguna o discrepancia medible entre el estado actual de las cosas y un estado futuro deseado. (Berwick, 1989: 52 y 55).

Brindley (1989), por su parte, tal como Berwick (1989) y Richterich (1973, 1977, 1980), también considera fundamental la definición del término **necesidades** y, para ello, amplía la propuesta de necesidades objetivas y necesidades subjetivas de Richeterich (1973, 1977, 1983) y Nunan (1988a). Abogando por una enseñanza de lenguas centrada en el alumno (*learner-centred*), Brindley (1989: 63) identifica dos formas de interpretar el análisis de las necesidades: La primera, una interpretación restrictiva y orientada al producto (*narrow/product-oriented*) identifica e interpreta las necesidades actuales y futuras de uso de la lengua en situación de comunicación de los estudiantes antes de la enseñanza. La segunda, una interpretación amplia y orientada al proceso (*broad/process-oriented*), entiende las necesidades en términos de las necesidades del estudiante como individuo y en situación de aprendizaje, teniendo en cuenta una multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que afectan al aprendizaje, tales como las actitudes de los alumnos, la motivación, la percepción, la personalidad, los deseos, expectativas y estilos de aprendizaje.

Desde este marco interpretativo, Brindley (1989: 70) identifica dos tipos de necesidades: las necesidades objetivas y las necesidades subjetivas. El primer tipo se refiere a

las necesidades que se producen a partir de diferentes tipos de información factual sobre los alumnos, el uso de la lengua que emplean en situaciones comunicativas de la vida real, así como sus competencias lingüísticas y dificultades actuales. El segundo tipo se refiere a las necesidades cognitivas y afectivas del alumno en la situación de aprendizaje, producidos a partir de información sobre los factores afectivos y cognitivos tales como la personalidad, la confianza, actitudes, deseos y expectativas en relación al aprendizaje de la lengua, así como su estrategias cognitivas y su estilo de aprendizaje.

Van Hest y Oud-de Glas (1991: 10-11), en un estudio sobre las técnicas de análisis de necesidades que tratan de determinar las necesidades de las lenguas extranjeras en el contexto del comercio y la industria de Europa, con el fin de contribuir a una mejor formación profesional de su los trabajadores y, a través de la implementación de los programas de estudio de lenguas vinculados a las necesidades profesionales de las empresas, definen necesidades a partir de tres (03) interpretaciones: a) las necesidades de uso real (*actual use*) de lengua extranjera: se refiere a la necesidad de comunicarse de manera efectiva en un idioma extranjero en particular, independientemente de su nivel de competencia lingüística para hacerlo; b) las necesidades surgidas de las carencias (*lacks*) de competencia en un idioma extranjero: se refiere a la competencia requerida para comunicarse eficientemente en una determinada situación de comunicación y el nivel de competencia exigido para tal y disponible para el usuario de esa lengua extranjera. c) necesita como ventajas clave (*key assets*): se refieren a las necesidades de uso de la lengua extranjera o de su conocimiento que, una vez disponibles, permitan a los individuos u organizaciones empresariales/institucionales nuevas posibilidades y oportunidades de negocio, nuevos mercados que hasta el momento no se podían conseguir, como un mejor rendimiento en las exportaciones, el uso de nuevas tecnologías.

Aunque guarde cierta semejanza con la idea de necesidades de la situación meta de Hutchinson y Waters (1987:55-56), pensada para grupos o individuos, la propuesta de necesidad de Van Hest y Oud-de Glas (1991) se inserta en los estudios de análisis de necesidades de gran escala, o las llamadas auditorías de lenguas extranjeras (Van Hest y Oud-de Glas, 1991:23-27; West, 1994:12), que sirven de instrumento para la identificación de las necesidades de las empresas/instituciones para crear programas de capacitación en idiomas a gran escala, como política de empresa o de estado (como por ejemplo, el MCER a través del Consejo de Europa o el Programa Ciencias sin Fronteras en Brasil), con el fin de permitir una mayor inserción internacional de tales organismos, empresas o instituciones.

Dudley-Evans y St. John (1998: 121-127), como se mencionó anteriormente, se refieren al análisis de necesidades como la piedra angular de todo curso de lenguas para fines específicos (LFE), definiendo el análisis de necesidades como el proceso que establece el **qué** y el **cómo** de todo curso de LFE, además de representar la primera de las cinco (05) etapas fundamentales de las LFE, a saber: i) análisis de necesidades; ii) programación y diseño de curso; iii) selección y producción de material didáctico; iv) enseñanza y aprendizaje; v) evaluación. (Dudley-Evans y St. John, 1998: 121 a 122).

Así como Hutchinson y Waters (1987: 54), Dudley-Evans y St. John (1998: 123) también se preguntan qué se entiende por necesidades. Para los autores, el concepto de "necesidad" representa una infinidad de términos confusos que describen diferentes factores, enfoques, perspectivas filosóficas y valores educativos.

Para Dudley-Evans y St. John (1998: 123), las necesidades objetivas, percibidas y orientadas al producto derivan de personas fuera de los hechos, a partir de lo que se conoce y puede comprobarse (derivan de las necesidades de la situación meta) (Richterich, 1973; Berwick, 1989 y Brindley, 1989), mientras que las necesidades subjetivas, sentidas y orientadas al proceso derivan de los que participan de los factores internos, correspondiendo a

los factores cognitivos y afectivos (derivan de las necesidades de aprendizaje) (Richterich, 1973; Berwick, 1989 y Brindley, 1989), además de las necesidades, lagunas y deseos de Hutchinson y Waters (1987).

Según los autores, estos pares de términos corresponden a un análisis de la situación meta (TSA) y a un análisis de la situación de aprendizaje (LSA). Una tercera categoría de análisis se refiere a lo que ya sabemos aprendices, lo que corresponde al análisis de la situación presente (PSA), a partir de la cual se deducen las brechas, carencias o lagunas de aprendizaje. Por lo tanto, el análisis de la situación meta (TSA) incluye las necesidades objetivas, percibidas y orientadas al producto; el análisis de la situación de aprendizaje (LSA) incluye las necesidades subjetivas, sentidas y orientadas al proceso y, por último, el análisis de la situación presente (PSA) estima los puntos fuertes y débiles en relación con la lengua, las habilidades y las experiencias de aprendizaje (Dudley-Evans y St. John, 1998: 123-124).

Como complemento al análisis de necesidades, Dudley-Evans y St. John (1998: 124) sugieren el análisis del contexto de aprendizaje, o análisis del medio (*means analysis, ecological analysis, learning environment analysis*). Este enfoque pretende analizar el contexto de aprendizaje concibiéndolo como un ecosistema donde todas las partes involucradas interactúan y negocian entre sí los elementos educativos de los programas curriculares (objetivos, métodos, contenidos y evaluación) y extracurriculares, de manera que se obtenga una mayor comprensión del contexto del aula, la gestión de la infraestructura disponible y la cultura. (Swales, 1989: 88).

En este sentido, Dudley-Evans y St. John (1998: 123) señalan que antes de realizar un análisis de necesidades para un curso en particular, el profesor debe investigar sobre el área de concentración del curso, levantar los materiales de estudio apropiados y la literatura relevante sobre el tema con el fin de mostrar profesionalidad, saber qué preguntar en el análisis de necesidades y saber cómo analizar los datos obtenido. *As ESP practitioners we need to know*

exactly what we are trying to find out and what we will do with the answers before we start (Dudley-Evans y St. John, 1998:123).

Por lo tanto, para Dudley-Evans y St. John (1988: 125), el concepto actual de análisis de necesidades engloba los aspectos de todos los enfoques observados por los autores, considerando, para ello:

Cuadro 3: Concepto de análisis de necesidades de Dudley-Evans y St. John (1998:125): Aspectos y abordaje.

A	Información profesional sobre los alumnos: las tareas y actividades que involucrarán el uso de la lengua:	<i>Análisis de la situación meta y necesidades objetivas</i>
B	Informaciones personales sobre los alumnos: factores que pueden afectar la forma como aprenden, tales como experiencias de aprendizaje anteriores, información cultural, razones para frecuentar el curso, expectativas en relación al curso, actitudes relacionadas con la lengua:	<i>Deseos, medios y necesidades subjetivas.</i>
C	Informaciones sobre uso de la lengua por parte de los alumnos: cuales son sus habilidades y uso de la lengua en la situación actual.	<i>Análisis de la Situación Presente , lo que permite analizar D</i>
D	Lagunas o carencias de los alumnos: la lacuna entre C y A.	<i>Lagunas</i>
E	Informaciones sobre la lengua: maneras efectivas de aprender las habilidades y la lengua en el ítem D.	<i>Necesidades de aprendizaje.</i>
F	Informaciones sobre comunicación profesional en el ítem A: conocimiento de cómo la lengua y las habilidades son usadas en la situación meta.	<i>Análisis lingüística, Análisis del discurso, Análisis del género.</i>
G	Qué se quiere con el curso / objetivos del curso.	
H	Informaciones sobre el local/contexto de aprendizaje donde el curso será realizado.	<i>Análisis del Medio.</i>

De este modo, se observa que el objetivo es conocer a los alumnos como individuos, como usuarios de la lengua y cómo aprendices de idiomas. Saber cómo se puede maximizar las habilidades de aprendizaje y el propio aprendizaje de lenguas de un grupo específico y, finalmente, conocer la situación meta y el ambiente de aprendizaje para que se puedan interpretar los datos correctamente. (Dudley-Evans y St. John, 1998: 126).

Para ello, la recopilación de datos e informaciones sobre las necesidades de la situación meta y las necesidades de aprendizaje se dará a través de los siguientes instrumentos y fuentes de información: encuestas, análisis de textos escritos y hablados auténticos, discusiones, entrevistas estructuradas, observaciones, evaluaciones, a través de los

aprendices, expertos, estudiantes o trabajadores del área específica, los compañeros de trabajo, documentos pertinentes, entre otros. (Dudley-Evans y St. John, 1998: 132).

Graves (2000), a su vez, comprende el análisis de las necesidades desde un enfoque dialógico, como un diálogo entre las partes involucradas en el proceso de creación, planificación y desarrollo de las lenguas extranjeras. Para la autora, el análisis de necesidades es esencialmente un proceso sistemático y continuo de recopilación de informaciones sobre las necesidades y preferencias de los estudiantes, la interpretación de estas informaciones y planificación de curso que atienda a las necesidades planteadas y analizadas. Se trata de una orientación para el proceso de enseñanza-aprendizaje visto como un diálogo entre las personas: entre el profesor y la institución, los padres y otros profesores; entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes. Se basa en la idea de que el aprendizaje no es una simple cuestión de estudiantes que absorben el conocimiento preseleccionado del profesor, sino un proceso en el que pueden y deben participar los estudiantes, caracterizándose como multifacético y cambiante. Según la autora, cuando el análisis de las necesidades se utiliza como una parte continua de la enseñanza, el mismo ayuda a que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje, identifiquen sus necesidades y desarrollen su autonomía en relación con el aprendizaje. El análisis de necesidades establece el aprendizaje como un diálogo entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes. (Graves, 2000: 98).

Según Graves (2000: 101-102), el propósito del análisis de necesidades es la obtención de información sobre la situación presente y actual de los estudiantes, sus habilidades, actitudes, preferencias antes del curso e información sobre el futuro de los estudiantes, dónde quieren llegar, qué habilidades desean adquirir o cambiar, con el fin de que el profesor o analista responsable pueda tomar decisiones sobre lo que se enseña, como se enseña y cómo será evaluado, con el fin de lograr el progreso deseado. A medida que el curso avanza, la información sobre su situación presente también cambiará, conforme los alumnos progresen a la

situación futura. Información sobre **qué** y **cómo** enseñar puede ser recogida sobre el curso y si el mismo está o no atendiendo a las necesidades negociadas.

Cuadro 4: Informaciones presentes y futuras recolectadas en el análisis de necesidades en Graves (200:102-104).

Informaciones relativas a la Situación Presente	Informaciones relativas a la Situación Futura
<p>1. Quiénes son los alumnos. <i>Cuál edad, género, nivel de estudios, profesión, nacionalidad? Se trata de grupo multicultural o uni cultural? Cuáles lenguas hablan?</i> Estas informaciones pueden ayudar a fornecer el telón de fondo para las cuestiones pendientes; por ejemplo, pedir o interpretar informaciones de forma diferente si los alumnos niños o adultos, alfabetizados en su primera lengua o no, de nacionalidad mixta o de una nacionalidad.</p>	<p>7. Objetivos y expectativas de los alumnos. Cuáles son los propósitos y expectativas de los alumnos en relación al curso? Qué los alumnos esperan aprender? Estas informaciones pueden ayudar a determinar los objetivos realistas y las restricciones del curso.</p>
<p>2. Nivel de proficiencia en lengua de los alumnos. Cuál es el nivel de proficiencia en la lengua meta en cada habilidad lingüística – hablar, comprender, leer y escribir? Y con relación a la gramática, vocabulario, pronunciación, habilidades funcionales? Estas informaciones pueden ayudar en la elección de ciertos tipos de textos, cuáles habilidades desarrollar, cuáles elementos de gramática enfatizar, etc.</p>	<p>8. Contexto meta: situaciones, roles, temas, contenidos. En cuáles situaciones fuera de sala de aula los alumnos utilizarán la lengua extranjera? Cuáles temas necesitarán para comunicarse? Cuáles contenidos necesitarán saber? Por ejemplo, si son estudiantes universitarios, usarán la lengua extranjera en seminario, conferencias? Si son hombres/mujeres de negocios, con quién y sobre lo qué negociarán? Si son inmigrantes, dónde y con quién usarán la lengua meta?</p>
<p>3. Nivel de competencia intercultural de los alumnos. Cuál es su experiencia en la cultura meta u otras culturas? Cuál es su nivel de comprensión y habilidades con respecto a los aspectos sociolingüísticos y socioculturales de la lengua meta y sus diferencias con la propia lengua? Estas informaciones pueden ayudar en la elección del tipo de material a utilizar e en desarrollo y énfasis de las habilidades socioculturais y sociolingüísticas.</p>	<p>9. Tipos de habilidades comunicativas necesarias y tareas a desempeñar. Para cuáles propósitos quieren usar la lengua extranjera? Necesitarán la lengua extranjera para dar y comprender informaciones? Necesitarán la lengua extranjera para hablar al teléfono? Para asistir a las aulas o conferencias? Para persuadir clientes?</p>
<p>4. Intereses de los alumnos. Cuáles son sus temas o cuestiones de interés? Cuál tipo de experiencia personal y profesional los alumnos tienen? Estas informaciones pueden ayudar los profesores a diseñar los cursos en función de la experiencia e interés de los alumnos. En la falta de necesidades específicas (ver nº 8 e 9 abajo), puede ayudar los profesores a crear el curso en torno a temas que involucrarán a los alumnos.</p>	<p>10. Modalidades de la lengua que usarán. Necesitarán la lengua extranjera para hablar, leer, comprender y/o escribir en la lengua meta?</p>
<p>5. Preferencias de aprendizaje de los alumnos. Cuál es la expectativa de los alumnos en relación con la enseñanza y la evaluación? Cuáles son sus preferencias de aprendizaje? Cuál es su expectativa en relación al profesor? Cuál es la expectativa de los alumnos? Estas informaciones pueden ayudar los profesores indicarán cuáles tipos de actividades los alumnos prefieren o necesitan, cómo enseñarlas; cómo los alumnos pueden trabajar cooperando entre sí. Cómo los profesores pueden desarrollar sus actividades y cómo pueden unir su abordaje pedagógica a la expectativas y preferencias de aprendizaje de los alumnos.</p>	
<p>6. Actitudes de los alumnos. Cuáles son las actitudes y comportamiento de los alumnos respecto a sí propios? Cuáles son las actitudes y comportamiento con relación a la lengua y cultura meta? Estas informaciones pueden ayudar los profesores a reconocer la confianza de los alumnos en relación al uso de la lengua meta, sus errores y comportamiento en sala de aula.</p>	

Graves (2000: 104-105), apoyándose en Brindley (1989) y Nunan (1988b), clasifica las necesidades como **informaciones objetivas** – que incluyen datos sobre quiénes son los alumnos, su capacidad de lenguaje y con qué propósitos necesitan el idioma; e **informaciones subjetivas** – que incluyen las actitudes y las expectativas que tienen los alumnos con relación a qué y cómo van a aprender. Otra distinción que la autora considere de utilidad para el análisis de las necesidades se basa en Hutchinson y Waters (1987), donde las necesidades, según la autora, se distinguen entre necesidades meta (*target needs*) – qué los alumnos necesitan para aprender y para qué fines – y las necesidades de aprendizaje (*learning needs*) – cómo los alumnos esperan aprender y lo que los motiva como aprendices.

Long (2005) propone el análisis de las necesidades a partir del enfoque basado en tareas (*task-based needs analysis*). De acuerdo con la programación de cursos de lenguas basados en tareas (*task-based approach*), propuesto por Long y Crookes (1992), el enfoque por tareas adopta la tarea (o evento comunicativo Munby (1978)) como la unidad básica de análisis en torno a la cual se organiza un currículo de enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y su contenido programático específico. Según Long (2005: 3-4), no se puede considerar solamente los elementos estructurales y lingüísticos descontextualizados y sin motivación práctica (nocionales funcionales, lexicales, gramaticales, etc.) como unidades analíticas de un análisis de necesidades para la elaboración de contenido programático de los currículos de lenguas. Aprendices de lenguas extranjeras son participantes activos y cognitivamente independientes en su proceso de adquisición, no aprendiendo necesariamente lo que se enseña en el momento en que se enseña.

Según Long (2005: 4-5), el contenido programático curricular de un curso de lenguas debe prever el uso de la lengua en un contexto específico que supla las necesidades de comunicación de los aprendices. Para ello, propone la tarea meta (*target task*) como la unidad básica de análisis representativa de estas necesidades reales y cotidianas de comunicación que

tienen que ser identificada en un análisis de necesidades. A partir de un análisis de necesidades que identifica las tareas meta necesarias para el uso de lengua contextualizado, el autor clasifica las tareas meta en diferentes tipos y recursos en torno a las cuales organiza el contenido curricular. Una vez identificadas y clasificadas, se realiza el análisis para comprender exactamente qué condiciones del mundo real se asocian con las tareas meta, con el fin de replicar este tipo de situaciones en secuencias pedagógicas graduadas en función de su complejidad y evaluabilidad (Long y Norris, 2000: 599-601). Peter Robinson (2001: 292), analizando la complejidad relacionada con las tareas sintetiza a perfección la adopción de las tareas como unidad básica de análisis de necesidades que fundamenta esta investigación:

(...) adopting tasks as the unit of analysis helps to ensure a high degree of real-world relevance, since they are based on a needs analysis of target performance objectives, thereby most likely increasing student interest and motivation in classroom pedagogic activities, and the possibility of direct transfer of the abilities developed in classrooms to similar situational contexts. (Robinson, Peter, 2001:292).

Long (2005: 22-24) también indica algunas ventajas del análisis de necesidades basado tareas en comparación con otros enfoques y que son particularmente útiles en los programas de lenguas para fines específicos (LFE). Las cinco (05) las ventajas señaladas por Long (2005: 22-24) son: 1) El análisis de necesidades basado en tareas proporciona datos e información más relevantes y próximos de la autenticidad con relación a las tareas metas cuando producidos o identificados por especialistas insertados en el medio investigado, en lugar de los profesores de lenguas o lingüistas que, por lo general, están descontextualizados de sus términos de conocimiento, patrones de conducta y tareas desempeñadas; 2) El análisis de necesidades basado en tareas identifica y proporciona los usos reales de comunicación de la lengua meta, contextualizados en una realidad concreta y específica, además de bastante útiles en una programación de contenido y diseño curricula de un curso de lengua; 3) El análisis de necesidades basado en tareas posibilita identificar y hacer emerger los géneros

discursivo-textuales que son, al mismo tiempo, producto y medio a través de los cuales las personas realizan sus tareas comunicativas; 4) El análisis de necesidades basado en tareas estimula la cooperación entre los especialistas del contexto específico (académico o profesional) analizado y los profesores / lingüistas analistas, posibilitando una programación de contenido curricular más coherente con las necesidades comunicativas de los aprendices y, 5) El resultado del análisis de necesidades basado en tareas puede prontamente utilizarse como *input* o materia prima en el desarrollo de contenido de programas de cursos basados en tareas.

Autores más recientes tienden a enfocar el análisis de necesidades desde una visión más holística e integradora de los varios enfoques posibles de emplear en la programación de contenido y diseño curricular de un curso de lenguas, como en el caso de Hyland (2006) y Basturkmen (2010). Para estos autores, el análisis de las necesidades abarca varios factores que se tienen que tener en cuenta en el proceso de desarrollo de un curso de lenguas para fines específicos.

Según Hyland (2006: 73):

Needs analysis refers to the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is the means of establishing the how and what of a course. It is a continuous process, since we modify our teaching as we come to learn more about our students, and in this way it actually shades into evaluation – the means of establishing the effectiveness of a course. Needs is actually an umbrella term that embraces many aspects, incorporating learners' goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for taking the course, their teaching and learning preferences, and the situations they will need to communicate in. Needs can involve what learners know, don't know or want to know, and can be collected and analysed in a variety of ways. (Hyland, 2006:73).

Para el autor, en sintonía con Berwick (1989) y Dudley-Evans y St. John (1998), los resultados del análisis de necesidades no representan un conjunto absoluto de necesidades, sino relativo y depende del sentido educativo y pedagógico de quien recoge, analiza e interpreta los resultados. *Our perceptions of need develop from what we believe is*

educationally worthwhile, that needs are not simply 'out there' waiting to be counted and measured. (Berwick, 1989:56 e Dudley-Evans y St. John, 1998:126). Por lo tanto, el análisis de necesidades representa, esencialmente, los objetivos de aprendizaje que dan soporte a los valores, las creencias, la filosofía de enseñanza y de aprendizaje y conceptos de lenguaje de los profesores analistas, siendo indispensable, por lo tanto, que se enfoquen las necesidades desde una perspectiva dialógica (Graves, 2000), como un proceso dinámico y continuo, construido en conjunto entre alumnos y profesores (Hyland, 2006: 74 y Hyland, 2008: 113).

En el mismo sentido, Basturkmen (2010: 19), en consonancia con el Consejo de Europa, también asume el análisis de necesidades como un proceso de desarrollo de curso de lenguas. En este proceso, la lengua y las habilidades lingüísticas que los alumnos utilizarán en su meta de trabajo profesional, de formación profesional o en sus estudios son identificadas y consideradas respecto a su estado actual de conocimiento, sus percepciones sobre sus necesidades y las posibilidades prácticas y restricciones del contexto de aprendizaje. Las informaciones obtenidas en este proceso se utilizan en la determinación y el perfeccionamiento del contenido y de la metodología del curso de LFE. Por lo tanto, para la autora, el proceso de análisis de necesidades implica:

- Análisis de la Situación Meta: identificación de las tareas, actividades y habilidades que los alumnos usan o utilizarán; qué los estudiantes deben / deberían saber y ser capaces de hacer;
- Análisis del Discurso: descripciones de la lengua utilizada en la situación anterior;
- Análisis de la Situación Actual y Presente: identificación de qué los estudiantes saben / no saben, pueden / no pueden hacer en relación con las exigencias de la situación meta;
- Análisis de los Factores de los Alumnos: la identificación de factores tales como la motivación, y el perfil de aprendizaje, sus percepciones sus necesidades;

- Análisis del Contexto de Enseñanza: identificación de los factores relacionados con el ambiente de realización del curso y consideración realística de lo que el curso de LFE y el profesor pueden ofrecer.

Esta investigación tiene como base teórica fundamental para el análisis de necesidades los conceptos de Hutchinson y Waters (1987) y Dudley-Evans y St. John (1998). El concepto adoptado se complementa con la perspectiva dialógica de Graves (2000), la visión procesual e integradora de Hyland (2006; 2008) y el enfoque teórico basado en tareas de Long (2005).

A partir de los supuestos teóricos antes mencionados, y en consonancia con el propio concepto de LFE adoptado en esta investigación, se entiende el análisis de necesidades como un conjunto de procedimientos y técnicas de recolección y evaluación de información relevante para el diseño de un curso y su contenido programático, considerando para ello el qué y el cómo los alumnos deben de aprender, sus objetivos, preferencias, perfiles y estilos de aprendizaje, con el fin de satisfacer y atender las necesidades o requisitos demandados por la situación de comunicación para las actividades o propósitos comunicativos de sus usuarios o aprendices.

Por lo tanto, con el intuito de alcanzar los objetivos propuestos y a partir de lo que entiende por LFE y desde los resultados obtenidos con el análisis de necesidades de la situación meta determinada – el contexto profesional del Turismo – y de la situación de aprendizaje – alumnos de un curso de lenguas extranjeras aplicadas – , se procederá al delineamiento de un programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros de modo que se articulen las necesidades de aprendizaje identificadas de los estudiantes a las necesidades comunicativas demandadas por la situación meta.

1.3. Diseño de Curso

1.3.1. Currículo, Diseño de Curso y Programa: aproximación a los conceptos clave

Otra etapa fundamental en la realización de un proyecto de enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines específicos (como esta investigación) es el Diseño de Curso (DC), y la aproximación teórica a los conceptos clave y elementos constitutivos de esta etapa es necesaria para establecer qué sentidos y significados se adoptarán en esta investigación para los términos como currículo, diseño de curso, programa, *syllabus*, cuyo uso con distintas acepciones diseminadas por la literatura correspondiente puede dar lugar a diferentes interpretaciones, con respecto a esta investigación.

Stern (1983: 434) conceptualiza el término **currículo**, a partir de tres (03) acepciones, cuyo sentido del término dependerá del ámbito o el alcance que se quiere dar a este término.

1) En su primera acepción, el autor identifica como currículo como el plan o programa de estudios de una institución o sistema educativo, por ejemplo, el currículo escolar francés o soviético, el currículo universitario. 2) En un sentido más estricto, la segunda acepción que el autor da para este término identifica currículo como el contenido o ciclo de estudios de determinada asignatura como, por ejemplo, el currículo de matemáticas o de historia, etc., que se utiliza como sinónimo de *syllabus* para determinado tema o curso de estudio en escuelas y universidades británicas. 3) Por último, el tercer sentido dado por Stern (1983: 434) al término currículo extiende su alcance de significación, pasando a referirse no sólo al contenido temático de su sentido más estricto (*syllabus*), sino también a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y demás medidas de carácter pedagógico relacionadas tanto al plan o programa de estudios como al centro educativo, tales como materiales, equipos, exámenes, formación docente, etc. *In other words, curriculum is concerned with 'what can and should be taught to whom, when, and how'* (Stern, 1983: 434, el subrayado es mío).

Por su parte, García Santa-Cecilia (1995: 222 y 2000: 13), también adopta el sentido más amplio del término currículo dado por Stern (1983) y concibe currículo como un conjunto de fundamentos teóricos, decisorios y prácticos relacionados con la planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto educativo. Para García Santa-Cecilia (1995: 222), el concepto de currículo, desarrollado en el campo de la teoría general de Educación, hace hincapié en un enfoque que considera la enseñanza como un proceso dinámico centrado en el análisis y solución de los problemas que surgen en la práctica educativa en aula. Por lo tanto, para el autor, currículo se concibe como un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo cualquiera – como un curso de LFE, por ejemplo – y la aplicación práctica de estos principios, a través de un proceso de toma de decisiones abierto a la crítica y sujeto a modificaciones y adaptaciones en función de los resultados obtenidos en la práctica educativa. (García Santa Cecilia, 1995: 222).

En cuanto al término **diseño de curso**, Hutchinson y Waters (1987: 65) lo definen como el proceso por el cual los datos en bruto sobre la necesidad de aprendizaje de los alumnos se interpreta con el fin de producir una serie integrada de experiencias enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo final es conducir a los estudiantes a un estado particular de conocimiento. Según los autores, en términos prácticos este proceso implica el uso de datos teóricos y empíricos disponibles para producir un *syllabus* (término utilizado por los autores) o programa de estudio, en el sentido de seleccionar, adaptar o producir materiales de enseñanza, de acuerdo con el programa, desarrollar una metodología para la enseñanza de estos materiales y establecer procedimientos mensurables de evaluación de progreso en el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos.

Por otra parte, Robinson (1991: 34) comprende el diseño de curso de LFE como el producto de una interacción dinámica entre una serie de elementos, es decir, como resultado del análisis de necesidades realizado, del enfoque de los diseñadores (en su mayoría

profesores) de cursos en relación al contenido (*syllabus* según la autora), a la metodología y a los materiales de enseñanza (siempre y cuando los haya), todos estos elementos mediadas por las limitaciones del contexto de enseñanza y aprendizaje en cuestión.

A su vez, Graves (2000: 3-4) comprende el diseño de curso como un proceso continuo entre los elementos constitutivos del diseño de curso y su desarrollo. Según la autora, el diseño de curso corresponde a un sistema en el que cada componente o elemento del sistema (*framework*, de acuerdo con la autora) se relaciona con otro elemento del sistema en un ciclo sucesivo y articulado entre ellos y mutuamente influenciados. Como elementos o componentes del sistema, Graves (2000: 3) destaca la definición de los objetivos y la finalidad del curso con base en algún tipo de análisis o evaluación de las necesidades; determinación de contenidos, materiales y métodos; y aún evaluación. En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de LFE (y específicamente en relación con esta investigación), la perspectiva de la autora refuerza la cuestión de la especificidad de los cursos de LFE, en la medida que Graves (2000: 5) entiende el diseño de cursos como un proceso fundamentado en alumnos específicos y en un contexto específico, que le permite trabajar en más de un elemento o moverse entre ellos, sin desconectarse del contexto definido.

En relación con el término **programa** o *syllabus*, Nunan (1988b: 5-6) destaca los enfoques contradictorios de lo que se entiende por *syllabus* y concibe el término a partir de dos (02) acepciones: 1) La primera acepción, más específica, refuerza la distinción entre *syllabus* y metodología, en la que *syllabus* corresponde esencialmente a la selección y la gradación de los contenidos y la metodología corresponde a la selección de tareas y actividades, y así separar claramente los elementos lingüísticos (contenido) de los elementos pedagógicos o el aprendizaje (metodología). 2) La segunda acepción, más amplia, no considera que tal distinción entre el contenido y las actividades se sostiene, sobre todo después de la llegada de la enseñanza comunicativa de idiomas.

Al poner de relieve una serie de citas retiradas de Brumfit (1984), Nunan (1988b) ofrece una amplia y diversa gama de concepciones del término *syllabus* que representan a las dos acepciones indicadas anteriormente. Como destacado por Nunan (1988b: 5):

1 . . . *I would like to draw attention to a distinction . . . between curriculum or syllabus, that is its content, structure, parts and organisation, and, . . . what in curriculum theory is often called curriculum processes, that is curriculum development, implementation, dissemination and evaluation. The former is concerned with the WHAT of curriculum: what the curriculum is like or should be like; the latter is concerned with the WHO and HOW of establishing the curriculum.* (Stern 1984: 10-11 en Brumfit 1984 citado por Nunan, 1988b:5-6).

2 *[The syllabus] replaces the concept of 'method', and the syllabus is now seen as an instrument by which the teacher, with the help of the syllabus designer, can achieve a degree of 'fit' between the needs and aims of the learner (as social being and as individual) and the activities which will take place in the classroom.* (Yalden 1984: 14 en Brumfit 1984 citado por Nunan, 1988b:5-6).

3 *... the syllabus is simply a framework within which activities can be carried out: a teaching device to facilitate learning. It only becomes a threat to pedagogy when it is regarded as absolute rules for determining what is to be learned rather than points of reference from which bearings can be taken.* (Widdowson 1984: 26 en Brumfit 1984 citado por Nunan, 1988b:5-6).

4 *We might... ask whether it is possible to separate so easily what we have been calling content from what we have been calling method or procedure, or indeed whether we can avoid bringing evaluation into the debate?* (Candlin 1984: 32 en Brumfit 1984 citado por Nunan, 1988b:5-6).

5 *Any syllabus will express—however indirectly—certain assumptions about language, about the psychological process of learning, and about the pedagogic and social processes within a classroom.* (Breen 1984: 49 en Brumfit 1984 citado por Nunan, 1988b:5-6).

6 . . . *curriculum is a very general concept which involves consideration of the whole complex of philosophical, social and administrative factors which contribute to the planning of an educational program. Syllabus, on the other hand, refers to that subpart of curriculum which is concerned with a specification of what units will be taught (as distinct from how they will be taught, which is a matter for methodology).* (Allen 1984: 61 en Brumfit 1984 citado por Nunan, 1988b:5-6).

7 *Since language is highly complex and cannot be taught all at the same time, successful teaching requires that there should be a selection of material depending on the prior definition of objectives, proficiency level, and duration of course. This selection takes place at the syllabus planning stage.* (op. cit.: 65 en Brumfit 1984 citado por Nunan, 1988b:5-6).

Hutchinson y Waters (1987: 80-95) conciben *syllabus* a partir de una serie de características intrínsecas, funciones, propósitos y limitaciones, demostrando el amplio alcance de lo que entienden como *syllabus* o programa. En su sentido más básico, Hutchinson y Waters (1987: 80-81 y 85) definen *syllabus* como un documento en el que se dice lo que va a ser (o debería ser) aprendido, una especie de declaración de lo que debe ser aprendido en un curso de lenguas y en qué orden o gradación, así como lo que se entiende por lengua y aprendizaje de idiomas, cuyo objetivo principal radica en la ruptura de la masa de conocimientos que hay que aprender en unidades manejables de una mejor organización y comprensión.

De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987: 83-85), algunas de estas características y propósitos de un *syllabus* serían: a) Fragmentar la complejidad de la lengua y su aprendizaje en unidades básicas menores, proporcionando el contenido para los libros de texto, la evaluación y la planificación; b) Dar soporte al profesor y a los estudiantes, haciendo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje tareas más manejables; c) Demostrar la planificación de un curso, aspecto importante cuando se inserta en las actividades comerciales de la enseñanza de idiomas; d) Llevar implícita la visión de lengua y de aprendizaje adoptados; e) Definir el tipo de materiales didácticos que se van a utilizar y a producir, así como los ejercicios y las actividades prioritarias; f) Traer uniformidad y coherencia a la actividad educativa establecida; g) Posibilitar la evaluación del aprendizaje.

Entre sus restricciones, Hutchinson y Waters (1987: 84-85) señalan: a) Como declaración de un ideal de enseñanza, el *syllabus* constituye solamente una declaración de lo que se va a enseñar y no puede predecir lo que va a ser aprendido; b) El *syllabus* no puede expresar los factores intangibles tan cruciales para la actividad de aprendizaje, como las emociones, personalidades, perspectivas subjetivas, motivación, etc.; c) El *syllabus* no puede tener en cuenta las diferencias de las individualidades. Debido a que es la expresión o

manifestación de un ideal de qué y cómo enseñar en términos lingüísticos, implícitamente también define su modelo ideal de aprendiz.

Robinson (1991: 34), a su vez tiene una visión más estrecha del término *syllabus*, caracterizándolo como un mapa de la ruta del curso, es decir, como un plan de trabajo orientativo y como contexto para contenido de clase. En este sentido, Graves (1996: 3) citando White (1988) define *syllabus*, como la especificación y ordenación del contenido de uno o varios cursos.

García Santa-Cecilia (1995: 225 y 2000: 14) define **programa** (término adoptado por el autor) como uno de los procesos o conjunto de decisiones de desarrollo del curso que adoptan los profesores cuando se aplica a un curso en concreto las especificaciones de un plan curricular, relativas tanto a la selección y gradación de objetivos y contenidos de enseñanza como a la selección y gradación de las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje y otros procedimientos metodológicos y de evaluación. De este modo, el autor amplía el sentido del término programa para más allá del ámbito de los contenidos, de forma que alcance las relaciones entre los contenidos y la metodología desde una perspectiva más amplia de las relaciones que se establecen entre lengua y aprendizaje.

Breen (2001: 151) entiende *syllabus* como un plan de lo que debe ser logrado a través de la enseñanza y el aprendizaje, considerándolo como parte de un currículo general de enseñanza de lenguas o un curso y se compone de cuatro elementos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Por lo tanto, para Breen (2001: 151), el *syllabus* identifica **qué** será trabajado por el profesor y los alumnos en términos de contenidos seleccionados para ser adecuados a las metas generales o globales establecidas por el *syllabus*. Por otra parte, metodología se refiere a la forma, o a **cómo** los profesores y los alumnos trabajan sobre el contenido, mientras que la evaluación se refiere al proceso de verificación y análisis de los resultados del aprendizaje y de la adecuación de los demás elementos del currículo.

Según Breen (2001: 151) el *syllabus* puede ser formalmente documentado, tanto para definir el contenido y los objetivos de un programa nacional o institucional para ciertos grupos de estudiantes como, menos explícitamente, formar parte de materiales didácticos y libros didácticos publicados. En este sentido, para Breen (2001: 151), todo profesor sigue un *syllabus*, sea el mismo preconcebido para su aplicación, o elaborado por el propio profesor en sus decisiones diarias de contenidos y objetivos específicos en un desdoblamiento progresivo de lecciones.

Por lo tanto, para Breen (2001: 151), el *syllabus* ideal debe de proveer:

- un marco claro de conocimientos y capacidades seleccionados y adecuados a las finalidades últimas y globales;
- continuidad y sentido de dirección en el trabajo de aula del profesor y los alumnos;
- un registro para otros profesores de lo que se viene abordando en el curso;
- una base para evaluar el progreso de los alumnos;
- una base para evaluar la adecuación del curso en relación con los objetivos generales propuestos y las necesidades identificadas de los alumnos, ya sea antes o durante el curso;
- contenido apropiado para el amplio currículo de lengua, tutoría de los alumnos, situación de la educación y la sociedad en general, donde se encuentra el curso.

Para cumplir con los requisitos propuestos, Breen (2001: 151) elabora una serie de principios de organización del contenido expresados en forma de preguntas, a saber:

1. *¿Qué conocimientos y habilidades deberán enfocarse?* El *syllabus* puede dar prioridad al conocimiento lingüístico o comunicativo más amplio, centrándose en una, varias o todas las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir y escuchar) o, más ampliamente, priorizar la resolución de problemas o capacidades de negociación.

2. *¿Qué se debe seleccionar como contenido apropiado? Dado un enfoque lingüístico, qué estructura y vocabulario específicos deben ser cubiertos o, dado un enfoque comunicativo, qué usos específicos del lenguaje o tipos de tareas se debe seleccionar?*

3. *¿Cómo el contenido debe ser subdividido para que pueda ser tratado en unidades manejables? En otras palabras, lo que se ha seleccionado como el contenido se puede dividir en partes o componentes que contribuyen a facilitar la enseñanza y el aprendizaje en tiempo real.*

4. *¿Cómo el contenido debe ser secuenciado a lo largo del desarrollo del curso? Un programa puede adoptar una progresión gradual de menos a más en complejidad y capacidades, o puede ser cíclico, en el que se revisan y refinan en puntos posteriores conocimientos y habilidades.*

Para Breen (2001: 152), estos cuatro (04) principios de organización de contenido son lo que define el término *syllabus*. Según el autor, en la historia de la enseñanza de lenguas, sobre todo en los últimos 20 años, se ha puesto de manifiesto un desarrollo significativo en el diseño de curso y programas que condujo a la aplicación de cada uno de estos principios y en formas alternativas.

La confusión la terminología referida al principio de esta sección se debe, por lo tanto, a dos factores interconectados. El primero se refiere a la diferente interpretación que los expertos estadounidenses o británicos dan a los términos *syllabus* y *curriculum*, ya que en los Estados Unidos se utiliza con frecuencia el término *curriculum* para referirse a lo que en otros lugares como el Reino Unido se conoce y se utiliza como *syllabus*, para hacer referencia a los contenidos de un programa de una determinada asignatura, materia de estudio o curso, que a su vez interfiere en el alcance del sentido que se desee dar a los referidos términos. En el caso de esta investigación, se entienden los términos *syllabus* y **programa** como sinónimos, donde **programa** es una parte del desarrollo del curso, y curso es una parte del currículo o

curriculum en su sentido más amplio. (Johnson, 1989: 1; Graves 1996: 3 y García Santa Cecilia, 2001: 13).

El segundo factor interpretativo mencionado – de carácter conceptual – se refiere a la interpretación más o menos restrictiva teniendo en cuenta o no la metodología como factor integrante del *syllabus* / programa identificado en Nunan (1988b: 5). En lo que se refiere a esta investigación, se considera el término *syllabus* o programa desde una perspectiva inclusiva, en la que tanto el contenido como la metodología son parte de un mismo campo conceptual, integrando la noción de *syllabus* / programa por igual, porque se entiende en este trabajo de investigación, como destaca García Santa Cecilia (2000: 15), que la enseñanza de lenguas trasciende, va más allá de la dimensión estrictamente lingüística e incorpora otros aspectos del proceso de aprendizaje y de participación de los alumnos en el desarrollo de un curso. En esta investigación, por lo tanto, se adopta el término **programa** como se entiende en García de Santa-Cecilia (2000) y Breen (2001).

1.3.2. Proceso de desarrollo de curso y elementos constitutivos de los programas

1.3.2.1. Proceso de desarrollo de curso.

Como se ha señalado anteriormente en esta investigación, una cuestión fundamental en los cursos de LFE es que el contenido y los objetivos del curso están orientados a las necesidades específicas de los alumnos, centrándose ambos en el uso del lenguaje, en las habilidades comunicativas, prácticas discursivas y géneros apropiados y adecuados a los contextos y a las actividades académicas o profesionales específicos que se le requerirán a los alumnos de la lengua en cuestión (en el caso de esta investigación, el idioma español). Para lograr este proyecto, se requiere por parte de los responsables de diseño de cursos de lenguas (sobre todo los cursos de LFE), la identificación de los distintos procesos de desarrollo de cursos de lenguas o distintos elementos / componentes constitutivos de los programas de enseñanza y aprendizaje de idiomas (principalmente para fines específicos), cuyo principal

objetivo, como señalado por Hutchinson y Waters (1987: 65), es conducir a los alumnos a un particular estado de conocimiento que cumpla con los propósitos y necesidades requeridas por el contexto comunicativo específico.

Como advierten Hutchinson y Waters (1987: 21-22), esto en la práctica significa que la mayor parte del trabajo realizado por los profesores de LFE tiene relación con el diseño apropiado y adecuado de cursos dirigidos a diferentes grupos de alumnos. Según los autores, mientras que el diseño de cursos juega un papel relativamente menor en la vida del profesor de lenguas para fines generales – cuyos programas a menudo se determinan por la tradición, por la elección de determinados libros de enseñanza o por currículos de enseñanza y aprendizaje de lengua política o institucionalmente preestablecidos – para el profesor de LFE, el diseño de cursos constituye a menudo una parte sustancial e importante de su trabajo.

En este sentido, para Hutchinson y Waters (1987, 21-22), el diseño de curso es, fundamentalmente, una cuestión de hacer preguntas con el fin de proporcionar una base para los procesos posteriores de concepción de programas de lenguas, elaboración de materiales, enseñanza en el aula y evaluación. Teniendo como metáfora para sus preguntas fundamentales el poema de Rudyard Kipling (*I Keep Six Honest Serving Men*), Hutchinson y Waters (1987: 21-22) plantean seis (06) cuestiones relevantes para el diseño de cursos, a saber:

Why does the student need to learn?

Who is going to be involved in the process? This will need to cover not just the student, but all the people who may have some effect on the process: teachers, sponsors, inspectors, etc.

Where is the learning to take place. What potential does the place provide? What limitations does it impose?

When is the learning to take place? How much time is available? How will it be distributed?

What does the student need to learn? What aspects of language will be needed and how will they be described? What level of proficiency must be achieved? What topic areas will needed to be covered?

How will the learning be achieved? What learning theory will underlie the course? What kind of methodology will be employed?(Hutchinson e Waters, 1987:21-22).

En el proceso de desarrollo de cursos de LFE, Hutchinson y Waters (1987: 22) reúnen las cuestiones básicas planteadas en torno a tres (03) categorías que conforman y afectan a un diseño del curso: *Language descriptions (What?)*, correspondiente al *syllabus* o programa (en sentido estricto); *Learning theories (How?)*, correspondiente a la metodología utilizada; y, finalmente, *Needs analysis (Who? Why? Where? When?)*, que corresponde a la naturaleza específica de la situación meta y situación de aprendizaje. Por lo tanto, para Hutchinson y Waters (1987: 22), la relación que se establece entre las categorías anteriores y sus cuestiones clave para el proceso de desarrollo de cursos y elaboración de programas de enseñanza de LFE es representada como la figura 3 a continuación:

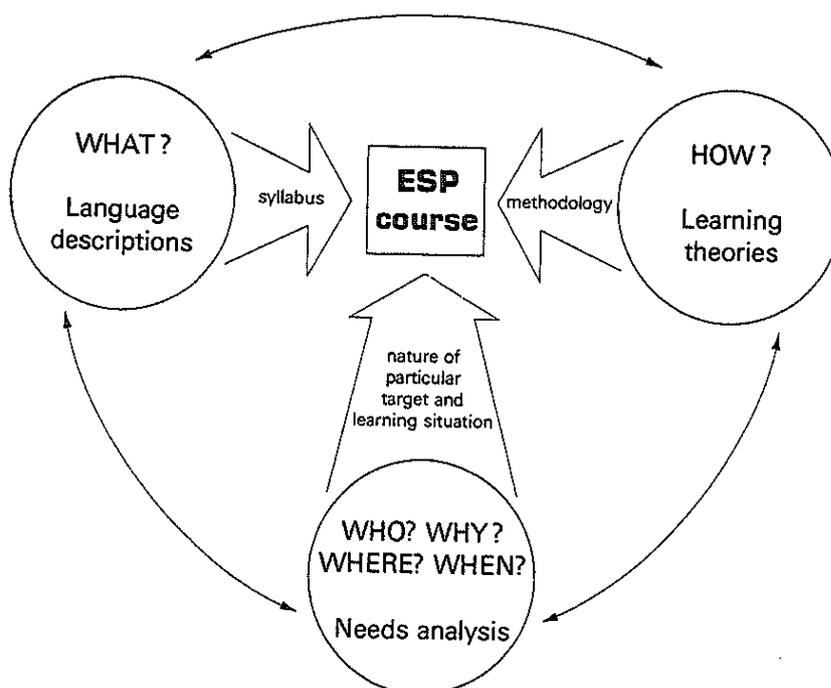


Figura 3: Factores que afectan el diseño de cursos de LFE según Hutchinson y Waters (1987:22).

Graves (1996 y 2000) pone de relieve que los elementos que componen el proceso de desarrollo de cursos de lenguas, plasmados y documentados como productos a través de los programas de enseñanza de lengua, deben responder o tener sentido a las creencias y comprensiones – articuladas o no – que el profesor o responsable del diseño del curso tiene a sobre lo que entiende por lengua y aprendizaje y que, de alguna manera, afectará los otros

componentes del programa de curso, como el análisis de las necesidades de los alumnos, los contextos de aprendizaje y situaciones meta, la determinación del contenido a enseñarse, la selección de los materiales y la aplicación de la metodología correspondiente, así como la evaluación de los alumnos y del propio curso y su programa. Según la autora,

(...). As course designer, you can begin anywhere in the framework, as long as it make sense to you to begin where you do. What makes sense to you will depend on your beliefs and understandings, articulated or not, and the reality of the context and what you know about your students. For that reason, articulating beliefs and defining one's context are on the bottom of the chart to serve as the foundation for the other processes.

Deciding where to begin will depend on how you problematize your situation, that is, how you determine the challenges that you can most productively address within the context. (Graves, 2000:3-4).

Así como Hutchinson y Waters (1987: 21-22), la manera en que la autora considera que es necesario abordar un proyecto de diseño del curso implica el cuestionamiento y la problematización de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se encuentra el profesor o responsable del diseño del curso, lo que le permitirá afrontar los retos planteados por la realidad de su contexto de trabajo y, de esta forma, transformarlo. A tal efecto, la autora destaca la importancia de conocer el contexto en el que se dará el curso, una vez que, cuanto más y mejor información se tenga sobre el contexto, más fácil será para el profesor-diseñador de cursos plantear cuestiones y problematizar a respecto de su realidad, de forma que le posibilite tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, a quién y con qué propósito hacerlo (Graves, 2000: 15-17 y 1996: 5-7).

Al *problematizar* y cuestionarse sobre su propio entorno de trabajo y desarrollo de curso de lenguas, Graves (2000:28) – adoptando el término establecido por Paulo Freire (1973) – entiende que el profesor-diseñador define mejor los retos que tendrá que afrontar y solucionar con el fin de construir un curso coherente no sólo con la realidad a ser transformada, pero también con los propios valores y creencias que guían a estos mismos

profesores y sus conceptos sobre la naturaleza de la lengua y del lenguaje, de la enseñanza y del aprendizaje, y del papel social de los actores del acto educativo (profesores y alumnos), los pilares fundamentales de su profesión (Graves, 2000: 28).

Problematizing helps you decide where to start and what to focus on in planning the course. The more information you have about the context, the more apparent the challenges will be, and the better you will be able to define and address the challenges as you design and teach the course. Problematizing is about making choices for action. A given course can be designed and taught in any numbers of ways. You need to make decisions about how you will design the course, based on what you know about your context. (Graves, 2000:21).

Your beliefs play a role at each stage of course design. They may not always be present in your thinking, but they underlie the decisions you make. (Graves, 2000:33).

The best houses, however, marry the architect's imprint with the needs of those who will eventually live in the house. So, too, your course design should marry your beliefs with the needs of the students within the context of the course. (Graves, 2000:36).

En este sentido, Graves (1996: 12-30 y 2000: 3), tomando como base de su proceso de desarrollo de curso la definición del contexto de enseñanza articulado a las creencias de los profesores-diseñadores acerca de la naturaleza de la lengua y del aprendizaje, propone que se piense en cada uno de los elementos que componen el proceso de diseño de curso a partir del verbo y no de su sustantivo, como por ejemplo, *análisis de necesidades*, sea pensado como 1) *analizando necesidades*, 2) *formulando metas y objetivos*, 3) *desarrollando materiales*, 4) *planificando la evaluación*, 5) *organizando el curso*, 6) *conceptuando el contenido*, en el sentido de expresar el proceso de desarrollo de curso como una acción pedagógica, como un proceso sistemático y continuo de razonamiento y cuestionamiento pedagógicos (Graves, 2000: 5).

Por lo tanto, para Graves (2000), el proceso de desarrollo de un curso se lleva a cabo a partir de los cuestionamientos hechos con relación a cada uno de los procesos constitutivos del diseño de curso, problematizándolos frente a una determinada realidad de enseñanza y articulados a las creencias y valores, sosteniendo de esta forma el sistema, y permitiendo a los

profesores-diseñadores iniciar tal proceso de desarrollo a partir de cualquiera de sus elementos que componen el sistema. Las cuestiones levantadas por Graves (1996: 12-30) para cada uno de los componentes de desarrollo de curso y como la autora concibe el sistema procesual de desarrollo de curso (Graves, 2000:3), se representa según la figura 4 a continuación.

Assessing needs: (Graves, 1996:12).

- *What are my student's needs?*
- *How can I assess them so that i can address them?*

Formulating goals and objectives: (Graves, 1996:16).

- *What are the purposes and intended outcomes of the course?*
- *What will my students need to do or learn to achieve these goals?*

Conceptualizing content: (Graves, 1996:19).

- *What will be the backbone of what I teach?*
- *What will I include in my syllabus?*

Selecting and developing materials and activities: (Graves, 1996:26).

- *How and with what I teach the course?*
- *What is my role?*
- *What are my students' roles?*

Organizing the course: (Graves, 1996:28).

- *How will I organize content and activities?*
- *What systems will i develop?*

Designing an assessment plan: (Graves, 1996:30).

- *How will I assess what students have learned?*
- *How will I assess the effectiveness of the course?*

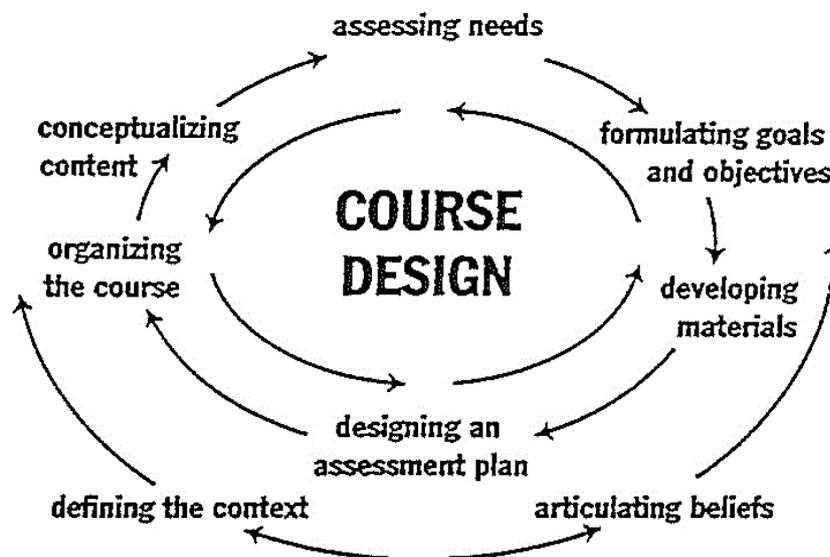


Figura 4: Sistema procesual de desarrollo de curso según Graves (2000:3).

García Santa-Cecilia (2000: 19-23), a su vez, identifica como cinco (05) los elementos o procesos que conforman el desarrollo de un curso. Según el autor, identificar estos procesos facilita la visión general de las diferentes etapas implicadas en el proceso de desarrollo de un curso y permite racionalizar un plan de acción pedagógica. Coincidiendo con Graves (2000), el autor afirma que los procesos de desarrollo que integran el diseño de un curso pueden darse simultáneamente o sucesivamente, de acuerdo a la conveniencia de sus desarrolladores, siempre y cuando las decisiones adoptadas en relación con cada uno de los elementos o procesos mantenga una coherencia basada en los principios y valores que inspiran la base curricular del curso o creencias del profesor o equipo docente responsable acerca de la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje.

En este sentido, según García Santa-Cecilia (2000: 20), el alcance (término del propio autor, entendido aquí como enfoque teórico dado) de la interpretación que se dé a cada uno de los “objetos” (según el autor) o productos de los procesos de desarrollo que componen un curso, será determinante en el momento de abordar el diseño de un curso en concreto y el desarrollo de los procesos involucrados. Por lo tanto, el concepto de **necesidades** será diferente, según la interpretación de los distintos modelos de necesidades (objetivas o subjetivas) que se desee utilizar, de acuerdo con la conveniencia del contexto. A su vez, la consideración de los **objetivos** variará de acuerdo con el enfoque (o alcance) que se dé al mismo, pudiendo referirse a lo que el profesor debe hacer en clase, por ejemplo, a lo que los alumnos puedan ser capaces de realizar una vez realizado el curso, o simplemente, en relación con los contenidos que se pretende que los alumnos aprendan en cada lección o unidad del programa. En cuanto a los **contenidos**, éstos pueden limitarse a una serie de reglas y elementos léxico-gramaticales, o bien incluir aspectos relacionados con las diferentes competencias de los alumnos o con factores de carácter sociocultural. En cuanto a las

actividades, éstas pueden basarse sólo en las pautas de refuerzo y de repetición, o aún, enfocarse desde la perspectiva de la interacción y el intercambio de significados desde el vacío de información entre los alumnos. Del mismo modo, los **procedimientos de evaluación** pueden reflejar diferentes enfoques e incorporar diversas técnicas. (García Santa Cecilia, 2000: 20).

Así como Hutchinson y Waters (1987: 21-22) y Graves (1996: 12-30), García Santa-Cecilia (2000: 20-22) también plantea una serie de cuestiones relacionadas con cada componente del proceso de desarrollo de curso, a fin de que permitan apreciar el alcance o determinar el enfoque necesario a ser adoptado por el profesor-diseñador responsable del curso. Los componentes y las respectivas cuestiones que suscitarán determinado enfoque y acción pedagógica son los siguientes:

Análisis de Necesidades. (García Santa-Cecilia, 2000:21).

- *¿Qué alcance voy a dar al concepto “necesidades”? ¿Voy a limitarme a los datos de los alumnos o necesito también considerar otros factores, como los medios disponibles, las características del centro o las circunstancias del entorno?*
- *¿Voy a considerar sólo las necesidades lingüísticas de los alumnos o me interesa analizar otros aspectos relacionados con su forma de aprender?*
- *¿Qué instrumentos voy a utilizar para obtener la información necesaria para el análisis?*
- *Una vez obtenida la información, ¿qué criterios voy a utilizar para analizar los datos?*
- *¿De qué forma voy a incorporar en el programa los resultados que obtenga del análisis?*

Definición de Objetivos. (García Santa-Cecilia, 2000:21).

- *¿El curso se inscribe en un currículo con fines generales claramente establecidos?*
- *En caso de que no haya un plan o proyecto curricular en el que se inscriba el curso, ¿sobre qué bases voy a establecer los parámetros del curso? ¿Cuáles son mis creencias y convicciones sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje?*
- *¿Cómo puedo reflejar en los objetivos las necesidades y expectativas de mis alumnos?*
- *¿Qué resultados pretendo alcanzar con el curso?*
- *¿En qué términos voy a definir esos resultados?? ¿Qué perspectiva voy a adoptar para definirlos?*
- *¿Qué necesitan aprender o hacer los alumnos para alcanzar los objetivos definidos?*

Selección y Gradación de Contenidos. (García Santa-Cecilia, 2000:21).

- *¿Qué contenidos voy a incluir en el curso? ¿Pienso más en conocimientos o en capacidades?*

- *¿Qué planteamientos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje reflejan los contenidos que me planteo seleccionar?*
- *¿En qué medida responden los contenidos a las necesidades detectadas de los alumnos?*
- *¿Qué dimensiones, además, de la propiamente lingüística, me interesa atender con el programa?*
- *¿A partir de qué criterios voy a establecer la distribución temporal o gradación de los contenidos?*

Selección y Gradación de Actividades y Materiales. (García Santa-Cecilia, 2000:22).

- *¿Qué tipo de actividades voy a utilizar en el curso? ¿Qué tipo de materiales? ¿Cuál es mi papel como profesor? ¿Y el de los alumnos?*
- *¿Qué planteamientos sobre el aprendizaje reflejan las actividades y materiales que me planteo seleccionar?*
- *¿Voy a diseñar las actividades o a adaptar las que tengo disponibles?*
- *¿Voy a utilizar materiales auténticos, adaptados, o ambos tipos?*
- *¿Hay un banco de materiales disponible?*
- *¿Voy a seguir un libro de texto con actividades diseñadas por mí o adaptadas del banco de materiales?*
- *¿Qué criterios voy a tener en cuenta para establecer la gradación de dificultad de las actividades y los materiales?*

Determinación de Procedimientos de Evaluación. (García Santa-Cecilia, 2000:22).

- *¿Cómo voy a evaluar el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué aspectos concretos me interesa evaluar?*
- *¿Hay criterios o pautas generales de evaluación en el currículo o en el centro que deba tener en cuenta?*
- *¿Qué peso voy a dar a los distintos aspectos en la evaluación de los alumnos? ¿Por qué?*
- *¿Qué procedimientos concretos de evaluación voy a seguir? ¿Voy a considerar sólo los resultados de los alumnos o también los procesos?*
- *¿Qué importancia voy a dar a la autoevaluación?*
- *¿Voy a evaluar la eficacia del propio curso? ¿Cómo?*

A diferencia de Graves (2000: 3-4), para quien el proceso de desarrollo de un curso y su diseño tiene como base la definición del contexto articulado a las creencias (entendidas como enfoque teórico) que definirán todo el sistema de desarrollo de un curso, García Santa-Cecilia (2000: 23) identifica el **análisis de necesidades** como el eje central en torno al cual se constituyen y se desarrollan los componentes del diseño del curso que darán origen a un programa en curso, coincidiendo así con Hutchinson y Waters (1987: 21:53), para quienes las LFE se definen *as an approach to course design which starts with the question 'Why do these learners need to learn English?'*, como se ha visto anteriormente.

En este sentido, García Santa Cecilia (2000: 23-24) sitúa el **análisis de necesidades** precisamente en el centro de su esquema gráfico pretendiendo, a partir del mismo, representar la compleja red de relaciones que se establece entre los distintos procesos o elementos identificados. En su esquema gráfico representativo de las relaciones establecidas entre los procesos de desarrollo de un curso, el autor identifica las relaciones directas y fuertemente caracterizadas entre los elementos con líneas continuas. A su vez, las líneas discontinuas (o líneas de puntos) representan relaciones no tan fuertemente marcadas. La relación que se establece entre los distintos elementos constitutivos del proceso de desarrollo de cursos y el proceso de análisis de las necesidades, se representa a continuación en la Figura 5, según García Santa Cecilia (2000: 23)

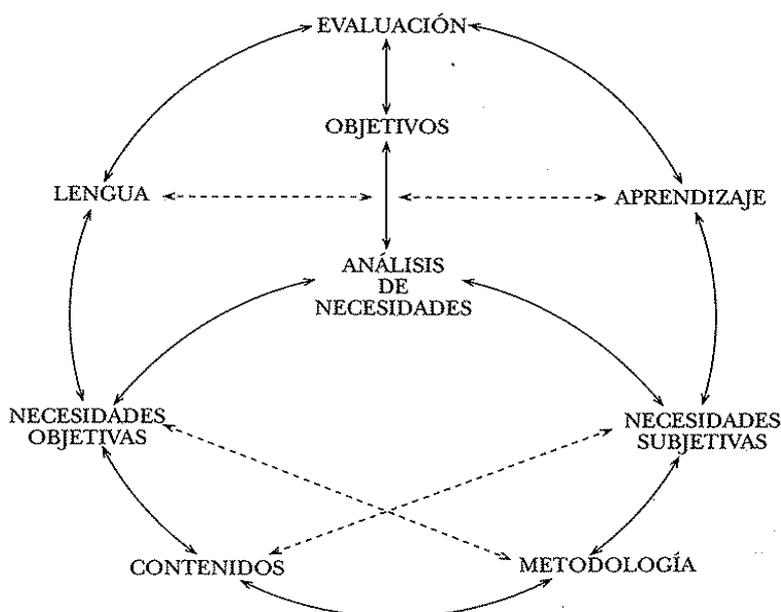


Figura 5: Proceso de desarrollo de curso según García Santa-Cecilia (2000:23).

En la mitad superior de la figura se identifica el fuerte vínculo entre el Análisis de Necesidades, los Objetivos y la Evaluación. El enlace entre los Objetivos y la Evaluación refleja, por una parte, la visión tradicional de la Evaluación como un proceso dirigido a considerar en qué medida se alcanzaron los Objetivos del programa y a la vez, por otra parte, sitúa la Evaluación en un amplio círculo vinculándola con los demás elementos del sistema,

ya sea directamente con la Lengua, a la izquierda, o directamente al Aprendizaje, a la derecha, como referentes primarios o como referentes secundarios derivados de los anteriores en relación con las Necesidades Objetivas y a las Necesidades Subjetivas, respectivamente; y además, en relación con los Contenidos y con la Metodología o Actividades (según el autor), como componentes del programa derivados del Análisis de las Necesidades Objetivas y Subjetivas, respectivamente.

En el centro de gráfico, y representa el eje en torno al cual se define todo el esquema del proceso de desarrollo de curso, se encuentra el Análisis de Necesidades. A partir de la misma se establece una relación fuerte y directa entre las Necesidades Objetivas y las Necesidades Subjetivas, así como deriva del Análisis de Necesidades una relación directa y fuertemente marcada en relación con los Objetivos que se establecen. Subyacente a la relación entre el Análisis de Necesidades y los Objetivos que se establecen se encuentra una determinada concepción a respecto de la naturaleza de la Lengua, por un lado, y lo que se entiende por su Aprendizaje por otro lado. Esta relación entre el Análisis de Necesidades, Objetivos y la naturaleza de la Lengua y su Aprendizaje denotan la importancia de considerarse ambas dimensiones – Lengua y Aprendizaje – cuando se enfoca cualquier procedimiento de obtención y análisis de datos o de definición de los objetivos del programa, considerando no solamente las metas lingüísticas establecidas, sino también la importancia del aprendizaje y sus implicaciones.

En la mitad inferior del esquema gráfico se identifican las relaciones entre el Análisis de Necesidades y las Necesidades Objetivas y el Contenido, por un lado, y las Necesidades Subjetivas y la Metodología, por otro lado. Contenido y Metodología se vinculan directamente y fuertemente, y al mismo tiempo, influyen y son influenciados, indirectamente, por las Necesidades Subjetivas y las Necesidades Objetivas, respectivamente.

El diagrama del proceso de desarrollo de curso presentado por García Santa-Cecilia (2000: 23) es particularmente útil para esta investigación, ya que la misma también parte de un análisis de necesidades para proporcionar elementos para la elaboración de programas de enseñanza de Lengua Española para Fines Específicos (LEFE) basados en tareas comunicativas y géneros, como enfoques rectores.

1.3.2.2. Elementos constitutivos de los Programas de Curso

Los elementos de los programas de curso – al mismo tiempo productos plasmados en los programas de enseñanza y procesos que componen el propio desarrollo de un curso y su diseño – comparten definiciones y propósitos más o menos comunes entre los autores expertos en el tema como Yalden (1987) , Hutchinson y Waters (1987), Nunan (1988a; 1988b), Johnson (1989), Richards (1985 y 1990), Brown (1995), Graves (1996 y 2000) y García Santa-Cecilia (2000) y se identifican generalmente como: i) **Análisis de Necesidades**; ii) **Objetivos**; iii) **Contenido**; iv) **Metodología**; v) **Evaluación**. Lo que representa cada uno de los elementos y cómo se relacionan entre sí como componentes de un sistema procesual de desarrollo de diseño de curso es lo que se verá a continuación.

1.3.2.2.1. Análisis de Necesidades

El Análisis de Necesidades ya ha sido abordado anteriormente en esta investigación (sección 1.2) por separado de las otras etapas de desarrollo de curso no sólo porque constituye uno de los objetivos de esta investigación, pero fundamental y consecuentemente, porque es a partir del Análisis de Necesidades que se establecen las demás etapas del proceso de desarrollo de un curso de lenguas extranjeras, o en el caso de esta investigación, de diseño de un curso de LFE, como evidenciado por García Santa-Cecilia (2000:23) en su gráfico de desarrollo de curso.

En términos generales se entiende el Análisis de Necesidades (o Evaluación de las Necesidades) como las actividades involucradas en la recolección de informaciones que servirán de base para el desarrollo de un currículo o programa de enseñanza de lenguas que atienda a las necesidades comunicativas y de aprendizaje de un determinado grupo. En el caso específico de los programas de lenguas, estas necesidades (objetivas y subjetivas), una vez identificadas, se podrán expresar en términos de metas y objetivos que, a su vez, servirán de base para el desarrollo de contenido y de materiales, actividades de enseñanza y estrategias de evaluación, así como para reevaluar la precisión y exactitud de las necesidades originalmente levantadas. Siendo así, el Análisis de Necesidades es parte integrante de la construcción sistemática del desarrollo de un programa de lenguas o diseño de curso (Brown, 1995: 35).

Como parte integrante del proceso de desarrollo de curso de lenguas, el Análisis de Necesidades se compone de una serie de procedimientos cuyos propósitos y prioridades consisten en: 1) Proporcionar un mecanismo para la obtención de una amplia gama de elementos para el contenido, diseño e implementación de un programa de lenguas, mediante la participación de alumnos, profesores, administradores y demás responsables del proceso de planificación; 2) Identificar las necesidades lingüísticas generales o específicas que se pueden abordar en el desarrollo de las metas, objetivos y contenido de un programa de lenguas; 3) Proporcionar datos que servirán como base para la revisión y la evaluación de un programa de lenguas existente (Richards, 1990: 1-2).

En una perspectiva que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que se adoptarán en el programa de enseñanza de lenguas, el Análisis de Necesidades se convierte en una herramienta imprescindible a lo largo del curso, en la medida que permite modificar, orientar y ampliar o reducir los objetivos anteriormente propuestos o que se pretenden definir. Sobre la base del Análisis de Necesidades se enfocará más adecuadamente la definición de los propósitos y objetivos del curso y su programa (García Santa Cecilia, 2000: 29).

1.3.2.2.2. Objetivos

Como se ha visto hasta ahora, la perspectiva sistémico-procesual del desarrollo de un curso de lenguas es compartida por varios autores, entre ellos Richards (1985 y 1990), Brown (1995), Graves (1996 y 2000) y García Santa-Cecilia (2000), para quien, cada una de las etapas o elementos constitutivos del proceso de planificación e implementación de un programa de lengua afectará a las otras etapas de este mismo proceso.

En este sentido, García Santa Cecilia (2000: 38-42) destaca que el resultado del Análisis de Necesidades permite enfocar adecuadamente los objetivos del programa, permitiendo así transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso, facilitando la evaluación de los estudiantes y permitiendo orientar apropiadamente otros aspectos de la planificación pedagógica como la selección de los materiales de enseñanza de lenguas y las actividades que se emplearán para su aprendizaje. En el caso de las necesidades **objetivas**, la información concreta y factual que se obtenga a través de su análisis permitirá definir los objetivos generales relacionados con los contenidos lingüísticos del programa. A su vez, los resultados del análisis de las necesidades **subjetivas** permitirá orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos y modificar de la metodología, según sea necesario.

De acuerdo con Nunan (1988: 59), hay muchas maneras de establecer los objetivos de un curso. Éstos pueden definirse en términos de lo que el profesor pretende hacer en clase; en términos de objetivos generales y filosofía de la institución educativa; en términos de contenido del curso; o en términos de lo que los alumnos deben ser capaces de hacer al final de un curso.

Richards (1985: 7, 1990: 3), por un lado, define *goals* (Objetivos Generales) como afirmaciones generales de los resultados que se pretenden alcanzar en un programa de lenguas, representando lo que sus responsables (profesores-diseñadores) creen que es deseable y alcanzable basado en las restricciones reveladas por el análisis de necesidades, pudiendo

utilizarse como base para el desarrollo de descripciones más específicas – *objectives* – de los resultados que se quieren alcanzar en el programa (Objetivos Específicos).

Brown (1995: 21 y 71) coincide con ambos autores y también define *goals* (Objetivos Generales) como declaraciones generales sobre lo que debe de hacerse para alcanzar y satisfacer las necesidades de los alumnos e identifica *objectives* (Objetivos Específicos) declaraciones precisas sobre el contenido o las habilidades que los estudiantes deben conocer o realizar al final de un curso o programa.

Graves (1996: 17 y 2000: 75-79), a su vez, define *goals* y *objectives* (Objetivos Generales y Objetivos Específicos, respectivamente) a partir de su analogía con un viaje. Para la autora, *goals* son objetivos orientados hacia el futuro, representando el destino; el viaje representa el curso; *objectives* u objetivos específicos, representan los diversos puntos por los que se tiene que pasar hacia el destino. Definir los objetivos (generales y específicos) de un curso proporciona coherencia y sentido de la orientación al profesor, ayudándole a enfocar sus perspectivas y prioridades en la planificación de su curso. Objetivos claros dan al profesor una base para determinar qué contenidos y qué actividades son adecuadas para su curso, además de proporcionar orientación para su evaluación.

García Santa-Cecilia (2000: 39-40) citando a Tyler (1949) también destaca la importancia de establecer los objetivos orientados hacia el futuro y desde la “acción” o “conducta”, es decir, desde lo que el alumno será capaz de realizar al final del curso o programa. Como García Santa-Cecilia (2000: 39-40), Tyler (1949) considera un objetivo claramente definido cuando ilustra o describe la clase o tipo de comportamiento que se espera que el alumno adquiera, de modo que este comportamiento cuando observado pueda ser reconocido. Según el autor, se supone que la especificación precisa de lo que los alumnos deben ser capaces de hacer al final del curso es un paso esencial en el proceso de diseño del curso y facilita considerablemente las demás etapas o procesos de desarrollo de curso.

Además, obliga al responsable del diseño de curso ser realista sobre lo que un determinado grupo de alumnos puede llegar a alcanzar y ayuda a orientar la selección de los contenidos y materiales didácticos, así como las actividades y la metodología aplicadas en el aprendizaje de sus alumnos.

1.3.2.2.3. Contenido

Una vez realizado el Análisis de Necesidades, los datos revelarán, entre otras cosas, las Necesidades **Objetivas**, que incluyen datos factuales de la situación presente o actual de los alumnos, la información necesaria sobre las carencias o deficiencias observadas, así como las situaciones comunicativas meta que los alumnos encontrarán, configurándose, de este modo, como el **Contenido** de los programas en desarrollo (García Santa-Cecilia, 2000: 87-88).

Richards (1985: 7-8 y 1990: 8-10) entiende, en general, que el Contenido de un programa de curso representa una visión particular de lo que es necesario para lograr un objetivo lingüístico, comunicativo o de aprendizaje. Para el autor, modelos estándar de programas de idiomas se constituyen sistemáticamente a partir del análisis de necesidades para los objetivos generales (metas) y objetivos específicos, pasando para la especificación del contenido de instrucción del programa y terminando en la determinación de qué evaluar y los medios para ello. Siguiendo el modelo de Taba (1962), Richards (1990: 8) propone siete (07) pasos: 1) Diagnóstico de las Necesidades; 2) Formulación de Objetivos; 3) Selección de Contenidos; 4) Organización del Contenido; 5) Selección de las Experiencias de Aprendizaje; 6) Organización de las Experiencias de Aprendizaje; 7) Determinación de qué Evaluar y los medios para evaluar. Según el autor, si se adopta el modelo de Taba (1962), el desarrollo de los Contenidos de un programa de enseñanza de lenguas implicaría examinar los objetivos de instrucción y organizarlos por prioridades para, en seguida, determinar qué tipo de contenido

sería necesario para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, las concepciones sobre la naturaleza del Contenido que se adoptará están estrechamente vinculadas a la perspectiva que los diseñadores de cursos tienen sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje.

A su vez, Graves (1996: 19) entiende la elaboración del Contenido de un programa de enseñanza de lenguas desde su conceptualización. Según la autora, cuando un profesor-diseñador de un curso conceptualiza el contenido de un curso, lo hace descubriendo qué aspectos de la lengua y del aprendizaje de la misma incluirá, enfatizará o integrará a su curso o programa. Según la autora, las elecciones de un profesor-diseñador son mucho más dependientes del contexto, que implica, por tanto, una serie de factores, tales como saber quiénes son los alumnos, sus metas y expectativas en el aprendizaje de la lengua, además de la propia concepción de lengua y aprendizaje y qué mejor atenderá a las necesidades de sus alumnos, a la naturaleza del curso o currículo institucional si lo hubiere.

Según Graves (2000: 37; 70), el proceso de conceptualizar el contenido (*Conceptualizing Content*, según la autora) es multifacético y consiste en: a) pensar en lo que el profesor-diseñador quiere que sus alumnos aprendan en el curso, teniendo en cuenta quiénes son, sus necesidades y sus propósitos con el curso; b) tomar decisiones sobre qué incluir y enfatizar o ignorar; c) organizar el contenido de una manera que ayude al profesor-diseñador a que vea la relación entre los varios elementos de manera que pueda tomar decisiones sobre los objetivos, los materiales, su secuencia y evaluación. Para la autora, por tanto, conceptualizar el contenido es una cuestión de articular lo que el profesor-diseñador explícitamente enseñará o enfocará en el curso y saber por qué motivo hizo estas elecciones, incluyendo los principios de organización que ayudarán a amarrar el contenido de forma coherente e integrada. En definitiva, conceptualizar el contenido es responder a la pregunta: *What do I feel is most important for my students to learn given their needs and the resources and constraints of my situation?* (Graves, 2000:70).

1.3.2.2.4. Metodología

Como se mencionó anteriormente, y siguiendo García Santa-Cecilia (2000: 87), el enfoque humanista de la educación puso énfasis en la importancia de reconocer al alumno como centro del proceso educativo y principal protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tener en cuenta **qué** aprenden los alumnos, como visto antes en Contenido, con el fin de satisfacer las Necesidades **Objetivas** de los alumnos, sino también y sobre todo, **cómo** estos mismos alumnos aprenden, considerando sus Necesidades **Subjetivas**, sus expectativas, capacidades, intereses y deseos y con ello, reflexionar sobre las repercusiones de estos factores en el proceso de aprendizaje de los alumnos se configura el camino más adecuado de lograr el comprometimiento del alumno en su aprendizaje, su motivación y su aprendizaje continuo y autónomo a lo largo de su formación educativa.

Richards (1985: 8-9), en términos generales, define la **Metodología** como un conjunto de procedimientos y actividades utilizados para enseñar el contenido de un curso. Más específicamente, el autor (Richards, 1990: 11) caracteriza la metodología como las actividades, tareas y experiencias seleccionadas por el profesor, con el fin de lograr el aprendizaje, y cómo estos elementos son utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tales elementos (actividades, tareas y experiencias seleccionadas) se justifican de acuerdo con los objetivos que el profesor-diseñador pretende alcanzar y los contenidos que propone enseñar. Ellos están directamente relacionados con la filosofía del programa y con la perspectiva de la naturaleza de lengua y aprendizaje adoptada y comprometido con el rol de los profesores, alumnos y materiales didácticos del programa. En este sentido, Richards (1990: 11-15) identifica (05) cinco factores en torno a los cuales se desarrolla la metodología en un programa de enseñanza de lengua:

1) Aproximación teórica y filosófica subyacente en el programa – Los profesores-diseñadores necesitan dejar claras sus percepciones y creencias sobre lengua y aprendizaje reflejadas en la forma como entienden y practican el propio acto de enseñar.

2) El papel de los profesores en el programa – Un componente clave de la metodología, el papel de los profesores en el programa de enseñanza de lenguas debe responder principalmente dos preguntas: ¿Qué tipo de enseñanza los estudiantes consideran deseable? Y ¿Qué tipos de interacciones entre el profesor y los alumnos debe prevalecer? Algunos de los roles sugeridos por Richards (1990: 12), tales como el profesor como monitor de aprendizaje de los alumnos; motivador; organizador y regulador de la conducta de los estudiantes; proveedor de modelos de lengua a ser utilizado y seguido; consejero y amigo; analista de las necesidades; desarrollador de materiales didácticos, además de evaluador. Los roles que los profesores adoptan constituye la base sobre la que se deciden las actividades, las técnicas y las experiencias de aprendizaje que deben tomarse y utilizarse mejor en los programas.

3) El papel de los alumnos – El rol de los alumnos principalmente con respecto a: el enfoque de aprendizaje; las actitudes de aprendizaje; los estilos y estrategias de aprendizaje preferidos; las actividades preferidas; patrones o tipos de interacción alumno-alumno y alumno-profesor; el grado de control de los alumnos sobre su propio aprendizaje; y cómo los alumnos caracterizan la enseñanza y el aprendizaje eficaces.

4) Los tipos de actividades de aprendizaje, tareas y experiencias que se utilizarán en el programa – Las actividades, tareas y experiencias seleccionadas con el fin de lograr un aprendizaje con base en los criterios de selección y organización de las mismas.

5) El rol y el diseño de materiales didácticos – Buenos materiales didácticos son una parte importante del proceso de instrucción pues definen las actividades o tareas de aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos, se basan en principios establecidos de

aprendizaje, despiertan y mantienen el interés de los alumnos, están adaptados a las necesidades de los estudiantes, proporcionan actividades significativas para los alumnos y ofrecen oportunidades para el uso comunicativo de la lengua, entre otras cualidades.

Graves (2000: 7; 123 y 149) concibe la **metodología** en torno a dos temas centrales (2000: 7) de su sistema de desarrollo procesual de cursos de lenguas: Organizando el curso y Desarrollando materiales. La primera cuestión, la **Organización de un curso**, se refiere a la decisión que el profesor-diseñador debe tomar con respecto a los sistemas subyacentes que reunirán el contenido de enseñanza y sus materiales de acuerdo a las metas y objetivos específicos que dan forma y estructura al curso. La Organización de un curso consta de cinco (05) procesos superpuestos: 1) la determinación de los principios de organización en torno al cual se organiza el curso; 2) la identificación de las unidades, módulos o partes basados en los principios de organización; 3) secuenciación de las unidades; 4) la determinación del contenido y habilidades lingüísticos de las unidades; 5) organización de contenido dentro de cada unidad.

La segunda cuestión planteada por Graves (2000: 149) alrededor de la cual la autora concibe la Metodología se refiere al **Desarrollo de materiales**. Según la autora, este es el proceso de planificación mediante el cual el profesor-diseñador crea unidades y sus lecciones para la realización de las metas y objetivos establecidos para el curso, volviendo el programa cada vez más específico. Significa crear, elegir o adaptar y organizar los materiales y actividades para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos específicos que ayudarán a lograr las metas generales establecidas para el curso. Según Graves (2000: 151), los materiales desarrollados por el profesor-diseñador son influenciados por sus creencias, valores y comprensión de enseñanza y aprendizaje de lenguas y cómo se aplican a su curso y su contexto. En definitiva, el proceso de desarrollo de materiales implica decidir cómo poner sus principios educativos en práctica.

Además de las necesidades objetivas que finalmente establecen el contenido de un curso de idiomas, el Análisis de Necesidades también revelará las necesidades subjetivas que permitirán la toma de decisiones a respecto de la metodología que se adopte en el programa, con base en las necesidades cognitivas y afectivas, así como en estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos, necesidades éstas identificadas en la situación de aprendizaje establecida.

En este sentido, García Santa Cecilia (2000: 92-98) citando Tudor (1996) pone de relieve la necesidad de considerar la planificación pedagógica y la implementación de sus procedimientos metodológicos en función de las **necesidades subjetivas** de los alumnos.

Para el autor (García Santa-Cecilia, 2000: 92), las **necesidades subjetivas** pueden interpretarse como factores de naturaleza psicosocial o cognitiva que influyen en la forma en que los alumnos perciben e interactúan con el proceso de aprendizaje y que se pueden ver a partir de dos (02) perspectivas: 1) las Diferencias Individuales y 2) el Estilo de Aprendizaje.

1) Las Diferencias Individuales – Las características individuales que los alumnos aportan al proceso de aprendizaje afectan de manera decisiva tanto la forma en que aprenden como los resultados de su propio aprendizaje, distinguiéndose en dos (02) tipos: a) Variables psicosociales: referentes a las reacciones psicológicas y afectivas de los alumnos ante aspectos interpersonales del estudio de lenguas, como la ansiedad, confianza en sí mismo; autoestima; b) Variables cognitivas: se refieren a cómo los alumnos organizan su experiencia de mundo en relación al aprendizaje de lenguas y cómo prefieren aprender, como la tolerancia a la ambigüedad, asumir riesgos, estilo cognitivo. En cuanto a las Diferencias Individuales, García Santa-Cecilia (2000: 93 y 95) afirma que a pesar de los avances en la investigación sobre la dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, no resulta fácil identificar y determinar cómo estos factores influyen en el proceso de aprendizaje lenguas extranjeras, en lo que se deben observar estos factores con cautela.

2) El Estilo de Aprendizaje – En cuanto al Estilo de Aprendizaje, García Santa-Cecilia (2000: 96-98) llama la atención sobre la dificultad de medirse las distintas variables individuales considerando también lo contraproducente de construirse un enfoque pedagógico para cada variable, en virtud de lo cual, los investigadores desarrollaron una herramienta simple que permitiese capturar el grado de implicación o comprometimiento psicosocial y cognitivo de los alumnos en el estudio de una lengua. Siendo así, se desarrolló el constructo del Estilo de Aprendizaje, que comprende distintas conductas que sirven como indicadores de cómo una persona aprende del propio entorno o contexto y cómo se relaciona con el mismo. El estilo de aprendizaje puede ser considerado como un modelo consistente de conducta con cierto grado de variabilidad individual. Por lo tanto, los diferentes estilos se configuran como modelos globales que dan un sentido general a la conducta del aprendizaje.

En un sentido amplio, para esta investigación se entiende el estilo de aprendizaje como el conjunto de conductas y variables de característica cognitiva, afectiva y psicológica que subyacen en el comportamiento de aprendizaje de los alumnos, mostrando cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden a los contextos aprendizaje, como indicado por O’Keefe (1979, citado en Willing, 1988: 40).

Learning styles are characteristic cognitive, affective, and physiological behaviours that serve as relatively stable indicator of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment... Learning style is a consistent way of functioning, that reflects the underlying causes of learning behaviour. (O’Keefe, 1979 apud Willing, 1988:40).

A su vez, y ya atendiendo más específicamente a los objetivos de esta investigación, en relación con las necesidades subjetivas de los alumnos del curso investigado, Willing (1988: 52) define el estilo de aprendizaje,

Learning style is, a notion of inherent, pervasive sets of characteristics which group people into types or place an individual at a particular point along a descriptive scale (or on several intersecting scales). Learning style is the more concrete of the two notions, in that it looks directly at the totality of psychological functioning as this affects learning. (Willing, 1988:52).

Además de las variables anteriores, el Estilo de Aprendizaje también incluye una variable de preferencia de tipo sensorial: visual, auditiva y táctil. La combinación de estas series de las variables (características psicosociales, cognitivas y sensoriales de un individuo) implica una serie de modos de conducta de preferencia del estudiante que pueden describirse como su estilo de aprendizaje individual. El principal propósito de la investigación a respecto del estilo de aprendizaje es ayudar a los profesores-diseñadores capturar los comportamientos de aprendizaje de los alumnos a partir de un número finito y limitado de polos de diferencias para que puedan responder a las **necesidades subjetivas** de los alumnos de manera fundamentada (García Santa Cecilia, 2000: 96).

A partir de un cuestionario sobre preferencias de estilo de aprendizaje que permite identificar la forma en que los estudiantes aprenden mejor, Richards y Lockhart (1998: 68) identifican seis (06) categorías de estilos de aprendizaje: 1) Visual; 2) Auditivo; 3) Kinestésico; 4) Táctil; 5) Social; 6) Individual.

1) Visual: reaccionan ante la nueva información visual y prefieren representar sus experiencias de manera visual, pictórica y gráfica. Se benefician bastante de la lectura y aprenden bien viendo palabras en los libros, cuadernos de trabajo y pizarra. A menudo aprenden por su cuenta con libros y toman notas de las explicaciones para recordarlas más tarde.

2) Auditivo: aprenden mejor de las experiencias orales y de escuchar palabras. Sacan provecho de cintas, CDs, enseñan a otros alumnos y hablan con sus compañeros y profesores.

3) Kinestésico: aprenden más y mejor cuando se implican físicamente en la experiencia. Recuerdan la nueva información cuando participan activamente en las actividades, excursiones o juegos de rol.

4) Táctil: aprenden mejor cuando realizan o participan de actividades manuales. Les gusta manipular materiales, construir, reparar, montar o fabricar cosas.

5) Social: les gusta la relación de grupo y aprenden mejor cuando trabajan con otros en clase. La interacción en grupo les ayuda a aprender y a comprender mejor el nuevo material.

6) Individual: prefieren trabajar solos. Pueden aprender informaciones nuevas por sí mismos y las recuerdan mejor cuando las aprenden solos.

Por último, García Santa-Cecilia (2000: 98) señala que el trabajo del profesor-diseñador en relación con los estilos de aprendizaje de sus alumnos consiste, en gran medida, en el desarrollo de actitudes individuales y de grupo que permitan crear en el aula un clima propicio para el aprendizaje, favoreciéndolo. Y esto no es una tarea fácil, según el autor. Como el profesor-diseñador podrá comprobar, en un mismo grupo de alumnos se constata una diversidad de estilos de aprendizaje correspondientes a las categorías estipuladas por Richards y Lockhart (1998: 68), incluyendo aún la posibilidad de un mismo alumno revelar diferentes estilos de aprendizaje. Al preguntarse “*¿Cómo puede el profesor responder a las necesidades subjetivas del grupo, una vez identificadas? ¿Cómo puede el profesor proveer la metodología adecuada a los estilos de aprendizaje de sus alumnos?*”, García Santa-Cecilia (2000: 98, citando Tudor, 1996) propone dos maneras: la primera sería seleccionar los procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de los alumnos; la segunda manera sería hacer que los alumnos enfrentaran formas de trabajo y de estudio diferentes de sus estilos y preferencias de aprendizaje, con el intuito de ampliar la consciencia de los alumnos sobre las opciones disponibles de aprendizaje y contribuir , de esta manera, con su concienciación y sus formas de hacer y de aprender abiertos a nuevas posibilidades. En este caso, se impondría, la negociación y la consulta en el aula como la forma de trabajo y como enfoque principal de las decisiones que se adopten a lo largo del curso, haciendo del alumno uno de los principales responsables de su propio aprendizaje.

1.3.2.2.5. Evaluación

Como se ha visto hasta el momento, el Programa se presenta como un sistema integrado e interdependiente entre sus elementos constitutivos del proceso de desarrollo de un curso de lenguas. En este sentido, la Evaluación, última etapa, elemento o proceso aquí en el análisis constitutivo de un programa de enseñanza de lenguas está directamente relacionada con los otros elementos, interfiriendo y modificándolos cuando sea necesario.

Esta perspectiva se observa claramente en Brown (1989) y en la que se basa esta investigación. Para Brown (1989: 223), la **evaluación** se define como la recopilación y análisis sistemático de toda la información necesaria para promover la mejora de un currículo o programa y evaluar su eficacia y eficiencia, así como la actitud de los participantes en el contexto particular de las instituciones involucradas. Según el autor (Brown, 1989: 241), la evaluación debería verse como el diseño conjunto de varias fuentes de información para ayudar a analizar, desde diferentes puntos de vista, las cuestiones de investigación, a fin de formar todo esto en una visión y útil de lo bien o en qué medida se están cumpliendo las necesidades de aprendizaje de lengua de los estudiantes. Una forma de visualizar la evaluación del programa sería la de considerarla un análisis de necesidades continuo, cuyo objetivo es mejorar constantemente las ideas recogidas en el análisis de necesidades inicial, de modo que el programa mejore aún más a fin de satisfacer las necesidades detectadas. Según Brown (1989: 241), todos los componentes del programa están necesariamente involucrados como fuentes de información y cada uno debe ser considerado desde diferentes puntos de vista. Sin embargo, la selección y la planificación son esenciales para que la enorme cantidad de información en potencial no se vuelva insostenible. En resumen, la evaluación debe ser parte integrante de un currículo o programa enseñanza que incluye, conecta y da sentido a todos los demás elementos de un programa.

En la misma línea, y situando al alumno en el centro de su perspectiva, García Santa-Cecilia (2000: 43) señala que la evaluación no trata solamente de determinar si los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos en el programa, sino también determinar en qué medida el programa responde a las necesidades y expectativas de los alumnos, es decir, en qué medida el curso funciona y qué procesos o componentes del curso necesitan ser modificados y en qué sentido o con qué propósito.

En este sentido, la evaluación está relacionada no sólo con los resultados esperados, o el **producto** de la enseñanza, sino también con los **procesos** por los que se desarrolla el aprendizaje, según lo plantea Richards (1985 y 1990) con relación a la dualidad entre el **producto** y el **proceso** en el componente procesual de la Evaluación. Como define Richards (1985: 9), la evaluación es la fase de desarrollo del programa de enseñanza de lenguas que a) supervisa el proceso de enseñanza, para asegurar que el sistema funcione y b) determina qué fases del sistema de desarrollo de un programa de curso necesitan ajustes cuando sea necesario. Esto incluye considerar, según Richards (1985: 9-10), los siguientes aspectos: 1) Análisis del sistema a través del cual se administra el programa, para determinar si refleja una buena organización en relación al tiempo, recursos, estudiantes, profesores y materiales ; 2) Análisis de las metas generales y los objetivos específicos del programa para ver si son relevantes y alcanzables; 3) Evaluación de los resultados del programa para ver si los niveles alcanzados cumplen los objetivos establecidos en el programa; 4) Evaluación de los resultados obtenidos para verificar si éstos se lograron en función del programa o a pesar del mismo. El hecho de que los alumnos progresen durante un período de enseñanza, no permite que el profesor-diseñador concluya que tales progresos sean resultados del programa o de la metodología adoptados. Los estudiantes pueden aprender independientemente del método. Para determinar en qué medida el programa tiene efecto directo en los resultados observados, es necesario investigar utilizando medios de carácter experimental, de modo que los efectos

de una técnica o método particular se puedan estudiar de forma sistemática; 5) Análisis de los procesos por los cuales se implementa el programa.

Graves (2000: 207 a 208), a su vez, reúne a la perspectiva sistémica de Brown (1989) y la dualidad entre el producto (*summative evaluation*) y el proceso (*formative evaluation*) destacada por Richards (1990: 17). Para Graves (2000: 207) la evaluación desempeña tres funciones relacionadas entre sí y superpuestas en los programas en curso, revelando su estructura sistémica e interdependiente, según lo propuesto por Brown (1989: 241). La primera función es la evaluación de las necesidades, la segunda es la evaluación del aprendizaje de los alumnos, y la tercera es la evaluación del curso en sí. Un plan de evaluación para un curso debe tener en cuenta estos tres tipos diferentes de evaluación.

Por otra parte, coincidiendo con Richards (1990: 17), Graves (2000: 208) señala que la evaluación puede ser tanto **formativa** como **sumativa**. La evaluación formativa se lleva a cabo con el curso en progreso y proporciona información acerca de cómo los estudiantes están haciendo el curso, lo que han logrado, lo que tienen que trabajar, y cómo el curso está atendiendo a sus necesidades. El profesor utiliza la información para orientar sus decisiones según el progreso del curso, mientras el desarrollo del mismo (evaluación como un proceso). La evaluación sumativa se realiza al final de un curso y proporciona información sobre el nivel de éxito de los estudiantes, así como la eficacia global del curso. Hay un paralelo entre la evaluación del aprendizaje de los alumnos y la evaluación del curso. Al evaluar el aprendizaje del estudiante, se evalúa lo que han logrado en relación con lo que han aprendido en el curso. Al evaluar el curso, se evalúa si el proyecto del curso ha sido alcanzado en cuanto a sus intenciones en su concepción inicial.

Por último, Richards (1985: 10) y García Santa-Cecilia (2000: 44) señalan la importancia de considerar la evaluación tanto como producto, en la medida que presenta los resultados que se propone, como proceso, en la medida que favorece el desarrollo de los

profesores, alumnos y de todo el proceso de desarrollo del propio curso como sistema interconectado e interdependiente. De este modo, se hace posible determinar el grado de ajuste entre la teoría subyacente a una determinada filosofía de enseñanza y la práctica real de la enseñanza y el aprendizaje que resulta de la aplicación e implementación de esta misma teoría en una situación concreta.

1.3.3. Enfoque, Paradigmas y Tipos de Programas

1.3.3.1. Enfoque

A lo largo de este trabajo se han mencionado los diversos enfoques existentes para las Lenguas para Fines Específicos, para el Análisis de Necesidades, para el Diseño de Curso y, como se hará más adelante en el caso de esta sección, para los Programas de Cursos. Antes de abordar los tipos de programas de curso, los paradigmas en los que se insertan y los enfoques teórico-metodológicos que los caracterizan, cabe una reflexión sobre lo que viene a ser **enfoque** y el significado del término para esta investigación.

En su perspectiva amplia, el término **enfoque** se define de este modo por el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2015): “*Se denomina enfoque a la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente en toda práctica didáctica*”.

La definición anterior tiene su fuente en Richards y Rodgers (2003: 29-30), que a su vez se basan en la definición de Anthony (1963) que entiendo el término **enfoque** como

(...) un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña. (Anthony, 1963:63-67 em Richards e Rodgers, 2003:28).

Siguiendo a Anthony, el enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas. (Richards e Rodgers, 2003:29).

Sánchez Pérez (2009: 20-21), a su vez, se aproxima de la definición de Richards y Rodgers (2003: 29) al concebir **enfoque** como el “*componente teórico o conjunto de principios y creencias subyacentes*” que sostienen las teorías lingüísticas entorno a la naturaleza de la lengua objeto de enseñanza, a las teorías psicológicas y pedagógicas que dan soporte a la enseñanza y al aprendizaje de esta lengua, así como las teorías sociológicas que soportan los condiciones contextuales de la enseñanza y el aprendizaje, así como los principios de organización y gestión educativa.

Brown (1995: 5-6), de modo más sucinto, describe el enfoque como formas de definir **qué** y **cómo** los estudiantes necesitan aprender. Graves (2000: 27-31), por otro lado, articulando sus creencias (*articulating beliefs*, uno de los componentes de apoyo del proceso de desarrollo de curso propuesto por la autora) acerca de **qué** y **cómo** los alumnos necesitan aprender adopta para sí el foco propuesto por Stern (1983), para quien cualquier teoría enseñanza de idiomas debe atender a las necesidades de un curso, sus estudiantes y su profesor e, interrelacionado a estos factores, también debe atender a las necesidades del contexto social en el que están inseridos (Stern 1983 en Graves, 2000: 27). En este sentido, todo enfoque de enseñanza de lenguas debe abarcar los conceptos de lengua, de sociedad o contexto social, de aprendizaje y de enseñanza. Por lo tanto, se entiende el término **enfoque** en esta investigación de acuerdo con la perspectiva articulada por Graves (2000: 31):

1. Your view of language – *For example, language is rule governed, meaning-based, a means of self-expression, a means of learning about oneself and the world, a means of getting things done.*

2. Your view of the social context of language – *For example, the social context of language includes sociolinguistic issues such as adapting language to fit the context, sociocultural issues such as cultural values and customs which may be in harmony or in conflict with those of the learners’ own culture, and sociopolitical issues such as access to work and education.*

3. Your view of learning and learners – *For example, learning is a deductive or inductive process; learning knowledge and skills; learning is the development of metacognitive and critical thinking skills.*

Learners have affective, cognitive and social needs; learners receive knowledge or construct knowledge; learners follow directions or direct their own learning.

4. Your view of teaching – *For example, teaching is knowledge transmission, management of learning, providing of learning structures, a collaborative process.*

The teacher is a decision maker, knowledge transmitter, provider of learning structures, collaborator, resource. (Graves, 2000:31).

1.3.3.2. Paradigmas de Programas

La unidad básica de análisis en torno a la que se organiza y se articula el proceso de desarrollo del programa de curso – léxico, estructuras gramaticales, temas, funciones comunicativas, habilidades lingüísticas, contenidos, tareas o géneros – configurará un determinado tipo de programa cuyo enfoque – conjunto de principios y valores socio teórico-filosóficos sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje, el papel de sus actores y la relevancia de su contexto social – corresponderá con la expresión de un determinado paradigma.

En este sentido, y partiendo de la noción de paradigma de Kuhn (1970) adoptada por Breen (1987a), para quien el término paradigma se concibe como un conjunto de principios y realizaciones científicas consensuadas que durante un cierto periodo proporciona problemas y soluciones modelares a una comunidad científica, se destacan cuatro (04) perspectivas que identifican a dos (02) paradigmas o modelos de referencia en torno a los que se clasifican los diversos tipos de programas y sus enfoques característicos. Las principales perspectivas y paradigmas en torno a las que se articulan los tipos de programas, de acuerdo con sus principales autores son las siguientes:

1.3.3.2.1. Programas Sintéticos X Programas Analíticos, Wilkins (1976) – Según García Santa-Cecilia (2000: 15), Wilkins (1976) concibe una distinción entre programas **sintéticos** y programas **analíticos** que tuvo gran impacto en la investigación y el debate sobre diseño de cursos y el alcance de los diversos tipos de programas de lenguas.

Los programas **sintéticos** se refieren a los que dividen la lengua en elementos lingüísticos separados en partes independientes que se enseñarán uno por uno y paso a paso. El aprendizaje de la lengua consiste, en este caso, en un proceso gradual de acumulación de diferentes partes, por parte del estudiante, hasta llegar a la construcción de la estructura de la lengua en su conjunto. El estudiante deberá sintetizar la lengua que se dividió en un serie de pequeñas partes. Se trata, por lo tanto, de aprender la lengua en partes independientes entre sí, e integrar o sintetizar estas partes cuando se utiliza la lengua con fines comunicativos. De acuerdo con Wilkins (1976: 2);

A synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step-by-step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole structure of the language has been built up. In planning the syllabus for such teaching, the global language has been broken down probably into an inventory of grammatical structures and into a limited list of lexical items. (...) the learner's task is to re-synthesize the language that has been broken down into a large number of smaller pieces with the aim of making his learning easier. (Wilkins, 1976: 2).

A su vez, los programas **analíticos**, proporcionan a los alumnos ejemplos de lengua que no han sido manipulados, utilizados, controlados u organizados en función de los propósitos de aprendizaje del aprendiz y el tipo de actuación lingüística necesaria para lograr tales propósitos. Por lo tanto, los programas analíticos presentan la lengua sin interferencias y sin control previo y se basan en la capacidad del alumno para percibir regularidades en la lengua y, a partir de esto, deducir las reglas.

Analytic approaches are (...) organized in terms of the purposes for which people are learning language and the kinds of language performance that are necessary to meet those purposes. (...). The problem of putting an analytic approach into practice is largely one of finding a way to express what it is that people do with language. (...). The units in any language teaching material based on an analytic approach are not primarily labeled in grammatical terms. They are identified according to whatever behavioural metalanguage we have eventually decided upon. (...). However, since we are inviting the learner, directly or indirectly, to recognize the linguistic components of the language behavior he is acquiring, we are in effect basing our approach on the learner's analytic capacities. This approach is therefore in contrast with those approaches that rely more upon his capacity to synthesize. (Wilkins, 1976:13-14).

1.3.3.2.2. Programas Proposicionales X Programas Procesuales, Breen (1987a) – Según Breen (1987a), todo programa es la expresión de un paradigma o modelo de referencia compartido por un grupo de expertos en un momento dado de la historia. De este modo, Breen (1987a) propone dos paradigmas en el diseño de los programas, a partir de los cuales derivan dos prototipos de diferentes programas. El primer paradigma se refiere a los planes sistemáticos o **programas proposicionales** – que comprenden los prototipos de los programas gramaticales o formales y los programas funcionales. El segundo paradigma propuesto por Breen (1987a) se refiere a los planes procesuales o **programas procesuales** – que comprenden los programas basados en tareas y los programas de procesos.

En los programas **proposicionales**, el conocimiento y las capacidades establecidos como objetivos se organizan y se presentan de forma sistemática, a partir de fórmulas, estructuras, relaciones, reglas o esquemas. Como Breen (1987a),

*(...).Al adoptar la noción de la representación proposicional del conocimiento que procede de la **ciencia cognitiva** (...), observamos que un plan proposicional expresará en términos formales lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y el aprendizaje. El conocimiento y las **capacidades lingüísticas** que se desean alcanzar se organizarán y presentarán en el plan como un sistema basado quizá en fórmulas, estructuras, redes, reglas o esquemas lógicos. Tanto los programas formales como los funcionales comparten esta forma de representar lo que los aprendices necesitan saber y ser capaces de hacer. Se diferencian, no obstante, en sus objetos de atención prioritaria y en la selección de los contenidos adecuados para la clase de lengua, así como en la subdivisión y la secuencia de dicho contenido. (Breen, 1987a).*

Los programas **procesuales**, a su vez, se basan en el conocimiento de la lengua desde la perspectiva de su uso social, dando lugar a un complejo de competencias que interactúan durante la comunicación cotidiana. En este sentido, Breen (1987b) señala que

Los planes procesuales, por su parte, representan cómo se hace algo. Intentarán representar el conocimiento de cómo la corrección, adecuación y significatividad pueden lograrse simultáneamente durante la comunicación en acontecimientos y situaciones. Pueden derivar de un análisis de la actuación dentro de episodios y situaciones, pero organizan el conocimiento procedimental o las operaciones subyacentes que permiten a un usuario de la lengua comunicar, no simplemente dentro de un acontecimiento o situación, sino en diversos acontecimientos y situaciones. (...). De la misma forma que las tareas están situadas socialmente en la comunicación real de todos los días, la programación procesual reconoce que la comunicación y el aprendizaje en la clase también se encuentran situados socialmente dentro del grupo de clase. (Breen, 1987b).

Para Breen (1987b), una de las principales funciones de cualquier programa de lenguas consiste en proporcionar recursos útiles dirigidos a aprendizaje de una lengua, partiendo del relativo desconocimiento de la lengua por parte de los alumnos para el uso efectivo de la lengua para propósitos particulares en diversas situaciones. En este sentido, los programas **proposicionales** ofrecen un camino a través de la organización del contenido, con el fin de armonizar con los objetivos del curso. Los programas **procesuales**, a su vez, se refieren más directamente a los modos por los que los aprendices pueden lograr sus objetivos y cómo recorren dicho camino de aprendizaje de una lengua.

1.3.3.2.3. Programas Tipo A (lengua) X Programas Tipo B (aprendizaje), White (1988) – Según García Santa-Cecilia (2000: 16), White (1988) distingue entre programas **Tipo A**, concentrados en la **lengua**, es decir, en **qué** se aprende, en la importancia de la **lengua** como materia de enseñanza, y programas **Tipo B**, concentrados en **cómo** se aprende la lengua, cuyo énfasis recae en el proceso de **aprendizaje**, más que en la lengua propiamente dicha.

Según Long y Crookes (1992: 29), la clasificación de White (1988) es más amplia y completa con relación a las diferencias entre los dos enfoques generales para el diseño de curso, la instrucción, el aprendizaje de lenguas y la evaluación.

Los programas **Tipo A** de White (1988) se centra en **qué** debe ser aprendido en relación con la lengua extranjera. Se tratan de programas intervencionistas, en la medida en que alguien preselecciona y elabora la lengua que se enseñará, dividiéndola en pequeñas unidades y determinando los objetivos de aprendizaje antes de cualquier consideración en cuanto a quienes son los alumnos y cómo aprenden la lengua. White (1988) destaca que los programas **Tipo A** son externos a los alumnos, orientados hacia los demás, determinados por la autoridad competente, definidos por el profesor como tomador de decisiones, además consideran la instrucción importante y evalúan el éxito o el fracaso en términos de conquistas o dominio (Long y Crookes 1992: 29).

Los programas **Tipo B**, por otro lado, se concentran en **cómo** debe aprenderse la lengua. Se tratan de programas no intervencionistas, en la medida en que no implican en la selección previa o disposición de elementos y permite que los objetivos se determinen en procesos de negociación continua entre profesores y alumnos a lo largo del propio curso. Los programas **Tipo**, según White (1988) se orientan a los alumnos, donde profesores y alumnos son los responsables de las tomas de decisiones con respeto al curso y a sus objetivos, haciendo hincapié en el proceso de aprendizaje más que el tema en sí mismo, además de considerar la evaluación en función del criterio de éxito de los propios alumnos (Long y Crookes 1992: 29).

1.3.3.2.4. Programas Orientados al Producto X Programas Orientados al Proceso, Nunan (1988 b). – La cuarta y última perspectiva que pone de relieve las diferencias entre los paradigmas de los programas corresponde a Nunan (1988b: 12, 27), para quien, en líneas generales, los programas de enseñanza de lenguas se dividen entre los **programas orientados al producto**, que se centran en el conocimiento y en las habilidades lingüísticas que los alumnos deben alcanzar como resultado de la enseñanza y entre los **programas orientados al proceso**, que se centran en las experiencias de aprendizaje.

Para Nunan (1988 b: 12), todo programa especifica las unidades básicas entorno a las cuales se elabora el programa, sean éstas estructuras gramaticales, funciones, nociones, temas, situaciones, actividades o tareas, donde cada uno de estos elementos es a la vez **orientado al producto** y **al proceso**, lo que justifica la inclusión de los citados elementos en función de la creencia o enfoque que el profesor-diseñador o elaborador del programa tenga en relación con la naturaleza de la lengua, con las necesidades de los alumnos y con la naturaleza del aprendizaje. En este sentido, Nunan (1988b) ejemplifica su perspectiva sobre la idea de **producto como resultado** de la instrucción que el alumno debe alcanzar, y la idea de **proceso como la trayectoria** o el camino que conduce al resultado:

What we mean when we refer to process is a series of actions directed toward some end. The product is the end itself. This may be clearer if we consider some examples. A list of grammatical structures is a product. Classroom drilling undertaken by learners in order to learn the structures is a process. The interaction of two speakers as they communicate with each other is a process. A tape recording of their conversation is a product. (Nunan, 1988b:12).

1.4. Tareas Comunicativas y Géneros

1.4.1. Géneros

El concepto de Género adoptado en esta investigación está basado en el modo como lo concibe Swales (1990), tal como se ha visto anteriormente (sección 1.1.2 de esta tesis), o sea, como una clase de eventos comunicativos con una finalidad comunicativa reconocibles y compartidos por los miembros de una comunidad discursiva (Swales, 1990:58).

Cabe señalar que para esta investigación la cuestión del género se considera en una posición complementaria en relación con las tareas comunicativas. Es la tarea y su propósito comunicativo (Swales, 1990 y 2004) que motivan la realización y producción del género – al mismo tiempo producto y medio a través del cual las personas realizan sus tareas comunicativas y alcanzan o ponen en práctica sus propósitos comunicativos – y no lo contrario (Long, 2005: 23).

Por lo tanto, para esta investigación, se considerarán los géneros entendidos de modo complementario a la tarea comunicativa. Su importancia para esta tesis reside en la contribución a futuras investigaciones que se vislumbraron a partir de su identificación en los contextos investigados, como por ejemplo, basados en el sistema de actividades de Bazerman (2005), como apuntados por Labella-Sánchez (2014), o el análisis de necesidades específico de géneros textuales presentes en el contexto profesional del turismo, producción de materiales didácticos, entre otros ejemplos, indican las muchas posibilidades para las cuales esta investigación apunta y contribuye.

1.4.2. Tareas Comunicativas: Principios, Concepto y Tipología adoptados.

Como señala Aguirre Beltrán (1998: 14), el propósito de la enseñanza de lenguas para fines específicos reside en el desarrollo de competencias orientadas a determinados contextos y a la realización de tareas claramente definidas y previamente identificadas mediante el análisis de las necesidades comunicativas del público meta, por lo tanto, *las tareas constituyen los fines específicos y el fundamento del diseño de curso* (Widdowson, 1983:6 citado en Aguirre Beltrán, 1998:14). En este sentido, la tarea, y más concretamente, la tarea comunicativa (además del género), se constituye como la unidad básica en torno a la cual se articula el objetivo central de esta investigación (Long y Crookes, 1992), es decir, la identificación de los elementos necesarios para la elaboración de un programa de curso basado en las tareas comunicativas realizadas por los profesionales del contexto turístico local y géneros utilizados por estos para lograr sus propósitos comunicativos profesionales.

El concepto de tarea encontrado en la literatura de enseñanza y aprendizaje de idiomas es bastante amplio y variado, sin embargo reúne en torno a sí, algunos principios o elementos constitutivos básicos imprescindibles, tanto para su definición, como para los objetivos de esta investigación y que pueden ser identificados en los autores que se abordarán a continuación. Son elementos constitutivos básicos de las tareas: 1) la tarea debe estar **orientada a la acción**, considerándola, por tanto, como una actividad o acción; 2) la tarea debe estar basada en la realidad cotidiana de quien la realiza y pone en práctica en los más variados contextos y ámbitos de la vida real; 3) la tarea debe estar imbuida de un propósito comunicativo significativo, alcanzable por la interacción entre las partes involucradas; 4) la tarea debe ser replicable o pasible de reproducirse en un contexto de enseñanza y aprendizaje de idiomas, de modo que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa con base en las necesidades comunicativas que le serán exigidas en la vida real en cuanto usuario de la lengua. A partir de estos ejes o principios rectores de lo que se entiende por tarea

comunicativa para esta investigación, cabe observar como los principales autores del tema abordan el concepto de tarea en sus respectivas visiones y alcances.

En un sentido bastante amplio, Long (1985: 89) entiende la tarea como un conjunto de acciones significativas desempeñadas por las personas en el cotidiano de sus vidas reales.

Según el autor:

In the present context, "task" has no more or less than its everyday meaning. I define it as a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by "task" is meant the hundred and one things people *do* in everyday life, at work, at play, and in between. "Tasks" are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists. (Long, 1985:89)

Aunque considerablemente amplia y de largo alcance, y por no comprender en sí misma un propósito pedagógico explícito, la definición de tarea de Long (1985) es importante para esta investigación, en la medida en que considera la tarea como la unidad básica a partir de la cual se pueden identificar, a través del análisis de necesidades, las tareas meta (*target tasks*) realizadas en los dominios, contextos o ámbitos *ocupacional, vocacional y académico* que compondrán la elaboración o diseño de un programa de lenguas para fines específicos (Long, 1985: 90-91).

Si por un lado, la definición de Long (1985) trae consigo la cuestión de la tarea vista como una acción o actividad significativa basada en la realidad y contextualizada en diferentes dominios o ámbitos (tal como se entiende en esta investigación, siguiendo el MCER, 2002: 49), por otro lado, Crookes (1986: 1) hace hincapié en la cuestión pedagógica de la tarea como un elemento de trabajo en el contexto educativo o de formación del aprendiz de una lengua extranjera. Para Crookes (1986: 1) la tarea se constituye como *a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, or at work*. En esta definición de tarea de Crookes (1986) el elemento educativo o formativo se introduce, complementando la amplia definición de Long (1985) e incorporando a la

misma, el elemento fundamental que dice respeto a todo lingüista aplicado y profesor de lenguas extranjeras, principalmente con fines específicos: la cuestión de la tarea vista como un objetivo educativo o formativo específico.

Prabhu (1987 y 1980), a su vez, refuerza el carácter pedagógico de las tareas, dando prioridad tanto a la cuestión del proceso cognitivo en la adquisición de segundas lenguas. Para el autor, la tarea debe ser vista como una actividad pedagógica que requiere del alumno un resultado final obtenido a través de procesos cognitivos adquiridos bajo previa información de elementos, a partir de los cuales se posibilitará a los alumnos inferir, deducir y elaborar nueva información, a partir de la información preexistente. Aunque para esta investigación no se tome la noción de tarea de Prabhu (1987) como base, la misma tiene su relevancia ya que fue concebida con el fin de que estos mismos procesos cognitivos de adquisición de una lengua se den a través de la comunicación y a partir de situaciones comunicativas previamente expuestas a sus aprendices. En palabras de Prabhu (1987: 24) y (1980: 164), la tarea debe verse y contextualizarse como

An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a 'task'. (Prabhu, 1987:24).

Communicative teaching in most Western thinking has been training for communication, which I claim involves one in some way or other in preselection; it is a kind of matching of notion and form. Whereas the Bangalore Project is teaching through communication; and therefore the very notion of communication is different. (Prabhu, 1980:164).

Breen (1987c) también entiende la tarea en un sentido más amplio, asumiendo la tarea como una variedad de planes de trabajo o planes de acción compuestos por elementos esenciales para cualquier actividad estructurada de aprendizaje de una lengua extranjera. Para Breen (1987c) toda tarea de aprendizaje de lenguas tiene un objetivo específico a alcanzar, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y la variedad de posibles resultados derivados de los que realizan la tarea. La noción de tarea de Breen (1987c) es útil para esta investigación, en la medida en que propone los elementos que componen una tarea –

objetivo, contenido y procedimientos de trabajo – para lograr una variedad de resultados posibles por parte de los estudiantes, así como apunta a una tipología de tareas, tales como la resolución de problemas en grupo, la simulación y la toma de decisiones. Según Breen (1987c: 23):

(...), the notion of task is used in a broad sense to refer to any structural language learning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertaken the task. Task is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making. (Breen, 1987c: 23).

Candlin (1987: 10), al mismo tiempo más específico y amplio en su definición, propone la tarea como una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles y secuenciales entre sí, problematizadoras, cuya selección y resolución implican el trabajo conjunto de alumnos y profesores . Con respecto a esta investigación, la definición de Candlin (1987) es bastante útil en la medida que propone, no sólo la dimensión comunicativa de las tareas, además de la cuestión de la secuenciación y gradación de las mismas, pero, principalmente, prevé la negociación entre profesores y alumnos en la elaboración de un programa de curso, transformando los alumnos en partícipes y corresponsables de su aprendizaje. Para Candlin (1987: 10), por lo tanto, tarea representa

One of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu. (Candlin, 1987:10).

Otro elemento esencial en relación con el concepto de tarea adoptado en esta investigación dice respecto al propósito comunicativo significativo de la tarea. Autores como Nunan (2002) y (2004), Skehan (1996), Willis (1996) y Willis et al (2001), además del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002), recogerán de modo preciso el concepto de tarea que fundamenta esta investigación, señalando la importancia de la tarea como actividad académica basada en las necesidades comunicativas reales de los más variados ámbitos de los

aprendices, con un aprendizaje centrado mucho más en el significado contextualizado de la lengua, que en su forma y estructuras lingüísticas.

Nunan (2002) entiende la tarea, o la tarea comunicativa, como un trabajo pedagógico enfocado más en el significado de la lengua y su uso que en su forma o estructura lingüísticas, llevando a los alumnos a la comprensión, producción, manipulación e interacción en la lengua meta de forma significativa e permitiendo el uso de habilidades lingüísticas e comunicativas de los alumnos, proporcionándoles la oportunidad de recrear situaciones del mundo real con el fin de potencializar su competencia comunicativa. Para el autor, la tarea corresponde a un acto comunicativo pleno de sentido, con principio, medio y fin y orientado a la consecución de un objetivo significativo entre los que la realizan. Según Nunan (2002: 10-11) y Nunan (2004: 4),

(...) yo también interpretaré la tarea comunicativa como una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma. La tarea también deberá caracterizarse por el hecho de que constituye un todo completo, por lo que puede considerarse por sí misma un acto comunicativo. (...) y que las tareas pueden analizarse o clasificarse según sus objetivos, información de entrada, actividades, dinámica y papeles atribuidos. (Nunan, 2002:10-11).

My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (Nunan, 2004:4).

A su vez, Skehan (1996: 38) corrobora la noción de acto comunicativo pleno de sentido y relacionado con el mundo real, con objetivos y resultados concretos que deben alcanzarse. Para el autor,

Although a number of definitions of task exist, for present purposes a task is taken to be an activity in which meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world, task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome. (Skehan, 1996:38).

Por otra parte, Willis y Willis (2001), refuerzan el propósito comunicativo de la tarea como una forma de que el alumno logre resultados prácticos en la lengua meta. Para los

autores, es a través de la tarea comunicativa que los alumnos pueden expresar significados para lograr sus propósitos comunicativos. En este sentido, según Willis y Willis (2001: 173-174) la tarea comunicativa ofrece a los alumnos oportunidades de exposición en la lengua meta, creación de significado y motivación para llevar a cabo las tareas. Por lo tanto, los autores definen tarea

as an activity 'where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome'. Here the notion of meaning is subsumed in 'outcome'. Language in a communicative task is seen as bringing about an outcome through the exchange of meanings. The purpose of a communicative task, therefore, is to encourage learners to develop towards the creation of a meaning system. Different learners adopt different strategies and different language forms in the achievement of the goal, depending on their stage of language development, their degree of involvement with the task, the cognitive challenge the task presents and a host of other factors. (Willis e Willis, 2001:173-174).

Por último, el MCER (2002) concibe las tareas y su papel en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde el enfoque teórico-metodológico centrado en la acción y ve a sus usuarios y alumnos como agentes sociales y miembros de una sociedad, con tareas que se realizarán en circunstancias y contextos específicos y concretos. Con base en ello, y en un sentido amplio, tarea para el MCER (2002: 9-10) se refiere a cualquier acción intencionada realizada por uno o más individuos que utilizan estratégicamente sus competencias específicas para lograr un resultado concreto a través de una o más actividades comunicativas. Más específicamente,

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. (MCER, 2002:155).

Si la concepción amplia de Long (1985) se puede encontrar en la definición de tarea dada por el MCER (2002: 9-10; 155), la percepción de la tarea como una actividad de comunicación realizada a través del procesamiento de algún género textual oral o escrito, y orientada a la consecución de un objetivo concreto, tiene clara sintonía con la definición de tarea de Nunan (2002) adoptada en esta investigación. Para el MCER (2002: 155),

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etc. (MCER, 2002:155).

Una vez identificadas a través del análisis de las necesidades comunicativas que los alumnos demandan en los más variados ámbitos público, personal o profesional de la vida real (Long 1985: 91; Long y Crookes 1992: 43-46; MCER, 2002: 57), las tareas meta compondrán el repertorio de tareas comunicativas y tareas pedagógicas con propósitos comunicativos integrantes de la programación de curso de lengua basado en tareas comunicativas desempeñadas en la situación meta, así como los géneros utilizados para su realización. Las tareas comunicativas y las tareas pedagógicas serán el principio rector de la programación de cursos del enfoque por tareas adoptado en esta investigación.

De acuerdo con Nunan (2004: 2), cuando transformadas del mundo real para el aula, las tareas se vuelven pedagógicas por naturaleza, convirtiéndose así en el eje central en torno al cual se llevará a cabo la programación didáctica de las unidades de enseñanza y aprendizaje de la lengua española (Fernández, 2001: 16).

En la programación de curso de lengua española aplicada al turismo propuesta en esta investigación, las tareas comunicativas constituirán la unidad organizativa y el eje vertebrador de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y ocuparán la mayor parte del programa delineado. Según Estaire (2011: 5), las tareas comunicativas son las tareas en las que los alumnos utilizan la lengua extranjera en situaciones de comunicación, a través de las actividades de lengua – o actividades comunicativas (MCER, 2002: 60) de producción, comprensión, interacción y mediación, orales o escritas, centrando su atención en el significado, en el mensaje y en la intención comunicativa. Según la autora, su principal finalidad es crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratándola

como una herramienta para la comunicación, favoreciendo de esta manera el desarrollo del conocimiento implícito y la construcción de la competencia comunicativa en sus dimensiones – lingüística, estratégica, pragmática, discursiva y sociolingüística (Estaire 2011: 5).

Las tareas pedagógicas, por otra parte, (llamadas por Estaire (2011: 6) de tareas apoyo lingüístico) marcan el contraste con las tareas comunicativas (o de comunicación, según la autora). Representan las tareas cuya atención de los alumnos recae sobre la forma y demás aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, vocabulario, fonología, marcadores del discurso, etc.), lo que les permite desarrollar el conocimiento explícito de la lengua. Según Estaire (2011: 6), las tareas pedagógicas desarrollan los contenidos lingüísticos determinados por las tareas comunicativas y actúan como soporte para éstas. Concentran su atención en la corrección frente a la fluidez de la comunicación. En su programación se prevé que sean significativas y que estén contextualizadas, favoreciendo la atención de los alumnos en la forma, permitiéndoles darse cuenta de las cuestiones formales de la lengua (Estaire 2011: 6).

Según la autora, los dos tipos de tareas se combinan y se entrelazan para crear las secuencias de tareas sus diferentes niveles, de forma que permita y proporcione, de manera conjunta, la adquisición de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (Estaire 2011: 6). La inevitable simbiosis entre significado y forma que se busca en la programación de enseñanza y aprendizaje de lenguas basada en tareas comunicativas, objetivo de esta investigación, está bien sintetizada en el MCER (2002: 159):

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito. Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran principalmente en el significado. Sin embargo, en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua. (MCER, 2002:156).

1.4.3. Programación de Unidades Didácticas basadas en Tareas

Los procedimientos de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las tareas comunicativas y géneros adoptados en esta investigación y la respectiva programación de unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas siguen los preceptos teórico-metodológicos encontrados en Fernández (2001: 26-34), Estaire (1999 y 2011: 8-11), Nunan (2004) y el MCER (2002) y se describen en el capítulo 4, sección 4.4 de esta investigación, referente al diseño del programa del curso de lengua española aplicada al turismo propuesto.

Tanto Fernández (2001: 26-34) como Estaire (2011: 8-11) entienden la programación de una unidad didáctica basada en tareas de la siguiente manera: 1) Selección de tema o ámbito de aplicación y elección de la tarea final a ser realizada, etapa negociada entre los alumnos y el profesor; 2) Delimitación y especificación de los objetivos comunicativos finales que deben alcanzar los alumnos en términos de capacidades que necesitan desarrollar para la realización de las tareas (verbos de acción); 3) Especificación del contenido lingüístico necesario para la realización de la tarea final en términos de saberes que son objeto de enseñanza y aprendizaje (contenido lexical, gramatical, nocional-funcional, fonológico, pragmático-discursivo, sociolingüístico y cultural) que retroalimentarán la realización de las tareas comunicativas y tareas pedagógicas programadas; 4) Secuenciación, gradación y organización de las tareas comunicativas y tareas pedagógicas que sostendrán la realización de la tarea final elegida; 5) Evaluación continua y final de cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje programado en las respectivas unidades didácticas, así como al final del curso, el establecimiento de los criterios de evaluación, procedimientos e instrumentos y objetivos comunicativos obtenidos. La siguiente figura muestra cómo Estaire (1999: 5) comprende la programación de unidades didácticas basadas en tareas, integrando, a través del

proceso antes descrito, el ámbito temático de las tareas, sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación)



Figura 6: Marco de programación de unidades didácticas basadas en tareas integrando tema, objetivos, contenido, metodología y evaluación. (Adaptado de Estaire y Zanón, 1994 en Estaire, 1999:5).

La aplicación práctica del enfoque teórico-metodológico propuesto por las autoras Fernández (2001: 26-34) y Estaire (2011: 8-11), realizada con base en los resultados obtenidos a través del análisis de necesidades llevado a cabo, se encuentra descrita, presentada y sintetizada en los capítulos 3 y 4, respectivamente, presentación de los resultados del análisis de necesidades y síntesis de los resultados de esta investigación.

El siguiente capítulo presenta la metodología utilizada en esta investigación.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo tiene como objetivo presentar la metodología utilizada en esta investigación. Con este fin, la sección 2.1 identifica la naturaleza metodológica de la investigación y los presupuestos teóricos y metodológicos que la sustentan. La sección 2.2 presenta los contextos de investigación. Por un lado, el curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas para las Negociaciones Internacionales (sección 2.2.1) y, por otro, los ámbitos profesionales del turismo local (sección 2.2.2). En seguida se presentan los participantes en la investigación (sección 2.2.3), por un lado, los alumnos del referido curso (sección 2.2.3.1) y, por otro, los profesionales del turismo (sección 2.2.3.2). En la sección 2.3 se presentan los instrumentos de investigación utilizados, en dos secciones: sección 2.3.1 el cuestionario (Q1) aplicado a los alumnos del curso; sección 2.3.2 el cuestionario (Q2) aplicado a los profesionales del turismo. Por último, en la sección 2.4 se presentan los criterios de selección y procedimientos de análisis de los datos recogidos.

2.1. Naturaleza de la investigación

Esta investigación se define metodológicamente como un estudio de caso (Yin, 2010; Gil, 2002) de cuño etnográfico (Ludke y Andrew, 1986; André, 2000), con enfoque cuantitativo y cualitativo, o mixto (*mixed-methodology*) una vez que ambos enfoques se utilizan (Flick, 2004; Goldenberg, 2004; Creswell, 2007), además de caracterizarse, en función de sus objetivos, como una investigación de campo, de carácter exploratorio, descriptivo y explicativo (Gil, 2002).

De acuerdo con Yin (2010: 24), el estudio de caso surge de la necesidad del investigador de entender los fenómenos contemporáneos sociales complejos, permitiendo a sus investigadores retener las características holísticas y significativas de los acontecimientos de la vida real cotidiana, de marcado carácter empírico, donde los límites entre el fenómeno y

el contexto no son claramente percibidos. Según el autor (Yin, 2010: 44), Robert Stake (2005) también estableció otra técnica para definir los estudios de caso. Stake (2005) cree que los estudios de caso no son "una opción metodológica, sino una elección del objeto a estudiar," el caso en sí mismo es el criterio que define la elección metodológica. Por otra parte, el objeto debe ser algo "específico funcional" (como persona, un aula, un programa), pero no una generalidad (como una política). Según Yin (2001: 37), esta definición es muy amplia, por lo tanto, estudio de entidades que se califican objetos (por ejemplo, personas, organizaciones y países) sería un estudio de caso, independientemente de la metodología utilizada (por ejemplo, experimento psicológico, levantamiento empresarial, análisis económico).

A su vez, Gil (2002) define estudio de caso a partir de un criterio duplo. Por un lado, a partir de los propósitos u objetivos que pretende alcanzar, lo que determinará el tipo de investigación clasificada en tres grandes grupos: exploratoria, descriptiva y explicativa. Y por otra parte basado en los procedimientos técnicos utilizados para llevarlo a cabo.

En cuanto al primer criterio de definición propuesto por Gil (2002: 54) el estudio de caso puede tener, como diferentes propósitos de realización: a) explorar situaciones de la vida real cuyos límites no están claramente definidos; b) preservar el carácter unitario del objeto estudiado; c) describir la situación del contexto en que se está realizando la investigación; d) formular hipótesis o desarrollar teorías; e) explicar las variables causales de un fenómeno dado en situaciones muy complejas que no permiten el uso de levantamiento y experimentos.

En este sentido, esta investigación se adapta perfectamente a la definición basada en el objetivo propuesto por Gil (2002: 54), ya que tiene como objetivo explorar dos situaciones concretas de la vida real que no están claramente definidas en sus límites – los estudiantes de lengua española de un curso de licenciatura y los profesionales de turismo de cuatro ámbitos turísticos específicos, que a su vez identifica el carácter unitario del objeto de estudio, tal como lo proponen Yin (2010) y Stake (2005).

Además, esta investigación también describe su objeto de estudio a partir de su propia situación en contexto, formula una hipótesis – aunque de manera implícita – de que un programa de enseñanza y aprendizaje de la lengua española para fines específicos, en el caso el turismo, basado en las tareas comunicativas y géneros realizados por los profesionales del área es ideal para la comunicación profesional (Aguirre Beltrán, 2000) de los futuros profesionales en formación. En base a esto, esta investigación se clasifica también como una investigación del tipo exploratoria, descriptiva y explicativa (Gil, 2002: 41).

Exploratoria, porque según el autor, estos estudios tienen como objetivo proporcionar una mayor familiaridad con el problema, con el fin de hacerlo más explícito o de constituir hipótesis, además de contribuir para la mejora de ideas y el descubrimiento de las intuiciones (Gil, 2002: 41). En este sentido, esta investigación tiene, entre sus objetivos, describir con mayor detalle tanto el perfil de los alumnos del curso de LEA-NI y sus necesidades de aprendizaje, como el perfil de los profesionales del turismo y el uso de la lengua española en sus ámbitos de trabajo y desarrollo profesional, con el fin de contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española aplicada a este contexto profesional específico.

Descriptiva, pues según Gil (2002: 42), las investigaciones descriptivas tienen como objetivo principal la descripción de las características de determinada población o fenómeno, estableciendo una relación entre las variables, estudiando por ello, las características de un grupo y su distribución por edad, sexo, origen, nivel de educación, opiniones, actitudes y creencias. Siendo así, esta investigación también se clasifica como descriptiva, pues tiene entre sus objetivos trazar un perfil de los alumnos de LEA-NI y de los profesionales del ámbito de la industria turística local, identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, e identificar también las principales tareas comunicativas, géneros y habilidades lingüísticas (o actividades comunicativas, según el MCER, 2002) desempeñados por los profesionales del turismo.

Explicativa, pues se propone a explicar los factores que determinan y contribuyen a la ocurrencia de fenómenos identificados en la investigación (Gil, 2002: 42-43). En esta investigación, por ejemplo, los resultados obtenidos en relación con el estilo de aprendizaje de los estudiantes explican, en cierto modo, la preferencia de los alumnos por ciertas actividades académicas sobre otras. O la dificultad de uso de la lengua española por parte de los profesionales del turismo, una vez identificadas las variables relativas a la enseñanza de la lengua española que tuvieron en su formación profesional.

En cuanto al segundo criterio de definición de estudio de caso propuesto por Gil (2002: 43) – procedimientos técnicos utilizados para su realización, esta investigación se clasifica como un estudio de caso como modelo conceptual, con técnicas utilizadas tanto por la recopilación de datos como el estudio de campo como un modelo operativo.

Esta investigación utiliza técnicas de investigación de levantamiento de datos, pues se utiliza de la interrogación directa de los sujetos de investigación solicitando información al grupo de alumnos y de profesionales en turismo, tomados como una muestra significativa de ambos universos investigados, mediante análisis cuantitativo de las muestras obtenidas en sus respectivos promedios y proporciones y teniendo en cuenta los índices de error obtenidos mediante cálculos estadísticos de desviación estándar (Gil, 2002: 50-51).

En combinación con la mayor gama de estudiantes y profesionales del turismo que la técnica de levantamiento de datos ha posibilitado en esta investigación, la técnica de estudio de campo permitió un conocimiento más profundo de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y de las necesidades de la situación meta del turismo y sus profesionales. Como profesor-investigador, la observación directa a uno de los grupos o sujetos de investigación me permitió, por un lado, una mejor comprensión de mis alumnos de modo que sus respuestas al cuestionario fueran mejor interpretadas y comprendidas en su contexto de realización. Por otro lado, también pude experimentar un mayor contacto con la realidad del cotidiano laboral

de los profesionales del turismo, ya que los cuestionarios fueron aplicados por mí mismo, *in loco*, a cada uno de los informantes investigados, en sus respectivos ámbitos profesionales (agencias y tour operadores, hoteles, turismo, ferias de turismo, etc.), donde pude observar sus reglas, costumbres y comportamiento.

Ambas técnicas de investigación – el levantamiento de datos (enfoque cuantitativo) y el estudio de campo (enfoque cualitativo) – muestran que esta investigación adoptó los procedimientos para la recogida y análisis de datos a través de los llamados modelos o enfoques mixtos o triangulación para que se consiguiera hacer un cruce o triangulación de los datos, de modo que se pudiera cubrir con la mayor amplitud y profundidad posibles la exploración, descripción y explicación de los objetos de estudio y/o participantes de la investigación – estudiantes y profesionales del turismo en sus respectivos contextos (Goldenberg, 2004; Flick, 2004; Creswell, 2007).

En cuanto a su modalidad, esta investigación se clasifica como un estudio de caso instrumental, ya que se desarrolla con el propósito de auxiliar en el conocimiento o redefinición de determinado problema. Según Stake (2000 citado en Gil, 2002: 138-9), el investigador no tiene ningún interés específico en el caso, pero reconoce que puede ser útil para lograr ciertos objetivos. Casos de este tipo pueden constituirse, por ejemplo, por estudiantes de la enseñanza básica en una investigación que tiene como objetivo estudiar la aplicabilidad de los métodos de enseñanza. Como es el caso de esta investigación, cuyo objetivo general es analizar las necesidades de uso de la lengua española en el contexto profesional del turismo, con el fin de proporcionar elementos en la elaboración de una propuesta de programa en curso basado en tareas comunicativas y géneros a los alumnos del contexto investigado.

André (2000: 27-31) propone el enfoque etnográfico para los estudios de casos que buscan reflejar la práctica escolar en su vida cotidiana. Según la autora, para que un caso sea

reconocido como un estudio de caso etnográfico es necesario, en primer lugar, que cumpla con los requisitos de la etnografía y que sea un sistema bien definido, como una persona, un programa, una institución o un grupo social. El caso puede ser elegido porque es una instancia de una clase o porque es en sí mismo interesante. De todos modos, según la autora, el estudio de caso pone de relieve el conocimiento particular. El interés del investigador, al seleccionar una unidad en particular, es entenderla como una unidad. Esto no impide, sin embargo, que el investigador esté atento a su contexto y a sus interrelaciones como un todo orgánico, y a dinámica como un proceso, una unidad en acción (André, 2000: 31).

En este sentido, la autora recomienda que el estudio de caso etnográfico se debe utilizar: 1) cuando se está interesado en un caso particular, es decir, en una determinada institución, una persona o un programa o currículo específico; 2) cuando se quiere conocer en profundidad ese caso concreto en su complejidad y en su totalidad; 3) cuando se está más interesado en lo que está sucediendo y lo que está ocurriendo que en sus resultados; 4) cuando se busca descubrir nuevas hipótesis teóricas, nuevas relaciones, nuevos conceptos acerca de un determinado fenómeno; y 5) cuando se quiere mostrar el dinamismo de una situación de forma cercana a su acontecimiento natural (André, 2000: 51-52).

Por último, Ludke (1983: 15-18), discutiendo el caso de estudio en la investigación en el campo de la educación – en la que esta investigación se enmarca – hace hincapié en el carácter natural y práctico del estudio de caso, en el que se busca retratar naturalmente la realidad del fenómeno educativo en su totalidad, acercándose lo máximo posible a esta misma realidad. Al privilegiar la visión del todo y estimular el uso de la interpretación personal, el estudio de caso permite al investigador ir más allá de lo que la simple presentación de datos numéricos permitiría. Se insta al investigador para integrar estos datos en una perspectiva mucho más amplia, compuesta por su propia experiencia en el campo de la educación y en el contexto en que se encuentra el caso. Su práctica educacional y su conocimiento de la teoría

de la educación, combinada con su capacidad de interacción y sus habilidades de comunicación serán integrados en la elaboración de un cuadro o marco coherente en relación con una determinada instancia de la realidad educacional. Esta misma realidad no será sólo representada por un conjunto de tablas, con datos significativos o no, sino también por un relato que, aunque de cuño personal, se preocupará de transmitir una imagen completa del fenómeno estudiado. (Ludke 1983: 15-18).

2.2. Contextos de la investigación

Esta investigación fue desarrollada con base en dos contextos de investigación de los que se obtuvieron los datos que permitieron el desarrollo de los objetivos generales y específicos de esta investigación y que corresponden a la situación de aprendizaje y a la situación meta, en los términos propuestos por Hutchinson y Waters (1987) y Dudley-Evans y St. John (1998), como se ha visto en la fundamentación teórica de esta investigación.

2.2.1. El curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales

El primer contexto de investigación se refiere a la situación de aprendizaje de los estudiantes del curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA-NI) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), cuyo levantamiento y análisis de datos permitieron trazar un perfil de los estudiantes del curso e identificar sus principales necesidades de aprendizaje.

Los cursos de lenguas extranjeras aplicadas tuvieron su origen en la década de 1970 en Francia, concretamente en la Universidad de La Rochelle¹, con el fin de aumentar la oferta de lenguas extranjeras dedicadas a las más diversas formaciones profesionales de naturaleza interdisciplinaria, orientadas principalmente a las negociaciones internacionales, el comercio ,

¹ La Rochelle: <http://flash.univ-larochelle.fr/-Langues-Etrangeres-Appliquees-.html>

la diplomacia, la traducción, entre otras, con el objetivo de formar profesionales que puedan satisfacer las demandas de un mercado internacional cada vez más complejo y multidimensional.

En el contexto brasileño, existen hoy en día cuatro cursos de lenguas extranjeras aplicadas ofrecidos por las siguientes universidades e instituto federal de enseñanza superior: UESC², UFPB³, UNB⁴ y CEFET⁵-RJ, respectivamente, en orden de creación y tiempo de actividad.

El curso de LEA-NI aquí en investigación surge dentro del Departamento de Lenguas Extranjeras Modernas (DLEM) de la UFPB, en el contexto del Plan de Reestructuración y Expansión de las universidades federales – REUNI –, implementado por el Gobierno Federal brasileño a través del Decreto 6.069 de 24 de abril 2007, que tenía como objetivo ampliar el acceso de los estudiantes brasileños a la educación superior, y permitir la creación de nuevos cursos de educación superior. En este contexto de la reestructuración, ampliación y expansión de la educación superior, se da la creación del curso de LEA-NI UFPB, que tuvo lugar oficialmente el 4 de junio de 2009 a través de la resolución de la junta universitaria de enseñanza, investigación y extensión de la UFPB (Resolución CONSEPE 36/2009 actualizada por la Resolución 36/2011)⁶ cuyo texto aprobó el proyecto pedagógico del curso (en adelante PPC) (Brasil, 2009), que establece los contenidos curriculares (asignaturas) básicos y específicos, además del plan de estudios del curso, su estructura curricular y la carga horaria de las asignaturas.

Hoy en día, después de la aprobación y el reconocimiento oficial por parte del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) y el Ministerio de Educación (MEC) (Ordenanza 588 publicado en el Diario Oficial de la Unión DOU de 22 de octubre,

² UESC: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/bacharelado/lea/>

³ UFPB: <http://www.cchla.ufpb.br/lea/index.php/apresentacao>

⁴ UNB: <http://www.let.unb.br/lea/>

⁵ CEFET/RJ: <http://leaning.jimdo.com/leani-cefet-rj/>

⁶ Resolução 36/2011 do CONSEPE UFPB: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2011/Rsep36_2011.pdf

2014, p. 18), el curso integra el Departamento de Medicaciones Interculturales (DMI), junto con el curso de Traducción, también creado en el mismo contexto del plan REUNI. Este nuevo departamento (DMI) surgió de la necesidad de situar en el Centro Ciencias Humanas, Letras y Artes (CCHLA) los nuevos cursos cuyas propuestas de formación y objetivos de enseñanza, investigación y extensión se alejaban de los cursos de formación de profesores de Letras de su departamento de origen.

Es también en este contexto de cambios, ajustes y nuevos retos que surgió la necesidad de adaptar y reformular el proyecto pedagógico del curso (PPC) – aún en fase de discusión y desarrollo entre sus profesores responsables, entre los cuales me incluyo – con que esta investigación contribuye a la propuesta de programas de curso basados en tareas comunicativas y géneros para las asignaturas de lenguas para fines específicos del curso – específicamente la asignatura de Lengua Española aplicada al Turismo.

De acuerdo con el proyecto pedagógico del curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas de Negociaciones Internacionales, el curso tiene carácter interdisciplinario con el eje y el enfoque de aprendizaje en tres idiomas – español, francés e inglés – y sus respectivas culturas, de modo que el alumno licenciado tenga capacidades mediador intercultural en contextos profesionales de las negociaciones internacionales, del comercio exterior, turismo, organizaciones internacionales diversas, así como servicios de asesoramiento y consultorías internacionales. En este sentido, los objetivos generales y específicos del curso son los siguientes:

Objetivo Geral: desenvolver competências para o exercício profissional no âmbito dos diálogos e negociações internacionais, através do conhecimento de três línguas estrangeiras, com suas implicações culturais e sociais, além da língua e cultura maternas.

Objetivos específicos: a) Proporcionar conhecimento aprofundado de três línguas estrangeiras e suas respectivas culturas, numa perspectiva comunicativa, possibilitando ao egresso o exercício de atividades de captação e tratamento de informações, tradução, interpretação, redação e as diversas formas de comunicação escrita e oral direcionadas às negociações em diferentes setores da atividade; b) Proporcionar conhecimento abrangente, flexível, diversificado e atualizado do mundo das organizações, a partir de uma abordagem multi e interdisciplinar, a fim de que o profissional adquira competências para o assessoramento, a intermediação e a coordenação de processos de negociações internacionais, contribuindo com as instâncias de decisão e viabilizando o desenvolvimento das ações propostas. (Brasil, 2009:11).

Según el proyecto pedagógico del curso⁷, se busca a través de estos objetivos la formación de profesionales para satisfacer las necesidades emergentes de la nueva dinámica del mundo globalizado, a través de la competencia comunicativa y cultural en tres idiomas, y que sean capaces de asesorar, mediar, planificar y coordinar todo y cualquier tipo de acción que implique el diálogo y el intercambio internacional de naturaleza comercial e institucional de organizaciones contemporáneas (Brasil, 2009).

En cuanto al plan de estudios del curso, estructura curricular y su composición y distribución semestral de las asignaturas o contenidos curriculares básicos, específicos, complementarios y optativos, que se presentan en el anexo 1 de esta investigación, así como el diagrama de flujo del curso (anexo 2). En cuanto a la lengua española estudiada a lo largo del curso de LEA-NI, la misma consta de un total de 420 horas, repartidas en las siguientes asignaturas con sus respectivos horarios y créditos, según la tabla 1 a continuación. La discusión respecto a la carga horaria disponible a la lengua española en comparación con las otras dos lenguas extranjeras estudiadas en el curso (inglés y francés) se encuentra en el capítulo 4 de delineamiento del programa del curso de lengua española aplicada al turismo, asignatura objeto de investigación de esta tesis.

SEMESTRE	ASIGNATURAS	CRÉDITOS	CARGA HORARIA
1º	Español I	04	60
2º	Español II y Cultura Países Lengua Española	04 y 03	60 y 45
3º	Español III	04	60
4º	Español IV	04	60
5º	<i>Español Aplicado al Turismo</i>	03	45
6º	Español Aplicado a los Negocios	03	45
7º	Español Jurídico	03	45
TOTAL		28 créditos	420 horas

Tabla 1: Estructura curricular de lengua española de LEA-NI-NI/UFPB.

Como se puede ver en los anexos 1 y 2, así como la tabla 1 anterior, las clases de lengua español se ofrecen a lo largo de siete (07) semestres lectivos (se trata de un curso semestral), siendo que en el último semestre del curso se espera que el estudiante se dedique al trabajo de conclusión de curso (TCC), o trabajo de fin de grado (en el caso licenciatura).

⁷ PPC del curso de LEA-NI: http://www.cchla.ufpb.br/lea/images/tcc/anexo_a.pdf

Los primeros cuatro primeros semestres referentes a las asignaturas Español I a IV se dedican a la lengua española orientada al mundo del trabajo, situándose en la posición 3 de la escala o continuo gradual de finalidad y especificidad de objetivos (Dudley-Evans y St. John, 1998:9), en el que los alumnos estudian la lengua española con base en un núcleo común de lenguaje y habilidades generales no relacionadas con un contexto profesional específico. Hoy en día, el manual de enseñanza o libro de texto básico adoptado por estos cuatro (04) semestres académicos es la serie *Socios 1* y *Socios 2* y *Expertos* (ed. Difusión, 2009), después de haberse intentado el uso de otros manuales en años anteriores, como los métodos *Pasaporte* (ed. Edelsa, 2008) y *En equipo.es* (ed. Edinumen, 2008).

Para los tres (03) siguiente semestre, centrados en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua para fines específicos, utilizamos la serie *Temas* (ed. Edinumen, 2008), para sus respectivas asignaturas Español aplicado al Turismo (*Temas Turismo*) en el quinto semestre; Español aplicado los Negocios (*Temas Empresas*) en el sexto semestre lectivo y el Español Jurídico (*Temas de Derecho*) en el séptimo semestre lectivo. En la asignatura Español aplicado al Turismo (quinto semestre), objeto de esta investigación, se adoptan el referido manual de enseñanza , además de algunos capítulos del método *Cinco Estrellas* (ed. SGEL, 2009), combinado con el máximo posible de material auténtico tomado de internet.

Aunque la serie de *Socios* y *Temas* han tenido una mejor repercusión entre los estudiantes y aún se siguen utilizando, ninguno de los métodos o los libros de texto utilizados hasta hoy día en el curso ha tenido el efecto esperado ni ha tenido gran aceptación entre los estudiantes, como se demostró en presentación de los resultados en el próximo capítulo. Además de los libros de texto, también se utilizan algunas gramáticas de apoyo, entre las cuales las más utilizadas son *Gramática de uso de español para extranjeros. Teoría y práctica* (ed. SM, 2009) y *Gramática básica del estudiante de español*, (ed. Difusión, 2006).

La elección de los referidos materiales didácticos por los dos profesores de español del curso (yo soy uno de ellos) se produjo, principalmente, debido a la dificultad que se tiene de encontrar materiales centrados en la enseñanza y aprendizaje de español para fines específicos, objetivo principal del curso de LEA-NI, y a que ayudan a los profesores en su práctica pedagógica en lo que se refiere a la preparación del contenido y metodología centrados en la enseñanza y el aprendizaje de español para fines específicos (EFE). A pesar del compromiso y la buena voluntad de los docentes, el material elegido no parece satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, ni tampoco en la preparación adecuada a las exigencias de la comunicación profesional (Aguirre Beltrán, 2000) que encontrarán en su futuro profesional, siendo ésta una de las razones que me llevó a cuestionar el uso de los mismos en mi propia práctica didáctica y pedagógica en el curso de LEA-NI, así como su diseño metodológico y de contenidos.

2.2.2. Los ámbitos profesionales del turismo local

El segundo contexto de investigación se refiere a la situación meta: el contexto profesional del turismo en la ciudad de João Pessoa, capital de la unidad federal de Paraíba, el nordeste brasileño. Los datos investigados en ese contexto permitieron identificar las principales tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales de turismo en la situación meta, así como posibilitaron identificar las habilidades lingüísticas o actividades comunicativas (MCER, 2002: 60) necesarias en cada uno de los ámbitos profesionales investigados en la referida industria turística local. Estos datos permitieron proporcionar elementos para el diseño de un programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros para la asignatura de lengua española aplicada al turismo del citado curso, objetivo principal de esta investigación.

Como se ha visto en la introducción de esta investigación, el panorama del turismo internacional experimentó una continua expansión y diversificación, convirtiéndose en uno de los sectores económicos de mayor envergadura y crecimiento del mundo, registrando un crecimiento de entre el 4% y el 4,5% de las llegadas de turistas internacionales al año a partir de 2014 en todo el mundo, siendo que en América del Sur el turismo mantuvo su crecimiento en las llegadas de turistas internacionales del 3% (OMT, 2014).

En este contexto de crecimiento constante de la industria turística internacional, Brasil registró en 2014, con la Copa Mundial FIFA de fútbol, la entrada 6,429 millones de viajeros internacionales, un logro histórico, una vez que las llegadas internacionales representaron un incremento del 10,6% de los 5,813 millones de turistas internacionales recibidos en 2013 (Anuario Estadístico de Turismo, 2015; Oliveira, 2015), como se muestra en la tabla 2 a continuación.

Tabla 2: Número de turistas extranjeros en Brasil en 2014.

LLEGADAS DE TURISTAS EXTRANJEROS AL BRASIL EN 2014			
#	PAÍSES EMISORES	NÚMERO DE TURISTAS	PARTICIPACIÓN
1	Argentina	1.743.930	27%
2	Estados Unidos	656.801	10%
3	Chile	336.950	5%
4	Paraguay	293.841	5%
5	Francia	282.375	4%
6	Alemania	265.498	4%
7	Italia	228.734	4%
8	Uruguay	223.508	3%
9	Inglaterra	217.003	3%
10	Portugal	170.066	3%
11	España	166.759	3%
12	Colombia	158.886	2%
13	Perú	117.230	2%
14	México	109.637	2%
15	Venezuela	108.170	2%
16	Bolivia	95.300	1%
17	Japón	84.636	1%
18	Holanda	81.655	1%
19	Suiza	80.277	1%
20	Canadá	78.531	1%
	Otros países	930.065	14%
	TOTAL	6.429.852	100%

Fuente: Anuario Estadístico de Turismo 2015 (Ministerio de Turismo de Brasil, 2015).

Tal expansión del turismo internacional y aumento de la presencia de Brasil en el contexto del turismo internacional afecta (o debería afectar) directamente a la enseñanza de la

lengua española aplicada a los fines específicos del Turismo: entre los veinte (20) principales países emisores de turistas internacionales a Brasil, 10 (50%) corresponden a países de lengua española, siendo que el flujo de huéspedes extranjeros (turistas extranjeros que pernoctan) de habla hispanófono que más visitaron la ciudad de João Pessoa (Paraíba, PB) corresponde a los turistas procedentes de Argentina, Paraguay, México, España y Chile (FECOMERCIO-PB, 2015; PBTur, 2015; SETUR, 2015).

En relación con el contexto turístico local de esta investigación, los datos del Flujo Estimado de Turistas y Ocupación Hotelera en el Estado, estudio realizado por el sector de estadística de la Empresa Paraibana de Turismo (PB Tur), órgano de gobierno del estado de Paraíba responsable del turismo local, apuntan que el flujo de visitantes extranjeros en João Pessoa creció 121,44% en el 2014, registrando una ocupación de 8.532 turistas extranjeros, en comparación con 2013, cuando la ciudad registró 3.853 turistas extranjeros (FECOMERCIO-PB, 2015; PBTur, 2015; SETUR, 2015).

En este contexto, con el intuito de conocer mejor el turismo local y los profesionales del turismo que atienden a la creciente demanda turística internacional por la ciudad de João Pessoa e, principalmente, para alcanzar los objetivos propuestos para esta tesis, procedí a la investigación de las principales actividades características del turismo (ACT)⁸ de la industria turística de la ciudad de João Pessoa, siguiendo las directrices establecidas en el documento oficial *Recomendaciones Internacionales para Estadísticas de Turismo 2008* (OMT, 2010: 43-47; 115-132) y (OMT, 2011:87-88), y según la *Clasificación Industrial Internacional Uniforme* (CIU, Rev.4), de acuerdo con la lista de clasificación oficial de las actividades características del turismo estipulada por la OMT (2010), disponible en el anexo 3.

⁸Actividades Características del Turismo (ACT): “Las actividades características del turismo son aquellas que generan principalmente *productos característicos del turismo*” (OMT, 2010:45).

Para ello realicé un estudio exploratorio de los principales ámbitos profesionales (MCER, 2002: 15)⁹ de la ciudad de turismo de Joao Pessoa, clasificándolos, como se ha mencionado, en función de sus principales actividades características del turismo, según lo estipulado por la OMT (2010). De un total de 28 empresas e instituciones dedicadas al turismo encuestados en la fase exploratoria de levantamiento de datos y estudio de campo, clasifiqué 15 actividades características que, a su vez, se clasifican en cuatro (04) grandes ámbitos profesionales o ACT¹⁰. En cada ámbito profesional del turismo (Agencia de viajes e similares, Cultura y Ocio, Alojamiento y Transporte) procedí al levantamiento de datos a través de un cuestionario pasado a los profesionales del turismo que conseguí investigar, totalizando 63 profesionales¹¹.

Como se dijo anteriormente al inicio de esta sección, esta clasificación permitió identificar las principales tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en la situación meta, y las habilidades lingüísticas o actividades comunicativas (MCER, 2002:60) necesarias en cada uno de los ámbitos profesionales investigados de la industria turística local. Estos datos permitieron, de este modo, proporcionar elementos para el delineamiento de un programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros para la asignatura de lengua española aplicada al turismo, principal objetivo de esta investigación.

La tabla 3 a continuación resume el segundo contexto de investigación de esta tesis: los ámbitos profesionales del turismo de Joao Pessoa y las principales actividades que lo caracterizan. Más detalles al respecto se presentan en el siguiente capítulo (sección 3.3.2).

⁹ Ámbitos profesionales: *El ámbito profesional abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión.* (MCER, 2002:15)

¹⁰ Para efectos de esta investigación, los términos ámbito profesional o ACT se utilizan como sinónimos.

¹¹ Cada profesional del turismo contestó al cuestionario (pregunta nº 7, apéndice 2) identificando los segmentos de la industria turística en los que ejerce su trabajo y profesión marcando más de una opción si necesario, una vez que las ACT son, a menudo, las mismas en varios segmentos, ámbitos o ACT de la industria turística.

#	ACTIVIDADES CARACTERÍSTICAS DEL TURISMO	#	ÁMBITOS PROFESIONALES
1	Agencia de Viajes	1	AGENCIAS
2	Operadoras de Turismo		
3	Organización de Eventos		
4	Intercambio		
5	Inmigración		
6	Informaciones Turísticas	2	CULTURA y OCIO
7	Turismo Receptivo		
8	Guía de Turismo		
9	Apoyo al Turismo (PM)		
10	Museo	3	ALOJAMIENTO
11	Alojamiento		
12	Bares y Restaurantes		
13	Transporte Aéreo	4	TRANSPORTE
14	Alquiler de coches		
15	Transporte por Carretera		

Tabla 3: Actividades características del turismo y los ámbitos profesionales.

2.2.3. Los participantes

Los informantes de la investigación corresponden a los actores sociales que participan en los respectivos contextos de investigación descritos anteriormente. Los informantes de la situación de aprendizaje corresponden a 63 (70% de un total de 90) alumnos del curso de LEA-NI que voluntariamente respondieron al cuestionario (Q1, apéndice 1) correspondiente al perfil del estudiante y a las necesidades de aprendizaje. Los informantes de la situación meta corresponden a la muestra 63 profesionales de la industria del turismo de la ciudad de João Pessoa (Paraíba, Brasil) que respondieron al cuestionario (Q2, apéndice 2) correspondiente al perfil del profesional de turismo y a las necesidades comunicativas de la situación meta. Se buscó con el mismo número de informantes para cada contexto de investigación, una relación de equidad proporcional (relación 1: 1) entre los dos universos de la investigación.

2.2.3.1. Los alumnos del curso de LEA-NI

Los 63 alumnos del curso corresponden a la totalidad de alumnos que conseguí como informantes de la situación de aprendizaje. Como la entrada al curso de LEA-NI es anual (35 plazas) y no semestral, todo primero semestre del año (normalmente febrero o marzo), a través del Sistema de Selección Unificada (SiSU)¹², no constan estudiantes matriculados en los 2º, 4º, 6º y 8º semestres lectivos. Los alumnos-informantes se distribuyen en los siguientes semestres lectivos, como lo indica la tabla 4 a continuación:

SEMESTRE LECTIVO	ALUMNOS	%
1er semestre	22	35%
2º semestre	-	-
3er semestre	13	21%
4º semestre	-	-
5º semestre	17	27%
6º semestre	-	-
7º semestre	11	17%
8º semestre	-	-
TOTAL	63	100%

Tabla 4: Semestre lectivo de los alumnos-informantes.

De los 63 (100%) alumnos que contestaron el cuestionario (Q1, Apéndice 1), 22 estudiantes (35%) estaban matriculados en primer semestre o periodo (P1), como lo llamamos en Brasil; 13 estudiantes (21%) cursaban el tercer periodo (P3); 17 estudiantes (27%) cursaban el quinto semestre (P5) y 11 estudiantes (17%) cursaban el penúltimo semestre (P7) de LEA-NI. Estos datos son relevantes, pues sugieren una tasa de evasión en el curso alrededor del 50%. Los estudiantes del último semestre (P7) que respondieron al cuestionario corresponden a la mitad (50%) de los estudiantes del primer semestre (P1). En el siguiente capítulo se presentan con más detalles el perfil de los alumnos del curso (sección 3.1).

2.2.3.2. Los profesionales del Turismo

Los 63 profesionales del turismo local corresponden a la totalidad de la muestra de profesionales que conseguí como informantes de la situación meta. En la tabla 5 a

¹² El SiSU corresponde al sistema de selección unificada del Ministerio de Educación brasileño a través del cual se ofrecen plazas en las instituciones públicas de enseñanza superior. SiSU: <http://sisu.mec.gov.br/inicial>

continuación se encuentran especificados los informantes de la situación meta organizados según los ámbitos profesionales o ACT (OMT, 2010) y su distribución por género de los informantes.

#	ACT / ÁMBITO	PROFESIONALES	HOMBRES	%	MUJERES	%	% ACT
1	AGENCIA	18	8	44%	10	56%	29%
2	CULTURA	16	5	31%	11	69%	25%
3	ALOJAMIENTO	16	7	44%	9	56%	25%
4	TRANSPORTE	13	6	46%	7	54%	21%
	TOTAL	63	26	41%	37	59%	100%

Tabla 5: Distribución de los profesionales en cada macro-categoría de ACT.

Respecto a la carga horaria de trabajo semanal, la tabla 6 indica los siguientes datos:

#	CARGA	PROFESIONALES	%	HOMBRES	%	MUJERES	%	SEGMENTO
1	44 h/s	19	30%	8	42%	11	58%	ALOJAMIENTO
2	24 h/s	16	25%	5	31%	11	69%	CULTURA y OCIO
3	36 h/s	12	19%	6	50%	6	50%	TRANSPORTE
4	40 h/s	11	17%	5	45%	6	55%	AGENCIA
5	48 h/s	4	6%	2	50%	2	50%	ALOJAMIENTO
	ND	1	2%	0	0%	1	100%	
	TOTAL	63	100%	26	41%	37	59%	

Tabla 6: Carga horaria semanal de los profesionales y género.

Los resultados muestran que la franja de carga horaria semanal de trabajo que concentra el mayor número de profesionales es la de 44h/s, con un 30% de profesionales, cuyo segmento o ACT predominante es el de Alojamiento. La menor carga horaria de trabajo registrada, 24h/s corresponde al 25% de los profesionales trabajando en el segmento de Cultura y Ocio. Como indica la carga horaria reducida, gran parte de estos profesionales son estudiantes en prácticas, muchos de ellos estudiantes del curso de LEA-NI.

En cuanto a los cargos ocupados por los profesionales del turismo en sus respectivos ámbitos del turismo, los diversos cargos levantados tienen sus propias clasificaciones adoptadas por las 28 empresas en las que trabajan. Para esta investigación, cabe destacar las funciones o actividades que desempeñan estos profesionales en sus respectivos puestos en cada uno de los segmentos presentados. En este sentido, se buscó entre los profesionales del turismo aquellos que trabajaban directa o indirectamente con la lengua española, atendiendo a

los turistas, clientes, proveedores y todos aquellos con los que este profesional pudiese hacer uso de la lengua española en su cotidiano de actividades profesionales.

Se pudo constatar que la gran mayoría de los encuestados ocupan puestos operacionales, ejerciendo sus actividades en la línea de frente de la atención al público, a los turistas, clientes, proveedores, entre otros, no ocupando puestos de dirección o gerencia, salvo en algunos casos concretos (1 director, 1 supervisor y 2 gerentes). Entre estos profesionales se encuentran agentes de viaje, asistentes de alojamiento, recepcionistas, asistentes de alimentos y bebidas, mensajeros, auxiliar de aeropuerto y equipaje, guías de turismo, practicantes e incluso un policía militar de apoyo al turista. En el siguiente capítulo (sección 3.3.1) se presentan más detalles sobre el perfil de los profesionales del turismo encuestados.

2.3. Instrumentos de la investigación

Como instrumento de investigación se utilizaron dos cuestionarios aplicados a los encuestados de los contextos investigados – alumnos de la situación de aprendizaje, cuestionario 1 (Q1 - 40 preguntas, apéndice 1) y los profesionales del turismo de la situación meta, cuestionario 2 (Q2 - 30 preguntas, apéndice 2) –, a partir de los cuales se obtuvieron los datos cuyos resultados permitieron alcanzar los objetivos general y específicos propuestos, así como responder a las preguntas de investigación.

Ambos cuestionarios consisten en preguntas de tipo abierto, cerrado, de opción múltiple y preguntas que combinan ambos tipos de preguntas (abiertas y cerradas) que me permitieron obtener de los contextos de investigación, la mayor cantidad posible de datos que otros instrumentos de investigación, tales como el diario de campo, la observación participante, por ejemplo, no me lo permitirían hacer o me dificultarían cuantificar (Nunan, 1992: 143-145; López Morales, 1994: 107-112 y Marconi y Lakatos, 2003: 204-210).

Entre los diferentes tipos de preguntas utilizadas en ambos cuestionarios, he optado por utilizar el mayor número posible de preguntas cerradas, de elección dicotómica o de opción múltiple (López Morales, 1994: 108 y Marconi y Lakatos, 2003: 204-206), además de preguntas cerradas de otros tipos, tales como listas, categoría, clasificación (ranking), escala, cantidad / frecuencia o tipo rejilla (Nunan, 1992: 144). La opción por el mayor número de preguntas cerradas (en sus distintos tipos) en detrimento de las preguntas abiertas se debe a las ventajas que este tipo de pregunta ofrece en un cuestionario. Las preguntas cerradas me permitieron trabajar con una gran cantidad de datos, facilitando así su cuantificación y posterior análisis, interpretación y presentación. Además, a través de este tipo de pregunta pude obtener información más precisa y objetiva sobre el perfil de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje, así como el perfil de los profesionales del turismo y sus necesidades de comunicación y de uso de la lengua española en contexto profesional, posibilitándome alcanzar, de este modo, los objetivos de investigación propuestos y contestar las preguntas de investigación.

En relación con las preguntas cerradas del tipo escala, utilizadas en ambos cuestionarios, utilicé como parámetro la escala de Likert para medir los elementos o categorías preguntados y de los mismos obtener las respectivas medias y proporciones en cada caso. Tanto para el cuestionario 1 (Q1), donde utilicé 25 (62,5%) preguntas cerradas del tipo escala como para el cuestionario 2 (Q2), donde utilicé 6 (20%) preguntas cerradas del tipo escala, opté por la escala de Likert compuesta de 4 alternativas (de 1 a 4) y no de 5 alternativas, como estipulado originalmente por Likert. La no inclusión de la alternativa central en la escala de 1 a 4 tuvo la intención de evitar la obtención de resultados enmascarados por la falta de compromiso y de objetividad de los encuestados que podrían alterar los resultados obtenidos. Con ello busqué evitar que los encuestados utilizaran la

alternativa central como forma de no querer comprometerse con la respuesta (Günther, 2003: 27).

En cuanto a las preguntas abiertas, aunque utilizadas en menor número (entre el 10-15% del total de preguntas en ambos cuestionarios), éstas hicieron posible que tanto los estudiantes y como los profesionales del turismo justificaran sus respuestas, sugiriesen alternativas y manifestaran sus opiniones. De este modo, las preguntas abiertas utilizadas me permitieron un análisis e interpretación de los datos más refinadas y profundas, complementando de esta manera, los resultados obtenidos a través de las preguntas cerradas.

2.3.1. Cuestionario 1 (Q1) – Perfil de los Alumnos y sus Necesidades de Aprendizaje

El cuestionario 1 (Q1, apéndice 1), dirigido a los alumnos del curso de LEA-NI, tiene como objetivo trazar el perfil de los estudiantes e identificar sus necesidades de aprendizaje, logrando así los dos primeros objetivos específicos propuestos en esta investigación y, de este modo, responder a las preguntas de investigación n° 1 y n° 2 de esta investigación.

Por lo tanto, busqué a través de este cuestionario 1 (Q1, apéndice 1) trazar el perfil característico de los estudiantes de LEA-NI, identificando el sexo, la edad y el estado civil de los mismos; su educación escolar básica, secundaria y superior; así como la composición socioeconómica de los estudiantes identificando los ingresos familiares, la clase social, los medios de transporte más utilizados y los medios de información preferidos entre ellos. Por último, he tratado de identificar el perfil laboral de los estudiantes en relación con el género, la clase social y los semestres académicos que están matriculados, relacionando estos datos entre sí con el fin de completar el perfil típico del cuerpo discente del curso de LEA-NI, con el fin de lograr el primer objetivo específico propuesto y contestar a la primera pregunta de investigación de esta tesis.

Además del perfil de los alumnos del curso, también busqué con el cuestionario 1 (Q1, apéndice 1) identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos con relación a la lengua española, principalmente, en relación con los conocimientos previos y el contacto con la lengua; en relación con los criterios de desempeño, dificultades, énfasis, motivación e importancia con respecto a las habilidades lingüísticas o actividades comunicativas (hablar, escribir, escuchar, leer, interacción oral y escrita, mediación oral y escrita), según lo estipulado por el MCER (2002:60) y utilizados en esta investigación como referencia y sinónimos, tratando de relacionar estos entre sí.

Además, también traté de identificar las preferencias de aprendizaje de los alumnos mediante la identificación de las actividades académicas (así como las tareas comunicativas y géneros) preferidas en cada habilidad lingüística o actividad comunicativa; su estilo de aprendizaje y el perfil cognitivo, de modo a posibilitar estrategias de enseñanza y de aprendizaje acordes con el perfil del alumno y el curso de LEA-NI.

Por último, con relación a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, traté de identificar las tareas comunicativas y géneros de mayor y menor expectativa de aprendizaje entre los alumnos del curso, de modo a proporcionar los elementos necesarios a la programación pretendida del curso de lengua española aplicada al turismo.

El cuestionario Q1 fue respondido voluntariamente por los alumnos en el primer semestre de 2014, entre el 30 de mayo y 04 de junio, cuando yo mismo apliqué el cuestionario Q1 en los respectivos grupos de primero, tercero, quinto y séptimo semestres. Los datos recogidos fueron tabulados por mí mismo en formato electrónico en la hoja de cálculo con el fin de facilitar la cuantificación de datos, su análisis y la interpretación de los resultados. A partir de los mismos pude proceder a la presentación de los resultados en formatos de gráficos, cuadros y tablas, como se muestra en el siguiente capítulo.

2.3.2. Cuestionario 2 (Q2) – Profesionales del Turismo: Tareas Comunicativas y Géneros desempeñados y Habilidades Lingüísticas requeridas

El cuestionario 2 (Q2, apéndice 2), dirigido a los profesionales del turismo del contexto turístico investigado, tiene como objetivo identificar las principales tareas comunicativas y géneros realizados por los profesionales en su contexto laboral en la situación meta; levantar las habilidades lingüísticas necesarias en la situación meta y, por último, proporcionar elementos para el diseño de un programa de curso de lengua española aplicada al turismo basado en tareas comunicativas y de géneros, objetivos específicos de esta investigación y preguntas nº3, 4 y 5 de la presente investigación.

Para ello, busqué a través de este cuestionario 2 (Q2, apéndice 2) trazar el perfil característico del profesional del turismo en la ciudad de João Pessoa, identificando el sexo, la edad y formación académica de los encuestados. Por otra parte, traté de identificar las principales actividades características del turismo (ACT) en la situación meta. Continuando, traté también de identificar las necesidades de la situación meta con respecto a la lengua española, respecto al conocimiento previo, uso y contacto con la lengua por parte de los profesionales del turismo, así como la importancia de la lengua española en el currículo de formación profesional específica del área.

Además, y con el fin de alcanzar y responder, respectivamente, los objetivos específicos y las preguntas de investigación de esta tesis, traté de levantar las habilidades lingüísticas o actividades comunicativas (MCER, 2002:60) necesarias en la situación meta, especialmente con respecto a su utilidad, importancia, frecuencia y desempeño. Igualmente, traté de identificar las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en la situación meta, así como identificar las actividades académicas prioritarias en un curso de lengua española aplicada al turismo.

El cuestionario Q2 (apéndice 2) fue contestado voluntariamente por los profesionales del turismo en el segundo semestre de 2014, entre el 03 de octubre y 26 de noviembre, cuando yo mismo apliqué a cada profesional del turismo que se dispuso a colaborar en esta investigación. Los datos recogidos fueron tabulados por mí mismo en formato electrónico en una hoja de cálculo con el fin de facilitar la cuantificación de los datos, su análisis y la interpretación de los resultados. A partir de ello pude proceder a la presentación de los resultados obtenidos y presentados en formatos de gráficos, cuadros y tablas, como se muestra en el capítulo.

2.4. Criterios de selección y procedimientos de análisis de datos

Los datos que conforman el *corpus* de esta investigación provienen de dos cuestionarios utilizados como instrumentos de investigación, como se ha visto anteriormente.

Por un lado, los datos del cuestionario 1(Q1) – compuesto de 40 preguntas – sirvieron para trazar el perfil de los alumnos del curso de LEA-NI e identificar sus necesidades de aprendizaje, permitiendo alcanzar el primero y segundo objetivos específicos propuestos y contestar a las preguntas nº 1 y 2 de la investigación.

Por otro lado, los datos del cuestionario 2 (Q2) – compuesto de 30 preguntas – sirvieron para identificar las principales tareas comunicativas desempeñadas y géneros utilizados por los profesionales del turismo en su contexto de trabajo, así como levantar las habilidades lingüísticas o actividades comunicativas (MCER, 2002: 60) necesarias en la situación meta, además de proporcionar elementos para el diseño de un programa de curso de lengua española aplicada al turismo basado en tareas comunicativas y géneros, por lo que hizo posible alcanzar el tercero, cuarto y quinto objetivos específicos propuestos y contestar a las preguntas nº 3, 4 y 5 de esta tesis. Ambos cuestionarios han permitido así lograr el objetivo general de esta investigación.

Como se observa con respecto a las herramientas de investigación, ambos cuestionarios Q1 y Q2 se presentan ordenados en una secuencia lógica y continua de sus respectivas preguntas (40 preguntas en la Q1 y Q2 en 30 preguntas) de manera que la presentación de los resultados obtenidos ha determinado en sí la estructura de escrita de esa tesis. De este modo, la secuencia de preguntas de los cuestionarios, la recogida y análisis de datos, así como su presentación correspondió a la secuencia establecida en los objetivos específicos y correspondientes preguntas de investigación, de modo que la presentación de los resultados correspondiera a las respuestas de las preguntas de investigación, sintetizadas y condensadas en el capítulo 4, como se indica en el resumen de esta tesis.

Con relación al cuestionario 1 (Q1 – alumnos), organicé las preguntas, la recolección y análisis de datos y la posterior presentación de los resultados, como se indica en la tabla 7 a continuación:

#	CRITERIOS Y OBJETIVOS RELACIONADOS	CUESTIONES (Q1)	SECCIÓN	TABLAS Q1	GRÁFICOS Q1
1	Sexo, Franja Etaria, Estado Civil	2, 3, 4	3.1.1.	9, 10	---
2	Formación Académica (Básico, Secundario y Superior)	5, 6, 7, 10	3.1.2.	12 a 17	---
3	Renta Familiar, Clase Social, Medios de Transporte y Medios de Información	8, 9, 11	3.1.3.	20, 21 23 a 25	---
4	Perfil Laboral con relación al Sexo, Clase Social y Grupos	2, 3, 7, 8, 12	3.1.4.	29 a 32	---
5	Conocimiento previo y contacto con la lengua española	13 a 15	3.2.1.	34, 35, 36	---
6	Habilidades Lingüísticas: Auto evaluación de Desempeño	33	3.2.2.	38	1
7	Habilidades Lingüísticas: Dificultad y motivos	16, 17	3.2.3.	39, 40	2
8	Habilidades Lingüísticas más enfatizadas	18	3.2.4.	41	3
9	Habilidades Lingüísticas de mayor interese y motivación	19	3.2.5.	42	4
10	Habilidades Lingüísticas más importantes, Actividades prioritarias e Importancia de la lengua española.	20, 35, 37	3.2.6.	20	5
11	Correlación entre las necesidades de aprendizaje y las habilidades lingüísticas	18, 19, 20, 33	3.2.6.	44	---
12	Actividades académicas comunicativas preferidas e Impresiones y preferencias sobre la lengua española	21, 22, 23, 24, 34	3.2.7.	46	6 a 10
13	Estilos de Aprendizaje	25, 26, 27, 28, 29, 30, 32	3.2.8.	54 a 57	11 a 18
14	Expectativas Profesionales y Expectativas de Aprendizaje	31,36(A-H)	3.2.9.	58 a 61	19 a 26

Tabla 7: Cuestionario Q1 de perfil de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje.

Con relación al cuestionario 2 (Q2 – profesionales del turismo), organicé las preguntas, la recolección y análisis de datos y la posterior presentación de los resultados, como se indica en la tabla 8 a continuación:

#	CRITERIOS Y OBJETIVOS RELACIONADOS	CUESTIONES (Q2)	SECCIÓN	TABLAS Q2	GRÁFICOS Q2
1	Perfil del profesional, Formación académica y Segmentos del área;	2, 3, 5, 6, 8	3.3.1.	62 a 67	---
2	Principales Actividades Características del Turismo (ACT) (Ámbitos Turísticos)	7	3.3.2.	68, 69	---
3	Conocimiento previo, Contacto y Uso de la Lengua Española; Dificultades, Nivel exigido y Expectativas	9, 10, 11, 12, 17, 22, 23, 26	3.3.3.	70 a 77	---
4	Importancia de la Lengua Española en la Formación de lo Profesional	13, 16, 19, 20	3.3.4.	78 a 81	---
5	Habilidades Lingüísticas y su uso relacionados con: Utilidad; Importancia; Frecuencia; Desempeño Habilidades Lingüísticas más frecuentes en las ACT	18, 21, 24, 25	3.3.5.	86	27 a 30
6	Tareas Comunicativas y Géneros desempeñados en el Contexto Profesional, en cada ACT y su Frecuencia	14, 15	3.3.6.	88, 89	---
7	Actividades académicas comunicativas prioritarias en un curso de EPT según los profesionales de Turismo.	28, 29	3.3.7.	98, 99	31

Tabla 8: Cuestionario Q2 de los profesionales de lo turismo, tareas comunicativas, géneros y habilidades.

La lista de todas las figuras, cuadros, gráficos y tablas utilizados en esta investigación se encuentra en el apéndice 3 secuencialmente ordenado y localizados según la sección y la página de esta tesis y pregunta del respectivo cuestionario utilizado en el análisis de necesidades.

A continuación en el capítulo 3 se presentarán los resultados del análisis de necesidades llevado a cabo en esta investigación.

3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este capítulo tiene como objetivo presentar y discutir los resultados del análisis de datos, basándose en la fundamentación teórica tratada en el capítulo 1 y el marco analítico descrito en el capítulo 2, respectivamente. Para ello, el capítulo se divide en tres (03) partes orientadas a responder a las preguntas de esta investigación. **En la primera parte** se presentan los datos para el perfil socioeconómico cultural y profesional de los alumnos del curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA-NI). **En la segunda parte** se presentan las necesidades de aprendizaje de los alumnos de LEA-NI con relación a lengua española, identificando su conocimiento previo y contacto con la lengua española, su desempeño, sus dificultades, cuales son las habilidades lingüísticas más enfatizadas, el interés y motivación, la importancia y expectativas, así como sus preferencias y estilos de aprendizaje. **En la tercera parte** se presentan y se discuten los datos relativos a las necesidades comunicativas del contexto profesional del Turismo (o situación meta), trazando un perfil del profesional del Turismo existente en el mercado delimitado, levantándose las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en la situación meta, así como identificándose las habilidades lingüísticas necesarias/requeridas para tal desempeño. Los resultados obtenidos y presentados servirán de elementos para el diseño del contenido de programa del curso basado en tareas comunicativas y géneros para la asignatura de Español para Turismo del curso investigado con el fin de articular las necesidades de aprendizaje de los alumnos a las necesidades demandadas de la situación meta. Este diseño de curso se encuentra en el capítulo 4, referente a la síntesis de los resultados.

3.1. Perfil de los alumnos de LEA-NI.

En esta sección, se presentan los resultados relativos a los datos recogidos a través del cuestionario de necesidades de aprendizaje (Q1, Anexo 1), con relación al perfil socioeconómico cultural y profesional de los alumnos de LEA-NI. En el ítem 3.1.1 los datos revelan el sexo de los alumnos, estado civil y su franja etaria. En el punto 3.1.2 se presentan los datos relativos al perfil académico de los alumnos de LEA-NI, su formación escolar anterior y actual. En el ítem 3.1.3 se presentan los resultados relativos al perfil socioeconómico cultural de los alumnos de LEA-NI, es decir, su renta familiar, medios de transporte utilizados y cómo se mantienen informados. El punto 3.1.4 presenta los resultados del perfil laboral de los alumnos de LEA-NI, que muestra cuantos trabajan, que actividades profesionales realizan y principales sectores económicos. El último punto 3.1.5 muestra una síntesis de los resultados presentados en la sección.

3.1.1. Perfil de los alumnos de LEA-NI.

Con relación al perfil del alumno del curso LEA-NI, las tablas 9, 10 y 11 sobre el sexo, edad y estado civil muestran los siguientes datos:

SEXO	ALUMNOS	%
Femenino	37	59%
Masculino	26	41%
Total	63	100%

Tabla 9: Sexo de los alumnos.

FRANJA ETARIA	ALUMNOS	%
Hasta 20 años	29	46%
Entre 21 y 25 años	27	43%
Entre 26 y 30 años	5	8%
Entre 31 y 35 años	2	3%
Entre 36 y 40 años	-	-
Entre 41 y 45 años	-	-
Entre 46 y 50 años	-	-
Entre 51 y 55 años	-	-
Entre 56 y 60 años	-	-
Superior a 61 años	-	-
Total	63	100%

Tabla 10: Franja etaria de los alumnos.

ESTADO CIVIL	ALUMNOS	%
Soltero	61	97%
Unión Estable	1	2%
Casado	1	2%
Separado	-	-
Divorciado	-	-
Viudo	-	-
Total	63	100%

Tabla 11: Estado civil de los alumnos.

Los datos levantados en los 63 cuestionarios (Q1) contestados revelan un alumnado compuesto por 37 (59%) encuestados del sexo femenino y 26 (41%) encuestados del sexo masculino, lo que indica un equilibrio relativo entre ellos, con un ligero predominio de mujeres en el curso. La franja etaria de los alumnos se concentra en las franjas hasta 20 años, con 29 alumnos (46%) y entre 21 y 25 años con 27 alumnos (43%), revelando que se trata de un alumnado bastante joven. Las franjas entre 26 y 30 años, con 5 alumnos (8%) y entre 31 y 35 años, con sólo 2 alumnos (3%), componen el resto de los encuestados. Las demás franjas etarias, alumnos entre 36 años y más de 61 años - con sus respectivos intervalos de 5 años - no contienen ningún representante (0%). La reducida franja etaria de los estudiantes se refleja en el estado civil de los alumnos, donde 61 alumnos (97%) son solteros, 01 alumno (2%) está casado y 01 alumno (2%) vive en una relación estable. Los otros estados civiles considerados - separado, divorciado y viudo - no tienen representantes entre el alumnado (0%). Los resultados son esclarecedores, ya que indican que se trata de un grupo de alumno compuesto, en su mayoría por jóvenes hasta 25 años de edad (89%) y pocos adultos entre 26 y 35 años (11%) completando el universo etario del alumnado. Este hecho explica, en gran parte, la poca madurez académica e intelectual de los alumnos de LEA-NI, al mismo tiempo que indica la propia juventud del curso, puesto en marcha recientemente en la escena académica brasileña.

3.1.2. Perfil académico de los alumnos de LEA-NI.

Con relación a la formación escolar anterior de los alumnos – la Enseñanza Básica y Secundaria – la tabla 12 muestra los siguientes datos:

ESCUELAS	BÁSICA	%	SECUNDARIA	%
Privada	44	70%	39	62%
Pública	19	30%	22	35%
Supletivo	-	-	1	2%
EJA/ESPA	-	-	0	0%
N.D.	-	-	1	2%
Total	63	100%	63	100%

Tabla 12: Enseñanza básica y secundaria y tipos de escuelas.

Los datos indican que tanto en la Enseñanza Básica, 44 alumnos (70%) cuanto en la Enseñanza Secundaria, 39 alumnos (62%), la formación escolar de los alumnos de LEA-NI se llevó a cabo en la red privada de enseñanza, frente a los 19 alumnos (30%) y 22 alumnos (35)% que cursaron en la red pública de enseñanza las etapas Básica y Secundaria, respectivamente, además de un (01) (2%) único alumno haber cursado *Supletivo* y ninguno (0%) ser oriundo de la Educación Jóvenes y Adultos (EJA), equivalente a la Educación Secundaria Obligatoria Para Adultos (ESPA). Estos resultados confirman no sólo el perfil socioeconómico y cultural de los encuestados del curso de LEA-NI, como se verá más adelante, sino también evidencia la propia realidad paradójica del acceso a la Enseñanza Superior brasileña pública y gratuita, que se produce, en su mayor parte, de los alumnos procedentes de los estratos económicos y sociales más pudientes. Además, el propio horario vespertino del curso de LEA-NI (de 13h a 19h) no favorece a que los alumnos menos pudientes económicamente puedan acceder y/o continuar sus estudios de LEA-NI, lo que les dificulta bastante trabajar durante el curso, cuando no les imposibilita.

En relación con la experiencia académica actual de los alumnos de LEA-NI en la Enseñanza Superior, las tablas 13, 14, 15, 16 y 17 muestran los datos relativos a la

experiencia con otro curso de licenciatura alternativo al LEA-NI ya cursado o en curso concomitante/simultáneo al LEA-NI.

Los datos de la tabla 13 abajo muestran que para 40 (63%) alumnos el curso de LEA-NI representa la primera experiencia académica de Enseñanza Superior, en comparación con los 21 (33%) alumnos que ya hicieron o hacen otro curso de licenciatura alternativo al de LEA-NI.

¿HIZO O HACE OTRA LICENCIATURA?	ALUMNOS	%
NO	40	63%
SÍ	21	33%
N. D.	2	3%
Total	63	100%

Tabla 13: Alumnos con licenciatura alternativa.

En este sentido, los datos con relación a los 21 (33%) alumnos que ya cursaron o cursan otro curso de licenciatura muestran un perfil interesante de los alumnos de LEA-NI, conforme muestran las tablas 14, 15 y 16 abajo:

#	Cursos Alternativos al LEA-NI	Alumnos	% de 21
1	Derecho	5	24%
2	Enfermería	3	14%
3	Relaciones Internacionales	3	14%
4	Administración	2	10%
5	Comercio Exterior	2	10%
6	Turismo	2	10%
7	Diseñador de Moda	1	5%
8	Letras Inglés	1	5%
9	Sistema de Información	1	5%
10	Tecnólogo Gestión de RH	1	5%
	Total	21	100%

Tabla 14: Cursos de licenciatura alternativa y alumnos.

#	Cursos Afines al LEA-NI	Alumnos	% de 21	% de 15
1	Derecho	5	24%	33%
2	Relaciones Internacionales	3	14%	20%
3	Turismo	2	10%	13%
4	Comercio Exterior	2	10%	13%
5	Administración	2	10%	13%
6	Gestión RH	1	5%	7%
	Total	15	71%	100%

Tabla 15: Cursos de licenciatura alternativa afines al LEA-NI y alumnos.

CURSOS DE LICENCIATURA	TOTAL	% DE 10
Alternativos al LEA-NI	10	100%
Afines al LEA-NI	6	60%

Tabla 16: Proporción de cursos afines entre los alternativos.

De los 21 (33%) alumnos que ya cursaron o cursan otra licenciatura alternativa al LEA-NI presentados en la tabla 14, 15 (71%) alumnos eligieron licenciaturas en áreas afines al curso de LEA-NI, distribuidos en cursos tales como Derecho 5 (24%) alumnos, Relaciones Internacionales 3 (14%) alumnos, Turismo 2 (10%) alumnos, Comercio Exterior 2 (10%) alumnos, Administración 2 (10%) alumnos, Gestión de Recursos Humanos 1 (5%) alumno, como presentado en la tabla 15. A excepción de los cursos de Enfermería con 3 (14%) alumnos, además de Diseñador de Moda, Sistemas de la Información, y Letras-Inglés con 1 (5%) alumno cada curso, respectivamente, los cursos afines elegidos por los alumnos de LEA-NI representan 60% (6 cursos) del total de 10 (100%) licenciaturas alternativas ya cursadas o en curso (tabla 16).

Estos resultados sugieren una doble lectura. Primero, son un indicativo de la relevancia del curso de LEA-NI y como su interdisciplinariedad intrínseca, insertada en este contexto socioeconómico cultural globalizado donde hablar lenguas extranjeras aplicadas a las necesidades específicas de un determinado sector de producción y comercialización de bienes y servicios se convierte en imperativo y urgente, véase los esfuerzos del gobierno federal brasileño como el Programa Ciencias Sin Fronteras y similares en este sentido, por ejemplo. De este modo, los alumnos de LEA-NI buscan complementar sus carreras alternativas con énfasis en las lenguas extranjeras aplicadas a sus necesidades de formación complementar.

Por otro lado, los resultados también sugieren la necesidad del propio curso de LEA-NI de ampliar su interdisciplinariedad, ya que el 33% de sus alumnos buscan satisfacer en otros cursos de licenciatura su necesidad de complementar las deficiencias curriculares

impuestas por el currículo del curso de LEA-NI, principalmente en relación con las asignaturas de naturaleza legal o que envuelvan cuestiones de comercio exterior, negociaciones internacionales y negocios en general.

Otros datos levantado por el análisis de cuantos alumnos hacen o ya hicieron otros cursos de licenciatura además del curso de LEA-NI son los presentados por la tabla 17 a continuación, en la que se indican el número de alumnos que cursan o que ya cursaron otras licenciaturas y el semestre en que se encontraban en el curso de LEA-NI cuando contestaron el cuestionario.

NIVELES	ALUMNOS	CURSOS DE LICENCIATURA	ALUMNOS	% GRUPO	% DE 21	% DE 63	
P1	22	Derecho	3	9	41%	43%	
		Turismo	2				
		Relaciones Internacionales	2				
		Administración	1				
		Enfermería	1				
P3	13	Comercio Exterior	1	5	38%	24%	
		Enfermería	1				
		Letras-Inglés	1				
		Relaciones Internacionales	1				
		Sistema de Información	1				
P5	17	Diseñador de Moda	1	3	18%	14%	
		Derecho	1				
		Tecnólogo Gestión RH	1				
		Administración	1				
P7	11	Comercio Exterior	1	4	36%	19%	
		Derecho	1				
		Enfermería	1				
4	63	10 Cursos	21	21	33%	100%	33%

Tabla 17: Cursos de licenciatura alternativa y alumnos por niveles.

Los datos presentados en la tabla 17 muestran que del total de 21 (100%) alumnos que cursan carreras alternativas o complementarias a la de LEA-NI, 9 (39%) se encuentran en el 1er semestre (P1), 4 (22%) en el 3er semestre (P3), 3 (17%) en el 5º semestre (P5) y 4 (22%) en el 7º semestre (P7). Los resultados apuntan que la búsqueda o el mantenimiento de una carrera alternativa al curso de LEA-NI se da desde los primeros semestres del curso.

3.1.3. Perfil socioeconómico cultural de los alumnos de LEA-NI.

Con el fin de trazar el perfil socioeconómico cultural de los encuestados, se levantaron los datos relativos a la renta familiar en salarios mínimos de los alumnos (tablas 18, 19 y 20), los medios de transporte utilizados para ir y venir a la universidad (tablas 21, 22 y 23), y por fin, como cada alumno se mantiene informado de lo que ocurre en el mundo (tabla 24).

Con relación a la renta familiar en salarios mínimos de los alumnos de LEA-NI (tabla 18) y su relación con los criterios oficiales de categorización de clases sociales en salarios mínimos utilizados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) (tabla 19), los datos se presentan de la siguiente manera:

RENTA FAMILIAR	ALUMNOS	%
Entre 1 y 5 SM	27	43%
Entre 6 y 10 SM	16	25%
Entre 11 y 15 SM	10	16%
Entre 16 y 20 SM	3	5%
Superior a 21 SM	5	8%
N. D.	2	3%
Total	63	100%

Tabla 18: Renta familiar en salarios mínimos.

RENTA FAMILIAR IBGE	CLASE SOCIAL IBGE	ALUMNOS LEA-NI	%	RENTA FAMILIAR LEA-NI
Superior a 20 SM	A	5	8%	Superior a 21 SM
10 a 20 SM	B	13	21%	Entre 11 y 20 SM
4 a 10 SM	C	16	25%	Entre 6 y 10 SM
Hasta 4 SM	D y E	27	43%	Hasta 5 SM
	N. D.	2	3%	
SM = R\$788,00	Total	63	100%	

Tabla 19: Clase social de los alumnos LEA-NI según IBGE.

Los datos revelan que 27 (43%) alumnos tienen renta familiar hasta cinco salarios mínimos, 16 (25%) alumnos tienen renta familiar entre 6 y 10 salarios mínimos, 10 (16%) alumnos tienen renta familiar entre 11 y 15 salarios mínimos, 3 (5%) alumnos tienen renta familiar entre 16 y 20 salarios mínimos y sólo 5 (8%) alumnos declararon tener una renta familiar superior a 21 salarios mínimos. Al comparar los resultados obtenidos de renta familiar de los alumnos de LEA-NI a los criterios utilizados por el IBGE para la definición de

las clases sociales brasileñas en renta familiar con base en el salario mínimo (SM) del 1 de enero de 2015 (R \$ 788,00), conforme presentado en la tabla 19, los resultados revelan la siguiente composición social entre los alumnos de LEA-NI: 27 (43%) alumnos forman parte de las clases D y E; 16 (25%) alumnos de la clase C; 13 (21%) alumnos de la clase B y sólo 5 (8%) alumnos son parte de la clase A. Los resultados sugieren una concentración de alumnos de las clases sociales intermedias B (21%) y C (25%) en el orden de 46% frente a los 43% y el 8% de los alumnos que componen las clases D/E y A, respectivamente. Por un lado, los resultados apuntan a una composición elitista del curso menor de lo que podría suponer en principio, por tratarse de un curso vespertino en una universidad pública, cuyo acceso es mayoritariamente realizado por las clases más favorecidas. En este sentido, la baja concentración de alumnos de clase A (8%) parece corroborar la tendencia de que el curso de LEA-NI es más buscado por las clases C, D y E (68%) en comparación con las clases A y B (29%).

Estos resultados también sugieren que el curso de LEA-NI ofrece y permite a las clases menos favorecidas económicamente (C, D y E), acceso tanto a la cultura general de otros países y culturas, cuyas posibilidades de aprender tres (03) idiomas y sus respectivas culturas no sería posible si no pagando por viajes al exterior y cursos particulares de idiomas siempre costosos, como también acceso "rápido y garantizado" al mercado de trabajo a través de empresas de turismo, comercio exterior, consultorías internacionales, y demás empresas afines al área de negocios internacionales e insertadas en un contexto de economía globalizada, cuya carencia de profesionales capacitados en el área es latente. Este hecho puede ser corroborado al comprobarse los datos relativos a las clases sociales de los alumnos que cursan o ya cursaron una segunda licenciatura, conforme visto en la sección anterior e condensado en la tabla 20 a continuación.

CLASE SOCIAL IBGE	ALUMNOS	ALUMNOS 2ª LICENCIATURA	%
A	5	2	40%
B	13	5	38%
C	16	6	38%
D y E	27	4	15%
N. D.	2	4	
Total	63	21	33%

Tabla 20: Clases sociales de los alumnos con 2ª licenciatura.

Los datos demuestran que entre los 21 (33%) alumnos de LEA-NI que cursan o cursaron una segunda licenciatura, 2 (40%) alumnos componen la clase A, 5 (38%) alumnos componen la clase B, 6 (38%) alumnos son de la clase C y sólo 4 (15%) alumnos integran las clases D y E. Los resultados apuntan que para casi mitad (entre 38% y 40%) de los integrantes de las clases más favorecidas económicamente (A, B y C) el curso LEA-NI o complementa o es complementado por una segunda licenciatura, conforme se ha visto antes. Sin embargo, sólo 4 (15%) de los 27 alumnos que componen las clases D y E buscan en el curso de LEA-NI o en otras licenciaturas un complemento a su formación académica de enseñanza superior, lo que significa que para 23 (85%) de los alumnos de las clases D y E de LEA-NI significa la primera oportunidad de integrar un futuro mercado económico de trabajo a través de lo estudio y da formación académica superior. En este sentido, los datos demuestran que las clases menos afortunadas de la composición académico-social del curso de LEA-NI, no sólo están teniendo más acceso a la enseñanza pública y gratuita de calidad, que les posibilite mejores oportunidades de trabajo e inserción económica-social a través de la formación académica en la enseñanza superior, como también, al emular las clases más favorecidas (A, B y C) buscan ampliar sus posibilidades al también demandar una complementación a su formación académica, sea a través de LEA-NI o a través de otras licenciaturas.

Con relación a los medios de transporte utilizados por los alumnos de LEA-NI para ir y venir a la universidad, la tabla 21 presenta los siguientes datos:

#	MEDIO DE TRANSPORTE	ALUMNOS	%
1	Autobús	38	60%
2	Coche	20	32%
3	A pie	4	6%
4	Moto	1	2%
5	Tren	0	0%
6	Bicicleta	0	0%
	Total	63	100%

Tabla 21: Medios de transporte para ir y venir a la universidad.

Los datos muestran que el principal medio de transporte a la universidad utilizado por los alumnos de LEA-NI es el autobús, con 38 (60%) alumnos entre sus usuarios, seguido del coche, con 20 (32%) alumnos usuarios de este medio de transporte, además de 4 (6%) alumnos que van a pie y sólo 1 (2%) alumno usa moto como transporte. Ningún alumno de LEA-NI utiliza el tren como transporte a la universidad o incluso la bicicleta como alternativa al coche o al transporte público. Estos resultados recomiendan, a priori, dos interpretaciones y la correlación entre ellas. En primer lugar, la correlación entre los medios de transporte utilizados por los alumnos de LEA-NI y su franja etaria: 89% de los alumnos son menores de 25 años y 11% tienen entre 26 y 35 años de edad, como se ha visto anteriormente. Es de suponer que muchos jóvenes de hasta 25 años de edad no tengan ni la experiencia de conducir un coche, y, principalmente, ni tampoco la condición económica y financiera suficiente para comprar y mantener su propio coche o de la familia como medio de transporte para ir y venir de la universidad. Entre los adultos en la franja etaria de los 26 a 35 años de edad este hecho es más factible/posible/común, no sólo por tener más experiencia, pero principalmente por tener mayores posibilidades económicas y financieras de adquirir y mantener un coche propio. Los resultados de la tabla 22 a continuación apuntan haber una relación entre la franja etaria de los alumnos de LEA-NI y el medio de transporte más utilizado por ellos para ir y venir a la universidad. El autobús es el medio de transporte más utilizados entre las franjas etarias más jóvenes – hasta 25 años de edad – totalizando 36 (64%) alumnos hasta 25 años que utilizan el autobús, frente a los 15 (27%) alumnos que utilizan el coche, además de

los 4 (7%) alumnos que van a pie y un único (2%) alumno que utiliza motocicleta, considerando como total los 56 alumnos hasta 25 años de edad. Entre los adultos comprendidos en las franjas etarias entre 26 y 35 años de edad, la relación se invierte si comparada a los jóvenes. En esta franja etaria, del total de 7 alumnos, sólo 2 (29%) alumnos utilizan el autobús, frente a los 5 (71%) alumnos que utilizan el coche para desplazarse hasta la universidad. Ningún de ellos utiliza los otros medios de transporte.

FRANJA ETARIA	MEDIOS DE TRANSPORTE UTILIZADOS						TOTAL	%
	AUTOBÚS	COCHE	A PIE	MOTO	TREN	BICICLETA		
Hasta 20 años	19	6	3	1	-	-	29	46%
Entre 21 y 25	17	9	1	-	-	-	27	43%
Entre 26 y 30	1	4	-	-	-	-	5	8%
Entre 31 y 35	1	1	-	-	-	-	2	3%
Entre 36 y 40	-	-	-	-	-	-	-	0%
Entre 41 y 45	-	-	-	-	-	-	-	0%
Entre 46 y 50	-	-	-	-	-	-	-	0%
Entre 51 y 55	-	-	-	-	-	-	-	0%
Entre 56 y 60	-	-	-	-	-	-	-	0%
Superior a 61 años	-	-	-	-	-	-	-	0%
Total	38	20	4	1	0	0	63	100%
%	60%	32%	6%	2%	0%	0%	100%	

Tabla 22: Relación entre medios de transporte y franja etaria.

La segunda interpretación que los datos de la tabla 21 suscitan trata de la correlación entre las clases sociales de los alumnos de LEA-NI y los medios de transporte utilizados por ellos para ir y venir a la universidad. En la tabla 23 a continuación se presentan los datos que demuestran la correlación entre los transportes utilizados y la clase social de los alumnos. Todos los 5 (8%) alumnos que representan a la clase A en la estructura social de los alumnos del curso de LEA-NI sólo utilizan el coche como medio de transporte entre su casa y la universidad, no utilizando, por lo tanto, ninguno de los otros medios considerados. En la clase B, la preferencia por los coches también se mantiene. De los 13 (21%) alumnos representantes de la clase B, 8 utilizan el coche como medio de transporte y 4 utilizan el autobús para desplazarse, además de un único alumno que va a pie a la universidad. Ya en las siguientes clases sociales C, D y E, la lógica se invierte. De los 16 (25%) alumnos de la clase C, 11

utilizan el autobús, 4 utilizan el coche y sólo 1 alumno utiliza la moto como medio de transporte. La misma proporción se da en las clases D y E. De sus 27 (43%) alumnos, 22 utilizan el autobús, sólo 2 utilizan el coche y 3 van a pie a la universidad.

CLASE SOCIAL	MEDIOS DE TRANSPORTE UTILIZADOS						TOTAL	%
	AUTOBÚS	COCHE	A PIE	MOTO	TREN	BICICLETA		
A	-	5	-	-	-	-	5	8%
B	4	8	1	-	-	-	13	21%
C	11	4	-	1	-	-	16	25%
D y E	22	2	3	-	-	-	27	43%
N. D.	1	1	-	-	-	-	2	3%
Total	38	20	4	1	-	-	63	100%
%	60%	32%	6%	2%	-	-	100%	

Tabla 23: Relación entre medios de transporte y clase social.

El perfil socioeconómico cultural de los alumnos del curso de LEA-NI se completa con la presentación y análisis de datos relativos a manera como cada alumno se mantiene informado de lo que pasa en el mundo, presentados en la tabla 24 y su correlación con tres variables: las clases sociales (tabla 25), franjas etarias (tabla 26) y niveles del curso de LEA-NI, a continuación.

En relación con la manera como cada alumno se mantiene informado de lo que pasa en el mundo, la tabla 24 presenta los siguientes datos:

#	INFORMACIÓN	ALUMNOS	% ALUMNOS	% MEDIOS INFO
1	Leyendo internet	56	89%	23%
2	Accediendo redes sociales	52	83%	22%
3	Viendo al telediarios	38	60%	16%
4	Charlando	38	60%	16%
5	Leyendo libros	19	30%	8%
6	Leyendo revistas en general	19	30%	8%
7	Leyendo periódicos	16	25%	7%
	N. D.	2	3%	-
	Total	240	381%	100%

Tabla 24: Cómo se mantienen informados los alumnos de LEA-NI.

Los datos indican que de todos los 63 (100%) alumnos del curso de LEA-NI, 56 (89%) alumnos se mantienen informados leyendo en internet, 52 (83%) accediendo a las redes sociales, 38 (60%) viendo los telediarios, 38 (60%) charlando, 19 (30%) leyendo libros, 19

(30%) leyendo revistas en general y 16 (25%) leyendo periódicos. Además, del total de 240 (100%) respuestas obtenidas con relación a los medios preferidos de mantenerse informado (3,81 respuestas/alumno), leyendo en internet corresponde a 23% de los medios preferidos, accediendo redes sociales 22%, viendo al telediario 16%, charlando 16%, leyendo libros 8%, leyendo revistas en general 8%, y por el último leyendo periódicos con 7% de la preferencia de los medios.

Los resultados presentados suscitan interpretaciones relacionadas entre sí, en lo que se refiere a los medios preferidos por los alumnos de mantenerse informado y los géneros textuales intrínsecos a los propios medios y cuyos datos sirven de información sobre algunas de las cuestiones de esta investigación. Si el medio es el mensaje, como diría McLuhan (1967), los resultados indican una clara preferencia por medios orales o que envuelvan un grado considerable de oralidad (videos, podcast en internet e interacciones orales en las redes sociales) frente al sentido estrictamente visual que el uso de la lectura impone. Del total de 240 (100%) respuestas obtenidas sobre las formas preferidas para mantenerse informado, 184 (77%) corresponden a las maneras de informarse cuyos medios privilegian algún uso de la oralidad en detrimento del visual, con sólo 56 (23 %) respuestas, mostrando una tendencia que se verá reflejada a lo largo de todo el análisis de necesidad, tanto de los alumnos, como de los profesionales del turismo. En este sentido, los resultados apuntan a una preferencia por géneros textuales que se encuentran en internet y en las redes sociales, correspondiendo a 45% de los medios preferidos, viendo el telediario y charlando, empatados y correspondiendo a 32% de los medios preferidos y por último en la preferencia de los 63 alumnos, el sentido estrictamente visual que la lectura impone con 8% de las respuestas para la lectura de libros, 8% para la lectura de revistas en general y sólo el 7% de la preferencia por la lectura de periódicos.

Además del claro reflejo de la Sociedad de la Información y de la Comunicación en la que estamos inseridos, algunas consideraciones son necesarias. El acceso a libros, revistas y periódicos en el contexto brasileño no es tan simple y trivial en comparación con otras sociedades, como la española, por ejemplo. Libros y revistas suelen a ser caros y el acceso al periódico impreso no se da tan fácilmente, ya que su circulación se ve perjudicada cuando se está alejado de los grandes centros de difusión de la información, tales como Río de Janeiro o Sao Paulo, por ejemplo, como es el caso de la ciudad de João Pessoa, en el estado de Paraíba. Este hecho perjudica considerablemente el desarrollo de la lectura, principalmente hoy en día, donde otros medios informativos mucho más atractivos, interactivos e instantáneos se superponen a los medios tradicionales de información sobre la realidad, como es el caso de los periódicos, revistas y libros, los medios de información menos populares entre los alumnos de LEA-NI.

La correlación entre los medios de información preferidos por los alumnos de LEA-NI considerados a partir de las variables de las clases sociales, franjas etarias y niveles que componen el curso de LEA-NI se presentan en los datos en las tablas 25, 26 y 27 abajo.

INFORMACIÓN	CLASES SOCIALES				TOTAL	%
	A	B	C	D y E		
Leyendo internet	5	13	16	22	56	89%
Accediendo redes sociales	5	13	13	21	52	83%
Viendo telediario	4	11	7	16	38	60%
Charlando	2	10	10	16	38	60%
Leyendo libros	1	6	5	7	19	30%
Leyendo revistas en general	2	6	5	6	19	30%
Leyendo periódicos	2	6	3	5	16	25%
N. D.				2	2	3%
Total	21	65	59	95	240	381%
%	9%	27%	25%	40%	100%	

Tabla 25: Relación entre medios de información y clase social.

INFORMACIÓN	FRANJA ETARIA				TOTAL	%
	Hasta 20	21-25	26-30	31-35		
Leyendo internet	24	25	5	2	56	89%
Accediendo redes sociales	21	24	5	2	52	83%
Viendo telediario	15	18	4	1	38	60%
Charlando	15	19	3	1	38	60%
Leyendo libros	8	8	3	0	19	30%
Leyendo revistas en general	8	5	2	1	16	25%
Leyendo periódicos	8	7	3	1	19	30%
N. D.	2	0	0	0	2	3%
Total	101	106	25	8	240	381%
%	42	44%	10%	3%	100%	

Tabla 26: Relación entre medios de información y franjas etarias.

INFORMACIÓN	NIVEL DEL CURSO DE LEA-NI				TOTAL	%
	P1	P3	P5	P7		
Leyendo internet	19	12	15	10	56	89%
Accediendo redes sociales	17	11	13	11	52	83%
Viendo telediario	12	6	11	9	38	60%
Charlando	15	7	9	7	38	60%
Leyendo libros	7	1	5	6	19	30%
Leyendo revistas en general	8	3	2	6	19	30%
Leyendo periódicos	5	2	4	5	16	25%
N. D.	1	1	0	0	2	3%
Total	84	43	59	54	240	381%
%	35%	18%	25%	23%	100%	

Tabla 27: Relación entre medios de información y niveles del curso.

Se buscó verificar si, de alguna forma, los medios de informarse con respecto a la realidad variaban conforme la clase social del alumno, su franja etaria o incluso si correspondía a un determinado perfil del nivel al que pertenece, de modo a considerar posibles adaptaciones del contenido didáctico-pedagógico en función del perfil del alumno. Los resultados comprueban que los medios preferidos de información se mantienen los mismos entre la casi totalidad de los alumnos de LEA-NI, independientemente de las variables observadas. Tal vez por tratarse de un grupo de alumnos bastante homogéneo, principalmente en relación con su franja etaria, la preferencia por los medio de información sobre el cotidiano sea común y compartido entre los alumnos, lo que, en cierto modo, favorece la programación del contenido didáctico-pedagógico y su método de aplicación.

3.1.4. Perfil laboral de los alumnos de LEA-NI.

El perfil laboral de los alumnos del curso LEA-NI completa el perfil general de los alumnos trazado hasta aquí y recoge los datos referentes al número total de alumnos que trabajan y no trabajan, presentados en la tabla 28 y su relación con otras variables tales como sexo (tabla 29), franja etaria (tabla 30), clase social (tabla 31) y los niveles del curso de LEA-NI (tabla 32). El perfil laboral se complementa con los datos relativos a los alumnos que trabajan en el sector de Turismo de la ciudad de João Pessoa, contexto profesional en análisis en esta investigación, presentados en la tabla 33.

Con relación al número de alumnos del curso de LEA-NI que trabajan, la tabla 28 presenta los siguientes datos:

¿TRABAJAS?	ALUMNOS	%
NO	37	59%
SÍ	26	41%
Total	63	100%

Tabla 28: Cantidad de alumnos que trabajan.

Los datos muestran que del total de 63 (100%) alumnos que contestaron al cuestionario, 37 (59%) alumnos declararon que no trabajan y 26 (41%) alumnos declararon que trabajan en los más diversos tipos de empleos y ocupaciones, tales como técnico administrativo, proveedor de servicios, vendedor, caja, comerciales, recepcionista, empresario (2 alumnos), profesor de inglés (2 alumnos), apoyo pedagógico (2 alumnos), secretario, administrativo de recursos humanos, agente de salud, telemarketing, monitor de centro de estudio, gerente, abogado, y otros puestos de empleos y trabajo específicamente relacionadas con el sector turístico, que se presentaran más adelante en la tabla 33.

Por tratarse de alumnos muy jóvenes, la mayoría de los empleos y de las ocupaciones laborales que ejercen los 26 (41%) alumnos que trabajan dice respecto a trabajos de nivel técnico con baja exigencia técnico-profesional y, en su gran mayoría, mal remunerados. Además, cabe señalar el propio horario vespertino del curso, lo que dificulta bastante al

alumno del curso de LEA-NI su inserción laboral en el mercado de trabajo dentro del horario comercial.

En relación con la proporción de alumnos y alumnas que ejercen o no alguna actividad laboral, la tabla 29 presenta los siguientes datos:

SEXO	TRABAJA				TOTAL	%
	SÍ	%	NO	%		
Femenino	14	38%	23	62%	37	59%
Masculino	12	46%	14	54%	26	41%
Total	26		37		63	100%
%	41%		59%		100%	

Tabla 29: Relación entre alumnos que trabajan y sexo.

Como ya se ha visto antes, los datos muestran que el alumnado de LEA-NI se compone de 37 (59%) alumnas y 26 (41%) alumnos. Comparándose el perfil laboral entre hombres y mujeres, los datos muestran que hay más alumnas (14 alumnas) trabajando que alumnos (12 alumnos), representando entre los alumnos que trabajan (26 estudiantes) una proporción del 54% de alumnas y el 46 % de alumnos que ejercen alguna actividad laboral. En una primera lectura, estos resultados indican una gradual inserción femenina en el mercado de trabajo local, manteniendo la proporción aproximada entre el número de alumnas que componen el curso de LEA-NI (59%) y el número de alumnas que trabajan (54%). Entre los alumnos, el número de alumnos que trabajan (46%) es ligeramente superior al total de alumnos que componen el curso de LEA-NI (41%).

Sin embargo, al analizar los datos entre los sexos por separado, los resultados indican que entre los hombres hay un mayor equilibrio entre el número de alumnos que trabajan y los que no trabajan, 12 (46%) y 14 (54%), respectivamente. Ya entre las mujeres, esta relación se agrava considerablemente. Los resultados indican que para cada una (01) alumna que trabaja hay casi 2 alumnas que no trabajan 14 (38%) y 23 (62%), respectivamente. En este sentido, el mercado laboral reflejado en el universo de alumnos y alumnas del curso investigado muestra que se contratan más mujeres que hombres, pero al mismo tiempo, se deja de contratar a más

mujeres que a hombres para todo aquel que se contrata, respectivamente, perjudicando considerablemente la inserción femenina en el mercado de trabajo, conforme reflejado en los datos.

Respecto a la franja etaria total de los alumnos que trabajan y no trabajan, la tabla 30 presenta los siguientes datos:

FRANJA ETARIA	TRABAJA		TOTAL	%
	SÍ	NO		
Hasta 20	3	26	29	46%
21-25	17	10	27	43%
26-30	4	1	5	8%
31-36	2	0	2	3%
Total	26	37	63	100%
%	41%	59%	100%	

Tabla 30: Relación entre alumnos que trabajan e franja etaria.

Los datos muestran que la inserción laboral de los alumnos del curso de LEA-NI refleja la propia inserción laboral de los jóvenes brasileños en el mercado de trabajo (Coelho y Aquino, 2009). Como se trata de un alumnado extremadamente joven, hasta los 20 años de edad, sólo 3 (10%) alumnos de LEA-NI trabajan. La inserción laboral se produce más rápidamente y de manera incisiva entre los 21 y 25 años de edad, donde 17 (63%) alumnos trabajan. Desde entonces, la inserción laboral es casi plena entre los 26 y 30 años de edad, con 4 (80%) alumnos trabajando y plena en la franja etaria siguiente, con 2 (100%) alumnos entre 31 y 36 años de edad con trabajo. Estos resultados sugieren que el curso de LEA-NI posibilita una rápida inserción laboral de sus alumnos, aunque estos mismos empleos y trabajos no correspondan a las mayores franjas de renta del mercado. En este sentido, una futura investigación entre los alumnos egresados podría apuntar si el curso de LEA-NI también posibilita una inserción laboral en el mercado de trabajo mejor remunerado.

En relación con la clase social de los alumnos que trabajan y no trabajan, los datos presentados en la tabla 31 abajo indican al menos dos lecturas.

CLASE SOCIAL	TRABAJA		TOTAL	%
	SÍ	NO		
A	5	0	5	8%
B	4	9	13	21%
C	7	9	16	25%
D y E	9	18	27	43%
N. D.	1	1	2	3%
Total	26	37	63	100%
%	41%	59%	100%	

Tabla 31: Relación entre alumnos que trabajan y clase social.

En una la primera lectura, teniendo en cuenta aquí todas las clases sociales representadas en el curso de LEA-NI, la inserción laboral de los 26 alumnos (41%) que trabajan se lleva a cabo de la siguiente manera. Del total de 26 (100%) alumnos que trabajan, 5 (19%) alumnos son oriundos de la clase A, 4 (15%) alumnos de la clase B, 7 (27%) alumnos de la clase C y 9 (35%) alumnos de las clases D y E. Estos resultados reflejan la propia estructura social del curso de LEA-NI, conforme ya visto en las tablas 18 y 19.

Por otro lado, en una segunda lectura, la inserción laboral considerada en cada clase social se da con 100% (5 alumnos) de los alumnos de la clase A trabajando, en la clase B 31% (4 alumnos) trabajan y 69% (9 alumnos) no trabajan, en la clase C 44% (7 alumnos) trabajan y 56% (9 alumnos) no trabajan, y en las clases D y E 33% (9 alumnos) trabajan y el 67% (18 alumnos) no trabajan. Estos resultados indican que el curso de LEA-NI apunta en la dirección opuesta de lo que sucede en la sociedad brasileña en general, especialmente en los cursos más tradicionales como Medicina, Derecho, Ingeniería, etc., en los que los alumnos de las clases sociales más pudientes trabajan más tarde, privilegiando los estudios al trabajo, con el objetivo de estar mejor preparados para el competitivo mercado laboral. Al contrario de los alumnos de clases menos favorecidas, donde conciliar los estudios con algún trabajo que les posibilite el sustento se hace imperativo. Probablemente este hecho se da por la propia naturaleza del curso de LEA-NI, orientado a los negocios internacionales con un marcado carácter práctico, cuya demanda de profesionales formados en negocios y que hablen tres

lenguas en un mercado de trabajo globalizado se hace cada vez más necesaria, posibilitando así, la rápida absorción del alumnado de LEA-NI en el mundo del trabajo.

Con relación a los niveles que componen el curso de LEA-NI y los alumnos que trabajan y no trabajan distribuidos en los mismos, la tabla 32 presenta los siguientes datos:

NIVEL	TRABAJA		TOTAL	%
	SÍ	NO		
P1	3	19	22	35%
P3	7	6	13	21%
P5	7	10	17	27%
P7	9	2	11	17%
Total	26	37	63	100%
%	41%	59%	100%	

Tabla 32: Relación entre alumnos que trabajan y los niveles.

Los datos relativos a los alumnos que trabajan y no trabajan distribuidos a lo largo del curso de LEA-NI en sus respectivos niveles muestran la rápida absorción de los alumnos del curso en el mercado de trabajo, lo que confirma los resultados del anterior análisis con relación a la inserción laboral de los estudiantes. Teniendo en cuenta los extremos de los datos, los niveles P1 y P7, respectivamente el 1er y el 7º semestres lectivos (inicio y casi final del curso), los datos apuntan para la rápida absorción de los alumnos de LEA-NI en el mercado laboral. En el primer semestre del curso, nivel P1, sólo 3 (14%) alumnos trabajan frente a los 19 (86%) que no trabajan en esta misma turma. En el penúltimo semestre del curso, nivel P7, los datos se invierten completamente manteniendo la proporción entre alumnos que trabajan y los que no trabajan, con 9 (82%) alumnos que trabajan frente a los 2 (18%) alumnos que no trabajan. Aunque el grado de absentismo escolar sea alrededor del 50%, la gran mayoría de los alumnos que se gradúa o en vías que graduarse en el curso de LEA-NI logran inserirse en el mercado laboral. Como ya dicho antes, cabría aquí una futura investigación sobre la inserción laboral de los alumnos egresados del curso de LEA-NI, teniendo en cuenta los tipos de empleo y de trabajo, ingresos mensuales, calidad, expectativas cumplidas, entre otros análisis.

Por último, el perfil laboral de los alumnos de curso de LEA-NI se complementa con los datos relativos a los alumnos que trabajan en el sector de Turismo de la ciudad de João Pessoa, contexto profesional en análisis en esta investigación, de donde se analizarán los datos referentes a las tareas comunicativas y géneros que permitirán delinear el contenido para programas del curso basado en tareas comunicativas y géneros, según lo propuesto por esta investigación.

En la tabla 33 abajo se presentan los datos relativos a los 13 alumnos que trabajan directamente con el contexto profesional del Turismo. De estos 13 alumnos profesionales del Turismo, siete (7) (54%) de ellos todavía cursan LEA-NI y contestaron al cuestionario de alumnos aquí en análisis. Los otros 6 (46%) alumnos no contestaron al cuestionario de alumnos, pero contestaron al cuestionario destinado a los profesionales de turismo que se presentará más adelante, una vez que trabajan o ejercen alguna actividad laboral vinculada directamente a la industria turística de João Pessoa.

CATEGORÍAS	ALUMNOS		%	
	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO
SEXO	9	4	69%	31%
Total	13		100%	
ÁREA DEL TURISMO				
AGENCIA DE VIAJES	2	2	31%	
AEROPUERTO/Cía. Aérea	3	0	23%	
OPERADORA DE TURISMO	1	1	15%	
HOTEL	2	0	15%	
PUNTO TURÍSTICO	1	1	15%	
Total	13		100%	
FRANJA ETARIA				
Hasta 20	0		0%	
21-25	11		85%	
26-30	2		15%	
31-35	0		0%	
Total	13		100%	
NIVELES del curso LEA-NI				
P1	0		0%	
P3	0		0%	
P5	2		15%	
P7	5		38%	
Egresados	6		46%	
Total	13		100%	

Tabla 33: Relación dos alumnos y egresados que trabajan con turismo.

Los datos muestran que el perfil de los alumnos de LEA-NI que trabajan en el sector turístico de João Pessoa está en relativa consonancia con el perfil de la mano de obra del Turismo brasileño en las Actividades Características del Turismo (ACT), investigado por Coelho y Sakowski (2014) en estudio realizado para el Instituto de Pesquisa Económica Aplicada (IPEA).

Según los datos presentados en la tabla 33, el mercado laboral en la industria turística de João Pessoa absorbió a 13 (19%) alumnos entre los 69 alumnos (63 alumnos y 6 alumnos profesionales de Turismo que no contestaron al cuestionario Q1). Se trata de un porcentaje bastante alto para un sólo segmento de la economía del trabajo de una única ciudad, mientras muestra la fuerte demanda que el sector turístico de João Pessoa ejerce en un curso como el de LEA-NI, donde la formación en lenguas extranjeras aplicadas a los negocios internacionales responde inmediatamente a un mercado carente de profesionales con este perfil académico-profesional. Estos resultados se encuadran al perfil de la mano de obra del turismo brasileño, cuya ocupación de mano de obra de la región noreste de Brasil, donde se localiza João Pessoa, representa el 23% de las existentes en Brasil (Coelho y Sakowski, 2014: 14).

Con relación a los sectores o a las Actividades Características del Turismo (ACT), donde los alumnos de LEA-NI profesionales del turismo actúan, los datos se distribuyen de la siguiente manera: del total de 13 alumnos profesionales del Turismo, 4 (31%) alumnos profesionales del Turismo actúan en Agencias de Viajes, 3 (23%) actúan en el Aeropuerto/Cía. Aérea, 2 (15%) actúan en Operadoras de Turismo, 2 (15%) actúan en Hoteles y los otros 2 (15%) actúan en Puntos Turísticos de la ciudad de João Pessoa. Estos resultados indican que la distribución de los alumnos de LEA-NI profesionales del turismo entre las principales ACT de João Pessoa está concentrada en el núcleo duro del sector turístico, Agencias de Viajes (4 alumnos), Transporte Aéreo (3 alumnos) y Alojamiento (2

alumnos) con 9 (69%) profesionales de LEA-NI actuando en estas áreas centrales del Turismo y Puntos Turísticos con 2 alumnos (15%).

Con relación al género de estos profesionales, el grupo de 13 alumnos profesionales de Turismo se componen de 9 (69%) hombres y 4 (31%) mujeres, indicando una mayor presencia masculina de profesionales de LEA-NI actuantes en la industria turística local, en una relación de 2 hombres por cada mujer. Al observarse la distribución de los alumnos y alumnas entre las ACT levantadas, principalmente en relación con el núcleo del Turismo (agencias, transporte aéreo y alojamiento), los datos presentan la siguiente composición de ACT por géneros de alumnos: Agencia de Viajes (2 alumnos y 2 alumnas), Transporte Aéreo (3 alumnos y 0 alumnas), Operadoras de Turismo (1 alumno y 1 alumna), Alojamiento (2 alumnos y 0 alumnas) y Punto Turístico (Cultura y Ocio) con 1 alumno de cada género. Estos resultados desentonan de los datos relativos al perfil de la mano de obra del turismo brasileño levantado por Coelho y Sakowski (2014: 15), sólo confirmando la ACT del Transporte Aéreo como el sector con mayor presencia masculina entre los estudiantes de LEA-NI empleados en la economía del turismo de João Pessoa. En las demás ACT del núcleo duro del Turismo, Alojamiento y Agencias de Viajes, el perfil nacional de la mano de obra del Turismo emplea más mujeres que hombres, diferentemente del perfil de los alumnos de LEA-NI empleados en el núcleo del Turismo, cuya presencia entre hombres y mujeres se da de manera equitativa, con 2 alumnos y 2 alumnas empleados en las Agencias de Viajes; 1 alumno y 1 alumna ocupados en Operadoras de Turismo.

En relación con la franja etaria de los profesionales de LEA-NI actuantes en la economía del turismo de João Pessoa, la gran mayoría de ellos tiene entre 21 y 25 años de edad, 11 (85%) alumnos, frente a los 2 (15%) únicos alumnos con edades entre 26 y 30 años y cero alumnos con más de 31 años. Estos resultados demuestran que la preferencia del mercado de trabajo de la industria turística recae sobre los jóvenes entre 21 y 25 años de

edad, donde los bajos salarios, horarios alternativos, precariedad y flexibilidad contractual y laboral, características inherentes a estos puestos de trabajo, obstaculizan al máximo, si no imposibilitan, la absorción de los adultos comprendidos en las franjas etarias más altas, en las cuales la búsqueda por mejores empleos y trabajos mejor remunerados y con mejores condiciones laborales se hace mucho más necesaria e incluso fundamental, una vez que es extremadamente difícil poder mantenerse económicamente. Los jóvenes por su vez, por la necesidad de inserción laboral, a través de sus primeras experiencias, están más expuestos y dispuestos a aceptar las precarias condiciones laborales que el sector turístico ofrece.

Reflejo de esta última situación se encuentra en la distribución de los profesionales de LEA-NI contratados por el sector turístico de João Pessoa en los niveles del curso de LEA-NI. Entre los 7 (54%) alumnos profesionales de LEA-NI, 2 (15%) se encuentran en el 5º semestre (P5), 5 (38%) se encuentran en el 7º semestre (P7) y 6 (46%) alumnos pueden considerarse profesionales egresados del curso de LEA-NI. Ninguno de los alumnos que trabajan en el sector de turismo se encuentra en los primeros semestres lectivos del curso de LEA-NI. Estos resultados apuntan a la preferencia del sector turístico de Joao Pessoa por la contratación de profesionales de LEA-NI en sus últimas etapas de la formación académica, casi preparados para el mercado de trabajo y con casi la totalidad del curso completado, pero todavía así, se caracteriza por una mano de obra de contratación barata y de bajo costo para el sector económico de la industria turística de João Pessoa.

En la siguiente sección se presentan los resultados relativos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos del curso de LEA-NI.

3.2. Necesidades de Aprendizaje

En esta sección, se presentan los resultados relativos a los datos levantados en el cuestionario de los alumnos de LEA-NI (Q1, Anexo 1), en lo que respecta a las necesidades

de aprendizaje de los alumnos y la correlación entre las mismas. En el ítem 3.2.1 los datos muestran el conocimiento previo en lengua española del alumno de LEA-NI y su contacto con la lengua. En el ítem 3.2.2 se presentan los datos relativos a la autoevaluación de los alumnos con relación a su desempeño en lengua española en las habilidades lingüísticas determinadas. En el ítem 3.2.3 se presentan los datos relativos a las dificultades encontradas por los alumnos respecto a las habilidades lingüísticas y las razones para la misma. En el ítem 3.2.4 los datos revelan las habilidades lingüísticas más enfatizadas en el curso de LEA-NI. En el ítem 3.2.5 se presentan los resultados sobre qué habilidades lingüísticas despiertan el interés y motivación de los alumnos. En el ítem 3.2.6 se presentan los datos relativos a la importancia que el alumno de LEA-NI da a la lengua española y cuáles habilidades lingüísticas este alumno considera más importante para su aprendizaje y cuáles actividades deberían ser priorizadas en el curso de LEA-NI. En el ítem 3.2.7 los datos revelan las preferencias de aprendizaje de los alumnos, cuales actividades desarrolladas y habilidades lingüísticas trabajadas en las clases de lengua española son las preferidas. En el ítem 3.2.8 los resultados revelan el estilo de aprendizaje de los alumnos. En el ítem 3.2.9 se presentan los datos sobre las expectativas de los alumnos relacionados con la profesión propiamente, así como en relación con la lengua española, los géneros textuales y las habilidades lingüísticas prioritarias para los alumnos.

3.2.1. Conocimiento previo y contacto con la lengua española

Con relación al conocimiento previo en lengua española y el contacto que el alumno de LEA-NI mantiene con la lengua fuera de su ámbito académico universitario, las tablas 34, 35, 36 y 37 presentan los siguientes datos:

CONOCIMIENTO PREVIO DE ESPAÑOL	ALUMNOS	% de 63
Jamás estudié español	22	35%
En la enseñanza secundaria	18	29%
En la enseñanza básica	14	22%
Estudié solo	12	19%
Aprendí en mi convivencia social	10	16%
Estuve en un país de lengua española	8	13%
Estudié en cursos de idiomas	2	3%
Total	86	137%

Tabla 34: Conocimiento previo de lengua española.

Con respecto a los conocimientos previos de la lengua española, los datos muestran que 22 (35%) alumnos jamás estudiaron lengua española, siendo el curso de LEA-NI, por tanto, la primera oportunidad en la vida en este sentido para 1/3 de los alumnos. Entre los demás 41 alumnos (65%) – considerándose que los alumnos podrían contestar a más de una alternativa – 18 (29%) alumnos tuvieron experiencia previa con la lengua española en la enseñanza secundaria, 14 (22%) alumnos en la enseñanza básica, 12 (19%) alumnos estudiaron solos, 10 (16%) estudiantes aprendieron español en su convivio social, 8 (13%) alumnos estuvieron en un país de habla española (siendo 3 en España, 2 en Colombia y 1 alumno en Argentina, México y Bolivia, respectivamente, por razones de estudio, paseo, trabajo y voluntariado) y, finalmente, sólo 2 (3%) alumnos estudiaron lengua española en un curso de idiomas antes de su entrada en la universidad. En este sentido, los resultados indican que una proporción significativa de los alumnos de LEA-NI (2/3 o 65% de los alumnos) llegan al curso con alguna experiencia o conocimiento previo de la lengua española – mínimo en su mayoría – sea por la oportunidad de estudiarla en las enseñanzas Secundaria o Básica, en gran parte debido a la implementación de la Ley 11.161 de 05/08/2005 que hizo obligatoria la oferta de lengua española en las redes públicas y privadas de enseñanza secundaria y facultativa en la enseñanza básica desde 2010, y responsable por gran parte de esta experiencia previa en lengua española, en que pese la precariedad de la enseñanza de lengua española en el Estado de Paraíba, a pesar del actuante trabajo de

formación de profesores desarrollado por los profesores de lengua española del curso de Letras de UFPB (incluyéndome a mí mismo entre ellos) con el fin de formar profesores de lengua española que actúen en las redes pública y privadas de enseñanza secundaria y básica del Estado de Paraíba (PB), además de los cursos de idiomas.

Sobre el contacto académico con la lengua española fuera del curso de LEA-NI, la tabla 35 muestra los siguientes datos:

<i>¿ESTUDIAS ESPAÑOL FUERA DE LA UFPB?</i>	<i>ALUMNOS</i>	<i>% de 63</i>
NO	58	92%
SÍ	5	8%
Total	63	100%

Tabla 35: Estudia lengua española fuera del curso de LEA-NI.

Los datos indican que la mayoría absoluta de los alumnos - 58 (92%) - confía su aprendizaje y formación en lengua española al curso de LEA-NI, con sólo 5 (8%) alumnos complementando sus estudios de lengua española fuera del curso. Estos resultados indican que aunque el 33% de los alumnos (21) complementen el curso de LEA-NI con otra licenciatura (cf. tabla 13), su formación en lengua española es casi en su totalidad bajo la responsabilidad del curso de LEA-NI, lo que refuerza la necesidad de delinarse y promover programas de lengua española cuyo contenido y metodología reflejen las necesidades académicas y profesionales de los alumnos del curso de LEA-NI, permitiéndoles así una formación lingüística en lengua española basada en las necesidades que requiere el contexto profesional meta.

Apuntando en este sentido, la tabla 36 muestra los datos con relación al contacto con la lengua española en el trabajo o en las prácticas de los alumnos del curso de LEA-NI que atestan esta necesidad:

<i>¿TIENES CONTACTO CON LA LENGUA ESPAÑOLA EN TU TRABAJO/PRÁCTICAS?</i>	<i>ALUMNOS</i>	<i>% de 63</i>
NO	56	89%
SÍ	7	11%
Total	63	100%

Tabla 36: Contacto profesional con la lengua española.

Los datos revelan que 56 (89%) alumnos no tienen contacto con la lengua española en su trabajo/prácticas, muchos de estos (37 alumnos, 59%) por la sencilla razón de que todavía no trabajan o realizan prácticas (cf. visto en la tabla 28 anterior). Los pocos 7 (11%) alumnos que sí tienen algún contacto con la lengua española en su trabajo o en las prácticas representan, no sólo el 27% de los alumnos que trabajan (26 alumnos, 41%, cf. tabla 28) sino también corresponden al 100% de los alumnos que trabajan en el contexto profesional de Turismo y que contestaron al cuestionario como alumnos (7 alumnos, según lo indicado anteriormente por la tabla 33 en la sección 3.1.4.). Estos resultados corroboran la importancia del delineamiento de una programación de cursos orientados a las necesidades demandadas por el contexto profesional meta, en este caso, la industria de Turismo de la ciudad de João Pessoa (PB), demostrando también que el uso de la lengua española en el contexto profesional de Turismo se da de manera recurrente e incluso necesaria.

Con respecto a los ámbitos de uso de la lengua española fuera de clase, la tabla 37 muestra los siguientes datos:

Ámbitos de uso de español fuera de clase	Alumnos	% Usos	% Alumnos
Escuchando música	46	20%	73%
Viendo TV	42	18%	67%
Leyendo	35	15%	56%
Escribiendo (email personal y redes sociales)	30	13%	48%
Hablando personalmente o por internet (skype, whatsapp, etc.)	26	11%	41%
Interactuando (email profesional, teléfono, redes sociales, etc.)	21	9%	33%
Viajando	11	5%	17%
Recibiendo visitantes	10	4%	16%
No uso lengua española fuera	7	3%	11%
Participando de conferencias	2	1%	3%
Participando de reuniones	0	0%	0%
Otros	0	0%	0%
Total	230	100%	365%

Tabla 37: Ámbitos de uso de lengua española fuera de clase.

Los datos muestran que los ámbitos de uso de la lengua española fuera de clase contemplan actividades, en su gran mayoría, no relacionadas al contexto profesional de los alumnos. Actividades cotidianas tales como escuchar música 46 (73%) alumnos, ver la TV

42 (67%) alumnos, leer revistas, periódicos y libros 35 (56%), que envuelvan las habilidades lingüísticas de comprensión (lectora y oral), tienen preponderancia frente a las actividades que envuelvan las habilidades lingüísticas de producción (oral y escrita) y de interacción, tanto sociales como profesionales, tales como escribir (chat, correo electrónico, redes sociales, etc.) 30 (48%) alumnos, hablar personalmente o por internet (skype, redes sociales, etc.) 26 (41%) alumnos, interactuar profesionalmente (correo electrónico, teléfono, redes sociales, etc.) 21 (33%). Otras actividades como viajar 11 (17%) alumnos, recibir visitantes 10 (16%) alumnos y participar de conferencias 2 (3%) alumnos, tienen su uso muy reducido por parte de los alumnos. Pese a ello, y recordando que los alumnos también podían elegir más de una alternativa, sólo 7 (11%) alumnos declararon que no utilizan la lengua española fuera de clase, indicando así un número bastante reducido de alumnos que no se exponen a la lengua española bajo ninguna circunstancia fuera de clase e indicando también que la exposición a la lengua española y su uso fuera de clase y en contextos diversos – contextos de uso social, de entretenimiento y el ocio frente al su uso profesional – se hace posible, pero de forma bastante localizada y determinada con relación tanto a su uso (social, profesional o de ocio) como a las habilidades lingüísticas requeridas para tal, con predominio de uso de las habilidades de comprensión oral y lectora frente a las habilidades de producción oral y escritas, una constante que se notará al largo de esta investigación y que, de cierta forma, ya apunta a la necesidad de delineamiento de programas – contenido y metodología – de curso que contemplen tareas comunicativas y géneros textuales que impliquen un mayor uso de las habilidades de producción (oral y escrita), con el fin de posibilitar un equilibrio en la integración de las mismas en clase.

3.2.2. Desempeño

Preguntado a los alumnos cómo evalúan su propio desempeño en lengua española con relación a las habilidades lingüísticas determinadas según el MCER (2002: 60), el gráfico 1 muestra los siguientes datos:

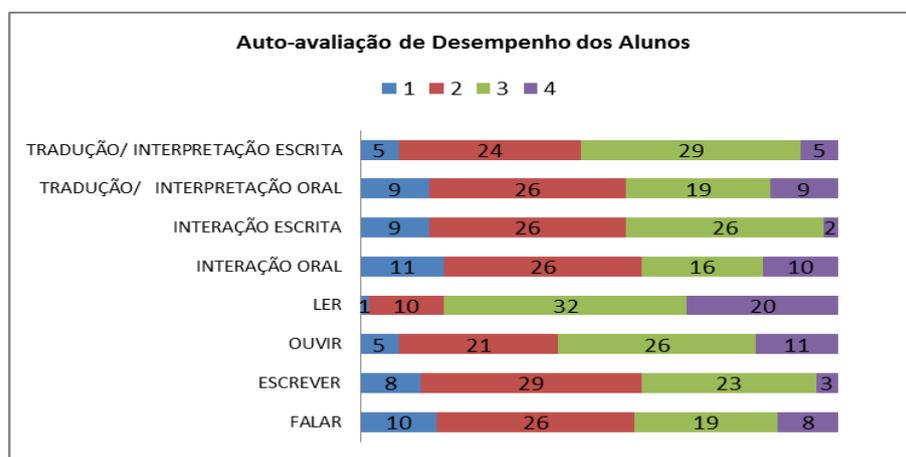


Gráfico 1: Autoevaluación de desempeño de los alumnos.

Considerando 1 bajo desempeño, 2 regular, 3 satisfactorio y 4 alto, conforme la leyenda determina, los resultados acerca de cómo los alumnos evalúan su desempeño en las habilidades lingüísticas determinadas corroboran, a primera vista, la cuestión de la particular proximidad de la lengua española con la lengua portuguesa, alertada por Maia González (1994), Celada y Maia González (2000 y 2002) y Celada (2002) al cuestionar histórica, lingüística y metodológicamente la enseñanza y aprendizaje de esta lengua singularmente extranjera al alumno brasileño.

En este sentido, los resultados muestran claramente cómo las habilidades lingüísticas de comprensión lectora y comprensión oral tienen una autoevaluación del desempeño entre los alumnos considerablemente alta, en comparación con las habilidades de producción, interacción y mediación lingüísticas. En relación con la comprensión lectora (Leer), 52 (83%) alumnos consideran su desempeño entre satisfactorio (32) y alto (20). Igual tendencia con relación a la habilidad de comprensión oral (Escuchar), con 37 (59%) alumnos considerando su desempeño satisfactorio (26) y alto (11). Aun con respecto a estas

habilidades, el número de alumnos que evalúa su desempeño como bajo es mínimo, con sólo 1 (1,6%) alumno en relación con la comprensión lectora (Leer) y 5 (8%) alumnos acerca de la comprensión oral (Escuchar).

Sin embargo, cuando las habilidades lingüísticas en análisis implican algún tipo de producción, interacción o mediación (tanto oral como escrita), la autoevaluación de los alumnos sobre su rendimiento se invierte. El número de alumnos que considera su desempeño satisfactorio y alto es casi siempre menor con relación a los alumnos que lo consideran regular y bajo. El desempeño en Hablar, para 27 (43%) alumnos es evaluado como satisfactorio (19) y alto (8). Interacción oral 26 (41%) alumnos consideran su desempeño satisfactorio (16) y alto (10). Y Mediación (Traducción/Interpretación) Oral 28 (44%) alumnos consideran su desempeño satisfactorio (19) y alto (9). Excepción hecha a la traducción/interpretación escrita (mediación escrita), con 34 (54%) alumnos considerando su desempeño en esta habilidad lingüística satisfactorio (29) y alto (5), lo que de cierta forma confirma la cuestión de la supuesta facilidad encontrada por el alumno brasileño con respecto a la comprensión lectora.

Por último, con relación al desempeño relativo a las habilidades que implican la producción escrita (Escribir, Interacción Escrita y Mediación Escrita) los datos son ejemplares. Se configuran como las habilidades menos valoradas con relación al desempeño por parte del alumnado. Sólo 2 (3,2%) alumnos consideran tener alto desempeño en la Interacción Escrita, 3 (5%) alumnos en la habilidad de Escribir y 5 (8%) alumnos en la habilidad de Mediación Escrita (Traducción/Interpretación).

Considerando los datos arriba presentados en su media de desempeño de los alumnos en cada habilidad, se obtienen los siguientes datos:

DESEMPEÑO	PRODUCCIÓN		COMPREENSIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	2,40	2,33	2,68	3,13	2,40	2,33	2,44	2,54
%	60%	58%	67%	78%	60%	58%	61%	63%
MEDIA TOTAL	2,37		2,90		2,37		2,49	
%	59%		73%		59%		62%	

Tabla 38: Media de las habilidades de mejor desempeño según los alumnos.

Estos resultados apuntan que las habilidades que implican la producción escrita (Escribir, Interactuar, excepto la Mediación), frente a la producción oral y, principalmente, frente a las habilidades de comprensión oral y lectora, suponen una mayor dificultad por parte del alumnado brasileño, lo que muestra la necesidad de delinear programas de curso que engloben la práctica de tales habilidades.

Como se podrá ver a continuación, la autoevaluación de desempeño en lengua española con respecto a las habilidades lingüísticas determinadas tiene una correlación directa con las dificultades encontradas por los alumnos, su nivel de interés y motivación en las referidas habilidades lingüísticas, el grado de importancia que este mismo alumno concede al aprendizaje de la lengua española y a las respectivas actividades y habilidades lingüísticas, así como sus preferencias y expectativas.

3.2.3. Dificultad

En relación con las habilidades lingüísticas que ofrecen mayor dificultad según los alumnos, el gráfico 2 y las tablas 39 y 40 muestran los siguientes datos:

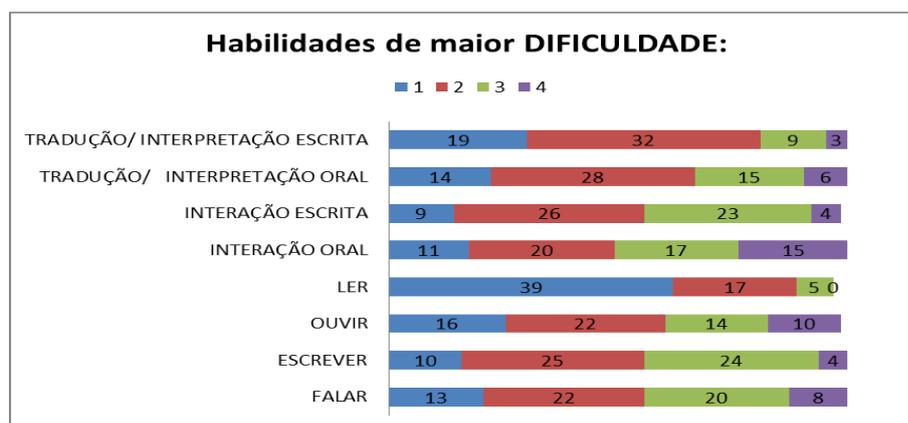


Gráfico 2: Habilidades de mayor dificultad.

Como indican los datos, y considerando 1 como poco difícil (fácil) y 4 como muy difícil, la Interacción Oral corresponde a la habilidad que ofrece mayor dificultad, con 15 (24%) alumnos considerándola como muy difícil, en contraste con la habilidad de Leer, considerada la menos difícil, una vez que ningún alumno la considera muy difícil y 39 (62%) alumnos la consideran poco difícil. De hecho, a excepción de las habilidades de Mediación Oral y Escrita (Traducción/Interpretación), consideradas las más fáciles entre los alumnos, junto con la habilidad de Leer, las demás habilidades lingüísticas, de alguna manera, se equilibran en el nivel de dificultad acusado por el alumnado de LEA-NI. Teniendo en cuenta los criterios 3 y 4 de dificultad colocados entre difícil y muy difícil, tenemos como habilidades más difíciles para los alumnos las siguientes: Interacción Oral con 32 (51%) alumnos; Hablar y Escribir con 28 (45%) alumnos; Interacción Escrita con 27 (43%) alumnos y Escuchar con 24 (38%) alumnos.

Teniendo en cuenta los datos arriba en su media general, las habilidades lingüísticas que ofrecen mayores dificultades, en la opinión de los alumnos, se presentan de la siguiente manera, de acuerdo con la tabla 39 a seguir:

DIFICULTAD	PRODUCCIÓN		COMPRENSIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	2,37	2,35	2,29	1,44	2,57	2,35	2,21	1,94
%	59%	59%	57%	36%	64%	59%	55%	48%
MEDIA TOTAL	2,36		1,87		2,46		2,07	
%	59%		47%		62%		52%	

Tabla 39: Media de las habilidades consideradas más difíciles por los alumnos.

También se preguntó a los alumnos cuales factores contribuyen para las dificultades presentadas por ellos en las habilidades lingüísticas determinadas. Como se puede observar en la tabla 40 abajo, y recordando que podrían contestar a más de una respuesta, para la mayoría absoluta de los alumnos, más específicamente 47 (675%) alumnos, las dificultades presentadas en las habilidades lingüísticas son atribuidas al su poco conocimiento de la lengua española. Solamente 10 (16%) alumnos atribuyen sus dificultades al material elegido

juntamente a la metodología de los profesores, 5 (8%) alumnos atribuyen únicamente a la metodología de los profesores, y 4 (6%) solamente al material elegido. Otras dificultades atribuidas por 9 (14%) alumnos corresponden a: 1) fonética de la lengua; 2) falta de contacto directo con el idioma; 3) necesito estudiar más en casa; 4) poco convivio con el español en general; 5) mi poca práctica; 6) falta de contacto; 7) afinidad con la lengua; 8) falta de conocimiento previo de la lengua y 9) no sienten dificultad.

ATRIBUYES ESTA DIFICULTAD:	ALUMNOS	%
A su poco conocimiento de la lengua española	47	75%
Al material elegido y a la metodología de los profesores juntos	10	16%
Otras	9	14%
A la metodología de los profesores	5	8%
Al material elegido	4	6%
Total	75	119%

Tabla 40: Atribución de las dificultades de los alumnos en las habilidades.

Los resultados indican que los alumnos atribuyen, en gran medida, a sí mismos sus dificultades con relación a las habilidades lingüísticas en lengua española. Por mi experiencia y práctica cotidiana en el curso, y siempre que puedo señalo entre los alumnos la idea y la importancia de cómo la lengua española y su singular proximidad (González y Celada, 2000 y Celada, 2002) con la lengua portuguesa deben ser utilizadas en favor de su aprendizaje profundo y permanente, suprimiendo cualquier rastro del “*portunhol*” o representación del mismo en nuestra práctica pedagógica cotidiana. Así siendo, desde los primeros semestres del curso, a partir de los niveles iniciales, nosotros profesores de lengua española del curso de LEA-NI inculcamos (o al menos tratamos de hacerlo) en los alumnos la conciencia de encarar el aprendizaje de la lengua española como una lengua extranjera, a fin de utilizar la singular proximidad del español con el portugués para un aprendizaje provechoso de la lengua. En este sentido, los resultados indican una amplia conciencia por parte de los alumnos en el sentido de pensar y encarar la lengua española y su aprendizaje como una lengua efectivamente extranjera, cayendo al suelo la supuesta facilidad de los primeros días de clase y el primer contacto con la lengua española.

Por otra parte, las bajas incidencias de dificultad atribuidas a la metodología de los profesores y a la elección del material didáctico, pueden deberse, en este caso, a la práctica adoptada por nosotros profesores de lengua española del curso. No adoptamos a lo largo del curso de lengua española en todos sus niveles, solamente un método o manual de enseñanza de español. Aunque estén considerados en los programas de lengua española, éstos sirven de complemento para las clases, no representando el principal método adoptado en nuestra práctica didáctico-pedagógica cotidiana. Esta se hace a partir del uso de materiales didácticos variados que favorezcan la práctica de habilidades lingüísticas a partir de tareas comunicativas y géneros textuales desarrollados en los proyectos y tareas de interacción adoptados en los respectivos semestres lectivos. Otras dificultades atribuidas por 9 (14%) alumnos consideran la falta de un mayor contacto con la lengua española, en general, como la razón principal de su dificultad en el aprendizaje de la lengua española. Estos resultados corroboran el bajo índice de alumnos que no se exponen a la lengua española, conforme visto anteriormente en la sección 3.2.1.

3.2.4. Énfasis

Con relación a las habilidades lingüísticas más enfatizadas en el curso de lengua española de LEA-NI, el gráfico 3 y la tabla 41 a continuación muestran los siguientes datos:

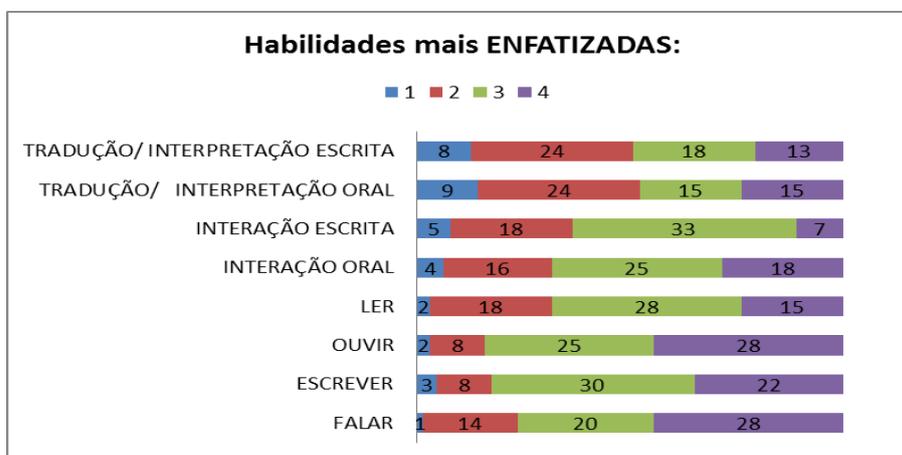


Gráfico 3: Habilidades más enfatizadas en el curso de español según los alumnos.

Teniéndose en cuenta los criterios establecidos de 1 (poco enfatizada) y 4 (muy enfatizada), los datos indican que las habilidades consideradas muy enfatizadas en lengua española son Hablar, para 28 (45%) alumnos es muy enfatizada; Escuchar, para 28 (45%) alumnos, y Escribir, para 22 (35%) alumnos e Interacción Oral, para 18 (29%) alumnos. Ampliando un poco más el análisis, y teniendo en cuenta el criterio número 3 de valoración del énfasis, se tienen los siguientes resultados: Escuchar es la habilidad más enfatizada para 53 (84%) alumnos, seguida de Escribir, para 52 (83%) alumnos; Hablar, para 48 (76%) alumnos e Interacción Oral para 43 (68%) alumnos. Considerándose estos mismos datos en sus respectivas medias, la tabla 41 presenta los datos relativos a las habilidades más enfatizadas en el curso de español según los alumnos:

ÉNFASIS	PRODUCCIÓN		COMPRENSIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	3,19	3,13	3,25	2,89	2,90	2,67	2,57	2,57
%	80%	78%	81%	72%	73%	67%	64%	64%
MEDIA TOTAL	3,16		3,07		2,79		2,57	
%	79%		77%		70%		64%	

Tabla 41: Media de las habilidades más enfatizadas en el curso según los alumnos.

Estos resultados indican haber una cierta consonancia entre las habilidades que presentan mayores dificultades para los alumnos y el mayor énfasis dado a algunas habilidades en el curso de español de LEA-NI. En este sentido, el curso parece privilegiar y enfatizar las habilidades que, de cierta forma, ofrecen mayores dificultades a los alumnos, principalmente en relación con las habilidades de Hablar, Escuchar, Escribir e Interacción Oral. Esto supone que el curso atiende a una necesidad explicitada por los alumnos acerca de sus dificultades, poniendo énfasis en las habilidades lingüísticas que les son dificultosas.

Otra lectura que se hace de los resultados obtenidos se refiere al énfasis del curso de lengua española puesto en las habilidades de comprensión, producción e interacción orales, frente a las mismas habilidades en su modalidad de escrita. En este sentido, el curso centra sus prácticas pedagógicas orientadas a la cuestión de la oralidad, en leve detrimento de la

modalidad escrita. Para tanto, se hace necesario un delineamiento del curso que considere una mayor atención a las tareas comunicativas y géneros textuales que impliquen el uso de las habilidades lingüísticas en su modalidad escrita, según lo demandado por el profesional de turismo, conforme ya se podrá averiguar más adelante en las necesidades de la situación meta.

Por último, y en lo que respecta a las habilidades lingüísticas aquí en análisis, los resultados también sugieren algunas correlaciones entre el énfasis colocado en las habilidades, el interés y motivación que las mismas suscitan entre los alumnos, y el grado de importancia que estos mismos alumnos dan a habilidades lingüísticas en cuestión. En este sentido, cabrán a continuación algunas reflexiones que esclarezcan, o al menos señalen si: ¿Las habilidades más enfatizadas corresponden a las que más interesan y motivan a los alumnos? ¿Si estas corresponden a las consideradas más importantes por los alumnos? Por último, ¿si las habilidades que más motivan e interesan a los alumnos corresponden a las consideradas más importantes por los alumnos?

3.2.5. Motivación

También se preguntó a los alumnos cómo evalúan su interés y motivación para aprender lengua española con respecto a las habilidades lingüísticas en análisis. El gráfico 4 y la tabla 42 a continuación muestran los siguientes datos:

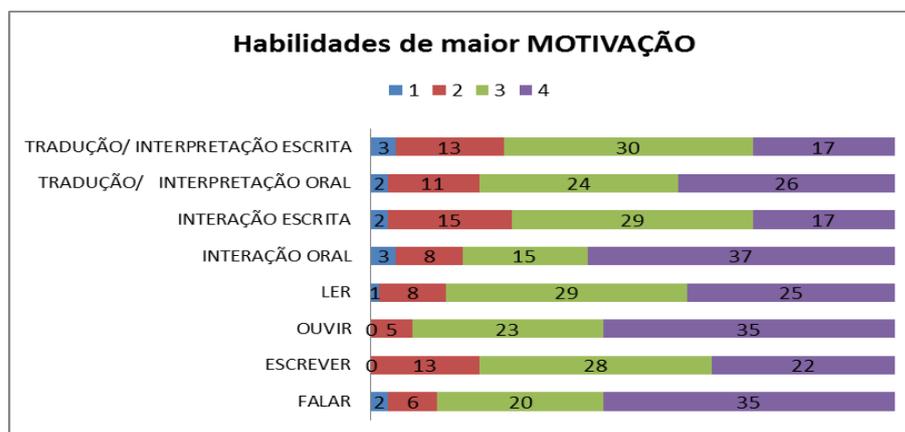


Gráfico 4: Habilidades de maior interesse y motivación.

Los datos presentados en el gráfico 4 muestran, en general, que el interés y motivación en aprender lengua española son bastante altos. Tomando como base solamente el más alto criterio de motivación de los alumnos (4, muy alto), las habilidades que más motivan e interesan a los alumnos son las siguientes: Interacción Oral, con 37 (59%) altamente motivados; Hablar y Escuchar con 35 (56%) alumnos; Mediación Oral con 26 (41%) alumnos, por un lado, y las habilidades de Leer con 25 (40%); Escribir con 22 (35%) alumnos y por último Interacción y Mediación Escritas con 17 (27%) alumnos.

Los mismos datos relativos a las habilidades lingüísticas que más interesan y motivan a los alumnos, considerados en sus respectivas medias, se presentan en la tabla 42 a continuación:

MOTIVACIÓN	PRODUCCIÓN		COMPRENSIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	3,40	3,14	3,48	3,24	3,37	2,97	3,17	2,97
%	85%	79%	87%	81%	84%	74%	79%	74%
MEDIA TOTAL	3,27		3,36		3,17		3,07	
%	82%		84%		79%		77%	

Tabla 42: Media de las habilidades que más interesan y motivan los alumnos.

Estos resultados muestran claramente una motivación explícita por parte de los alumnos con relación a las habilidades de interacción, comprensión y mediación orales, en detrimento de las mismas habilidades en su modalidad escrita. Esta tendencia, como se anunció previamente en la última sección, será una constante a lo largo de este análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos de LEA-NI.

Además, como dicho anteriormente, las habilidades que más motivan a los alumnos a aprender la lengua española corresponden y tienen correlación directa con las habilidades que tienen mayores dificultades y mayor énfasis en el curso, que son las habilidades de Integración Oral, Hablar y Escuchar, confirmando que las habilidades más difíciles a los alumnos y las que tienen mayor énfasis en el curso, corresponden a aquellas que despiertan mayor interés y motivación por parte de los alumnos.

3.2.6. Importancia

Con relación a las habilidades lingüísticas que los alumnos consideran de mayor importancia para su aprendizaje de lengua española, el gráfico 5 y la tabla 43 presentan los siguientes datos:

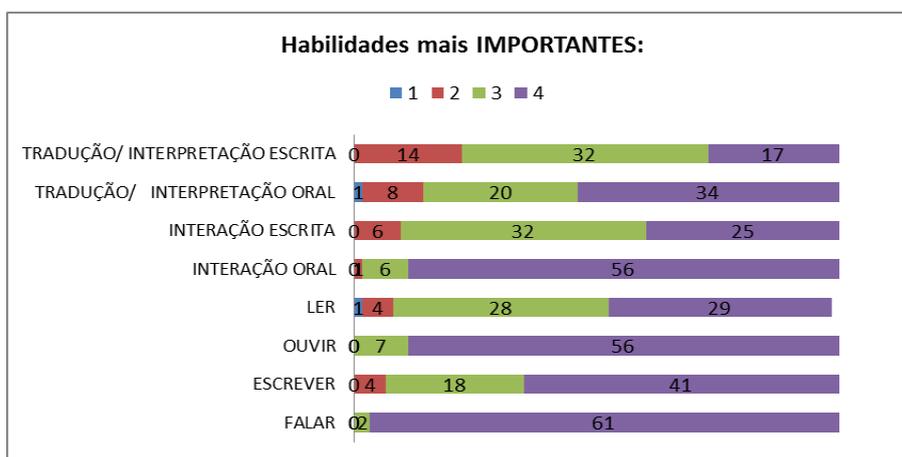


Gráfico 5: Habilidades más importantes según los alumnos.

Como indican los datos en una primera lectura, los alumnos consideran las habilidades lingüísticas importantísimas para su aprendizaje, considerando que el criterio número 1 (poco importante) obtuvo sólo 2 (dos) alumnos (uno para Leer y otro para Mediación Oral) e índices muy bajos para el criterio número 2 (relativamente importante).

Considerando sólo el mayor grado de importancia como criterio (número 4, muy importante), los datos son evidentes: la habilidad más importante según los alumnos es la de Hablar, considerada así por 61 (97%) alumnos, seguida de las habilidades de Escuchar e Interacción Oral, ambas consideradas muy importantes por 56 (89%) alumnos y Escribir considerada muy importante por 41 (65%) alumnos. En seguida, todavía en orden de importancia las habilidades de Mediación Oral con 34 (54%); Leer con 29 (46%) alumnos; Interacción Escrita con 25 (40%) alumnos y, por último, la Mediación Escrita con 17 (27%) alumnos.

Teniendo en cuenta estos mismos datos en sus respectivas medias relativas a las habilidades más importantes, según los alumnos, se obtienen los siguientes datos presentados en la tabla 43 abajo:

IMPORTANCIA	PRODUCCIÓN		COMPRENSIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	3,97	3,59	3,89	3,37	3,87	3,30	3,38	3,05
%	99%	90%	97%	84%	97%	83%	85%	76%
MEDIA TOTAL	3,78		3,63		3,59		3,21	
%	94%		91%		90%		80%	

Tabla 43: Media de las habilidades consideradas más importantes por los alumnos.

Estos resultados muestran que los alumnos de LEA-NI consideran de suma importancia para su aprendizaje de lengua española la producción, la comprensión y la interacción orales (Hablar, Escuchar e Interacción Oral), siguiendo la tendencia hasta ahora presentada, junto con la habilidad de Escribir, habilidad ésta altamente necesaria y demandada entre los profesionales del turismo, como se verá adelante.

Los resultados demuestran también, como se advirtió antes y según la tabla 44 a continuación, la correlación directa entre la *importancia* dada por los alumnos a las habilidades lingüísticas, el *énfasis* dado a las mismas en clase, la *motivación* expresada por los alumnos y la *dificultad* que las mismas imponen a los alumnos. En este sentido, las habilidades más enfatizadas en el curso de español de LEA-NI – Hablar, Escuchar e Interacción Oral, seguidas de Escribir – corresponden a las habilidades lingüísticas que más interesan y motivan los alumnos, a las que tienen mayores dificultades y a las consideradas más importantes por ellos. Por lo tanto, las necesidades de aprendizaje de los alumnos, en lo que se refiere a sus dificultades, motivación, énfasis de estudio e importancia considerada están siendo atendidas por sus responsables, los profesores de lengua española del curso de LEA-NI.

NECESIDADES APRENDIZAJE	1	2	3	4	5	6	7	8
DESEMPEÑO PEOR<MEJOR	ESCRIBIR	INTERACCIÓN ESCRITA	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCUCHAR	LEER
DIFICULTAD MAYOR>MENOR	INTERACCIÓN ORAL	INTERACCIÓN ESCRITA	HABLAR	ESCRIBIR	ESCUCHAR	MEDIACIÓN ORAL	MEDIACIÓN ESCRITA	LEER
ÉNFASIS MAYOR>MENOR	ESCUCHAR	HABLAR	ESCRIBIR	INTERACCIÓN ORAL	LEER	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ORAL	MEDIACIÓN ESCRITA
MOTIVACIÓN MAYOR>MENOR	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	LEER	ESCRIBIR	MEDIACIÓN ORAL	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA
IMPORTANCIA MAYOR>MENOR	HABLAR	ESCUCHAR	INTERACCIÓN ORAL	ESCRIBIR	MEDIACIÓN ORAL	LEER	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA

Tabla 44: Correlación entre las necesidades de aprendizaje.

También se preguntó a los alumnos cuales actividades académicas deberían ser priorizadas en clases de lengua española del curso de LEA-NI. El gráfico 6 abajo presenta los siguientes datos:



Gráfico 6: Actividades académicas prioritarias.

Como indican los datos, y teniendo en cuenta el criterio máximo de prioridad (número 4) las actividades académicas consideradas prioritarias por los alumnos son Oportunidades de hablar/charlar en español y Actividades de comprensión oral (películas, vídeos, música), con 43 (68%) alumnos ambas actividades, seguidas de las Actividades de interacción oral en grupo o en parejas con los colegas, con 30 (48%) alumnos, y en menor medida de prioridad entre los alumnos las actividades académicas de Lectura de textos auténticos de diversa naturaleza, con 19 (30%) alumnos y por ultimo Ejercicios gramaticales con 15 (24%) alumnos. Si tenemos en cuenta los criterios de prioridad 3 y 4 juntos, las

Actividades de comprensión oral y Oportunidades de hablar en español reúnen cada una 57 (90%) alumnos, seguidas de cerca por las Actividades de interacción oral en grupo o en parejas, con 56 (89 %), alumnos, seguidas más de lejos por los ejercicios gramaticales con 49 (78%) alumnos y por último las lecturas de textos auténticos, con 44 (70%) alumnos.

Los resultados sobre las actividades académicas prioritarias entre los alumnos corroboran la tendencia observada hasta aquí en este análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI: la importancia que tienen entre los alumnos las actividades académicas que implican el uso de las habilidades lingüísticas de comprensión, producción e interacción orales, seguidas, en menor medida, por la habilidad de producción escrita. Casi siempre, en menor medida la habilidad de comprensión lectora, una vez que esta habilidad es la mejor desempeñada por los alumnos y la que supone menor dificultades entre ellos.

Por último en esta sección, se preguntó a los alumnos qué importancia la lengua española tiene para su vida y futuro profesional, considerando 1 poco importante y 4 muy importante, además de pedir que los alumnos justificasen sus respuestas. La tabla 45 abajo muestra los siguientes datos:

¿CONSIDERAS LA LENGUA ESPAÑOLA IMPORTANTE PARA TU VIDA PROFESIONAL?		
IMPORTANCIA	ALUMNOS	%
1 (poco)	0	0%
2 (regular)	7	11%
3 (bastante)	21	33%
4 (mucho)	35	56%
Total	63	100%

Tabla 45: Importancia profesional de la lengua española para los alumnos.

De acuerdo con la tabla 45, la lengua española goza de gran importancia entre los alumnos del curso de LEA-NI. Entre los mismos, nadie considera la lengua española poco importante y sólo 7 (11%) alumnos consideran el español regularmente importante. Entre los

demás 56 (89%) alumnos, 21 (33%) consideran el español bastante importante y la mayoría de los alumnos, 35 (56%) alumnos consideran la lengua española muy importante para su vida profesional.

A continuación, los comentarios de los alumnos distribuidos a lo largo de los 4 semestres en análisis ilustran el nivel de importancia que los alumnos dan al aprendizaje de la lengua española, además de justificaren sus opiniones:

- A1: Porque é uma das línguas mais faladas no mundo todo. Depois do inglês é a que mais é pedida em cargos altos ou trabalhos no exterior.
- A2: É a segunda língua mais falada no mundo.
- A6: Sobre o espanhol, é muito importante para negociadores brasileiros, pois estamos rodeado de países que falam o espanhol.
- A7: Sim, pois o Brasil está cercado por países que falam espanhol.
- A10: Creio que por ser latino americano e querer trabalhar com comércio exterior o espanhol é necessário.
- A11: Mercosul. Nossa posição geográfica.
- A17: Preciso do espanhol para interagir no meio profissional, principalmente na América Latina.
- A21: Espanhol é vital para o futuro de qualquer graduando que busque uma carreira internacional.
- A25: Importância regional para o Brasil me impulsiona a estudar cada vez mais.
- A28: Quero usar as 3 línguas ensinadas no LEA, para me especializar nelas e trabalhar com elas, principalmente espanhol e inglês que são mais comuns.
- A32: Sim, o espanhol é uma língua extremamente importante para a minha vida profissional, uma vez que desejo trabalhar com Comércio Internacional e há vários países que falam espanhol.
- A33: Muito importante, pois todos nossos países vizinhos falam espanhol.
- A36: Com todas as interações entre os países da América Latina siendo cada vez mais fomentada, o domínio de espanhol torna-se cada vez mais necessitado.
- A39: Estamos cercados por países de língua espanhola e participando do MERCOSUL, isto nos faz sentir necessidade de se comunicar com nossos vizinhos.
- A51: Sim, porque gosto de espanhol, é importante, quero trabalhar com a língua, aprender para fazer viagens.
- A52: Devido a globalização atual a diversidade em línguas é muito importante para interação pessoal quanto profissional.
- A54: O espanhol é muito importante no mundo, ter seu domínio é de grande valia para a vida profissional.
- A55: O Brasil está inserido em um bloco econômico cuja língua oficial é espanhol. Além das relações comerciais que o Brasil mantém com países de língua espanhola.
- A56: Espanhol é a língua que mais utilizo.
Porque tenho interesse de trabalhar em um ambiente internacional e não tenho dúvidas de que o espanhol será
- A63: necessário para uma melhor compreensão, tendo em vista que o número de falantes desta língua está crescendo bastante.

Estos resultados reflejan, en mi opinión, como mínimo, dos tipos de lectura. La primera la propia importancia de la lengua española en el contexto actual de mundialización y globalización de la economía internacional, principalmente en lo que respeta al papel de Brasil y cómo el mismo se encaja en este contexto ibero-americano interconectado social,

política, cultural y económicamente hablando y de qué manera esto se refleja en este curso de lenguas extranjeras aplicadas a las negociaciones internacionales aquí en análisis. La segunda lectura, en parte derivada de este contexto descrito anteriormente, se refiere al trabajo de concienciación que los profesores de español hacemos en el curso de LEA-NI, con relación al aprendizaje de una lengua supuestamente fácil para el alumno brasileño. Desde los primeros niveles del curso de lengua española se transmite a los alumnos la importancia de tomarse en serio el aprendizaje de la lengua de manera correcta, eficaz y eficiente, de modo a no dejarse engañar por la singular proximidad entre las lenguas portuguesa y española y no perpetuar el mito de que "español es fácil, así que no hay necesidad de dedicarme", o que "con portunhol soluciono", ideas preconcebidas y cuya deconstrucción se hace necesaria y se realiza desde los primeros días de clase en el curso de LEA-NI.

3.2.7. Preferencias

Siguiendo con el análisis de las necesidades de aprendizaje de lengua española de los alumnos del curso de LEA-NI, se preguntó a los mismos acerca de la preferencia de los alumnos con relación a una serie de actividades académicas constituidas en distintos géneros textuales y tareas comunicativas clasificados según las habilidades de Producción Oral, Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora y Producción Escrita, como se presentarán a continuación en las siguientes secciones.

3.2.7.1. Actividades preferidas de Producción Oral

Con relación a las actividades de Producción Oral en lengua española más apreciadas por los alumnos en clase, el gráfico 7 presenta los siguientes datos:

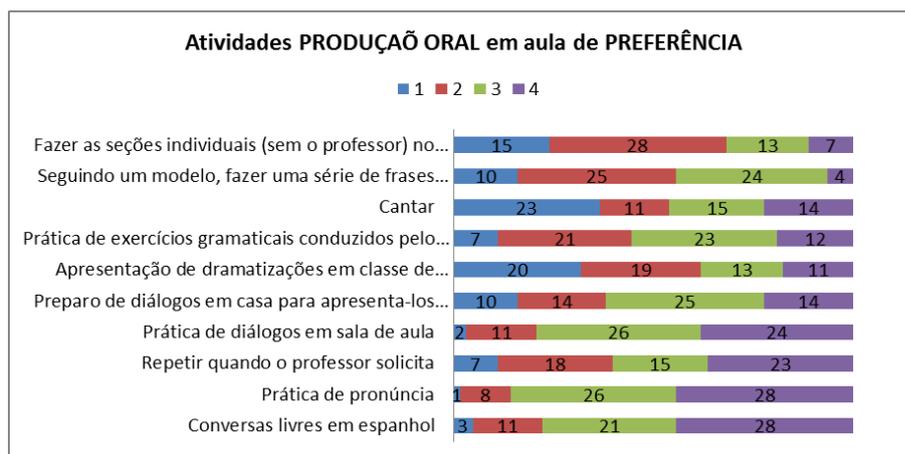


Gráfico 7: Actividades de producción oral preferidas por los alumnos.

En una lectura más amplia del gráfico 7, y basándose en el mayor criterio de preferencia (4, me gusta mucho) los datos muestran tres bloques de actividades preferidas de los alumnos. Son ellas: en el primer bloque, Practica de la pronuncia y Conversaciones libres en español, con 28 (45%) alumnos cada, Practica de diálogos en clase 24 (38%) alumnos y Repetir cuando el profesor solicita 23 (37%) alumnos, están entre las preferidas; en un segundo bloque están las actividades Preparo de diálogos en casa para presentarlos libremente en clase y Cantar, con 14 (22%) alumnos cada, Practica de ejercicios gramaticales dirigido por el profesor, con 12 (19%) alumnos y Presentación de dramatizaciones en clase de improviso, con 11 (17%) alumnos. En el último bloque de actividades se encuentran Hacer las secciones individuales (sin el profesor) en el laboratorio, con 7 (11%) alumnos y Siguiendo un modelo hacer una serie de frases sobre... con sólo 4 (6%) alumnos.

Estos resultados no sólo confirman la tendencia levantada en las últimas secciones con respecto al gran interés e importancia que tiene la cuestión del habla y de la interacción oral para los alumnos, sino que también sugiere un modelo de actividades académicas que impliquen alguna característica lúdica en su desarrollo, además de contar con la acentuada

presencia del profesor para su desarrollo, lo que revela una preferencia por actividades de carácter lúdico con autonomía relativamente baja por parte de los alumnos.

3.2.7.2. Actividades preferidas de Comprensión Auditiva

En relación con las actividades de Comprensión Auditiva en lengua española preferidas entre los alumnos, el gráfico 8 presenta los siguientes datos:

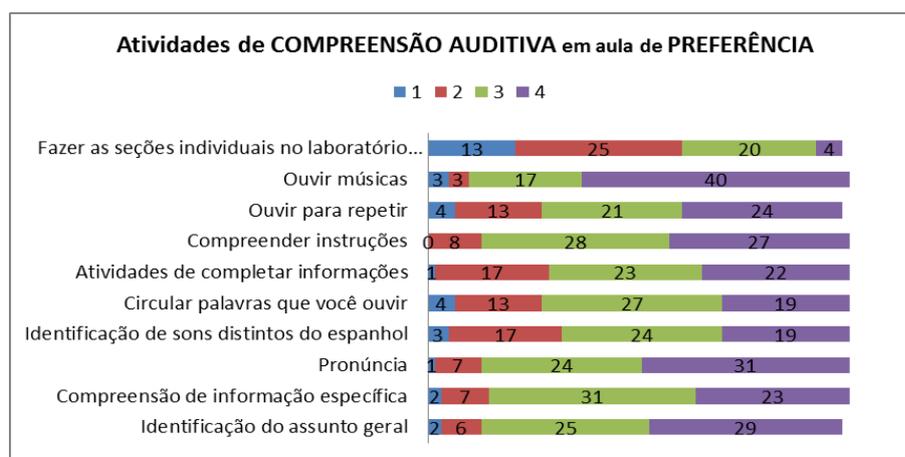


Gráfico 8: Actividades de comprensión auditiva preferidas por los alumnos.

Basándose en el mayor criterio de preferencia (4, me gusta mucho), los datos muestran una clara preferencia de los alumnos por la actividad Escuchar músicas, con 40 (63%) alumnos. En seguida, dividiendo la preferencia de los alumnos, se encuentran las actividades de Pronuncia, con 31 (49%) alumnos, Identificación del tema general, con 29 (46%) alumnos, Comprender instrucciones, con 27 (43%) alumnos, Escuchar para repetir, con 24 (38%) alumnos, Comprensión de información específica, con 23 (36%) alumnos, Actividades de completar informaciones, con 22 (35%) alumnos y dos actividades con 19 (30%) alumnos cada, Circular palabras que escuches e Identificación de sonidos distintos del español. Por último en la preferencia entre los alumnos se encuentra Hacer sesiones individuales en el laboratorio sin el profesor, con solamente 4 (6,4%) alumnos.

Una vez más, los resultados parecen indicar dos características en las actividades preferidas de los alumnos: Actividades de carácter lúdico (Escuchar músicas, al 63% de los

alumnos les gusta mucho) y que no implican la independencia y autonomía de los alumnos (Hacer sesiones individuales en el laboratorio sin el profesor, donde sólo 6,4% de los alumnos admiten que les gusta mucho esta actividad).

3.2.7.3. Actividades preferidas de Comprensión Lectora

En lo que respecta a las actividades de Comprensión Lectora más apreciadas entre los alumnos, el gráfico 9 presenta los datos abajo:

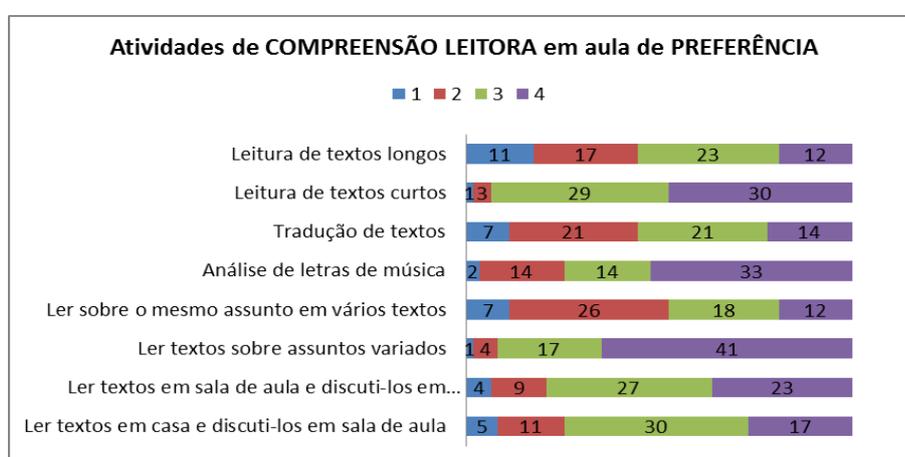


Gráfico 9: Actividades de comprensión lectora preferidas por los alumnos.

Continuando el análisis a partir del mayor criterio establecido (4, me gusta mucho), los datos indican como actividad preferida Leer textos sobre asuntos variados, contando con la preferencia de 41 (65%) alumnos. En seguida, muy cercanos entre sí, se encuentran las actividades de Análisis de letras de músicas, 33 (52%) alumnos y Lectura de textos cortos, 30 (48%) alumnos. Leer textos en clase y discutirlos en clase, cuenta con la preferencia de 23 (36%) alumnos, por delante de Leer textos en casa y discutirlos en clase, 17 (27%) alumnos. Traducción de textos tiene la apreciación de 14 (22%) alumnos y por último en la preferencia entre los alumnos se encuentran las actividades de Lectura de textos largos y Leer sobre el mismo tema en varios textos, ambas contando con la preferencia de sólo 12 (19%) alumnos.

Estos resultados apuntan para la preferencia de los alumnos por leer sobre los más variados temas, lecturas rápidas, objetivas, de carácter preferentemente lúdico (Análisis de letras de músicas, p. ej.) en detrimento de textos largos y pesados, y preferentemente que las lecturas se realicen en clase, donde pueden contar con el apoyo del profesor y de los otros compañeros de clase. En este sentido, la tendencia observada en las dos secciones anteriores una vez más se confirma, es decir, baja autonomía de los alumnos y alta preferencia por lo lúdico y por la variación temática.

3.2.7.4. Actividades preferidas de Producción Escrita

Por último, en relación con las actividades de Producción Escrita favoritas entre los alumnos, el gráfico 10 presenta los siguientes datos:

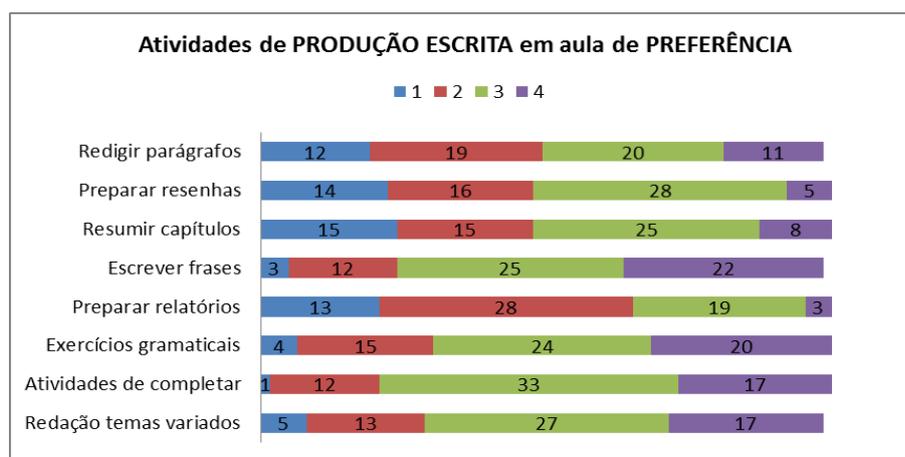


Gráfico 10: Actividades de producción lectora preferidas por los alumnos.

Considerando el mayor criterio de análisis establecido, (4, me gusta mucho), los datos indican que la actividad de Producción Escrita preferida de los alumnos es la de Escribir frases, con 22 (35%) alumnos, seguida de cerca en la preferencia por los Ejercicios gramaticales, con 20 (32%) alumnos. Enseguida, empatadas en la preferencia de los alumnos se encuentran las Actividades de completar y la Redacción de temas variados, ambas contando con la preferencia de 17 (27%) alumnos. Con menor preferencia entre los alumnos, se encuentran las actividades de Redactar párrafos, con 11 (17%) alumnos, Resumir

capítulos, contando con la preferencia de 8 (13%) alumnos y, finalmente, las actividades de Preparar reseñas, contando sólo con 5 (8%) alumnos y Preparar informes, la actividad menos popular entre los alumnos, con la preferencia de sólo 3 (5%) alumnos.

Una vez más los resultados confirman la tendencia entre los alumnos levantada anteriormente: la preferencia por actividades de Producción Escrita que requieren poco tiempo o esfuerzo en realizarse, que sean puntuales y objetivas, como Escribir frases o practicar Ejercicios gramaticales, seguidos de Actividad de completar y Redactar temas variados no monográficos. En este sentido, las actividades que exigen una mayor autonomía por parte de los alumnos tienen una preferencia muy baja entre ellos, tales como Resumir capítulos, Preparar reseñas e informes, actividades estas que exigen, por parte del alumno, una posición individual e independiente de los colegas o del profesor.

Finalizando esta sección, se preguntó a los alumnos sus impresiones y preferencias con relación al aprendizaje de la lengua española, la tabla 46 presenta los siguientes datos:

#	IMPRESIONES y PREFERENCIAS SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA	ALUMNOS	%
1	Me gusta y pienso que es necesaria para progresar profesionalmente	38	60%
2	Español es una lengua necesaria para crecimiento profesional	32	51%
3	Me gusta mucho y suelo tener facilidad para aprender la lengua	19	30%
4	Español es una lengua difícil de aprender	12	19%
5	No me gusta, pero necesito aprender para progresar	10	16%

Tabla 46: Impresiones y preferencias sobre la lengua española.

Los datos presentados en la tabla 46, considerándose que los alumnos podían marcar más de una alternativa, muestran la consonancia entre las preferencias de los alumnos con relación a la lengua española y su importancia ya declarada anteriormente (sección 3.2.6.). Esto es evidente al observarse la expresiva cantidad de alumnos que les gusta y les resulta necesario el aprendizaje de la lengua española para avanzar profesionalmente, 38 (60%) alumnos y el número de alumnos que afirman que les gusta mucho y suelen tener facilidad para aprender la lengua, 19 (30%), totalizando en conjunto, el expresivo número de 57 (90%) alumnos satisfechos y conscientes de la importancia del aprendizaje de la lengua

española para su futuro profesional. Sólo 10 (16%) alumnos afirmaran que no les gusta la lengua española, aunque conscientes de su importancia profesional. En este sentido, 32 (51%) afirman que la lengua española es necesaria para su crecimiento profesional y 12 (19%) alumnos afirman que la lengua española es una lengua difícil de aprender.

Estos resultados corroboran y confirman lo dicho anteriormente en la sección 3.2.6, sobre la importancia dispensada por los alumnos a la lengua española, y sobre el elevado número de alumnos consientes de la importancia de la lengua española en el contexto actual de Brasil y del mundo, para quien en su gran mayoría – el 89%, el aprendizaje de español es muy importante para su futuro profesional. Resultados estos casi idénticos a los 90% de alumnos que les gusta la lengua, tiene facilidad de aprenderla y la consideran necesaria para progresar profesionalmente.

3.2.8. Estilos de Aprendizaje

En esta sección, se presentan los resultados relativos al Estilo de Aprendizaje de los alumnos de LEA-NI. Para tanto, se preguntó a los alumnos como les gusta aprender lengua española dentro y fuera de clase (ítem 3.2.8.1.); como les gusta que el profesor trabaje en clase y su papel pedagógico (ítem 3.2.8.2.); como les gusta aprender vocabulario (ítem 3.2.8.3.), concluyendo con el perfil general del estilo de aprendizaje de los alumnos del curso de LEA-NI (ítem 3.2.8.4.) y el comparativo entre los estilos de aprendizaje de los alumnos principiantes (ítem 3.2.8.4 0.1.) y los alumnos concluyentes (3.2.8.4.2.).

3.2.8.1. Aprendiendo español dentro y fuera de clase

Con relación al modo preferido de los alumnos para aprender lengua española dentro y fuera de clase, y cómo les gusta trabajar en clase, los gráficos 11, 12 y las tablas 47, 48 y 37 presentan los siguientes datos:



Gráfico 11: Cómo les gusta a los alumnos aprender español en clase.

Los datos relativos a los modos preferidos de aprender la lengua española de los alumnos, tomando por criterio-base el mayor índice (4, me gusta mucho), indican como modos preferidos para aprender español: Viendo vídeos/TV/películas, con 44 (70%) alumnos, Practicando pronuncia y Con músicas, preferidos entre 39 (62%) alumnos. Escuchando CD/mp3, con 34 (54%) alumnos, Leyendo con 30 (48%) alumnos y Escuchando el profesor, con 29 (46%) alumnos. Charlando con el profesor, con 27 (43%) alumnos, Con actividades relacionadas con mi experiencia y Viendo dibujos y fotos, con 25 (40%) alumnos cada. Siguiendo con los modos preferidos de aprendizaje entre los alumnos se encuentran aprendiendo Con juegos, con 24 (38%) alumnos, Charlando español con los colegas, con 23 (36%) alumnos y Practicando gramática, con 21 (33%) alumnos. Los menos preferidos entre los alumnos son: Escuchando los colegas hablar y Estudiando el libro-texto, con 12 (19%) alumnos, Memorizando diálogos, con 9 (14%) alumnos y Copia de la pizarra, con sólo 6 (9%) alumnos.

Teniendo en cuenta la media de las preferencias de aprendizaje entre los alumnos, se obtienen los siguientes datos presentados en la Tabla 47 abajo:

#	PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE EN CLASE	MEDIAS	%
1	Viendo vídeo / TV / películas	3,58	90%
2	Practicando pronunciación	3,43	86%
3	Con músicas	3,40	85%
4	Escuchando el profesor	3,40	85%
5	Leyendo	3,30	83%
6	Escuchando CD / mp3	3,27	82%
7	Chalando con profesor	3,06	77%
8	Con actividades relacionadas con mi experiencia	3,06	77%
9	Viendo dibujos / fotos	3,03	76%
10	Charlando español con otros colegas	3,00	75%
11	Practicando la gramática	2,92	73%
12	Con juegos	2,86	71%
13	Escuchando los colegas hablar	2,68	67%
14	Estudiando el libro-texto	2,62	66%
15	Memorizando diálogos	2,40	60%
16	Copiando de la pizarra	2,31	58%

Tabla 47: Media de las preferencias de aprendizaje en clase.

Los resultados indicados por el gráfico 11 y por la tabla 47 apuntan las preferencias de aprendizaje en clase de los alumnos en el sentido de prácticas pedagógica que no les exigen a los alumnos algún tipo de esfuerzo o producción, con una acentuada tendencia de predilección de aprendizaje orientada a la autoridad (como se comprobará más adelante), bastante dependiente del trabajo del profesor, evidenciando, de esta forma, una baja autonomía por parte del alumno respecto a su propio aprendizaje. En este sentido, los alumnos tienen predilección por aprender de modo dirigido, pasivo y lúdico, dependiente de la autoridad pedagógica del profesor. Esta tendencia, como se verá a lo largo de esta sección, macará acentuadamente el perfil y estilo de aprendizaje de los alumnos de LEA-NI.

También se preguntó a los alumnos de qué modo prefieren trabajar en clase. El gráfico 12 y la tabla 48 se presentan los siguientes datos:

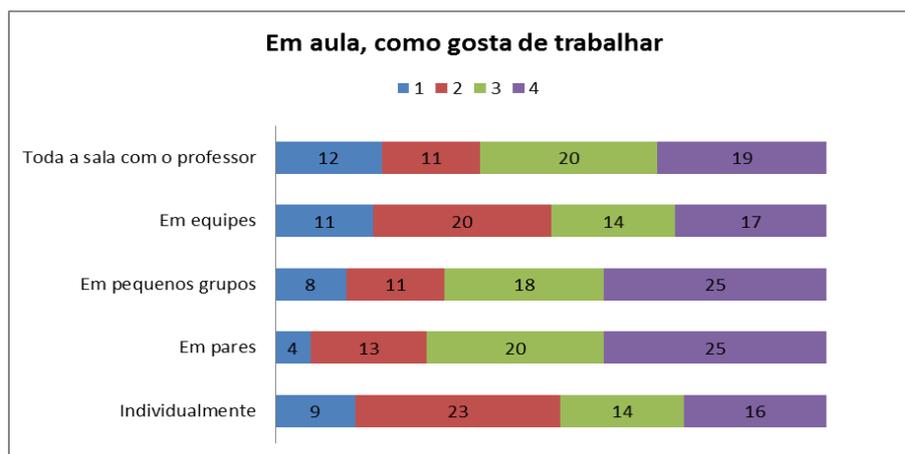


Gráfico 12: Cómo les gusta a los alumnos trabajar en clase.

Considerando el mayor criterio de preferencia (4, me gusta mucho), los datos indican la predilección de los alumnos por trabajar en clase En parejas y En pequeños grupos, ambos modos contando con la preferencia de 25 (40%) alumnos, seguidos de Toda la clase con el profesor, con 19 (30%) alumnos, En equipos con 17 (27%) alumnos y por último trabajar individualmente, contando con la preferencia de sólo 16 (25%) alumnos. Teniendo en cuenta los datos presentados en su media, se obtienen los siguientes datos indicados en la Tabla 48:

#	PREFERENCIAS DE MODO DE TRABAJO EN CLASE	MEDIAS	%
1	En pareja	3,06	77%
2	En pequeños grupos	2,97	74%
3	Toda la clase con profesor	2,74	69%
4	En equipos	2,60	65%
5	Indivualmente	2,60	65%

Tabla 48: Medias de cómo les gusta a los alumnos trabajar en clase.

Los resultados confirman la tendencia señalada anteriormente, la cual indica la preferencia de los alumnos por trabajar juntos con alguien o con el profesor, mostrando poca predilección por el trabajo que desarrolle su autonomía y aprendizaje independiente. Si por un lado, este perfil de aprendizaje puede facilitar el aprendizaje de lenguas a través de la interacción entre los alumnos, con actividades y metodologías de trabajo que fomenten la interacción y negociación de significados entre los alumnos y los mismo con el profesor, por otro lado, la baja preferencia por el trabajo individual puede, por veces, dificultar el

aprendizaje reflexivo y analítico sobre la lengua española que el estudio individualizado posibilita.

Finalizando esta sección, se preguntó a los alumnos la preferencia por el modo cómo usan la lengua española fuera de clase. La tabla 49 muestra los siguientes datos:

#	USO PREFERENTE DE ESPAÑOL FUERA DE CLASE	ALUMNOS	%	MEDIAS
1	Escuchando música	46	73%	2,92
2	Viendo TV	42	67%	2,67
3	Leyendo	35	56%	2,22
4	Escribiendo (chat, email personal, facebook, twitter, whatsapp)	30	48%	1,90
5	Hablando personalmente o por internet (skype, whatsapp, etc.)	26	41%	1,65
6	Interaccionando (email profesional, teléfono, redes sociales, etc.)	21	33%	1,33
7	Viajando	11	17%	0,70
8	Recibiendo visitantes	10	16%	0,63
9	No uso lengua española fuera	7	11%	0,44
10	Participando de conferencias	2	3%	0,13
11	Participando de reuniones	0	0%	0,00
	Total	230	365%	

Tabla 49: Medias de uso preferente de lengua española fuera de clase.

Considerando que los alumnos pudieron señalar como respuesta más de una alternativa, los datos de la tabla 49 indican que el uso preferente de la lengua española fuera de clase, contando con la preferencia de más de la mitad del número de alumnos encuestados, se da Escuchando música, uso preferido entre 46 (73%) alumnos, Viendo la TV, con 42 (67%) alumnos y Leyendo con 35 (56%) alumnos. Entre un tercio de los alumnos hasta la mitad, el uso de español fuera de clase preferido entre los alumnos se da Escribiendo 30 (48%) alumnos, Hablando 26 (41%) alumnos e Interactuando 21 (33%) alumnos. Considerablemente abajo en la preferencia entre los alumnos, menos de un tercio de ellos prefieren usar la lengua española fuera de clase cuando están Viajando, 11 (17%), Recibiendo visitantes 10 (16%) alumnos, y Participando de conferencias sólo 2 (3%) alumnos. No utilizan la lengua española fuera de clase 7 (11%) alumnos y ningún alumno participa de reuniones utilizando la lengua española.

Estos resultados corroboran lo ya dicho anteriormente en la sección 3.2.1 con respecto al contacto con la lengua española fuera del ámbito universitario. La predilección

de los alumnos por el uso de lengua que envuelvan actividades y prácticas de comprensión oral y lectora, frente al uso de la lengua española que envuelva la producción e interacción oral y/o escrita. Además de la preferencia por determinadas habilidades lingüísticas de comprensión frente a las de producción, estos resultados también indican que el uso preferente de la lengua española fuera del ámbito académico refleja el perfil y estilo de aprendizaje dado en clase, privilegiando un uso pasivo y lúdico de la lengua española fuera del ámbito académico, en detrimento de un uso del español centrado a la producción e interacción orales y escritas, cuyo carácter proactivo se hace extremadamente necesario.

3.2.8.2. Papel del profesor en las clases de español

Con relación al papel pedagógico ejercido por el profesor de español y cómo les gusta a los alumnos que el profesor trabaje en clase, el gráfico 13 y la tabla 50 presentan los siguientes datos:

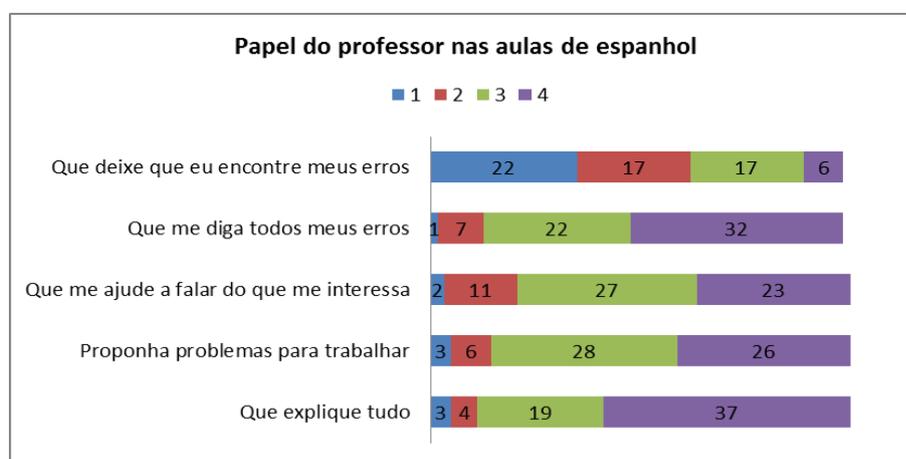


Gráfico 13: Papel del profesor en las clases de español.

Teniendo en cuenta el mayor criterio atribuido a la preferencia de los alumnos (4 me gusta mucho), los datos indican que los alumnos prefieren Que el profesor explique todo, contando con la predilección de 37 (59%) alumnos, Que el profesor me diga todos mis errores, con 32 (51%) alumnos, Que el profesor proponga problemas para trabajar 26 (41%) alumnos, Que el profesor me ayude a hablar de lo que me interesa, con 23 (36%) alumnos, y

por último, muy abajo en la preferencia entre los alumnos, Que el profesor me deje encontrar mis errores, con sólo 6 (9%) alumnos. Considerando los datos arriba en su media general, el papel del profesor de español en clase, según la visión de los alumnos se presenta de la siguiente manera, conforme la tabla 50 abajo:

#	PAPEL DEL PROFESOR EN LAS CLASES DE ESPAÑOL	MEDIAS	%
1	Que explique todo	3,43	86%
2	Que me diga todos los mis errores	3,37	84%
3	Proponga problemas para trabajar	3,22	81%
4	Que me ayude a hablar de lo que me interesa	3,13	78%
5	Que me deje encontrar mis errores	2,11	53%

Tabla 50: Medias de cómo les gusta a los alumnos que el profesor trabaje en clase.

Tanto el gráfico 13 como la tabla 50 corroboran la tendencia proyectada a lo largo de este análisis del perfil de aprendizaje de los alumnos de LEA-NI apuntada hasta aquí. Los resultados sobre cómo a los alumnos les gusta que el profesor trabaje en clase son paradigmáticos y confirman sobremanera la elevada dependencia de los alumnos que se venía apuntando hasta aquí, comprobando la baja autonomía que los alumnos de LEA-NI tienen sobre su propio aprendizaje de lengua extranjera. Los resultados recomiendan una gran necesidad de fomentarse una línea didáctico-pedagógica que incentive y desarrolle la autonomía del alumno, no solamente con relación a su aprendizaje de lengua extranjera, tornándole más responsable y copartícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se inserta, como también en relación con su propio objeto de aprendizaje: las lenguas extranjeras aplicadas a las negociaciones internacionales. Se espera que el futuro negociador internacional demuestre iniciativa y autonomía como algunas de sus principales características. Un alumno que no demuestra iniciativa y autonomía en su propio aprendizaje de las lenguas, tampoco demuestra dotes de negociador internacional. Además, estos resultados también demuestran que los alumnos traen, en su formación académica, una idea predeterminada de lo que representa aprender lenguas extranjeras, desde sus experiencias

anteriores y en los distintos niveles de formación académica, sea en la enseñanza básica y secundaria, sea en la enseñanza libre de los cursos de idiomas. Al ingresar en la enseñanza superior y depararse con la necesidad de hacerse copartícipe, y por consecuencia, corresponsable de su propia formación académica superior y el aprendizaje de lenguas extranjeras orientadas a las negociaciones internacionales, los alumnos de LEA-NI demuestran una gran dificultad de desarrollar la autonomía e independencia necesarias para su aprendizaje de lenguas.

Habilidad central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua extranjera, la Interacción entre los alumnos y entre los alumnos y profesor es elemento fundamental en el desarrollo de la autonomía por parte del alumno, siendo esencial el papel del profesor como mediador en este proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. En este sentido, los resultados obtenidos anteriormente acerca de las habilidades confirman la Interacción Oral como la habilidad que ofrece mayor Dificultad y Motivación, además de ser considerada entre las más Importantes, entre los alumnos. Tales resultados confirman la necesidad de fomentarse la Interacción en el curso de español, tanto como proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española en el curso, como un producto en sí mismo, como una de las habilidades lingüísticas de ese mismo proceso.

3.2.8.3. Preferencias de aprendizaje

Con relación a qué les gusta aprender a los alumnos, cómo les gusta aprender vocabulario y qué les gustaría mejorar, los gráficos 14, 15 y 16 y las tablas 51, 52 y 53 presentan los siguientes datos:

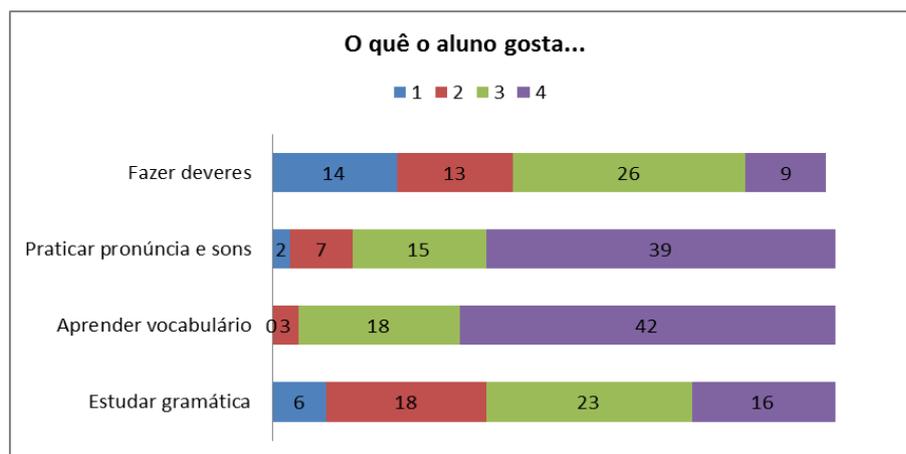


Gráfico 14: Qué le gusta al alumno.

Teniendo en cuenta el mayor criterio de preferencia (4, me gusta mucho), Aprender vocabulario es la actividad preferida entre los alumnos, contando con 42 (67%) alumnos, seguido de Practicar pronuncias y sonidos, con 39 (62%) alumnos. Por último en la preferencia de los alumnos se encuentra Estudiar gramática, 16 (25%) alumnos y Hacer deberes con sólo 9 (14%). Considerando los datos presentados arriba en su media, lo que les gusta aprender a los alumnos se indica de la siguiente manera en la tabla 51:

#	¿QUÉ TE GUSTA APRENDER?	MEDIAS	%
1	Aprender vocabulario	3,62	90%
2	Practicar pronunciación y sonidos	3,44	86%
3	Estudiar gramática	2,78	69%
4	Hacer deberes	2,48	62%

Tabla 51: Media de las actividades preferidas de los alumnos.

Los resultados del gráfico 14 y de la Tabla 51 sugieren que entre los alumnos, aprender una lengua extranjera representa aprender vocabulario y practicar pronuncias y sonidos, frente a comprender las reglas de funcionamiento del sistema lingüístico de una lengua. Siendo el cuestionario realizado a un grupo de alumnos de un curso direccionado a la enseñanza de lenguas para fines específicos, en este caso, enseñanza y aprendizaje de lengua española para fines específicos, tales resultados se muestran coherentes con el perfil de un alumno cuya principal función de la lengua en aprendizaje es permitir a su aprendiz el

uso comunicativo de la lengua española en contextos profesionales. Por no tratarse de un curso de formación de profesores de lengua española, típico de un curso de Letras, Estudiar gramática y Hacer deberes no están entre las actividades preferidas de los alumnos de LEA-NI, actividades éstas, principalmente Estudiar gramática, típicas en un curso donde la importancia del aprendizaje sistémico-lingüístico de una lengua se hace mucho más significativa y prioritaria que en un curso universitario dirigido al uso de la lengua en contexto profesional, con objetivos comunicativos claramente definidos y prioritarios.

También se preguntó a los alumnos cuál su modo preferido de aprender vocabulario, figurado en los datos presentados en el gráfico 15 a continuación:

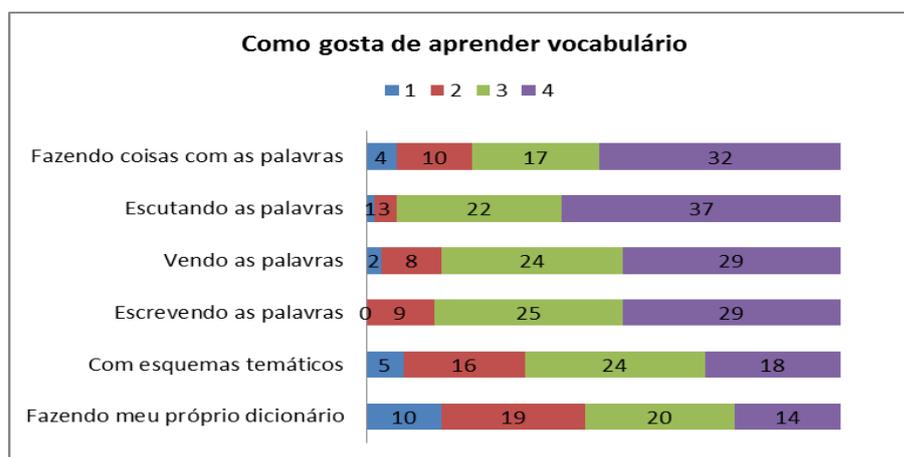


Gráfico 15: Cómo le gusta al alumno aprender vocabulario.

Teniendo en cuenta el mayor criterio de preferencia (4, me gusta mucho), los datos muestran que Escuchando las palabras es la forma preferida de aprender vocabulario entre los alumnos, contando con 37 (59%) alumnos, seguida de Haciendo cosas con las palabras, con 32 (51%) alumnos. En seguida, Escribiendo las palabras y Viendo las palabras, ambas contando con la preferencia de 29 (46%) alumnos. En último en la preferencia de cómo aprender vocabulario están Con esquemas temáticos, contando con 18 (29%) alumnos y Haciendo mi propio diccionario, con sólo 14 (22%) alumnos. Considerándose los datos presentados en el gráfico arriba también en su media, conforme muestra la tabla 52 abajo, los resultados indican una ligera modificación en el perfil de los alumnos:

#	¿CÓMO TE GUSTA APRENDER VOCABULARIO?	MEDIAS	%
1	Escuchando las palabras	3,51	88%
2	Escribiendo las palabras	3,32	83%
3	Viendo las palabras	3,27	82%
4	Haciendo cosas con las palabras	3,22	81%
5	Con esquemas temáticos	2,87	72%
6	Haciendo mi propio diccionario	2,60	65%

Tabla 52: Media de cómo le gusta al alumno aprender vocabulario

Si en el gráfico 15 los resultados de mayor preferencia caracterizan Haciendo cosas con las palabras como la segunda mayor preferencia de cómo aprender vocabulario entre los alumnos, en la media este requisito se encuentra en cuarta posición entre las preferencias de los alumnos. En la media general entre los alumnos, ellos prefieren aprender vocabulario Escuchando, Escribiendo y Viendo las palabras, seguido de Haciendo cosas con las palabras. Menos apreciado entre los alumnos está aprender vocabulario Con esquemas temáticos y Haciendo su propio diccionario. Estos resultados indican la preferencia de los alumnos por aprender vocabulario utilizando algún sistema sensorial auditivo, kinestésico y visual (Richard y Lockhart, 1998; Oxford, 2003), en este orden de preferencia, frente a algún modo de aprender vocabulario que utilice un modo concreto (Haciendo cosas con las palabras o Haciendo mi propio diccionario) o analítico (Con esquemas temáticos) para aprender vocabulario (Willing, 1988).

Por último en esta sección, se preguntó a los alumnos qué les gustaría mejorar en su aprendizaje de lengua española. El gráfico 16 y la tabla 53 recogen los siguientes datos:

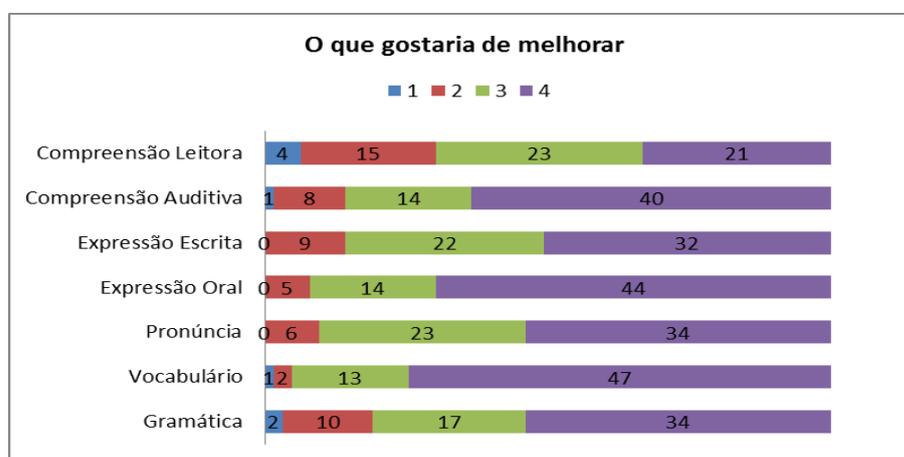


Gráfico 16: Qué le gustaría mejorar en su aprendizaje.

Teniendo en cuenta el mayor de los criterios de preferencia (4, me gusta mucho), lo que al alumnado de lengua española le gustaría mejorar es su aprendizaje de Vocabulario, preferencia de 47 (75%) alumnos y Expresión Oral, preferida entre 44 (70%) alumnos. En seguida, a los alumnos les gustaría mejorar la Comprensión Auditiva, 40 (63%) alumnos, la Pronuncia y la Gramática, 34 (54%) alumnos cada, la Expresión Escrita, con 32 (51%) alumnos y por último la Comprensión Lectora, preferente entre 21 (33%) alumnos. Estos mismos datos, considerados en su media total de preferencia de qué les gustaría mejorar a los alumnos, se presentan en la tabla 53 de la siguiente manera:

#	¿QUÉ TE GUSTARÍA MEJORAR?	MEDIAS	%
1	Vocabulario	3,68	92%
2	Expresión Oral	3,62	90%
3	Comprensión Auditiva	3,48	87%
4	Pronunciación	3,44	86%
5	Expresión Escrita	3,37	84%
6	Gramática	3,32	83%
7	Comprensión Lectora	2,97	74%

Tabla 53: Media de qué le gustaría al alumno mejorar en su aprendizaje

Los resultados acerca de las habilidades y competencias que al alumno de LEA-NI le gustaría mejorar en su aprendizaje de lengua española demuestran una clara preferencia del alumnado con relación a las habilidades y competencias que impliquen Hablar, Escuchar e Interactuar Oralmente. En segundo plano, se encuentran las habilidades y competencias de modalidad escrita. Tales medias en relación con lo que al alumnado de LEA-NI le gustaría mejorar en su aprendizaje de lengua española coincide y corrobora las habilidades lingüísticas presentadas anteriormente, correspondiendo a las que los alumnos detectan como sus mayores dificultades (sección 3.2.3), que son las habilidades de Interacción Oral, Escuchar y Hablar; a las que despiertan el interés y la motivación de los alumnos (sección 3.2.5) que son también Interacción Oral, Escuchar y Hablar; y a las consideradas por los alumnos como las más importantes (sección 3.2.6), que son Hablar, Escuchar e Interacción Oral. Además, las habilidades más enfatizadas en el curso de lengua española del curso de

LEA-NI, según los alumnos, también corresponde a las que los alumnos tienen deseos y expectativas de mejorar, que son exactamente las habilidades de Hablar, Escuchar e Interactuar Oralmente. En este sentido, los resultados demuestran que los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI tienen sus necesidades de aprendizaje atendidas en lo que respecta a las habilidades que más desean mejorar, en función de sus mayores dificultades detectadas, su motivación e interés en aprender y mejorar tales habilidades lingüísticas, una vez que los mismos alumnos consideran ser éstas habilidades lingüísticas las más importantes para su formación académica en LEA-NI.

3.2.8.4. Estilo de aprendizaje y el perfil cognitivo de los alumnos de LEA-NI/UFPB

En esta sección se presentan y se discuten los datos relativos al estilo de aprendizaje y al perfil cognitivo de los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI/UFPB. Tales datos corresponden a los ya presentados a lo largo de esta sección 3.2.8 y están adaptados de Willing (1988), Tudor (1996), Llorián (1997) y García-Romeu (2006a y 2006b), conforme anticipado en los capítulos de Fundamentación Teórica y Metodología.

Para trazar el estilo de aprendizaje de los alumnos y su perfil cognitivo, se consideraron las medias de preferencia de los alumnos levantadas en un total de 20 cuestiones relativas a las preferencias de aprendizaje en clase (sección 3.2.8.1, tabla 47); preferencias de modo de trabajo interpersonales en clase (sección 3.2.8.1, tabla 48); preferencia relativas al uso del español fuera de clase (sección 3.2.8.1, tabla 49); preferencia con relación al papel pedagógico del profesor en clase (sección 3.2.8.2, tabla 50); competencias lingüísticas preferentes (sección 3.2.8.3, tabla 51) y, por último, modalidades sensoriales preferidas (sección 3.2.8.3, tabla 52). Así como Willing (1988) y Tudor (1996), las 20 cuestiones adaptadas de los autores citados se distribuyen en 4 estilos de aprendizaje – Analítico, Concreto, Comunicativo y Orientado a la autoridad, dividido en 2 campos de

actuación que identifican los estilos cognitivos de los alumnos – Independiente de Campo y Dependiente de Campo.

A partir del modelo de Willing (1988), se presentan el estilo de aprendizaje y el perfil cognitivo de los alumnos de lengua española de LEA-NI a partir de los datos referentes a las medias de preferencia indicadas en la tabla 54:

ESTILO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LENGUA ESPAÑOLA DE LEA-NI/UFPB									
INDEPENDIENTE DE CAMPO					DEPENDIENTE DE CAMPO				
#	Q1	1) ANALÍTICO	MEDIA	DP	#	Q1	2) CONCRETO	MEDIA	DP
1.1	30.1	Estudiar gramática	2,78	0,93	2.1	25.6	Con juegos	2,86	1,10
1.2	32.10	Leyendo (revistas, periódicos, libros, etc.)	2,22	1,00	2.2	25.13	Viendo vídeo, tv, películas, dibujos, fotos.	3,32	0,91
1.3	27.1	Individualmente	2,60	1,02	2.3	27.2	En parejas	3,06	0,93
1.4	28.5	Que deje que yo encuentre mis errores	2,11	1,00	2.4	32.5	Escuchando música	2,92	1,00
1.5	28.2	Proponga problemas para trabajar	3,22	0,81	2.5	25.3	Escuchando CD, mp3	3,27	0,95
MEDIA DE 1			2,59	0,40	MEDIA DE 2			3,09	0,18
#	Q1	3) COMUNICATIVO	MEDIA	DP	#	Q1	4) ORIENTADO A LA AUTORIDAD	MEDIA	DP
3.1	32.7	Recibiendo visitantes extranjeros	0,63	1,00	4.1	28.1	Que explique todo	3,43	0,81
3.2	32.1	Hablando personalmente o por internet	1,65	1,00	4.2	25.4	Copiando de la pizarra	2,31	0,89
3.3	32.4	Viendo TV (películas, series, noticias, youtube)	2,67	1,00	4.3	25.5	Estudiando el libro-texto	2,62	0,93
3.4	29.5	Escuchando palabras	3,51	0,66	4.4	25.2	Leyendo	3,30	0,77
3.5	25.9	Charlando español con profesor, colegas.	3,03	0,95	4.5	29.4	Viendo las palabras	3,27	0,80
MEDIA DE 3			2,30	1,03	MEDIA DE 4			2,99	0,44

Tabla 54: Estilo de aprendizaje de los alumnos de lengua española de LEA-NI de la UFPB.

La identificación del perfil cognitivo de los alumnos y su estilo de aprendizaje a través del levantamiento de las necesidades subjetivas/sentidas de los alumnos permite al profesor distinguir las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos, posibilitándole establecer metodologías, materiales didácticos, actividades y el propio estilo de enseñanza que mejor se adapten a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, permitiendo así, una programación de curso que se adapte al perfil y a las necesidades del grupo de alumnos.

En este sentido, el perfil cognitivo de los alumnos y su estilo de aprendizaje se distinguen a partir de las medias de las actividades más representativas en cada uno de los 4 diferentes tipos de perfiles destacados por Willing (1988) y se caracterizan como Concreto-Dependiente del Campo, con la media 3,09 (77%) de preferencia más elevada entre los alumnos, seguido del perfil Orientado a la Autoridad, con media 2,99 (75%) de preferencia entre los alumnos. Las medias indicativas del perfil Independiente de Campo, considerablemente más bajas entre los alumnos, presentan para el perfil Analítico, una media de 2,59 (65%) entre los alumnos y, por último en la media de preferencia entre los alumnos, el perfil Comunicativo, con media 2,30 (58%) entre el grupo total de alumnos, conforme presentado por la tabla 55 abajo:

#	PERFIL COGNITIVO ALUMNOS LEA-NI	MEDIA	%
1	CONCRETO	3,09	77%
2	ORIENTADO A LA AUTORIDAD	2,99	75%
3	ANALÍTICO	2,59	65%
4	COMUNICATIVO	2,3	58%

Tabla 55: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos.

Estos resultados se muestran coherentes con el perfil cognitivo y de estilo de aprendizaje del grupo de alumnos trazado hasta aquí en las secciones 3.2.7 y 3.2.8. y corroboran las tendencias apuntadas a lo largo del análisis y presentación de las preferencias de los alumnos con relación tanto a las actividades académicas preferidas como al propio aprendizaje, conforme apuntado en la Fundamentación Teórica, con respecto al contraste entre los polos Analítico-Independientes de Campo y Concreto-Dependiente de Campo (Willing, 1988: 50-51). En este sentido, tal como señalado por Willing (1988: 50-51) y García-Romeu (2006b: 48), el perfil cognitivo y estilo de aprendizaje de los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI se caracteriza, en su media, por el estilo Concreto-Dependiente de Campo, en el cual se considera que los alumnos enfrentan la realidad como un todo indivisible en la cual procesan y absorben la información directamente del contexto.

Tienen una tendencia a la interacción interpersonal, se expresan de forma espontánea e imaginativa y reaccionan de modo creativo ante situaciones prácticas. Están interesados en el aquí y ahora, son prácticos, impacientes, curiosos y espontáneos. Aceptan el riesgo y les gusta el cambio de ritmo y la variedad de actividades. A ellos les gusta ser entretenidos, prefieren juegos, excursiones o trabajar en parejas, frente al trabajo en grupo o individual.

Aliado al estilo de aprendizaje Concreto y Dependiente de Campo y también bastante presente y característico de los alumnos cuestionados en esta investigación está el estilo de aprendizaje Orientado a la Autoridad, con media 2,99 (75%) de preferencia entre los alumnos. Según Willing (1988: 50-1) y García-Romeu (2006b: 49), en este estilo de aprendizaje los alumnos tienen una considerable dificultad para organizar espontáneamente la información, provocando en los alumnos una necesidad de estructurar la nueva información a través del profesor o de manuales de enseñanza, libros-texto y/o gramáticas claramente estructurados y secuenciados. Son responsables, les gusta un aprendizaje estructurado, secuenciado y tradicional, en el que el desarrollo de la clase está totalmente bajo la responsabilidad del profesor. No les gusta participar de debates ni de discusiones. Tal perfil también indica un bajo nivel de autonomía del alumno, conforme visto anteriormente con respecto al papel del profesor.

3.2.8.4.1. Estilo de aprendizaje de los alumnos Principiantes y Concluyentes

Una vez caracterizado el estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos como un todo, se compararon los mismos datos levantados y presentados en la tabla 54 considerándolos solamente en relación con los alumnos principiantes (nivel P1) y concluyentes (nivel P7), con el fin de verificar un posible cambio en el estilo de aprendizaje y en el perfil de cognición entre los grupos de alumnos principiantes y concluyentes durante su proceso de aprendizaje a lo largo de LEA-NI.

Con relación a los alumnos de lengua española principiantes (P1) del curso de LEA-NI, la tabla 56 presenta los siguientes datos:

#	PERFIL COGNITIVO ALUMNOS PRINCIPIANTES (P1)	MEDIA	%
1	ORIENTADO A LA AUTORIDAD	3,22	81%
2	CONCRETO	3,04	76%
3	ANALÍTICO	2,47	62%
4	COMUNICATIVO	2,03	51%

Tabla 56: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos principiantes (P1).

Estos resultados presentan un perfil cognitivo y estilo de aprendizaje de los alumnos principiantes (P1) considerablemente Orientado a la Autoridad y Dependiente de Campo, con media 3,22 (81%) de preferencia entre los alumnos del primer semestre del curso de LEA-NI (P1), seguido de un perfil de aprendizaje Concreto, con media 3,04 (76%) de preferencia entre los mismos alumnos. Alumnos cuyas preferencias de aprendizaje indican un perfil cognitivo y estilo de aprendizaje Independiente de Campo, Analítico (2,47 de media y 62%) y Comunicativo (2,03 de media y 51%) no caracterizan el grupo de alumnos Principiantes (P1).

En cuanto a los alumnos Concluyentes (P7) de LEA-NI, la tabla 57 presenta los siguientes datos:

#	PERFIL COGNITIVO ALUMNOS CONCLUYENTES (P7)	MEDIA	%
1	ORIENTADO A LA AUTORIDAD	3,07	77%
2	CONCRETO	3,02	75%
3	ANALÍTICO	2,93	73%
4	COMUNICATIVO	2,84	71%

Tabla 57: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos concluyentes (P7).

Los resultados presentan un perfil cognitivo y de estilo de aprendizaje de los alumnos Concluyentes (P7) también Dependiente de Campo y Orientado a la Autoridad, con media 3.07 (77%) de preferencia y muy próximo al perfil Concreto, con media 3,02 (75%) de preferencia entre los alumnos concluyentes del curso de la LEA-NI. Aunque tengan medias inferiores, los alumnos con perfiles Independientes de Campo cuentan con medias bastante

próximas a los Dependientes de Campo, contando las preferencias de perfil Analítico con media 2,93 (73%) y Comunicativo con media 2.84 (71%).

Comparándose el perfil de cognición y estilo de aprendizaje de ambos grupos P1 y P7 en relación con la media general presentada anteriormente en la tabla 54 se puede percibir que el estilo de aprendizaje de los alumnos sufrió un pequeño cambio de perfil, revelándose más Concreto y Dependiente de Campo y menos Orientado a la Autoridad cuando los datos son considerados en su totalidad, conforme el gráfico 17 presenta a seguir:

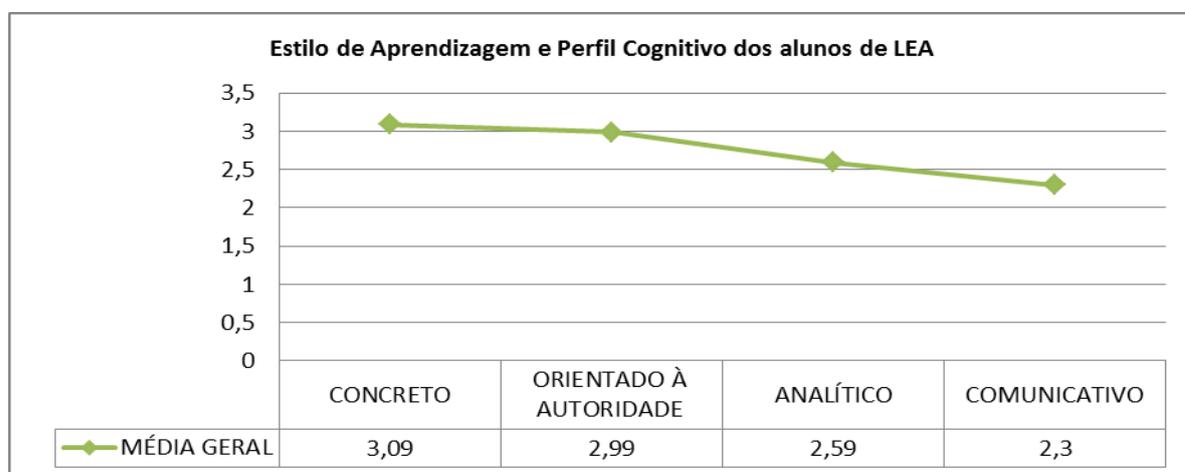


Gráfico 17: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos.

Comparándose los datos de P1 y P7 aisladamente entre sí y con base en sus respectivos datos presentados en las tablas 56 y 57, se obtiene el siguiente perfil comparativo de los grupos de alumnos principiantes (P1) y concluyentes (P7):

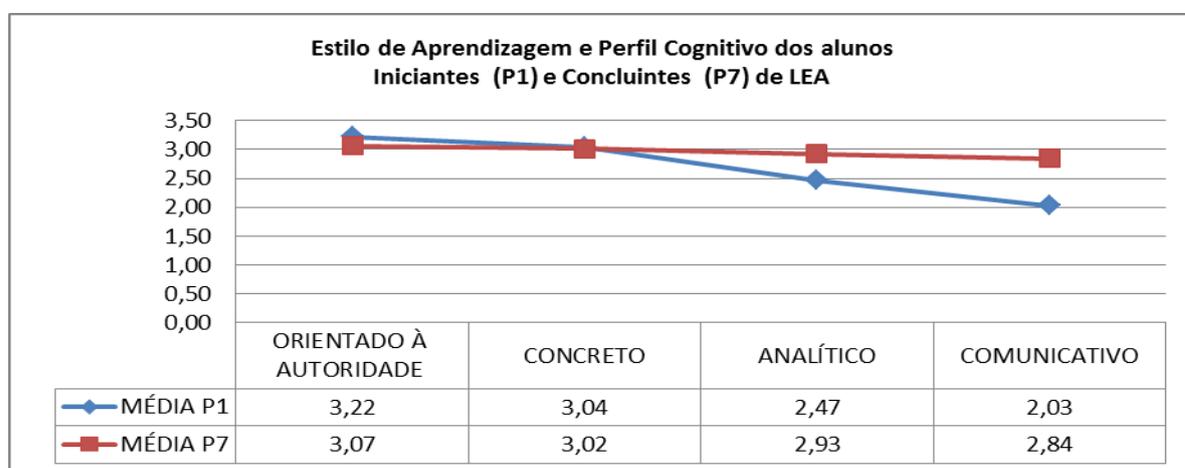


Gráfico 18: Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos principiantes y concluyentes.

En que pese a que los perfiles de P1 y P7 se hayan mantenido los mismos, es decir, ambos los grupos se caracterizan por ser Dependientes de Campo y Orientados a la autoridad, Concreto, Analítico, Comunicativo, en este orden, hubo un significativo cambio de 11 puntos porcentuales con relación al perfil Analítico (aumento de la media de 2,47 (62%) en P1 para 2,93 (73%) en P7) y 20 puntos porcentuales con relación al perfil Comunicativo (aumento de la media de 2.03 (51%) en P1 para 2,84 (71%) en P7) entre P1 y P7.

Estos resultados apuntan a un cambio en el perfil cognitivo y en el estilo de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española durante el curso. El incremento considerable del perfil Analítico del grupo de alumnos concluyentes (P7) en comparación con el mismo perfil de los alumnos Principiantes (P1) sugiere que se ha producido un desarrollo de la madurez intelectual de los alumnos, lo que muestra que hubo, por parte de los alumnos Concluyentes (P7), un incremento de su autonomía e independencia relacionados con su aprendizaje de la lengua española. Además, el considerable aumento de preferencia detectado en el perfil Comunicativo del grupo de alumnos Concluyentes (P7) comparados al mismo perfil del grupo de Principiantes (P1) apunta que hubo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje un despertar por la necesidad de comunicarse y de interactuar en lengua española. En este sentido, el incremento del perfil Comunicativo de los alumnos Concluyentes (P7) sugiere el desarrollo de un estilo de aprendizaje orientado a la interacción social entre los alumnos y de ellos con su contexto de aprendizaje y exterior y la preferencia por actividades que fomenten la interacción (principalmente la interacción oral) como forma de aprendizaje de una lengua extranjera.

Estos resultados corroboran la tesis de que las actividades que fomentan la interacción y negociación de significados y, por consecuencia, la propia autonomía

comunicativa, madurez intelectual y capacidad de análisis crítico-lingüístico, ayuda a desarrollar la competencia lingüística y comunicativa del alumno, promoviendo su aprendizaje en lengua extranjera.

3.2.9. Expectativas de Aprendizaje y Profesionales con relación al curso de LEA-NI

Continuando con la Análisis de Necesidades de Aprendizaje de los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI, se preguntó a los mismos sobre sus expectativas de aprendizaje con relación a las posibles tareas comunicativas y géneros textuales que los alumnos esperan aprender para poder concretizar en los distintos ámbitos sociales y profesionales a través de cada una de las diferentes habilidades lingüísticas consideradas en el MCER y adoptadas en esta investigación (Hablar, Escuchar, Leer, Escribir, Interacción Oral y Escrita y Mediación Oral y Escrita) (secciones 3.2.9.1 a 3.2.9.9.). Por fin, se concluye con los resultados sobre las Expectativas Profesionales de los alumnos con relación al curso de LEA-NI y lo que esperan de su futuro profesional (sección 3.2.9.2.).

3.2.9.1. Expectativa de aprendizaje de Tareas Comunicativas y Géneros por Habilidades lingüísticas

En esta sección se presentarán los datos teniendo en cuenta para su análisis el mayor y el menor número de alumnos que apuntó el mayor criterio de análisis considerado (4, quiero mucho). Al final de la misma se recogerán los datos en las tablas 58, 59 y 60, de modo a presentar los resultados relativos a las tareas comunicativas y géneros que los alumnos tienen mayor y menor expectativa de aprender en cada habilidad lingüística y en general.

3.2.9.1.1. Expectativa de aprendizaje de tareas y géneros para Hablar

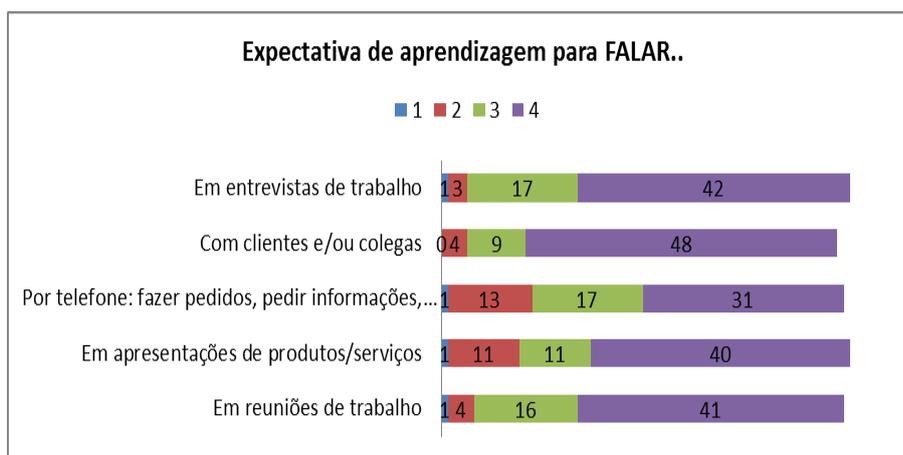


Gráfico 19: Expectativa de aprendizaje para hablar.

Teniendo por base el mayor criterio (4, quiero mucho) acerca de la expectativa de aprendizaje para Hablar, los datos del gráfico 19 muestran que la mayor parte de los alumnos quieren aprender lengua española para hablar con los clientes y/o compañeros, 48 (76%) alumnos y la menor parte de los alumnos esperan aprender español para hablar por teléfono: realizar pedidos, solicitar información, etc., con 31 (49%) alumnos.

3.2.9.1.2. Expectativa de aprendizaje de tareas y géneros para Escuchar

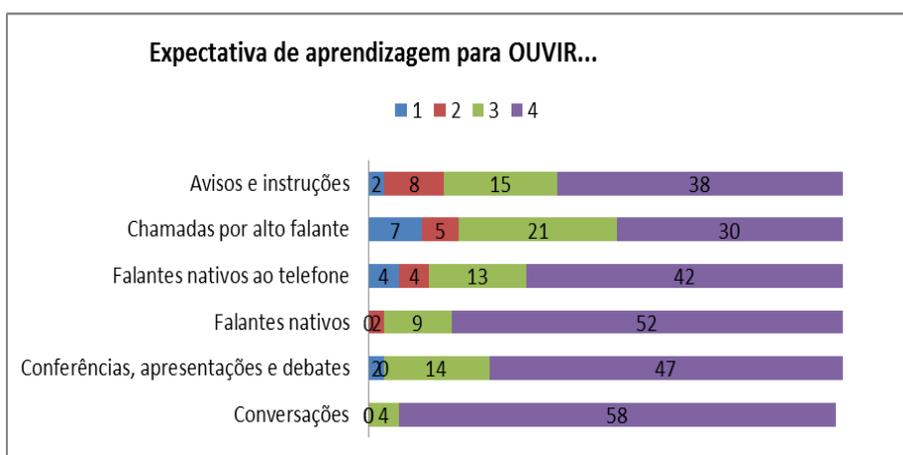


Gráfico 20: Expectativa de aprendizaje para escuchar.

Los datos del gráfico 20 indican que la gran mayoría de los alumnos quiere aprender español para escuchar o comprender conversaciones, un total de 58 (92%) alumnos. Por otra parte, solamente 30 (48%) alumnos quieren aprender español para comprender Llamadas por altavoz.

3.2.9.1.3. Expectativa de aprendizaje de tareas y géneros para Leer

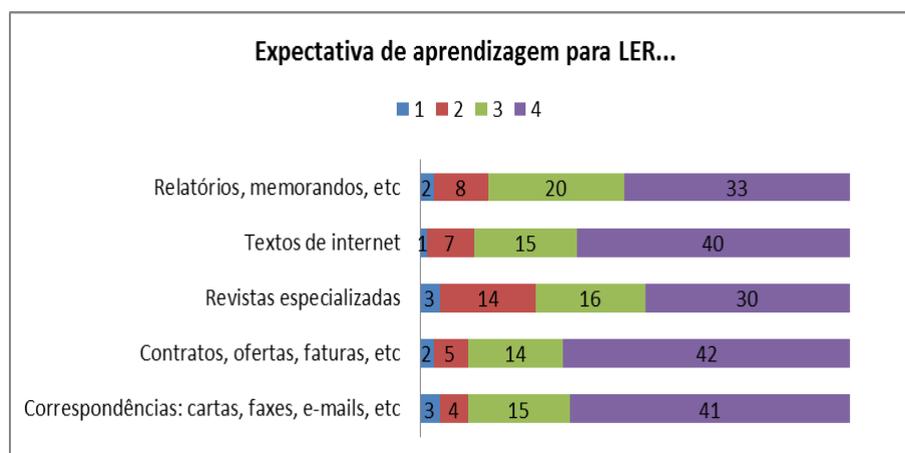


Gráfico 21: Expectativa de aprendizaje para leer.

Los datos del gráfico 21 muestran que 42 (67%) alumnos esperan aprender la lengua española para leer Contratos, ofertas, facturas, etc., entre otros géneros similares. Solamente, 30 (48%) alumnos desean aprender español para leer revistas especializadas.

3.2.9.1.4. Expectativa aprendizaje de tareas y géneros para Escribir

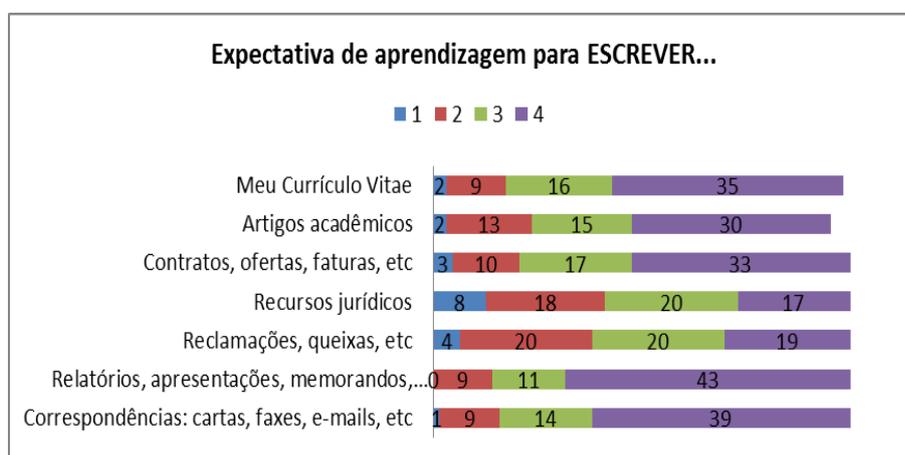


Gráfico 22: Expectativa de aprendizaje para escribir.

El gráfico 22 indica que entre todos los alumnos, 43 (68%) quieren aprender español para escribir informes, presentaciones, memorandos entre géneros similares del mundo del trabajo. Sin embargo, sólo 17 (27%) alumnos manifestaron alguna expectativa de aprender a escribir Recursos jurídicos.

3.2.9.1.5. Expectativa de aprendizaje de tareas y géneros para Interactuar Oralmente

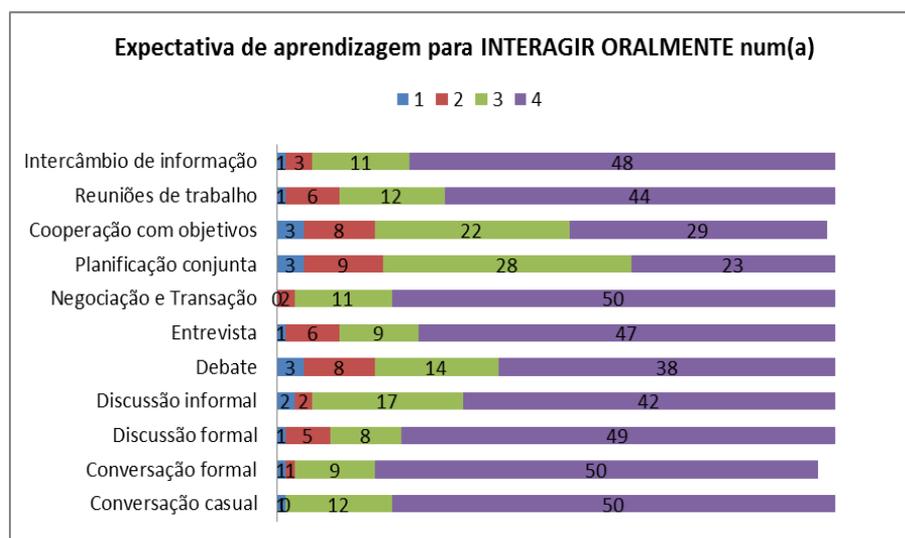


Gráfico 23: Expectativa de aprendizaje para interactuar oralmente.

Con relación a la Interacción Oral, los datos del gráfico 23 muestran que la gran mayoría de los alumnos, exactamente 50 (79%) alumnos quieren aprender la lengua española para interactuar oralmente en una Conversación Formal, en una Negociación y Transacción o en una Conversación Casual. El doble de los alumnos que manifestaron voluntad de aprender español para realizar Planificación en Conjunto con otros profesionales, contando con la expectativa de aprendizaje de solamente 23 (36%) alumnos.

3.2.9.1.6. Expectativa de aprendizaje de tareas y géneros para Interactuar por Escrito

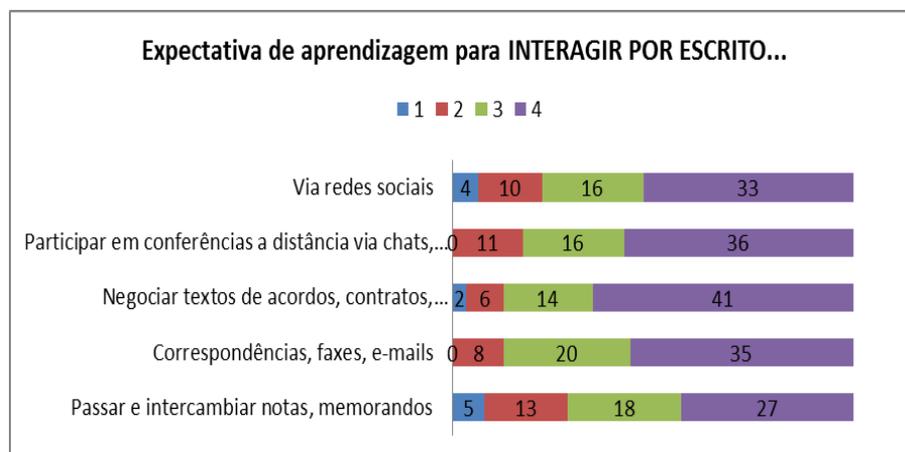


Gráfico 24: Expectativa de aprendizaje para interactuar por escrito.

Teniendo en cuenta la habilidad lingüística de Interactuar por Escrito, los datos del gráfico 24 indican que 41 (65%) alumnos quieren aprender lengua española para interactuar por escrito en negociaciones de acuerdos y contratos y 27 (43%) alumnos tienen expectativas de aprender a interactuar por escrito pasando e intercambio notas y memorandos.

3.2.9.1.7. Expectativa de aprendizaje de tareas y géneros para Mediar Oralmente

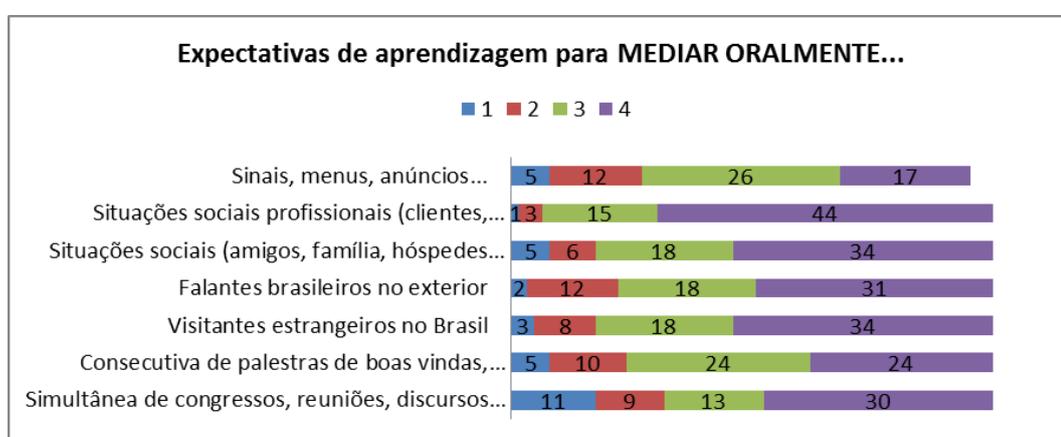


Gráfico 25: Expectativa de aprendizaje para mediar oralmente.

En relación con la Mediación Oral, los datos del gráfico 25 muestran que 44 (70%) alumnos tienen ganas de aprender español para mediar oralmente Situaciones sociales profesionales con clientes, socios comerciales, socios o ejecutivos. Sin embargo, sólo 17 (27%) alumnos tienen expectativas de aprender los signos, menús, anuncios y demás géneros similares.

3.2.9.1.8. Expectativa de aprendizaje de tareas y géneros para Mediar por Escrito

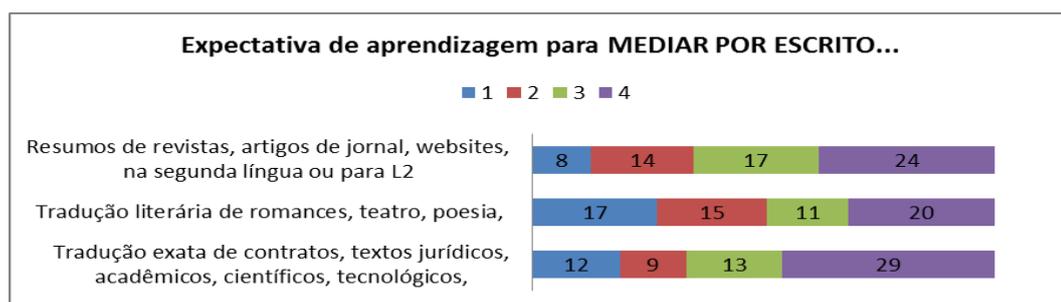


Gráfico 26: Expectativa de aprendizaje para mediar por escrito.

En lo que respecta a la habilidad lingüística de la Mediación Escrita, los datos del gráfico 26 se muestran los más bajos entre las expectativas de aprendizaje de los alumnos. Solamente 29 (46%) alumnos manifestaron querer aprender español para traducir o interpretar por escrito contratos, textos jurídicos, académicos, científicos o tecnológicos. Más bajo todavía se mostró el número de alumnos que demostró alguna expectativa de aprender español para traducir/interpretar por escrito novelas, teatro o poesía, contando con sólo 20 (32%) alumnos.

3.2.9.1.9. Tareas Comunicativas y Géneros de mayor y menor Expectativa de aprendizaje

Concluyendo el análisis de las expectativas de aprendizaje de los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI, caben algunas consideraciones. La primera es en relación con las tareas comunicativas y géneros que tienen mayores y menores expectativas de aprendizaje de los alumnos, consideradas en sus medias, en cada habilidad lingüística (o actividades comunicativas, según el MCER, 2002: 60), como indican los datos presentados en las tablas 58 y 59 a continuación:

#	TAREAS Y GÉNEROS DE MAYOR EXPECTATIVA DE APRENDIZAJE	MEDIA	%	HABILIDAD MCER
1	Conversaciones	3,94	98%	ESCUCHAR
2	Conversación formal	3,77	94%	INTERACCIÓN ORAL
3	Con clientes u/o colegas	3,72	93%	HABLAR
4	Situaciones sociales profesionales c/ clientes, socios, CEOs	3,62	90%	MEDIACIÓN ORAL
5	Informes, presentaciones, memorandos, proyectos, formularios	3,54	88%	ESCRIBIR
6	Contratos, ofertas, facturas	3,52	88%	LEER
7	Negociar textos de acuerdos, contratos, comunicados	3,49	87%	INTERACCIÓN
8	Traducción exacta de contratos, textos jurídicos, académicos,	2,94	73%	MEDIACIÓN ESCRITA

Tabla 58: Medias de las expectativas de aprendizaje más altas por habilidad.

#	TAREAS Y GÉNEROS DE MENOR EXPECTATIVA DE APRENDIZAJE	MEDIA	%	HABILIDAD MCER
1	Traducción literaria de novelas, teatro, poesía	2,54	63%	MEDIACIÓN ESCRITA
2	Recursos jurídicos	2,73	68%	ESCRIBIR
3	Señales, menús, anuncios	2,92	73%	MEDIACIÓN ORAL
4	Pasar e intercambiar notas, memorandos	3,06	77%	INTERACCIÓN
5	Planificación conjunta	3,13	78%	INTERACCIÓN ORAL
6	Revistas especializadas	3,16	79%	LEER
7	Llamadas por altavoz	3,17	79%	ESCUCHAR
8	Por teléfono: hacer pedidos, pedir informaciones, reclamar	3,26	81%	HABLAR

Tabla 59: Medias de las expectativas de aprendizaje más bajas por habilidad.

Como indican las tablas 58 y 59, las tareas comunicativas y géneros que los alumnos tienen mayores y menores expectativas de aprender están directamente relacionados con uno de los objetivos del curso de LEA-NI, que es el de formar futuros negociadores internacionales. En este sentido, las tareas y géneros con mayores medias en cada habilidad lingüística parecen reflejar, en la opinión del alumno, un uso de la lengua española en aprendizaje directamente involucrado en su futura profesión. Por tanto, como indican los datos de la tabla 58, para los alumnos es extremadamente importante aprender lengua española para: 1) Escuchar (Comprender) Conversaciones, con media 3,94 (98%) de expectativa de aprendizaje entre los alumnos; 2) Interactuar oralmente en conversaciones formales, con media 3,77 (94%) de expectativa; 3) Hablar con clientes y/o colegas, con media 3.72 (93%) de expectativa de aprendizaje; 4) Mediar oralmente situaciones sociales profesionales con clientes, socios, ejecutivos (CEOs), con media 3,62 (90%) de expectativa de aprendizaje entre los alumnos. Siguiendo vienen las habilidades lingüísticas de modalidad escrita, es decir, 5) Escribir informes, presentaciones, memorandos, proyectos, formularios, con media 3,54 (88%) de expectativas entre los alumnos; 6) Leer contratos, ofertas, facturas entre otros, con media 3,52 (88%) de expectativa de los alumnos; Interactuar por escrito al negociar textos de acuerdos, contratos y comunicados, con media 3,49 (87%) de expectativas y, finalmente, Mediar por escrito contratos, textos jurídicos, académicos, científicos y tecnológicos, con media 2.94 (73%) de expectativa de aprendizaje entre los alumnos.

A contrario sensu, según la tabla 59, las tareas y géneros con menores medias de expectativas de aprendizaje parecen tener menor conexión con su futura profesión de negociadores internacionales, tales como, Mediar (traducir/interpretar) por escrito novelas literarias, teatro y poesía (media 2,54 - 63%), interés típico de los alumnos del curso de traducción del mismo departamento de mediaciones interculturales del curso en análisis, por ejemplo, Escribir recursos jurídicos (media 2,73 - 68%), género típico de los alumnos de los

cursos de Derecho, por ejemplo, para citar las expectativas de aprendizaje de las menores medias entre los alumnos.

Otro aspecto a considerarse en relación con las tareas comunicativas y géneros que presentan mayores expectativas de aprendizaje entre los alumnos, dice respecto a las habilidades lingüísticas a través de las cuales estas mismas tareas y géneros se realizan, conforme indican los datos presentados en orden decreciente en la tabla 60 a continuación:

#	TAREAS COMUNICATIVAS y GÉNEROS	MEDIA	%	HABILIDAD	MODALIDAD	MCER
1	Conversaciones	3,94	98%	Comprensión	Oral	Escuchar
2	Hablantes nativos	3,79	95%	Comprensión	Oral	Escuchar
3	Conversación formal	3,77	94%	Interacción	Oral	Interacción oral
4	Negociación y Transacción	3,76	94%	Interacción	Oral	Interacción oral
5	Conversación casual	3,76	94%	Interacción	Oral	Interacción oral
6	Con clientes y/o colegas	3,72	93%	Producción	Oral	Hablar
7	Conferencias, presentación y debates	3,68	92%	Comprensión	Oral	Escuchar
8	Intercambio de información	3,68	92%	Interacción	Oral	Interacción oral
9	Discusión formal	3,67	92%	Interacción	Oral	Interacción oral
10	Entrevista	3,62	90%	Interacción	Oral	Interacción oral
11	Situaciones sociales profesionales (clientes, socios/socios, CEOs)	3,62	90%	Mediación	Oral	Mediación oral
12	En entrevistas de trabajo	3,59	90%	Producción	Oral	Hablar
13	Discusión informal	3,57	89%	Interacción	Oral	Interacción oral
14	Reuniones de trabajo	3,57	89%	Interacción	Oral	Interacción oral
15	En reuniones de trabajo	3,56	89%	Producción	Oral	Hablar
16	Informes, presentaciones, memorandos, proyectos, formularios	3,54	88%	Producción	Escrita	Escribir
17	Contratos, ofertas, facturas, etc.	3,52	88%	Comprensión	Escrita	Leer
18	Lidiar con todos los tipos de situaciones (*Otras)	3,50	88%	Producción	Oral	Hablar
19	Correspondencias: cartas, faxes, e-mails, etc.	3,49	87%	Comprensión	Escrita	Leer
20	Textos de internet	3,49	87%	Comprensión	Escrita	Leer
21	Negociar textos de acuerdos, contratos, comunicados, etc.	3,49	87%	Interacción	Escrita	Interacción
22	Hablantes nativos al teléfono	3,48	87%	Comprensión	Oral	Escuchar
23	Correspondencias: cartas, faxes, e-mails, etc.	3,44	86%	Producción	Escrita	Escribir
24	En presentaciones de productos/servicios	3,43	86%	Producción	Oral	Hablar
25	Correspondencias, faxes, e-mails	3,43	86%	Interacción	Escrita	Interacción
26	Avisos e instrucciones	3,41	85%	Comprensión	Oral	Escuchar
27	Participar en conferencias a distancia vía chats, skype, sites	3,40	85%	Interacción	Escrita	Interacción
28	Debate	3,38	85%	Interacción	Oral	Interacción oral
29	Mi Currículo Vitae	3,35	84%	Producción	Escrita	Escribir
30	Informes, memorandos, etc.	3,33	83%	Comprensión	Escrita	Leer
31	Visitantes extranjeros en Brasil	3,32	83%	Mediación	Oral	Mediación oral
32	Situaciones sociales (amigos, familia, huéspedes extranjeros, etc)	3,29	82%	Mediación	Oral	Mediación oral
33	Contratos, ofertas, facturas, etc.	3,27	82%	Producción	Escrita	Escribir
34	Por teléfono: hacer pedidos, pedir informaciones, reclamar	3,26	81%	Producción	Oral	Hablar
35	Cooperación con objetivos	3,24	81%	Interacción	Oral	Interacción oral
36	Vía redes sociales	3,24	81%	Interacción	Escrita	Interacción
37	Hablantes brasileños en exterior	3,24	81%	Mediación	Oral	Mediación oral
38	Artículos académicos	3,22	80%	Producción	Escrita	Escribir
39	Llamadas por altavoz	3,17	79%	Comprensión	Oral	Escuchar
40	Revistas especializadas	3,16	79%	Comprensión	Escrita	Leer
41	Planificación conjunta	3,13	78%	Interacción	Oral	Interacción oral
42	Pasar e intercambiar notas, memorandos	3,06	77%	Interacción	Escrita	Interacción
43	Consecutiva de palestras, recepción, visitas guiadas, presentaciones	3,06	77%	Mediación	Oral	Mediación oral
44	Simultánea de congresos, reuniones, discursos formales...	2,98	75%	Mediación	Oral	Mediación oral
45	Traducción exacta de contratos, textos jurídicos, académicos, científicos,	2,94	73%	Mediación	Escrita	Mediación
46	Señales, menús, anuncios...	2,92	73%	Mediación	Oral	Mediación oral
47	Resúmenes de revistas, artículo de periódico, websites, en segunda	2,90	73%	Mediación	Escrita	Mediación
48	Reclamaciones, quejas, etc	2,86	71%	Producción	Escrita	Escribir
49	Recursos jurídicos	2,73	68%	Producción	Escrita	Escribir
50	Traducción literaria de novelas, teatro, poesía, etc	2,54	63%	Mediación	Escrita	Mediación

Tabla 60: Media de las expectativas de aprendizaje de tareas y géneros por habilidades lingüísticas.

Los resultados presentados en la tabla 59 muestran una expectativa de aprendizaje muy elevada por parte de los alumnos. Los índices presentados en las medias muestran que la menor expectativa de aprendizaje registró media de 2,54 (63%) para Traducción literaria de novelas, teatro y poesía (Mediación Escrita) y la mayor expectativa de aprendizaje señaló media de 3,94 (98%) para Conversaciones (Escuchar). Con una diferencia entre ambas tan reducida, gran parte de las medias de expectativas registradas se concentra entre 3,06 (77%) y 3,49 (87%) con mitad (25) de los 50 tareas y géneros señalados por los alumnos distribuidos casi que en partes iguales, en relación con las modalidades oral y escrita (12 orales y 13 escritas). Observándose los extremos, los resultados corroboran claramente los resultados obtenidos acerca de las habilidades preferidas de los alumnos, a la importancia que los alumnos dan a las habilidades lingüísticas y el interés y motivación que manifiestan respecto a las mismas. Las 15 (30% del total) primeras tareas y géneros con mayor media de expectativas de aprendizaje – entre 3,94 (98%) y 3,56 (89%) de media – corresponden a tareas y géneros realizados completamente en su modalidad oral. En este sentido, los resultados corroboran la preferencia de los alumnos por las habilidades de modalidad oral frente a las habilidades realizadas en la modalidad escrita, conforme se ha visto anteriormente, y consagran las habilidades de Escuchar, Interactuar Oralmente, Hablar, Mediar Oralmente y Escribir y Leer, en este orden, como las de mayor expectativas de aprendizaje entre los alumnos de español de LEA-NI.

Igualmente, estos resultados no sólo demuestran sino también recomiendan que la programación de los cursos en lengua española basados en tareas comunicativas y géneros orientados al futuro ámbito profesional de los alumnos tendría una buena aceptación por parte de los mismos y cumpliría las expectativas de aprendizaje que los alumnos del curso de LEA-NI tienen sobre el aprendizaje de la lengua española.

3.2.9.2. Expectativas Profesionales relacionadas con el curso de LEA-NI.

Por último, para concluir esta sección, se preguntó a los alumnos cuáles eran sus expectativas profesionales con relación al curso de LEA-NI. Pudiendo responder a más de una alternativa, la tabla 61 muestra los siguientes datos:

#	EXPECTATIVAS PROFESIONALES	ALUMNOS	%
1	Trabajar con comercio exterior	40	63%
2	Tener un título universitario	28	44%
3	Hacer posgrado en el área	26	41%
4	Ser diplomático	13	21%
5	Trabajar como traductor	11	17%
6	Dar clase de lenguas	5	8%
7	No tengo expectativas	2	3%
8	Otros	10	16%
	Total	135	214%
	Otros:		
1	Trabajar en organizaciones no gubernamentales	1	2%
2	Complementar mi curso de Derecho	1	2%
3	Intérprete	1	2%
4	Eventos	1	2%
5	Internacionalización de personas y empresas	1	2%
6	Trabajar en exterior	1	2%
7	Ser un corretor internacional de inmuebles políglota	1	2%
8	Intercambio	1	2%
9	Trabajar con turismo y marketing	1	2%
10	Diplomacia Corporativa	1	2%
	Total	10	16%

Tabla 61: Expectativas profesionales relacionadas con el curso de LEA-NI.

Los datos relativos a las expectativas profesionales de los alumnos demuestran que la mayoría de los alumnos desean trabajar con Comercio Exterior, 40 (63%) alumnos; 28 (44%) alumnos desean tener un título universitario y 26 (41%) alumnos desean hacer posgrado en el área. Pocos son los alumnos que tienen expectativas de seguir la carrera diplomática, 13 (21%) alumnos; trabajar como traductor, solamente 11 (17%) alumnos y sólo 5 (8%) alumnos demuestran querer dar clases de lenguas, número próximo a los 2 (3%) alumnos que declararon no tener ninguna expectativa con el curso de LEA-NI. Los resultados evidencian que se trata de un curso de lenguas extranjeras orientadas al mercado del trabajo, más especialmente a los negocios internacionales, marcadamente orientado al sector privado. Entre los 10 (16%) alumnos que han marcado otras opciones, una opción por alumno (2%), se encuentran las expectativas de trabajar en organizaciones no gubernamentales; complementar el curso de Derecho; trabajar como intérprete; trabajar con eventos, trabajar con internacionalización de personas y empresas; corretaje internacional; trabajar con

intercambio; trabajar con turismo y marketing y, finalmente, trabajar con diplomacia corporativa. Aunque no conste en la lista inicial, solamente 2 (3%) alumnos demostraron alguna expectativa en trabajar con turismo como futuro profesional (Turismo e Intercambio). Este dato es interesante, pues revela que el alumno, durante su curso de licenciatura en LEA-NI, no considera la posibilidad de trabajar en el área del Turismo, siendo la ciudad de João Pessoa, una típica ciudad del noreste brasileño cuya economía está fuertemente centrada para la industria turística, en particular el turismo de sol y playa. Estos resultados demuestran también la importancia de abordarse la lengua española dirigida para un sector de extrema importancia para la economía local: el turismo.

Como ya se pudo comprobar anteriormente sobre el perfil laboral de los alumnos del curso de LEA-NI (sección 3.1.4.), de los 26 (41%) alumnos que trabajan durante el curso, 13 (50%) trabajan directamente con el contexto profesional del turismo en la ciudad de João Pessoa, caracterizándose, por lo tanto, como el sector económico de la ciudad que más absorbe alumnos del curso de LEA-NI (50% de los alumnos que trabajan durante el curso de LEA-NI trabajan en la industria del turismo). Estos resultados, por sí mismos, justifican la importancia y la relevancia de delinear programas de cursos de español dirigidos para el turismo y, principalmente, orientados a las tareas comunicativas, los géneros y las habilidades lingüísticas más demandados tanto por los alumnos, como, principalmente, por el contexto profesional del Turismo y sus profesionales, tema de la siguiente sección de esta investigación.

En la siguiente sección se presentan y se discuten los resultados relativos a las Necesidades Comunicativas de la Situación Meta de los Profesionales del Turismo en la ciudad de João Pessoa que posibilitarán reunir los elementos necesarios al diseño del programa de curso de lengua española aplicada al Turismo.

3.3. NECESIDADES COMUNICATIVAS DEL CONTEXTO PROFESIONAL DEL TURISMO

En esta sección, se presentan los resultados levantados en el cuestionario de los Profesionales del Turismo (Q2, apéndice 2), relativos a las necesidades de la situación meta, o las necesidades demandadas por los profesionales del turismo en relación con la lengua española, de modo que posibiliten reunir los elementos necesarios al diseño de un programa de curso de lengua española aplicada al Turismo del curso de LEA-NI-UFPB. En el ítem 3.3.1, los datos muestran el perfil del profesional del turismo, su formación académica y los principales segmentos del área en el contexto analizado. El ítem 3.3.2 presenta las principales actividades características de los profesionales del turismo y su distribución en el sector. En el ítem 3.3.3 se presentan los resultados cuanto al conocimiento previo, contacto y autoevaluación de los profesionales del turismo con relación a la lengua española. El ítem 3.3.4 presenta la importancia de la lengua española aplicada al Turismo en la formación específica de su profesional. En el ítem 3.3.5 se presentan las habilidades lingüísticas requeridas por el profesional de Turismo en la situación meta en cuanto a su utilidad cotidiana, su importancia para el área, su frecuencia de uso y desempeño profesional. En el ítem 3.3.6 se presentan las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en la situación meta en general y en cada actividad característica del turismo investigada. Finalmente, el ítem 3.3.7 presenta las actividades académicas prioritarias en un curso de lengua española aplicada al turismo según los profesionales del sector.

3.3.1. Perfil del Profesional del Turismo: el profesional y su formación académica.

En esta sección, se presentan los resultados relativos al perfil del profesional del Turismo en la ciudad de João Pessoa, de modo a conocer quién es este profesional, su formación académica y los principales segmentos del sector turístico donde ejerce su trabajo.

3.3.1.1. Perfil de Profesional del Turismo: sexo, edad y formación académica

En cuanto al perfil del profesional del turismo en João Pessoa, las tablas 62, 63 relacionadas al sexo y franja etaria muestran los siguientes datos:

SEXO	PROFESIONALES	%
Femenino	37	59%
Masculino	26	41%
Total	63	100%

Tabla 62: Sexo de los profesionales.

FRANJA ETARIA	PROFESIONALES	%
Entre 20 y 25 años	35	56%
Entre 26 y 30 años	19	30%
Entre 31 y 35 años	5	8%
Entre 36 y 40 años	2	3%
Entre 41 y 45 años	1	2%
Entre 46 y 50 años	1	2%
Entre 51 y 55 años	0	0%
Entre 56 y 60 años	0	0%
Superior a 61 años	0	0%
Total	63	100%

Tabla 63: Franja etaria de los profesionales.

Los datos apurados entre los 63 encuestados del cuestionario realizado con los profesionales del turismo (Q2) revelaron tratarse de una categoría profesional compuesta por 37 (59%) mujeres y 26 (41%) hombres, coincidentemente, los mismos números y la misma proporción encontrada entre los alumnos del curso de LEA-NI-UFPB, confirmando el estudio de Coelho y Sakowski (2014) con respecto a la preponderancia de mano de obra femenina en el núcleo del turismo, debido en gran parte a las Actividades Características de Turismo (ACT) Alojamiento y Agencias de Viajes – cuya mano de obra es predominantemente femenina, conforme veremos a continuación. Cuanto a la franja etaria de los profesionales del turismo, los datos muestran que la mayoría de los encuestados se concentra en la franja etaria entre 20 y 25 años, con 35 (56%) profesionales. Las otras franjas etarias se componen de la siguiente manera: entre 26 y 30 años cuenta con 19 (30%) profesionales; entre 31 y 35, sólo 5 (8%) profesionales; entre 36 y 40, 2 (3%) profesionales y las franjas etarias entre 41 y 45 y

entre 46 y 50 cuentan con sólo 1 (2%) profesional encuestado cada. Las otras franjas etarias, profesionales entre 51 años y superior a 61 años – con sus intervalos de 5 años – no contienen ninguno encuestado (0%).

Los resultados son esclarecedores y, en parte, sorprendentes. Sorprendentes, pues, contrarían la tendencia de la distribución etaria de los empleados formales del sector turístico brasileño, cuyo núcleo de las ACT se compone con 17% de los trabajadores con hasta 24 años, 72% entre 25 y 49 años y con 50 años o más, 12%, conforme demuestran Coelho y Sakowski (2014) sobre el tema. Esclarecedores, pues, los resultados obtenidos indican tratarse de un sector económico local cuyo mercado de trabajo se compone, en su inmensa mayoría (86%), de profesionales con hasta 30 de edad. Tales resultados suscitan tratarse de un mercado laboral con baja exigencia de experiencia profesional y, por consiguiente, baja remuneración salarial y alta rotación. Si por un lado, indica haber un considerable nivel de empleabilidad entre los jóvenes – mitad de los alumnos que trabajan en el curso de LEA-NI está empleada en el sector turístico, por ejemplo –, por otro lado, justamente porque son tan jóvenes y, en muchos casos, aún están en formación académica, la remuneración es bastante baja. Aunque no sea el tema objeto de esta investigación, estudios futuros apuntarían en este sentido.

Con relación al nivel de estudio y área académica de formación académica del profesional del turismo en análisis, las tablas 64, 65, 66 y 67 muestran los siguientes datos:

#	FORMACIÓN	PROFESIONALES	%
1	Licenciatura	53	84%
2	Tecnólogo	5	8%
3	Posgrado	3	5%
	N.D.	5	8%
	TOTAL	66	105%

Tabla 64: Formación académica de los profesionales del turismo.

Los datos de la tabla 64 indican que entre los profesionales del turismo, 53 (84%) profesionales tienen formación de enseñanza superior, 5 (8%) poseen algún estudio en

enseñanza de tecnólogo y sólo 3 (5%) profesionales tienen un título de posgrado. Cinco (8%) no declararon.

#	TECNÓLOGO	PROFESIONALES	%
1	Guía de Turismo	2	40%
2	Hostelería	1	20%
3	Sistemas para Internet	1	20%
	N. D.	1	20%
	TOTAL	5	100%

Tabla 65: Formación en enseñanza de tecnólogo de los profesionales.

Entre los profesionales del turismo con formación académica en enseñanza secundaria técnico-profesionalizante los datos de la tabla 65 muestran que 2 (40%) son guías de turismo, 1 (20%) es técnico en hostelería, y otro (20%) es técnico en sistemas para internet. Entre los cinco tecnólogos 1 (20%) no declaró su curso.

#	LICENCIATURA	PROFESIONALES	%
1	Turismo	24	38%
2	LEA-NI	13	21%
3	Administración	4	6%
4	Relaciones Internacionales	2	3%
5	Derecho	2	3%
6	Ciencias Contables	2	3%
7	Hostelería	1	2%
8	Letras-Español	1	2%
9	Gastronomía	1	2%
10	Biomedicina	1	2%
11	Publicidad	1	2%
12	Ingeniería Civil	1	2%
13	Pedagogía	1	2%
14	Traducción	1	2%
15	Servicio Social	1	2%
	N.D.	10	16%
	TOTAL	66	105%

Tabla 66: Formación en enseñanza superior de los profesionales.

La tabla 66 muestra los datos referentes a los profesionales del turismo con formación académica en enseñanza superior y sus distintos cursos de formación. Entre los profesionales, 24 (38%) son formados turismo, 13 (21%) cursan o ya son formados en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA-NI), 4 (6%) tienen el curso de Administración, 2 (3%) cursan o ya son formados en Derecho y Ciencias Contables. Con sólo un profesional (2%) están los cursos superiores en Hostelería, Letras-Español, Gastronomía, Biomedicina, Publicidad, Ingeniería Civil, Pedagogía, Traducción y Servicio Social. Diez (16%) no declararon.

#	POSGRADO	PROFESIONALES	%
1	Turismo	2	67%
2	Gestión Financiera	1	33%
	TOTAL	3	100%

Tabla 67: Formación en nivel de posgrado de los profesionales.

Finalmente, la tabla 67 muestra los datos de los profesionales del turismo con formación académica en enseñanza de posgrado *lato sensu*, orientada al mercado de trabajo. Se componen de 2 (67%) profesionales posgraduados en Turismo y 1 (33%) posgraduado en Gestión Financiera.

Los resultados de las tablas 64, 65, 66 y 67 muestran tratarse de un mercado laboral con nivel sociocultural medio-alto. Aunque no se haya preguntado el ingreso familiar de los profesionales del turismo, ni tan poco su origen socioeconómica (en salarios mínimos), el hecho de que la gran mayoría tenga o curse alguna carrera en nivel superior y el restante tenga algún estudio técnico-profesional específico sea en enseñanza secundaria (tecnólogo) o en enseñanza superior (posgrado) muestra que se trata de un mercado de trabajo que busca tener entre sus cuadros un personal calificado, con formación académica preferentemente orientada para el sector turístico. En los tres niveles académicos analizados, más de 60% de sus profesionales son formados o cursan algún estudio sobre el área de Turismo o con alguna relación con el sector del Turismo. Estos resultados coinciden con el estudio de Coelho y Sakowski (2014), donde las autoras demuestran que el porcentaje de empleados formales en el sector turístico con la enseñanza secundaria o superior incompleta o completa está en 73%. Número cercano al encontrado entre los profesionales del turismo analizados en esta investigación (84%). Además, vale resaltar el destaque del curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales de la UFPB (LEA-NI) como el segundo curso que más profesionales tiene contratados en el sector turístico, sólo estando por detrás del curso de Turismo, específico del área. Este relevante dato muestra la aceptación que el curso de LEA-NI tiene en el escenario económico y laboral de João

Pessoa, no solamente en el sector turístico aquí en investigación, como comprobado, sino también en otros sectores como el comercio exterior, consultoría internacional, entre otros.

3.3.2. Principales Actividades Características del Turismo de los profesionales investigados

En esta sección se levantaron los datos en relación con los principales segmentos de actuación laboral de los profesionales y su distribución en estos segmentos según el sexo y ACT (tablas 68 y 69). La carga horaria semanal de trabajo de estos profesionales se presenta en la tabla 6 (sección 2.2.3.2.).

Cuanto a los principales segmentos de actuación profesional de los trabajadores analizados y su distribución por sexo en los respectivos sectores, los datos se presentan de la siguiente manera:

#	SEGMENTOS TURISMO	ACTIVIDADES	%	HOMBRES	%	MUJERES	%
1	<i>Alojamiento*</i>	20	32%	8	40%	12	60%
2	<i>Agencia de Viajes*</i>	16	25%	8	50%	8	50%
3	<i>Transporte Aéreo*</i>	15	24%	7	47%	8	53%
4	Operadoras de Turismo	12	19%	5	42%	7	58%
5	Informaciones Turísticas	12	19%	7	58%	5	42%
6	Turismo Receptivo	11	17%	6	55%	5	45%
7	Guía de Turismo	9	14%	3	33%	6	67%
8	Bares y Restaurantes	4	6%	2	50%	2	50%
9	Promotores de Ferias	3	5%	1	33%	2	67%
10	Organizadora de Eventos	2	3%	1	50%	1	50%
11	Transporte Carretera	2	3%	0	0%	2	100%
12	Secretarías de Turismo	0	0%	0	0%	0	0%
	Otros:						
13	Alquiler de coches	3	5%	0	0%	3	100%
14	Intercambio	2	3%	1	100%	0	0%
15	Inmigración	1	2%	1	100%	0	0%
16	Museo	1	2%	0	0%	1	100%
17	Apoyo al Turista	1	2%	1	100%	0	0%
	TOTAL	114	181%	51	45%	62	55%

Tabla 68: Actividades características de los profesionales del turismo y distribución por género.

Los datos de la tabla 68 muestran que 81% de los profesionales del turismo que respondieron al cuestionario (al cual podrían responder a más de una alternativa, por ejercer varias funciones en sus respectivos sectores) trabajan en el núcleo de las Actividades Características del Turismo (ACT) (Coelho y Sakowski (2014: 8), OMT (2008: 40-42,105-

112) y OMT (2011: 87-88), distribuidos de la siguiente manera: 20 (32%) profesionales empleados en Alojamiento, 16 (25%) empleados en Agencias de Viajes y 15 (24%) trabajan con Transporte Aéreo. Además, entre los 81% de profesionales del turismo inseridos en el Núcleo de las ACT - Alojamiento, Agencias de Viajes y Transporte Aéreo -, 55% corresponde a la mano de obra femenina y 45% masculina. Estos resultados corroboran los datos Coelho y Sakowski (2014) sobre el perfil de la mano de obra del Turismo en Brasil en las actividades características del turismo y sus ocupaciones, confirmando no solamente la mayor presencia de profesionales del turismo en el Núcleo de las ACT, como también indica la predominancia de las mujeres (55%) en el mismo.

Organizando los mismos datos de la tabla anterior 68 ahora clasificados en función de las Actividades Características del Turismo (ACT), conforme las directrices establecidas en el documento oficial Recomendaciones Internacionales para Estadísticas de Turismo 2008 (OMT, 2010: 43-47; 115-132) y (OMT 2011: 87-88), y según la Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las actividades económicas (CIU, Rev.4, OMT, 2010:121) se obtén la siguiente tabla 69:

#	ACT	Subcategorías de las ACT	ACTIVIDADES	%	ACTIVIDADES	%
1	AGENCIA 18 profesionales	Agencia de Viajes*	16	25%	36	57%
		Operadoras de Turismo	12	19%		
		Organización de Eventos	5	8%		
		Intercambio	2	3%		
		Inmigración	1	2%		
2	CULTURA 16 profesionales	Informaciones Turísticas	12	21%	34	54%
		Turismo Receptivo	11	17%		
		Guía de Turismo	9	14%		
		Apoyo al Turismo (PM)	1	2%		
		Museo	1	2%		
3	ALOJAMIENTO 16 profesionales	Alojamiento*	20	32%	24	38%
		Bares y Restaurantes	4	6%		
4	TRANSPORTE 13 profesionales	Transporte Aéreo*	15	24%	20	32%
		Alquiler de coches	3	5%		
		Transporte Carretera	2	3%		
TOTAL			114	181%	114	181%

Tabla 69: Actividades características del turismo y la distribución de sus profesionales.

Los datos de la tabla 69 muestran los resultados en función de las actividades características de cada segmento del turismo levantado en esta investigación, de modo que los resultados indiquen los respectivos ámbitos profesionales (MCER, 2002: 15) que en el diseño del curso indicarán las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo, de modo a fornecer los elementos necesarios al desarrollo del programa de curso de lengua española aplicada al turismo propuesto en esta investigación. Para ello, cabe remarcar que los profesionales de turismo investigados podrían responder a más de una alternativa, una vez que la pluralidad de funciones que un profesional del turismo desarrolla le impele a ejercer actividades características de otros segmentos o áreas diferentes de la suya original, una vez que tales actividades realizan o fornecen productos y servicios similares, si no iguales, proporcionados por ACT distintas. Debido a la inherente transversalidad de la economía del turismo, los datos relativos a los profesionales se consideran para esta investigación como las propias actividades que estos profesionales realizan para una o más ACT además de las actividades propias de su ACT de origen.

3.3.3. Conocimiento previo, contacto y autoevaluación cuanto a la lengua española.

Esta subsección presenta los resultados relativos al conocimiento previo de lengua española por parte de los profesionales del turismo, el contacto que los mismos tienen con la lengua española en su contexto laboral y la autoevaluación de estos profesionales con relación a su formación académica en lengua española y el atendimento de sus necesidades profesionales.

3.3.3.1. Conocimiento previo en lengua española de los profesionales del turismo

Con relación al conocimiento previo en lengua española de los profesionales de turismo, las tablas 70, 71 y 72 presentan los siguientes resultados:

#	¿YA ESTUDIASTE ESPAÑOL?	PROFESIONALES	%
1	SÍ	45	71%
2	NO	17	27%
	N. D.	1	2%
	TOTAL	63	100%
#	¿DÓNDE?	PROFESIONALES	%
1	Facultad	24	53%
2	Enseñanza secundaria privada	11	24%
3	Cursos de Idiomas	10	22%
4	Enseñanza básica privada	6	13%
5	Enseñanza secundaria pública	6	13%
6	Clases particulares	6	13%
7	Exterior	6	13%
8	Enseñanza básica pública	2	4%
9	Su propia cuenta (Otros)	2	4%
10	Empresa donde Trabajo	1	2%
	N.D.	0	0%
	TOTAL	74	164%
#	¿DÓNDE EN EXTERIOR?	PROFESIONALES	%
1	España	3	50%
2	Argentina	1	17%
3	Colombia	1	17%
	N. D.	1	17%
	TOTAL	6	100%

Tabla 70: Conocimiento previo en lengua española del profesional del turismo.

Los datos de la tabla 70 muestran que la gran mayoría de los profesionales del turismo ya estudió español, 45 (71%) profesionales frente a los pocos que no estudiaron, 17 (27%). Entre el 71% de los profesionales que estudiaron lengua española, considerando que podían contestar a más de una pregunta, 24 (53%) profesionales lo hicieron en la facultad, 11 (24%) durante la enseñanza secundaria particular, 10 (22%) en cursos de idiomas, 6 (13%), en la enseñanza básica particular, enseñanza secundaria pública, con clases particulares y en el exterior. Solamente 2 (4%) profesionales estudiaron español en la enseñanza básica pública y por su propia cuenta y sólo 1 (2%) profesional estudió en la empresa donde trabaja. Entre 6 (13%) profesionales que estudiaron lengua española en el exterior, 3 (50%) estudiaron en España, 2 (17%) estudiaron en Argentina y Colombia, respectivamente, y uno (17%) de ellos no declaró.

Estos resultados indican que la gran mayoría de los profesionales del turismo (71%) que respondieron al cuestionario tuvieron alguna formación académica con relación a la lengua española y que, por lo tanto, no se trata una lengua completamente extraña a este

profesional, sino todo lo contrario. Más de la mitad de estos profesionales estudió lengua española en la facultad (53%), lo que en sí muestra ser un dato relevante. Entre los que estudiaron lengua española en la enseñanza secundaria y básica, 37% lo hizo en el red privada de enseñanza y 17% en la pública. Considerando, como se ha visto anteriormente, que la implantación de la Ley 11.161 de 05/08/2005 hizo obligatoria la oferta de lengua española en las redes públicas e privadas de Enseñanza Secundaria y facultativa en la Enseñanza Básica desde el año 2010, el hecho que existan tantos profesionales con algún conocimiento previo en lengua española no significa que su enseñanza y aprendizaje durante el ciclo regular de la enseñanza secundaria y básica de las redes pública y privada, así como en la enseñanza superior, haya sido satisfactoria y haya atendido a las expectativas y a las necesidades de estos profesionales, principalmente con relación a su contexto de actuación profesional, como se verá más adelante al hablar de la autoevaluación de la lengua española por el profesional del turismo.

En relación con los profesionales que también estudiaron lengua española en el exterior, los resultados indican una clara preferencia de estos por estudiar lengua española en España, frente a los que lo hacen en otros países de América Latina donde se habla la lengua española. Probablemente se deba a la posibilidad de que estudiar lengua española en Europa y no en América Latina ofrezca al profesional del turismo la oportunidad de estudiar en un país referencia en el turismo internacional, así como la posibilidad de conocer otros países de aquel continente. Aunque no se les preguntó, cabría un futuro análisis en este sentido.

Cuanto al conocimiento previo de la lengua española orientada para fines específicos del turismo y utilizada en su contexto laboral, los datos de la tabla 71 muestran los siguientes datos:

#	LA LENGUA ESPAÑOLA QUE USAS EN EL TRABAJO LA APRENDISTE:	PROFESIONALES	%
1	De la asignatura lengua española de su curso de licenciatura	25	40%
2	De experiencias en su actual empleo	14	22%
3	De las clases particulares de español	7	11%
4	De su curso de español en escuela especializada	6	10%
5	De experiencias en empleos anteriores	4	6%
6	Básico en escuela del nivel básico	1	2%
7	Internet	1	2%
8	En día-a-día	1	2%
9	Músicas	1	2%
10	Intercambio Colombia	1	2%
	N. D.	15	24%
	TOTAL	76	121%

Tabla 71: Conocimiento previo de lengua española usada en el trabajo.

Los datos de la tabla 71 muestran que el conocimiento previo en lengua española orientada para fines específicos del turismo adquirido por sus profesionales se produjo, en gran parte, en la asignatura de lengua española en sus respectivos cursos de licenciatura, contando con 25 (40%) profesionales. Entre las demás posibilidades, y contando que estos podrían marcar más de una alternativa, 14 (22%) profesionales aprendieron español de experiencias en su actual empleo, 7 (11%) de sus clases particulares, 6 (10%) de su curso de español en escuela especializada, 4 (6%) de sus experiencias en empleos anteriores, y solamente 1 (2%) profesional aprendió lengua española en la enseñanza básica, en internet, en el día a día, con músicas y en un intercambio en Colombia. Entre los que no declararon constan 15 (24%) profesionales.

Estos resultados demuestran que la principal fuente de estudio, mejora, reciclaje y/o aprendizaje de lengua española para fines específicos del turismo entre los profesionales del área se da en la asignatura de lengua española de sus cursos respectivos cursos de licenciatura en la enseñanza superior. Este dato revela ser de gran importancia, relevancia y necesidad, el análisis de necesidades que se está llevando a cabo tanto en esta investigación, como en general, en el sentido de identificar las necesidades del contexto profesional del sector turístico en João Pessoa, identificar cuales tareas comunicativas y géneros son desempeñados por sus profesionales y levantar las habilidades lingüísticas necesarias para su desempeño. Además, 28% (casi un tercio) de estos profesionales confirman que su aprendizaje de lengua

española para fines específicos del turismo es oriundo de sus experiencias laborales actuales (22%) y pasadas (6%). En este sentido, estos datos también justifican sobremanera uno de los objetivos de esta investigación, a saber, proporcionar elementos para el delineamiento de posibles contenidos y metodología de programa de curso de lengua española para fines específicos del turismo basado en las tareas comunicativas y géneros empleados por los profesionales del área en su contexto profesional.

Finalmente, el nivel de conocimiento previo exigido de lengua española para actuar en el mercado de trabajo, según los propios profesionales del turismo sigue en la tabla 72:

#	NIVEL EXIGIDO DE LENGUA ESPAÑOLA	MCER	PROFESIONALES	%
1	Básico	A2	30	48%
2	Intermediario	B1	23	37%
3	Ningún	A1	9	14%
4	Avanzado	B2	6	10%
5	Bilingüe	C2	4	6%
6	Proficiente	C1	2	3%
	N. D.		1	2%
	TOTAL		75	119%

Tabla 72: Nivel de conocimiento previo exigido por el mercado de trabajo del turismo.

Los datos muestran que el nivel de conocimiento previo de lengua española exigido para actuar en el mercado de trabajo del turismo en João Pessoa es el básico e intermediario o conforme el MCER (2002: 23-46), los niveles A2 y B1. Para 30 (48%) profesionales del turismo, el nivel exigido es el A2 (Básico) y para 23 (37%) profesionales se trata del nivel B1 (intermediario). Estos resultados favorecen a los alumnos del curso de LEA-NI-UFPB, en lo que respeta al nivel en que estudian Lengua Española Aplicada al Turismo, asignatura ministrada en la UFPB a partir del 5° semestre lectivo del curso de LEA-NI, lo cual correspondería al B1-B2, o Intermedio y Avanzado, preparando de esta forma los alumnos para las exigencias impuestas por el mercado laboral del turismo de João Pessoa.

3.3.3.2. Contacto con la lengua española de los profesionales del turismo

Con relación al contacto que los profesionales del turismo mantienen con la lengua española, sea estudiando, trabajando, las dificultades encontradas en su uso laboral cotidiano y la necesidad de conocimiento de la lengua, respectivamente, las tablas 73, (11), (26) y (22) muestran los siguientes datos:

#	¿ACTUALMENTE ESTUDIAS ESPAÑOL?	PROFESIONALES	%
1	NO	51	81%
2	SÍ	8	13%
	N.D.	4	6%
	TOTAL	63	100%

Tabla 73: El profesional del turismo actualmente estudia lengua española.

Conforme la tabla 73, actualmente la gran mayoría de los profesionales analizados no estudia lengua española, exactamente 51 (81%) profesionales. Sólo 8 (13%) profesionales mantienen sus estudios de lengua española (siendo que 7 (11%) de ellos son alumnos de LEA-NI de la UFPB) y 4 (6%) no declararon. Los resultados indican que una vez en el mercado de trabajo, los profesionales del turismo no buscan o no encuentran posibilidades de mantener contacto con la lengua española a través del estudio. De hecho, los cursos de lengua extranjera (en este caso, lengua española) orientados específicamente para el área de turismo son raros en la ciudad, cuando no inexistentes.

Preguntados si utilizan la lengua española en su cotidiano laboral, la tabla 74 muestra los siguientes datos:

#	¿USAS LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL TRABAJO?	PROFESIONALES	%
1	SÍ	33	52%
2	NO	28	45%
	N.D.	2	3%
	TOTAL	63	100%

Tabla 74: El profesional del turismo utiliza la lengua española en el trabajo.

Los datos de la tabla 74 indican que 33 (52%) profesionales utilizan la lengua española en su trabajo con turismo, frente a los 28 (45%) que declararon no utilizarla. Estos resultados indican que el porcentaje de utilización de la lengua española en el contexto del turismo en

João Pessoa se trata de una muestra considerable del uso del español en este contexto laboral. Considerando que la ciudad de João Pessoa no se trata de un destino muy solicitado por los turistas hispano-hablantes, comparándose con los destinos turísticos más conocidos del país como Río de Janeiro, Bahía, Santa Catarina, entre otros destinos bastante usuales entre los hispanos-hablantes. Los resultados indican una vez más la necesidad de pensarse programas de cursos de lengua española orientados para el área.

También se preguntó a los profesionales del turismo si estos encuentran alguna dificultad en utilizar de la lengua española en su trabajo, conforme presentado por la tabla 75 abajo:

#	¿DIFICULTADES PARA USAR ESPAÑOL EN EL TRABAJO?	PROFESIONALES	%
1	NO	32	51%
2	SÍ	30	48%
	N.D.	1	2%
	TOTAL	63	100%

Tabla 75: El profesional del turismo y las dificultades de usar la lengua española en el trabajo.

Entre los profesionales analizados, 32 (51%) afirmaron no encontrar dificultades en el uso de la lengua española en su cotidiano laboral, frente a 30 (48%) profesionales que admiten sí tener dificultades en su utilización. Un resultado estrecho entre ambas opciones, casi empatado técnicamente hablando, lo que demuestra que la cuestión de la dificultad de utilización de la lengua española entre los profesionales del turismo no es un punto pacífico. En este sentido, la cuestión de la pretensa facilidad de la lengua española para los brasileños alertada por González (1994), Celada y González (2000) y Celada (2002) y ya discutida anteriormente en esta investigación una vez más se hace presente en la voz de los propios profesionales del turismo y sus justificativas de por qué consideran difícil o no la utilización de la lengua española en su contexto laboral.

Por un lado, entre los profesionales que afirman tener dificultades de utilización del español en su trabajo, la principal justificativa recae sobre su poco conocimiento de la lengua

española, las pocas oportunidades de practicarla y su dificultad con las habilidades de habla, comprensión e interacción orales. Conforme indican sus justificativas:

- P4: Porque a língua mais habitual neste ramo é o inglês
- P5: Uso pouco o espanhol
- P6: Devido à diferença entre países
- P7: Por não falar espanhol
- P9: Dificuldade em falar (público, cliente), interagir com facilidade, não é tão simples assim.
- P11 Não há com quem falar.
- P15 Por não ser fluente em algumas situações
- P16 Para sanar dúvidas de hóspedes
- P17 Pois não falo o idioma
- P18 Por não ter tanto conhecimento na língua
- P19 Não tenho conhecimento suficiente
- P23 Eu não falo espanhol
- P24 No setor que atuo não encontrei ninguém que se comunicasse com a língua espanhola
- P26 No início a falta de léxico em turismo fez falta.
- P27 Uso de linguagem técnica.
- P28 Variedades de sotaques.
- P30 Não falo o idioma
- P31 Termos técnicos
- P35 Nunca aprendi
- P49 Por não ter desenvolvido a fala e o ouvir.
- P51 Pela falta de habilidade.
- P52 Um pouco. Falta de prática.
- P54 Porque nunca tive aulas. Meu conhecimento em espanhol é muito básico.
- P55 Pouca utilização da língua.
- P63 Informações aos turistas.

Por otro lado, entre los profesionales que afirman no encontrar dificultades en la utilización de la lengua española en su cotidiano laboral la principal justificativa recae sobre la cuestión de la proximidad de la lengua española con la lengua portuguesa, conforme indican las justificativas abajo:

- P1: Porque não utilizo.
- P12: Por ser próximo à língua portuguesa, há sempre a possibilidade de falar em português.
- P13: Devido à semelhança com a língua portuguesa.
- P14: Demanda muito pouca
- P43: Acredito que o nível que já tenho me permite certa facilidade no espanhol, exceto os sotaques.
- P44: A demanda e o nível de língua são pequenos
- P48: Não, porque se faz muito necessário.
- P50: Ainda não tive muitas oportunidades de falar espanhol.
- P53: Ainda não a utilizei tanto quanto gostaria.
- P58: Raramente é usado outro idioma.
- P59: A maioria dos turistas já espera que a gente não fale espanhol.
- P62: Porque não uso.

Los resultados encontrados, así como las opiniones de los profesionales al respecto, confirman no solamente la cuestión de la pretensa facilidad de la lengua española entre los usuarios brasileños de esta lengua singularmente extranjera, como alertado por las citadas autoras y ya debatido anteriormente, como también muestran cierta concienciación por parte de este mismo usuario brasileño de la lengua española con relación a las habilidades lingüísticas que les son más dificultosas, a las necesidades demandadas por su contexto profesional (términos técnicos, sanar dudas de los huéspedes, información a los turistas, variedad de acentos, entre otras).

Por último, se preguntó a los profesionales del turismo lo que pensaban con respecto a su necesidad de conocimiento y contacto con la lengua española. La tabla 76 muestra los siguientes datos:

#	EL CONOCIMINETO DE ESPAÑOL:	PROFESIONALES	%
1	Es muy necesario	29	46%
2	Es esencial	25	40%
3	Es poco necesario	7	11%
4	No es utilizado	2	3%
	TOTAL	63	100%

Tabla 76: El profesional del turismo y la necesidad de conocimiento de lengua española.

Para la gran mayoría de los profesionales del turismo analizados, 54 (86%), el conocimiento de la lengua española para el ejercicio de su profesión es altamente valorado, siendo que 29 (46%) profesionales consideran el conocimiento de lengua española *muy necesario* y 25 (40%) lo consideran *esencial*. Solamente 7 (11%) profesionales consideran conocer la lengua española poco necesario y sólo 2 (3%) profesionales consideran que la lengua española no es utilizada, y por lo tanto, no es necesaria para su profesión. Estos resultados apuntan para la gran importancia que la lengua española tiene para el contexto del turismo entre sus profesionales.

3.3.3.3. Auto-evaluación cuanto a la lengua española de los profesionales del turismo

Con relación a la autoevaluación de los profesionales del turismo en lo que respecta al contenido de lengua española dado en sus respectivas formaciones académicas y si el mismo atendió a las necesidades impuestas por el mercado de trabajo, la tabla 77 muestra los siguientes datos:

#	¿CONTENIDO DE ESPAÑOL ATIENDE A LAS NECESIDADES DEL MERCADO?	PROFESIONALES	%
1	NO	28	44%
2	SÍ	27	43%
	N.D.	8	13%
	TOTAL	63	100%

Tabla 77: Contenido de lengua española atiende a las necesidades profesionales del turismo.

Los datos demuestran que para 28 (44%) profesionales del turismo el contenido de lengua española recibido en su formación académica no atendió a las necesidades exigidas por su contexto profesional, en que pese el gran número de profesionales (45) (71%) que ya estudiaron español, conforme visto anteriormente. Para 27 (43%) de los demás profesionales del turismo, su formación académica atendió a las necesidades demandadas por el mercado de trabajo. Aunque casi empatados técnicamente hablando, los resultados indican que el número de profesionales del turismo insatisfechos con su formación académica en lengua española aplicado al Turismo es muy alto, considerando que se trata de una pequeña muestra del universo de los profesionales del área. En este sentido, estos resultados no solamente justifican el propio objeto de investigación de esta tesis, como refuerzan la necesidad de una formación lingüística de los profesionales del turismo orientada específicamente para los fines profesionales del área, de modo a mejorar la capacitación profesional de este sector económico, incrementar la calidad del servicio prestado a los clientes, turistas y demás participantes de este contexto profesional, así como ayudar en la propia imagen de la ciudad de João Pessoa como un destino turístico mejor preparado y organizado en el turismo receptivo y emisor internacional.

Las respuestas positivas entre los profesionales del turismo cuya formación académica en lengua española aplicada al turismo atendió las necesidades exigidas por su cotidiano laboral corroboran la necesidad de pensar y elaborar cursos de lengua española para fines específicos que reflejen las necesidades demandadas por el mercado y su contexto profesional. En palabras de los propios profesionales del turismo:

- P11: O mercado exige pouco conhecimento de língua espanhola logo, o pouco conhecimento que se tenha, já é muito.
- P12: Espanhol aplicado ao Turismo, o que me deu noção sobre o vocabulário.
- P26: O mercado local tem essa demanda.
- P27: Voltados para o uso específico da língua
- P32: Para atender os clientes não uso o espanhol, mas como trabalhamos com escolas na Espanha, Chile e Argentina, estou sempre buscando informações nos sites, brochuras, vídeos e sempre em espanhol.
- P39: Utilizo sempre que necessário
- P42: Porque o curso tem foco maior nos negócios e turismo
- P43: Devido ao conhecimento mais aprofundado dado no curso.
- P47: Atendo muitos estrangeiros
- P50: São voltados para a minha área / Turismo.
- P52: Totalmente voltado para o Turismo e Negócios
- P53: Necessidade de comunicação
- P55: Melhorou a pronúncia e entendimento.
- P57: A necessidade do bem receber
- P58: É imprescindível dominar outros idiomas.
- P60: Houve a preocupação de se construir um vocabulário voltado à atividade turística.
- P61: Me ajuda na comunicação com os turistas.

3.3.4. Importancia de la lengua española aplicada al turismo en la formación específica del área.

En esta sección se presentan los datos sobre la importancia de la lengua española aplicada al turismo en la formación específica del área, según sus profesionales, especialmente en relación con la inclusión de la lengua española en sus currículo de formación profesional en enseñanza técnica y superior; al conocimiento de la lengua española como un diferencial en su contratación e inserción laboral; a la lengua española como un factor de promoción profesional y, en definitiva si la lengua española es importante para su vida profesional.

Cuanto a la importancia de la inclusión de la lengua española aplicada al turismo, o Español para Turismo (EPT), en los programas y currículo de enseñanza y formación académico-profesional de enseñanza técnica y superior de los profesionales del área, la tabla 78 muestra los siguientes datos:

#	IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN DEL ESPAÑOL EN LA FORMACIÓN DEL	PROFESIONALES	%
1	Muy importante	42	67%
2	Bastante importante	15	24%
3	Regularmente importante	3	5%
4	Poco importante	0	0%
	N.D.	3	5%
	TOTAL	63	100%

Tabla 78: Importancia de la inclusión del español en la formación del profesional del turismo.

Los datos de la tabla 78 indican que la inclusión de la lengua española aplicada al turismo en los programas y currículos formativos profesionales se considera extremadamente importante para la inmensa mayoría de sus profesionales, 57 (91%), entre los cuales, 42 (67%) la consideran muy importante y 15 (24%) profesionales la consideran bastante importante. Sólo 3 (5%) profesionales consideran su inclusión regularmente importante y ningún profesional considera la inclusión de la lengua española aplicada al turismo poco importante para su formación académico-profesional. Estos resultados muestran, por un lado, la acentuada concienciación de los profesionales del turismo respecto a la importancia que la lengua española ejerce en el contexto socioeconómico global, como la segunda lengua occidental más hablada del mundo. Por otro lado, estos mismos resultados demuestran la preocupación que estos mismos profesionales tienen por su formación académica. Cabe recordar que el 71% de los profesionales del turismo ya estudiaron la lengua española y el 52% de ellos la utilizan en su cotidiano laboral (frecuentemente el 37%, como se verá más adelante). Así mismo, para el 44% de estos profesionales del turismo (tabla 77) el contenido de lengua española ministrado en su formación académico-profesional no atendió a las necesidades demandadas por el mercado y por su contexto profesional. En este sentido, estos

resultados atestan y justifican la necesidad de pensar **qué** (contenido) y **cómo** (metodología) este profesional del turismo aprende la lengua española aplicada a su profesión.

Cuanto al conocimiento de lengua española haber sido un diferencial en la contratación e inserción laboral de los profesionales del turismo, la tabla 79 muestra los siguientes datos:

#	¿EL CONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL FUE UN DIFERENCIAL EN TU CONTRATACIÓN?	PROFESIONALES	%
1	NO	26	41%
2	SÍ	25	40%
	N.D.	12	19%
	TOTAL	63	100%

Tabla 79: Conocimiento de lengua española como diferencial en la contratación del profesional.

Para 26 (41%) profesionales del turismo su conocimiento de lengua no representó un diferencial en su contratación e inserción laboral. Resultado técnicamente empatado con los demás 25 (40%) profesionales que declararon que el conocimiento de la lengua española les ayudó en su contratación e inserción en el mercado de trabajo. Entre los que no declararon están 12 (19%) profesionales. Aunque podrían ser mejores, estos resultados indican un porcentaje expresivo de profesionales cuyo conocimiento de la lengua española fue reconocido por el mercado profesional en que actúa y, principalmente, por quien contrata estos profesionales. La necesidad de mejor capacitación por parte de los trabajadores del turismo, el crecimiento del mercado turístico local (noreste brasileño en general, y João Pessoa, en particular) y su gradual y tímida inserción en el circuito turístico internacional (impulsada por los grandes eventos turísticos patrocinados por Brasil) incentivan y demandan una mejor preparación del profesional del área para atender las exigencias de un mercado cada vez más competitivo.

Con respecto a que la lengua española represente un factor de promoción profesional, la Tabla 80 presenta los siguientes datos:

#	¿PERFECCIONAR EL ESPAÑOL PROMOCIONA TU VIDA PROFESIONAL?	PROFESIONALES	%
1	SÍ	56	89%
2	NO	6	10%
	N.D.	1	2%
	TOTAL	63	100%

Tabla 80: Perfeccionamiento del español en la promoción profesional del trabajador.

Los datos de la tabla 80 muestran que para la gran mayoría de los profesionales, 56 (89%), perfeccionar sus conocimientos de lengua española puede representar mayores posibilidades de crecimiento profesional en su área de actuación en el turismo. Pocos profesionales, 6 (10%) no reconocen en el perfeccionamiento en lengua española una oportunidad de crecimiento en su profesión. Estos resultados no sólo confirman la importancia de la necesidad de la inclusión de la enseñanza de lengua española en los currículos de formación técnica y superior de sus futuros profesionales, como apuntan a la necesidad de fomentar cursos de reciclaje o de formación profesional *in situ* (en servicio), dirigido a la enseñanza de lenguas en las empresas de turismo, por ejemplo.

Entre los 89% de profesionales que afirman que perfeccionar sus conocimientos en lengua española incrementa sus posibilidades de crecimiento profesional, 45 (71%) justificaron sus respuestas afirmativas: la gran mayoría afirma perfeccionar sus conocimientos de lengua española crea un diferencial en el currículo. Diferencial es la palabra más usada entre los profesionales para justificar sus opiniones, como se puede ver en la muestra a continuación:

- P1: Porque é um diferencial
- P2: Seria um diferencial.
- P4: Por tratar-se de um idioma muito utilizado internacionalmente
- P5: Pelo conhecimento de uma língua estrangeira
- P6: Acompanhar grupos em viagem
- P7: Conhecimento lhe faz atingir outros alvos
- P8: Porque é a segunda língua mais falada do mundo
- P9: Profissional completo qualificado
- P13: Devido ao valor que o conhecimento agrega.
- P14: Diferencial no mercado
- P15: Porque aumenta o conhecimento
- P16: A comunicação já é oportunidade
- P17: O saber de outro idioma enriquece o currículo.
- P18: Por ter um conhecimento em línguas

- P19: Diferencial
 P23: Aumentar área de atuação
 P24: Para alcançar o meu objetivo é necessário saber um ou mais idiomas
 P25: Hoje é necessário saber línguas
 P26: Poucos têm domínio real da língua.
 P27: Aumenta o público atendido para o hotel
 P28: Porque aumentam as oportunidades
 P30: Diferencial
 P32: A empresa tem bases no exterior então há possibilidade de transferência
 P34: Diferencial no mercado.
 P38: Comercio Exterior
 P39: Enriquece o currículo
 P41: Um idioma fluente sempre ajuda
 P42: Porque a empresa está aumentando os vôos para países da América do Sul
 P43: É importante o conhecimento extra da língua
 P44: A América Latina é uma oportunidade
 P45: Trabalhando no meu posto é primordial a língua estrangeira
 P47: Quantos mais idiomas eu souber, melhor.
 P48: Me fará ter um ótimo desempenho
 P49: Iria abrir mais portas por ser um diferencial
 P50: Trabalho com Turismo
 P51: É um diferencial.
 P53: Poderei utilizar a segunda língua mundial.
 P54: Para interagir melhor com os turistas.
 P55: Pois falar outro idioma é um requisito
 P56: É um diferencial
 P58: Diferencial a mais no currículo.
 P59: Conhecimento cultural está sendo valorizado
 P61: Possibilidade de trabalhar como intérprete
 P62: Porque a profissão exige.
 P63: Facilidade para mestrado e doutorado.

Finalmente, se preguntó a los profesionales del turismo si estos creen que la lengua española es importante para su vida profesional. La tabla 81 presenta los siguientes datos:

#	¿LA LENGUA ESPAÑOLA ES IMPORTANTE EN LA PROFESIÓN?	PROFESIONALES	%
1	SÍ	61	97%
2	NO	1	2%
	N.D.	1	2%
	TOTAL	63	100%

Tabla 81: Importancia de la lengua española para el profesional del turismo.

Los datos de la tabla 81 son elocuentes con relación a la importancia que la lengua española tiene para la vida profesional de los trabajadores del turismo: para 61 (97%) profesionales del turismo la lengua española es importante para su vida profesional. Sólo 1 (2%) profesional dijo que la lengua española no es importante para su profesión, justificando

que la misma no es necesaria. Entre las principales justificativas se encuentran la gran presencia de turistas hispano-hablantes, capacitación y crecimiento profesional, utilización en su ambiente de trabajo, oportunidades de mercado, oportunidades para interactuar con extranjeros, entre otras. Así justifican los profesionales del turismo sus opiniones al respecto:

- P3: Obter outras oportunidades no mercado
- P4: Para evitar o constrangimento de não conseguir se comunicar com um cliente que fale apenas espanhol.
- P5: Uso a língua no meu trabalho
- P6: Capacitação
- P7: Diversidade e crescimento de clientes na área
- P8: Porque possuo muitos contatos que são falantes da língua espanhola
- P9: Conhecimento e qualificação
- P11: Para o mundo dos negócios é de extrema importância, já no turismo local, não.
- P12: Soma a possibilidade de expansão profissional
- P14: Para estar preparado
- P15: Irei atender melhor os poucos clientes que preciso falar em espanhol
- P16: Será mais um ponto positivo em características profissionais
- P17: Pois trabalho com pessoas de outros países
- P18: Pelas necessidades do dia-a-dia
- P19: Personalizar o atendimento
- P22: Para poder se comunicar bem com os hóspedes
- P25: Muitos turistas internacionais
- P26: Sim, uso frequentemente e os hóspedes ficam felizes por serem atendidos em sua língua.
- P28: Para desempenhar atividades profissionais, viagens internacionais
- P30: Diferencial
- P32: Como penso em morar fora, muitas empresas no exterior exigem duas ou mais línguas.
- P34: Negociações e contato com fornecedores internacionais
- P37: Atendimento passageiros internacional
- P41: Pela proximidade de países do Mercosul, possibilidades de trabalho/estudo
- P43: Importante no setor turístico assim como o inglês.
- P45: É essencial
- P47: Atendo clientes da América Latina e espanhóis também.
- P48: Para que possa oferecer um diferencial, além de me conectar com várias pessoas.
- P49: Possibilita a interação com as pessoas nativas.
- P50: Trabalho com Turismo.
- P51: É um diferencial e também agrega valor.
- P53: Poderei negociar com gente de todo canto.
- P54: É uma qualificação a mais.
- P55: Facilita a busca no mercado de trabalho.
- P58: Muitos espanhóis visitam o Brasil.
- P59: Mais experiência e oportunidade.
- P60: Por interagir com turistas de língua espanhola.
- P61: Pois trabalho com turistas.
- P62: Pois é um diferencial e é indispensável

3.3.5. Habilidades lingüísticas requeridas por el profesional del Turismo en la Situación Meta

Siguiendo con el análisis de necesidades de la situación meta, se preguntó a los profesionales del turismo respecto a las habilidades lingüísticas establecidas por el MCER (2002: 60) observadas a partir de cinco puntos específicos: 1) las habilidades lingüísticas más útiles para aprender a desempeñar sus tareas profesionales cotidianas; 2) las habilidades lingüísticas más importantes en la opinión de los profesionales del turismo; 3) las habilidades lingüísticas más importantes en la opinión de los profesionales del turismo; 3) las habilidades lingüísticas de uso más frecuente entre los profesionales del turismo; 4) la autoevaluación de desempeño en lengua española con relación a las habilidades lingüísticas analizadas de los profesionales del turismo y, por último, 5) las habilidades lingüísticas más frecuentes en los cuatro grupos de Actividades Características del Turismo (ACT) analizados (cf. tabla 69, sección 3.3.2), conforme se presentan en las subsecciones a continuación:

3.3.5.1. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: Utilidad

Con relación a las habilidades lingüísticas más útiles para aprender a desempeñar las tareas profesionales cotidianas en la opinión de los profesionales del turismo el gráfico 27 y la tabla 82 presentan los siguientes datos:

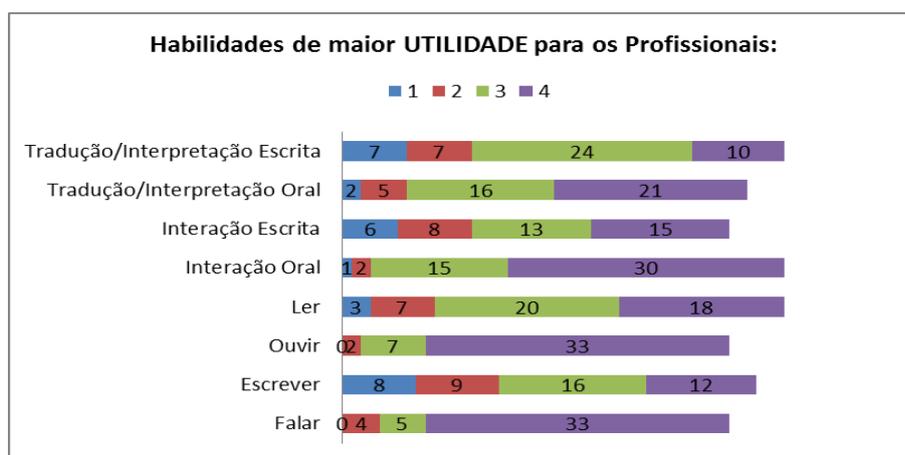


Gráfico 27: Habilidades consideradas más útiles según profesionales del turismo.

Tomando por base únicamente el mayor criterio de utilidad (4, muy útil), los datos del gráfico 27 muestran que las habilidades lingüísticas consideradas más útiles para aprender en

español entre los profesionales del turismo son: Escuchar y Hablar, consideradas muy útiles, respectivamente, por 33 (52%) profesionales, seguidas de la Interacción Oral, considerada muy útil por 30 (48%) profesionales del turismo y, en seguida, la Mediación Oral, con 21 (33%) profesionales. En un segundo nivel de utilidad entre los profesionales están las habilidades lingüísticas de Leer, con 18 (29%) de los profesionales; Interacción Escrita, 15 (24%) profesionales y, por último, Escribir, siendo muy útil para solamente 12 (19%) profesionales.

Estos mismos datos considerados a partir de sus respectivas medias se presentan conforme la tabla 82 abajo:

<i>UTILIDAD</i>	<i>PRODUCCIÓN</i>		<i>COMPRENSIÓN</i>		<i>INTERACCIÓN</i>		<i>MEDIACIÓN</i>	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	3,69	2,71	3,74	3,10	3,54	2,88	3,27	2,77
%	92%	68%	93%	78%	89%	72%	82%	69%
MEDIA TOTAL	3,20		3,42		3,21		3,02	
%	80%		86%		80%		76%	

Tabla 82: Media de las habilidades consideradas más útiles según profesionales del turismo.

Estos resultados indican que las habilidades lingüísticas en sus modalidades orales son consideradas por los profesionales del turismo más útiles para aprenderse en lengua española orientada al turismo que las mismas habilidades lingüísticas en sus modalidades escritas. En este sentido, el delineamiento de un posible programa de curso de lengua española aplicada al turismo debe considerar una mayor incidencia de los contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua española aplicada al turismo que privilegien las habilidades de comprensión, interacción y producción orales, en este orden. Tales resultados también corroboran la misma tendencia apuntada con relación a los alumnos encuestados.

3.3.5.2. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: Importancia

Con relación a las habilidades lingüísticas consideradas más importantes, en la opinión de los profesionales del turismo, el gráfico 28 y la tabla 83 muestran los siguientes datos:

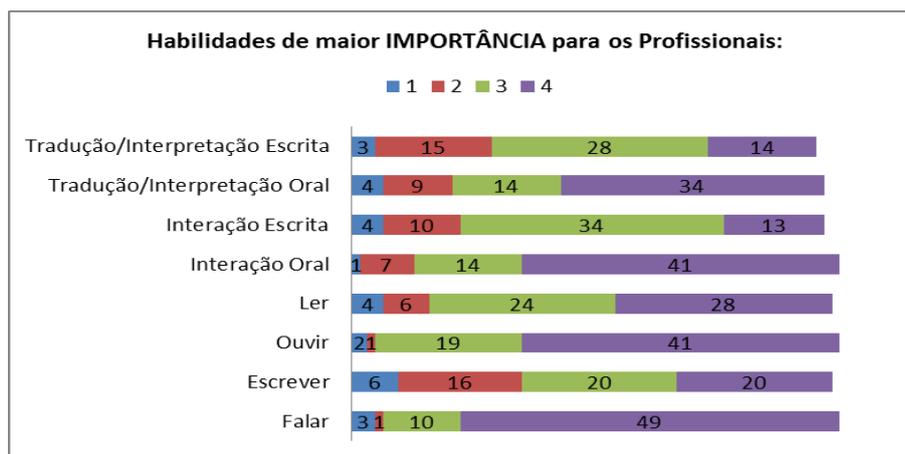


Gráfico 28: Habilidades más importantes según profesionales del turismo.

También considerando el mayor criterio de importancia (4, muy importante), los datos del gráfico 28 muestran que las habilidades lingüísticas más importantes, en la opinión de los profesionales del turismo, son: Hablar, considerada muy importante por 49 (78%) profesionales, seguida de Escuchar e Interacción Oral, consideradas muy importantes ambas por 41 (65%) profesionales del turismo, seguidas de la Mediación Oral, considerada por 34 (54%) profesionales. En un segundo nivel de importancia entre los profesionales están las habilidades de modalidad escrita Leer, con 28 (45%) profesionales; Escribir, 20 (32%) profesionales y Mediación e Interacción Escritas con 14 (22%) y 13 (21%) profesionales, respectivamente.

Tomados en sus respectivas medias, los mismos datos se presentan conforme indica la tabla 83:

IMPORTANCIA	PRODUCCIÓN		COMPRESIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	3,67	2,87	3,57	3,23	3,51	2,92	3,28	2,88
%	92%	72%	89%	81%	88%	73%	82%	72%
MEDIA TOTAL	3,27		3,40		3,21		3,08	
%	82%		85%		80%		77%	

Tabla 83: Media de las habilidades más importantes según profesionales del turismo.

Estos resultados muestran que entre los profesionales del turismo, la modalidad oral de las habilidades lingüísticas es más importante que en sus respectivas modalidades escritas. Estos resultados también coinciden con la importancia dada por los alumnos a las mismas

habilidades lingüísticas en sus modalidades orales (Hablar, Escuchar, Interactuar y Mediar oralmente, en ese orden).

3.3.5.3. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: Frecuencia de uso

Con respecto a las habilidades lingüísticas más utilizadas por los profesionales del turismo, el gráfico 29 presenta los siguientes datos:

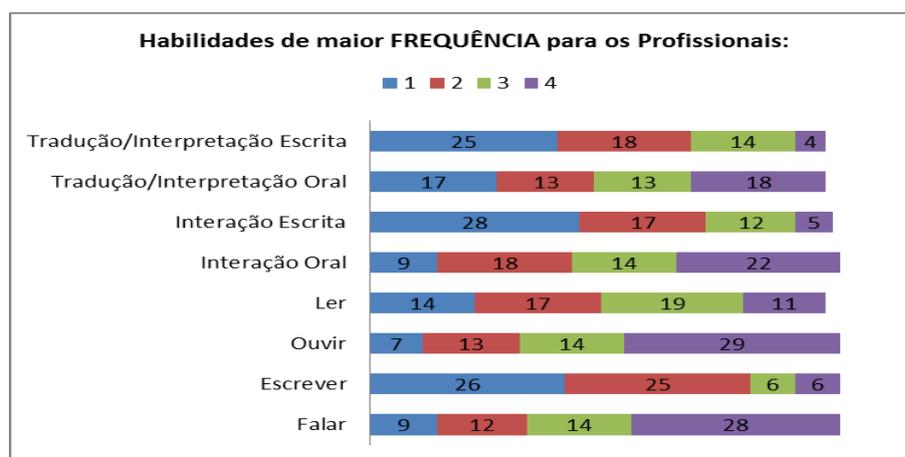


Gráfico 29: Habilidades más frecuentes según profesionales del turismo.

Teniendo en cuenta el criterio 4 (frecuentemente), el gráfico 29 muestra que entre las habilidades lingüísticas de uso más frecuente entre los profesionales del turismo son: Escuchar, 29 (46%); Hablar, 28 (44%); Interactuar oralmente, 22 (35%); Mediar oralmente, 18 (28%). En un nivel de frecuencia de uso bastante inferior se encuentran las habilidades de Leer, frecuente para 11 (17%) profesionales; Escribir, 6 (9%); Interactuar por escrito, 5 (8%) y Mediar por escrito, de uso frecuente por sólo 4 (6%) profesionales.

Estos datos considerados en sus respectivas medias se presentan conforme la tabla 84 abajo:

FRECUENCIA	PRODUCCIÓN		COMPRENSIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	2,97	1,87	3,03	2,44	2,78	1,90	2,52	1,95
%	74%	47%	76%	61%	69%	48%	63%	49%
MEDIA TOTAL	2,42		2,74		2,34		2,24	
%	61%		68%		59%		56%	

Tabla 84: Media de las habilidades más frecuentes según profesionales del turismo.

Estos resultados evidencian que las habilidades lingüísticas de uso más frecuente entre los profesionales del turismo son las mismas habilidades que estos profesionales consideran más útiles para su aprendizaje y más importantes en su área de actuación profesional: Escuchar, Hablar, Interactuar y Mediar oralmente. Por otro lado, las habilidades lingüísticas en su modalidad escrita, de uso considerablemente menos frecuente entre los profesionales del turismo son Leer, Mediar, Interactuar y Escribir, en ese orden. En este sentido, los resultados indican que el delineamiento de programas de curso de lengua española aplicada al turismo debe incluir no solamente las habilidades lingüísticas consideradas más útiles, importantes y más utilizadas entre sus profesionales, como también debe prever la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüísticas de modalidad escrita que mejor reflejan el cotidiano laboral de sus profesionales, como se verá más adelante acerca de las tareas comunicativas realizadas por los profesionales del turismo, con respecto a la lectura, a la mediación y a la interacción por escrito.

3.3.5.4. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: Desempeño

También se preguntó a los profesionales del turismo acerca de su desempeño en lengua española con relación a las habilidades lingüísticas en el análisis. El gráfico 30 presenta los siguientes datos:



Gráfico 30: Desempeño en las habilidades según profesionales del turismo.

Teniendo en cuenta el mayor criterio de análisis (4, óptimo) en el gráfico 30, los datos muestran que las habilidades lingüísticas de mejor desempeño entre los profesionales del turismo son: Escuchar, 13 (21%); Leer 9 (14%); Interactuar oralmente, 5 (8%); Mediar oralmente, 4 (6%); Interacción escrita, 3 (5%); Mediar por escrito y Escribir, con 2 (3%) profesionales y Hablar, con sólo 1 (2%) profesional considerando su desempeño óptimo. Por otro lado, tomándose por base el criterio más bajo de análisis (1, malo), las habilidades de peor desempeño (y por deducción de mayor dificultad) entre los profesionales del turismo son: Escribir, 28 (45%) profesionales; Interactuar por escrito, 24 (38%); Mediación escrita y Hablar, 23 (36%) profesionales cada; Interacción oral, 18 (29%) y entre las menos peores Leer y Escuchar, con 13 (21%) profesionales. Teniendo en cuenta estos mismos datos en sus respectivas medias generales, se presentan de la siguiente forma en la tabla 85:

DESEMPEÑO	PRODUCCIÓN		COMPRENSIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
MEDIA	1,98	1,81	2,56	2,48	2,13	1,95	2,13	1,93
%	50%	45%	64%	62%	53%	49%	53%	48%
MEDIA TOTAL	1,90		2,52		2,04		2,03	
%	47%		63%		51%		51%	

Tabla 85: Media de las habilidades de mejor desempeño según profesionales del turismo.

Estos resultados muestran que entre los profesionales del turismo, las habilidades de modalidad escrita Escribir, Mediar e Interactuar, en ese orden, corresponden a las habilidades de peor desempeño entre los profesionales – y por lo tanto, las que presentan mayores dificultades de realización. Por otro lado, las habilidades de mejor desempeño entre los profesionales corresponden a Escuchar, Leer, Interactuar y Mediar oralmente y Hablar, en ese orden. En este sentido, las habilidades de comprensión, interacción y mediación tienen mejor desempeño entre los profesionales que las habilidades de producción de lengua. Se hace necesario programas de cursos de español aplicado al turismo que promuevan el desarrollo de las habilidades de producción – oral y escrita – en clase, de modo a preparar al alumno de

LEA-NI y futuro profesional del turismo para las exigencias que el mercado de trabajo le impondrá.

Vistos en su conjunto, los resultados cuanto a las habilidades lingüísticas más útiles para aprender, más importantes, de uso más frecuentes y mejor desempeñadas entre los profesionales son categóricos: Escuchar, Hablar, Interactuar oralmente y Mediar oralmente son las habilidades más útiles, importantes y frecuentes entre los profesionales del turismo. Además, la correlación entre las necesidades es evidente, sólo diferenciándose cuanto al desempeño con relación a Leer y Hablar. En este sentido, el diseño de un programa de curso de lengua española aplicada al turismo debe considerar contenidos y metodología que tenga en cuenta la realidad cotidiana de los profesionales del turismo, privilegiando las habilidades de comprensión, producción, interacción y mediación orales, en este orden, de modo a reflejar el uso de la lengua española en el día a día laboral del profesional del turismo.

NECESIDADES SITUACIÓN META	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
UTILIDAD más<menos	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR
IMPORTANCIA mayor>menor	HABLAR	ESCUCHAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR
FRECUENCIA mayor>menor	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ESCRITA	INTERACCIÓN ESCRITA	ESCRIBIR
DESEMPEÑO mejor<peor	ESCUCHAR	LEER	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	HABLAR	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR
DIFICULTAD* menor>mayor	ESCUCHAR	LEER	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	HABLAR	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR

Tabla 86: Correlación entre las necesidades de la situación meta.

3.3.5.5. Habilidades lingüísticas de la Situación Meta: en las Actividades Características del Turismo

Por último, se analizaron los datos cuanto a las competencias lingüísticas de la situación meta clasificados en función de las macro-categorías de Actividades Características de Turismo (ACT) vistas en la sección 3.3.2 (tabla 69), una vez que las subcategorías reunidas en sus respectivas categorías comparten habilidades lingüísticas comunes en el desempeño de sus respectivas tareas comunicativas, comparándose las cuatro macro-categorías de ACT a las

habilidades lingüísticas analizadas en general en la sección 3.3.5.3. (tabla 84). La tabla 87 presenta los siguientes datos:

#	HABILIDADES En las ACT	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
1	AGENCIA	ESCUCHAR	LEER	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR
2	CULTURA	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	ESCRIBIR	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA
3	ALOJAMIENTO	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR	INTERACCIÓN ESCRITA
4	TRANSPORTE	HABLAR	ESCUCHAR	INTERACCIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ORAL	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR
5	TODAS las ACT	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ESCRITA	INTERACCIÓN ESCRITA	ESCRIBIR

Tabla 87: Habilidades lingüísticas más frecuentes en las ACT.

Estos resultados confirman el uso más frecuente de las habilidades lingüísticas en modalidad oral, en detrimento de la modalidad escrita, excepción hecha a las actividades características de la categoría Agencia, en la cual Leer es la segunda habilidad lingüística más frecuente entre las demás ACT. Entre las ACT Cultura y Alojamiento, la diferencia se da en el uso más frecuente de la habilidad de Escribir en la ACT-Cultura, cuyo uso de la Mediación Escrita es menos frecuente que en Alojamiento. En la categoría de ACT-Transporte, Hablar se configura como la única habilidad de uso más frecuente entre todas las ACT. Estos resultados muestran que para cada ámbito profesional (MCER, 2002: 15) que se prevea abordar en el programa de curso de lengua española aplicada al turismo propuesto, se deberá tener en cuenta el planeamiento de las respectivas tareas comunicativas pedagógicas en función de su uso más frecuente en las situaciones de comunicación profesional exigidas en su real contexto de uso.

3.3.6. Tareas Comunicativas y Géneros desempeñados por el Profesional de Turismo en la Situación Meta

En lo que respecta a las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en su cotidiano laboral y a la frecuencia con que los mismos son realizados, las tablas 88 y 89 presentan, respectivamente, los siguientes datos:

#	#	TAREAS COMUNICATIVAS y GÉNEROS QUE EFECTIVAMENTE REALIZAS UTILIZANDO LA LENGUA ESPAÑOLA	PROFESIONALES	%
1º	1	Orienta los turistas	34	54%
2º	2	Hace check in / check out	22	35%
	3	Hace confirmación de reservas	21	33%
3º	4	Lee sitios de Internet	21	33%
	5	Lee correos electrónicos , faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	21	33%
	6	Hace reservas de cuartos / apartamentos	15	24%
4º	7	Soluciona problemas / dudas de los clientes	15	24%
	8	Lee textos técnicos	13	21%
5º	9	Lee manuales	13	21%
	10	Emite "voucher" / billetes	12	19%
6º	11	Lee textos académicos	12	19%
	12	Calcula tarifas	12	19%
	13	Hace reservas de paquetes turísticos (hoteles y billetes)	11	17%
7º	14	Hace y recibe llamadas internacionales	11	17%
	15	Interactúa en redes sociales	10	16%
8º	16	Escribe e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	10	16%
	17	Interactúa vía Skype	9	14%
9º	18	Hace traducción de documentos, cartas, emails, faxes, informes, contratos y/o sitios	9	14%
	19	Negocia paquetes turísticos	9	14%
10º	20	Hace servicio de intérprete	8	13%
	21	Escribe e-mail para cancelar / confirmar un apartamento	7	11%
11º	22	Hace contacto con proveedores internacionales	7	11%
	23	Hace atendimento al huésped en restaurante	6	10%
	24	Recibe los pasajeros de los vuelos internacionales	6	10%
12º	25	Hace servicios de guías para grupos extranjeros	6	10%
	26	Lee programas de ordenador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan, etc)	6	10%
	27	Hace los paquetes para los extranjeros	5	8%
	28	Hace contacto con filiales o socios de su empresa fuera de Brasil	5	8%
13º	29	Hace reserva en compañías aéreas	5	8%
	30	Negocia contratos de turismo	5	8%
	31	Hace atendimento al huésped en cuarto	4	6%
14º	32	Hace turismo receptivo para extranjeros	4	6%
	33	Participa de entrenamientos, conferencias, eventos, reuniones	4	6%
	34	Escribe textos técnicos	3	5%
15º	35	Hace traslado de pasajeros extranjeros	3	5%
	36	Hace entrevistas	3	5%
	37	Hace servicio de cuarto	2	3%
	38	Hace servicio de lavandería	2	3%
16º	39	Hace servicio de mensajero	2	3%
	40	Alimenta sitios de Internet	2	3%
	41	Crea y escribe rutas turísticas	2	3%
17º	42	Organiza eventos	1	2%
	43	Hace servicio de bordo	0	0%
18º	44	Hace contacto con empresas de eventos	0	0%
	45	Otras. Especifique:	0	0%
TOTAL			378	600%
Tareas realizadas por cada profesional en media			6	

Tabla 88: Tareas realizadas en lengua española por los profesionales del turismo.

Las tareas comunicativas y géneros realizados en lengua española y con mayor incidencia entre los profesionales del turismo son los siguientes, conforme el número de profesionales que los realizan: 1) Orientar los turistas, realizado por 34 (54%) profesionales; 2) Hacer check-in/out, 22 (35%) profesionales; 3) Confirmar reservas, Leer sitios de Internet y Leer correos electrónicos, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas e informes, 21 (33%) profesionales; 4) Reservar cuarto/apartamento y Solucionar problemas/dudas de los clientes, 15 (24%) profesionales; 5) Leer textos turísticos y manuales, 13 (21%) profesionales; 6) Emitir *vouchers*/billetes, Leer textos académicos, Calcular tarifas, 12 (19%) profesionales; 7) Reservar paquetes turísticos (hoteles y billetes) y hacer y recibir llamadas internacionales, 11 (17%) profesionales; 8) Interactuar en redes sociales y escribir correos electrónicos, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas e informes, 10 (16%) profesionales; 9) Interactuar vía Skype (oralmente o por escrito), Traducir documentos, cartas, correos electrónicos, faxes, informes, contratos o sitios y Negociar paquetes turísticos, 9 (14%); 10) Hacer servicios de intérprete, 8 (13%) profesionales; 11) Escribir mensajes de correo electrónico para cancelar o confirmar un apartamento y Contactar proveedores internacionales, 7 (11%) profesionales; 12) Atender huéspedes en el restaurante, Recibir pasajeros de vuelos internacionales, Guiar grupos extranjeros y Leer programas de ordenador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan, etc.), 6 (10%) profesionales; 13) Preparar paquetes para extranjeros, Contactar con filiales o socios de la empresa en exterior, Reservar billetes en compañías aéreas y Negociar contratos turísticos, 5 (8%) profesionales; 14) Atender huéspedes en el cuarto, Hacer turismo receptivo para extranjeros y Participar de entrenamientos, conferencias, eventos y reuniones, 4 (6%) profesionales; 15) Escribir textos técnicos, Hacer traslado de pasajeros extranjeros y Entrevistar, 3 (5%) profesionales; 16) Hacer servicio de cuarto, lavandería, mensajería, Alimentar sitios de Internet y Crear y Escribir itinerarios turísticos, 2 (3%) profesionales. 17) Por último, Organizar eventos, realizado por solo 1 (2%) profesional.

Ningún profesional del turismo declaró hacer, en lengua española, Servicio de bordo, Contactos con empresas de eventos o cualesquier otras actividades del cotidiano profesional de la industria turística. En el total general, considerando que cada profesional podría responder a más de una alternativa y todavía, que cada tarea comunicativa y género corresponde a un determinado número de respuestas, o mejor, profesionales que los realizan, se obtuvo un total de 378 (600%) respuestas (profesionales). Por lo tanto, cada profesional desempeña, en media, un total de 6 tareas comunicativas y géneros en su cotidiano laboral.

En seguida, se preguntó a los profesionales del turismo con respecto a la frecuencia con que desempeñan las tareas comunicativas y géneros presentados anteriormente. La tabla 89 muestra los siguientes datos:

#	FRECUENCIA QUE DESEMPEÑA TAREAS Y GÉNEROS	PROFESIONALES	%	PROFESIONALES	%
1	FRECUENTEMENTE (1 vez por semana o más)	23	37%	31	49%
2	VARIAS VEZES (a cada 15 días)	8	13%		
3	POCO (1 vez por mes o menos)	22	35%	26	41%
4	NUNCA	4	6%		
	N.D.	6	10%	6	10%
	TOTAL	63	100%	63	100%

Tabla 89: Frecuencia que los profesionales desempeñan las tareas utilizando la lengua española.

En orden de frecuencia, 23 (37%) profesionales realizan las tareas comunicativas y géneros Frecuentemente (mínimo 1 vez por semana); 8 (13%) profesionales los realizan Varias veces (mínimo a cada quince días); 22 (35%) profesionales realizan las tareas y géneros Pocas veces (máximo una vez al mes) y sólo 4 (6%) profesionales Nunca desempeñan las tareas comunicativas y sus respectivos géneros en lengua española.

Con relación a las tareas comunicativas y sus géneros inherentes, los resultados demuestran no solamente la gran variedad de tareas que los profesionales del turismo realizan en su cotidiano laboral, sino también cómo están distribuidas las tareas y géneros entre los profesionales. Hay actividades que son comunes a la mayor parte de los profesionales del turismo, como orientar los turistas, realizar check-in/check-out, confirmar reservas, leer sitios web de la industria turística, leer correos electrónicos, faxes, documentos, contratos, cartas,

informes, etc. Por ejemplo, en el caso de la tarea comunicativa y su respectivo género de Orientar turistas, 54% de los profesionales del turismo confirman su realización, lo que, por un lado es lógico que sea la tarea comunicativa más realizada, ya que el turista, en cuanto cliente es la razón máxima de la existencia del Turismo en cuanto actividad económico-social. Por otro lado, hay otros 46% que no trabajan o no realizarán directamente la tarea comunicativa de Orientar turistas, sin embargo desarrollan otras actividades-medio vinculadas, directa o indirectamente, al cliente final de la cadena productiva de la economía del turismo que será, al fin de todo, el turista en cuanto parte fundamental del engranaje de la industria turística. En este sentido, si por un lado gran parte de las actividades del sector económico del turismo están direccionadas directamente a los turistas, por otra parte, hay actividades específicas e inherentes a la actividad económica-empresarial relacionada con un determinado sector del turismo, por ejemplo, Atendimiento a los huéspedes en restaurante, cuya tarea comunicativa será inherente al profesional que trabaja en el sector de Alojamiento de la industria del turismo, trabajando específicamente en el bar o restaurantes de hoteles, hostales, etc., o incluso, la tarea comunicativa de Contactar con los proveedores internacionales, cuya actividad no está directamente relacionada con el turista en cuanto cliente, pero indirectamente su trabajo se inserta en la cadena de producción que reverte, al final de todo, en un turista que visita João Pessoa.

Otra cuestión que los resultados evidencian y sugieren dice respecto a la rotación existente en el sector del turismo. Muchos de estos profesionales trabajan una época en un determinado hotel y otro momento en una agencia de viajes o en una operadora de turismo, por ejemplo. En un contexto profesional de rotación de la mano de obra, habrá gran posibilidad de realizar distintas tareas comunicativas y colocar en práctica distintos géneros - inherentes a sus respectivas funciones laborales -, para atender a la demanda y a las exigencias que el sector económico del turismo impone a sus profesionales, o dicho de otra

manera, para atender a las necesidades demandadas por la situación meta, lo que demandará de un curso de lengua española aplicada al turismo prever los más variados ámbitos profesionales (MCER, 2002: 15) o contextos de uso de lengua orientada específicamente para sus respectivas situaciones meta, de modo a preparar al alumno - futuro profesional del turismo – a los más variados contextos profesionales y sus situaciones de uso de la lengua española específica para el Turismo.

Considerando que cada uno de los profesionales del turismo analizados desempeñan en media, como mínimo, 6 (seis) de las tareas comunicativas y géneros previstos en su cuestionario, y que, estas mismas tareas y géneros son realizados con alta frecuencia (a cada quince días o menos) por 49% de los profesionales del turismo encuestados, se concluye que un curso de enseñanza de lengua española aplicada al turismo tiene el deber, o casi que la obligación de prever en su programa de enseñanza y aprendizaje, un contenido y una metodología que reflejen, o al menos que busquen reflejar (y reproducir), en clase, la realidad del cotidiano laboral que el futuro profesional del área del turismo encontrará por delante. En este sentido, un programa de curso que prevea tanto para las tareas comunicativas que el futuro profesional desempeñará en su contexto de trabajo, cuanto los posibles géneros necesarios al desempeño de sus propósitos comunicativos característicos de la comunidad discursiva en la cual estarán inseridos - la industria del turismo - se hace extremadamente necesario.

De este modo, los resultados no sólo refuerzan la necesidad de articularse las necesidades de aprendizaje de los alumnos de lengua española aplicada al turismo a las necesidades comunicativas demandadas por la situación meta aquí en el análisis, como también justifican el propio objeto de investigación de esta tesis, que es el diseño de un programa de curso de lengua española aplicada al turismo basado en tareas comunicativas y géneros que preparen el futuro profesional del turismo para la realidad que encontrará en su

contexto profesional. Por lo tanto, los resultados no solamente recomiendan como demuestran que el programa del curso debe basarse en las tareas comunicativas y géneros más frecuentes y utilizados por el mayor número de profesionales del área del turismo, debiendo considerarse, por lo tanto, las tareas comunicativas y géneros desempeñados en las principales actividades características del turismo (ACT), tema de la próxima sección.

3.3.6.1. Tareas comunicativas y Género desempeñados por los profesionales de Turismo en las Actividades Características del Turismo (ACT) Agencia, Cultura, Alojamiento y Transporte.

Considerados los resultados relativos a las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en su todo, cabe organizarlos en función de cada una las actividades características del turismo (ACT) levantadas, de modo que los resultados reflejen cuáles tareas comunicativas y géneros son desempeñados con mayor frecuencia en las ACT Agencia, Cultura, Alojamiento y Transporte, conforme tabla 69 (sección 3.3.2.) entre las 44 tareas comunicativas y géneros identificados en la tabla 88 (sección 3.3.6.), de forma que los resultados se configuren en ámbitos profesionales (MCER, 2002: 15) que se tendrán en cuenta en la programación del curso de lengua española aplicada al turismo, a saber: 1) Agencia de Viajes, 2) Cultura y Ocio, 3) Alojamiento y 4) Transportes.

3.3.6.1.1. Tareas comunicativas y géneros desempeñados en las actividades características del turismo en las Agencias de Viajes y servicios afines.

Las tareas comunicativas, géneros y habilidades lingüísticas más comunes y utilizadas con mayor frecuencia en las actividades características de las Agencias de Viajes y servicios afines, según los propios profesionales del turismo, se presentan en las tablas 90 y 91 a seguir:

#	ACT - AGENCIA: TAREAS COMUNICATIVAS Y GÉNEROS	PROFESIONALES	% 18	% 36
1º	1 Hace paquetes turísticos (hoteles y billetes)	8	44%	22%
	2 Lee sitios de Internet	8	44%	22%
	3 Lee e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	8	44%	22%
2º	4 Hace contacto con proveedores internacionales	7	39%	19%
	5 Negocia paquetes turísticos	7	39%	19%
3º	6 Hace confirmación de reservas	6	33%	17%
	7 Escribe e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	6	33%	17%
4º	8 Hace reservas de cuartos / apartamentos	5	28%	14%
	9 Emite "voucher" / billetes	5	28%	14%
	10 Hace y recibe llamadas internacionales	4	22%	11%
5º	11 Interactúa en redes sociales	4	22%	11%
	12 Lee textos técnicos	4	22%	11%
	13 Interactúa vía Skype	4	22%	11%
6º	14 Hace check in / check out	3	17%	8%
	15 Orienta los turistas	3	17%	8%
	16 Lee textos académicos	3	17%	8%
	17 Hace reserva en compañías aéreas	3	17%	8%
	18 Resuelve problemas / dudas de los clientes	3	17%	8%
	19 Calcula tarifas	3	17%	8%
	20 Lee programas del ordenador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan)	3	17%	8%
	21 Escribe e-mail para cancelar/confirmar un apartamento	3	17%	8%
	22 Hace paquetes para los extranjeros	2	11%	6%
7º	23 Hace contacto con filiales o socios de su empresa fuera de Brasil	2	11%	6%
	24 Negocia contratos de turismo	2	11%	6%
	25 Participa de entrenamientos, conferencias, eventos, reuniones	2	11%	6%
8º	26 Lee manuales	2	11%	6%
	27 Organiza eventos	1	6%	3%
	28 Hace turismo receptivo para extranjeros	1	6%	3%
	29 Crea y escribe rutas turísticas	1	6%	3%
	30 Hace servicio de guías para grupos extranjeros	1	6%	3%
	31 Hace traslado de pasajeros extranjero	1	6%	3%
<i>Total de Respuestas</i>		115	639%	319%
Tareas desarrolladas / profesional del turismo			6,4	3,2

Tabla 90: Tareas comunicativas de mayor frecuencia en la ACT – agencia de viajes y afines.

HABILIDADES En la ACT-AGENCIA	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
AGENCIA	ESCUCHAR	LEER	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR
TODAS las ACT	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ESCRITA	INTERACCIÓN ESCRITA	ESCRIBIR

Tabla 91: Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT- agencia de viajes y afines.

Los datos de la tabla 90 muestran un total de 31 actividades características de las Agencias de viajes y servicios afines entre las 44 tareas comunicativas y géneros identificados (cf. tabla 88) contando con un total de 115 respuestas cuanto a sus realizaciones por parte de los profesionales del turismo, representando un total de 6,4 actividades por profesional encuestado originalmente de la ACT-Agencia de viajes o 3,2 actividades por profesional si consideradas estas actividades entre todos los demás profesionales del turismo. La ACT-

Agencias de viajes y servicios afines representa el núcleo de actividades características del turismo con el mayor número de actividades compartidas entre los profesionales del turismo, aunque no proporcionalmente (caso de la ACT-Alojamiento).

La frecuencia de realización de las tareas comunicativas y sus géneros desempeñados en la ACT-Agencias de viajes se distribuyen en 8 grupos de actividades características de la referida ACT, clasificadas de la más frecuente a la menos frecuente, como se puede comprobar en la tabla 90 en análisis. Se puede observar también que la distribución de las actividades características de este segmento del turismo refleja, de modo indirecto, las habilidades lingüísticas que subyacen en su propia capacidad de realización y uso en un contexto o ámbito profesional definido (García Santa-Cecilia, 2000: 75- 76), conforme se muestra en la tabla 91. Se nota, por ejemplo, que la habilidad lingüística de Leer es la segunda en frecuencia de uso en el ámbito de las ACT-Agencias de viajes y servicios afines, verificada en la gran incidencia de tareas comunicativas que echan mano de esta habilidad lingüística para su realización entre los profesionales de este ámbito profesional, como por ejemplo, Leer sitios de Internet (08 ocurrencias), Leer correos electrónicos, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes (08 ocurrencias) Leer textos técnicos (04 ocurrencias), Leer textos académicos y Leer programas de ordenador típicos de la industria del turismo (03 ocurrencias), Leer manuales (02 ocurrencias), o cuando no ocurren de modo indirecto cuando Leer hace parte de la Interacción o Mediación escritas, por ejemplo.

En este sentido, el delineamiento del programa del curso en cuestión debe considerar, en este caso, no solamente las tareas comunicativas y géneros más frecuentes en la realización de las actividades características de los servicios de Agencias de viajes y demás servicios afines, como también las habilidades lingüísticas más utilizadas en la realización de estas mismas tareas comunicativas y géneros desempeñados en el ámbito profesional de las Agencias de viajes, operadoras de turismo y demás servicios de reserva y afines. Es el caso,

por ejemplo, de la tarea comunicativa y sus inherentes géneros de Orientar los turistas: tratase de la tarea comunicativa con el mayor número de ocurrencias entre los profesionales del turismo encuestados, con un total de 34 (54%) ocurrencias y representando poco más de la mitad de las ocurrencias entre los profesionales del turismo (cf. tabla 88). En esta ACT-Agencia, la tarea de Orientar los turistas se configura entre las menos utilizadas por los profesionales del turismo cuando estos realizan tareas comunicativas y géneros inherentes a las actividades características del ámbito profesional de las Agencias y otros servicios de reserva. En una programación de curso cuyo ámbito profesional de las Agencias de Viajes (MCER, 2002: 15) sea contemplado, tal tarea no debe ser priorizada, en detrimento, por ejemplo, de la tarea Hacer reservas de paquetes turísticos (hoteles y billetes) con 8 ocurrencias y la más frecuente tanto entre los profesionales del área específica encuestados (44%) como entre todos los profesionales que también realizan esta tarea comunicativa aunque que no sean originarios específicamente de este segmento del turismo (22%) (como por ejemplo, el caso de un profesional del ramo de Alojamiento que reserva un paseo y billetes de transporte para un turista hospedado en su hotel).

3.3.6.1.2. Tareas comunicativas y géneros desempeñados en las actividades características del turismo en los servicios de Cultura y Ocio.

Las tareas comunicativas, géneros y habilidades lingüísticas más frecuentes en las actividades características de los servicios turísticos destinados a la Cultura y Ocio, según sus profesionales se presentan en las tablas 92 y 93 a seguir:

#	ACT - CULTURA Y OCIO: TAREAS COMUNICATIVAS Y GÉNEROS	PROFESIONALES	% 16	% 34
1º	1 Orienta los turistas	14	88%	41%
2º	2 Lee textos académicos	6	38%	18%
3º	3 Lee sitios de Internet	5	31%	15%
	4 Interactúa en redes sociales	5	31%	15%
4º	5 Hace servicio de guías para grupos extranjeros	4	25%	12%
	6 Lee e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	4	25%	12%
5º	7 Lee textos técnicos	3	19%	9%
	8 Lee manuales	3	19%	9%
	9 Hace reservas de cuartos / apartamentos	2	13%	6%
6º	10 Hace servicio de intérprete	2	13%	6%
	11 Hace turismo receptivo para extranjeros	2	13%	6%
	12 Interactúa vía Skype	2	13%	6%
	13 Resuelve problemas/dudas de los clientes	2	13%	6%
	14 Hace check in / check out	1	6%	3%
7º	15 Hace confirmación de reservas	1	6%	3%
	16 Hace reservas de paquetes turísticos (hoteles y billetes)	1	6%	3%
	17 Hace el paquete para los extranjeros	1	6%	3%
	18 Hace y recibe llamadas internacionales	1	6%	3%
	19 Emite "voucher" / billetes	1	6%	3%
	20 Crea y escribe rutas turísticas	1	6%	3%
	21 Calcula tarifas	1	6%	3%
	22 Negocia paquetes turísticos	1	6%	3%
<i>Total de Respuestas</i>		63	394%	185%
Tareas desarrolladas / profesional del do turismo			3,9	1,8

Tabla 92: Tareas comunicativas de mayor frecuencia en ACT – cultura y ocio.

HABILIDADES En la ACT-CULTURA	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
CULTURA y OCIO	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	ESCRIBIR	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA
TODAS las ACT	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ESCRITA	INTERACCIÓN ESCRITA	ESCRIBIR

Tabla 93: Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT - cultura y ocio.

Los datos de la tabla 92 muestran un conjunto de 22 actividades características de los servicios turísticos destinados a la Cultura y Ocio entre las 44 tareas comunicativas y géneros identificados (cf. tabla 88), contando con un total de 63 respuestas cuanto a su realización por parte de los profesionales del turismo, representando un total de 3,9 actividades por profesional de la ACT-Cultura y Ocio cuestionados o 1,8 actividades por profesional si consideradas estas mismas actividades entre todos los demás profesionales del turismo que también las realizan, aunque no sean específicamente de este segmento en análisis. Contrariamente al anterior segmento del turismo presentado, la ACT-Cultura y Ocio representa el núcleo de actividades características del turismo con el menor número de

actividades realizadas entre sus profesionales de origen y de actividades compartidas entre otros profesionales, entre las cuatro ACT en análisis.

La frecuencia de realización de las tareas comunicativas y sus respectivos géneros desempeñados en la ACT-Cultura y Ocio se distribuyen en 7 grupos de actividades características de este segmento del turismo, clasificadas en orden decreciente de frecuencia, como se presenta en la tabla 92. Así como en la anterior ACT-Agencia, la distribución de las actividades características del sector turístico de Cultura y Ocio también se ve reflejada, indirectamente, en las habilidades lingüísticas implícitas e inherentes a su realización y uso en este determinado contexto profesional del turismo (García Santa-Cecilia, 2000: 75-76), conforme mostrado en la tabla 93. Se nota que gran parte de las tareas comunicativas son típicas de este segmento del turismo y en consonancia con el uso que sus tareas hacen de sus habilidades lingüísticas inherentes. Aunque Leer no configure entre las primeras habilidades lingüísticas de este sector de la industria turística, se percibe que es de gran uso entre sus profesionales. Leer e informarse bastante para poder realizar las demás actividades características del sector que privilegien el uso de las habilidades lingüísticas en modalidad oral, Orientar turistas, Hacer servicios de guía para los grupos extranjeros, Hacer servicios de intérprete, Hacer turismo receptivo para extranjeros, entre otros. Además, la ACT-Cultura y Ocio se caracteriza como la ACT en análisis, juntamente con la ACT-Alojamiento, que mejor refleja el uso de las habilidades lingüísticas realizadas entre todos los profesionales en el conjunto general de las ACT, difiriéndose sólo en relación con la habilidad lingüística de Escribir, más frecuente en las actividades características de los servicios de Cultura y Ocio que en la media general de todos los segmentos del turismo para quien, Escribir, es la habilidad lingüística menos utilizada entre los profesionales.

Por lo tanto, el delineamiento de un programa de curso debe considerar en este caso, las tareas comunicativas y géneros más frecuentes en la ACT de los servicios de Cultura y

Ocio, considerando su realización en las habilidades lingüísticas más solicitadas para tanto. Tratase, por ejemplo, del caso de la tarea comunicativa y género Orientar los turistas, como ya dicho antes, la tarea comunicativa de mayor ocurrencia entre los profesionales del turismo. Si para los profesionales del turismo del segmento de agencias de viajes, operadoras de turismo y demás servicios de reservas esta tarea no configura entre las más realizadas, para el sector de servicios turísticos orientados a la Cultura y Ocio esta tarea comunicativa es, acentuadamente, la más utilizada tanto entre los profesionales de este segmento en concreto, con 14 ocurrencias entre los 16 profesionales encuestados, representando la mayoría absoluta de los mismos (88%), como entre los profesionales de las demás ACT en análisis, con ocurrencia de 41% entre todos aquellos que realizan la tarea Orientar los turistas. En este sentido, los resultados apuntan que se considere la ACT-Cultura y Ocio como un ámbito profesional del turismo con fuerte necesidad de actividades académicas y tareas pedagógicas que reflejen las actividades características de este sector turístico que privilegien la lectura académica, técnica e informativa, con uso acentuado de publicaciones virtuales online, como actividades-medio o tareas pedagógicas que visen potencializar y fomentar la principal actividad característica de este sector, la tarea comunicativa de Orientar los turistas, realizadas principalmente a través de las modalidades orales de producción, comprensión, interacción y mediación lingüísticas.

3.3.6.1.3. Tareas comunicativas y géneros desempeñados en las actividades características del turismo en los servicios de Alojamiento.

Las tareas comunicativas, géneros y habilidades lingüísticas utilizadas con mayor frecuencia en las actividades características de los servicios de Alojamiento, conforme los propios profesionales del turismo se presentan en las tablas 94 y 95 a seguir:

	#	ACT - ALOJAMIENTO: TAREAS COMUNICATIVAS Y GÉNEROS	PROFESIONALES	% 16	% 24
1º	1	Hace check in / check out	8	50%	33%
	2	Hace confirmación de reservas	8	50%	33%
2º	3	Hace reservas de cuartos / apartamentos	7	44%	29%
	4	Orienta los turistas	7	44%	29%
3º	5	Hace atendimento al huésped en restaurante	6	38%	25%
	6	Soluciona problemas / dudas de los clientes	6	38%	25%
4º	7	Hace y recibe llamadas internacionales	5	31%	21%
	8	Lee e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	5	31%	21%
	9	Hace atendimento al huésped en cuarto	4	25%	17%
5º	10	Lee sitios de Internet	4	25%	17%
	11	Calcula tarifas	4	25%	17%
	12	Escribe e-mail para cancelar / confirmar un apartamento	4	25%	17%
6º	13	Hace servicio de intérprete	3	19%	13%
	14	Lee textos técnicos	3	19%	13%
	15	Escribe e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	3	19%	13%
7º	16	Hace reservas de paquetes turísticos (hoteles y billetes)	2	13%	8%
	17	Hace servicio de cuarto	2	13%	8%
	18	Hace servicio de lavandería	2	13%	8%
	19	Hace servicio de mensajero	2	13%	8%
	20	Hace entrevistas	2	13%	8%
	21	Negocia contratos de turismo	2	13%	8%
	22	Lee programas del ordenador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan)	2	13%	8%
	23	Lee manuales	2	13%	8%
8º	24	Recibe los pasajeros de vuelos internacionales	1	6%	4%
	25	Hace turismo receptivo para extranjero	1	6%	4%
	26	Interactúa en redes sociales	1	6%	4%
	27	Lee textos académicos	1	6%	4%
	28	Interactúa vía Skype	1	6%	4%
	29	Hace servicios de guías para grupos extranjeros	1	6%	4%
	30	Hace contacto con filiales o socios de su empresa fuera de Brasil	1	6%	4%
	31	Escribe textos técnicos	1	6%	4%
	32	Hace traslado de pasajeros extranjeros	1	6%	4%
	33	Hace reserva en compañías aéreas	1	6%	4%
	34	Hace contacto con proveedores internacionales	1	6%	4%
	35	Participa de entrenamientos, conferencias, eventos, reuniones	1	6%	4%
<i>Total de Respuestas</i>			105	656%	438%
Tareas desarrolladas / profesional del turismo				6,6	4,4

Tabla 94: Tareas comunicativas de mayor frecuencia en ACT – alojamiento.

HABILIDADES En la ACT-	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
ALOJAMINETO	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR	INTERACCIÓN ESCRITA
TODAS las ACT	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ESCRITA	INTERACCIÓN ESCRITA	ESCRIBIR

Tabla 95: Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT – alojamiento.

Los datos de la tabla 94 presentan un conjunto de 35 actividades características de los servicios turísticos dirigidos al Alojamiento (el mayor entre las ACT) entre las 44 tareas comunicativas y géneros identificados (cf. tabla 88), contando con un total de 105 respuestas cuanto a su realización por parte de los profesionales del turismo, representando un total de 6,6 actividades por profesional de la ACT-Alojamiento encuestados o 4,4 actividades por

profesional si consideradas estas mismas actividades entre todos los otros profesionales del turismo que también las realizan, aunque no pertenezcan a este segmento en concreto. Como dicho anteriormente, la ACT-Alojamiento representa, proporcionalmente, el núcleo de las actividades características del turismo con el mayor número de actividades realizadas entre sus profesionales de origen y de actividades compartidas entre los demás profesionales, entre las cuatro ACT en análisis.

La frecuencia de realización de las tareas comunicativas y sus géneros desempeñados en la ACT-Alojamiento se distribuyen en 8 grupos de actividades características de este sector del turismo, clasificadas en orden decreciente de frecuencia, como presentado en la tabla 94. Así como en la anterior ACT-Cultura y Ocio, la distribución de las actividades características de este sector también se ve representada, indirectamente, en las habilidades lingüísticas inherentes a su uso y práctica en este específico contexto profesional del turismo (García Santa-Cecilia, 2000: 75-76), conforme presentado en la tabla 95. Se nota que gran parte de las tareas comunicativas realizadas y compartidas por sus profesionales coincide con el uso general que se hace de las habilidades lingüísticas utilizadas en la situación meta del turismo como un todo. La única diferencia es que para el núcleo de la ACT-Alojamiento la habilidad lingüística de Interacción Escrita es menos frecuente que si considerado su uso en el contexto general del turismo. En este sentido, la ACT-Alojamiento es el segmento que mejor refleje el propio contexto del turismo analizado, en parte, debido al amplio espectro de actividades características realizadas en este segmento del turismo y compartidas entre los demás profesionales del turismo y, en parte, por la propia característica del sector en sí, por tratarse de una ACT clave para la industria turística, una vez que un turista puede prescindir de una agencia de viajes para reservar su viaje, su transporte y su reserva de alojamiento (solucionando esto de manera autónoma e independiente), pero rara vez se puede renunciar a

un lugar para alojarse. En este sentido, la ACT-Alojamiento concentra un gran número de variadas actividades características del turismo vinculadas a las demás ACT.

Por todo eso, la ACT-Alojamiento se caracteriza como un destacado ámbito profesional del turismo - junto con la ACT-Agencia – para proponerse como contexto de enseñanza, aprendizaje y práctica de la lengua española aplicada al turismo. En este sentido, el delineamiento de un programa de curso de lengua española aplicada al turismo debe considerar, en su programación de contenido y metodología, la gran variedad de actividades características del turismo que la ACT-Alojamiento ofrece como núcleo del turismo que mejor refleja - junto con el sector de agencias de viajes y servicios afines - el uso que se hace de la lengua española en el contexto de la comunicación profesional del turismo (Aguirre Beltrán, 2000). Por tanto, los resultados presentados indican la necesidad de programarse no solamente las tareas comunicativas típicas a su propio segmento, tales como Hacer check-in/out, Hacer confirmación de reservas, Orientar los turistas, Hacer atendimento al huésped en el cuarto o en el restaurante, Hacer reservas de cuartos o apartamentos, como también programar como contenido y metodología, las tareas comunicativas compartidas con otros sectores del turismo como Negociar paquetes turísticos, Hacer y recibir llamadas internacionales, Emitir voucher/billetes, Leer correos electrónicos, faxes, informativos, documentos, contratos, informes, Leer sitios de internet, entre otras tareas comunicativas o actividades características.

3.3.6.1.4. Tareas comunicativas y géneros desempeñados en las actividades características del turismo en los servicios de Transporte

Las tareas comunicativas y habilidades lingüísticas más comunes y utilizadas con mayor frecuencia en las actividades características de los servicios orientados al Transporte, según los profesionales del turismo se presentan en las tablas 96 y 97 a seguir:

#	ACT - TRANSPORTE: TAREAS COMUNICATIVAS Y GÉNEROS	PROFESIONALES	% 13	% 20
1º	1 Hace check in / check out	10	77%	50%
	2 Orienta los turistas	10	77%	50%
	3 Hace confirmación de reservas	6	46%	30%
2º	4 Emite "voucher" / billetes	6	46%	30%
	5 Lee manuales	6	46%	30%
3º	6 Recibe los pasajeros de vuelos internacionales	5	38%	25%
	7 Lee sitios de Internet	4	31%	20%
4º	8 Lee e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	4	31%	20%
	9 Calcula tarifas	4	31%	20%
	10 Lee programas de ordenador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan)	4	31%	20%
5º	11 Hace servicio de intérprete	3	23%	15%
	12 Lee textos técnicos	3	23%	15%
6º	13 Hace los paquetes para los extranjeros	2	15%	10%
	14 Alimenta sitios de Internet	2	15%	10%
	15 Lee textos académicos	2	15%	10%
	16 Interactúa vía Skype	2	15%	10%
	17 Hace contacto con filiales o socios de su empresa fuera de Brasil	2	15%	10%
	18 Escribe textos técnicos	2	15%	10%
	19 Hace reserva en compañías aéreas	2	15%	10%
	20 Hace reservas de cuartos / apartamentos	1	8%	5%
	21 Hace y recibe llamadas internacionales	1	8%	5%
7º	22 Hace traslado de pasajeros extranjeros	1	8%	5%
	23 Hace entrevistas	1	8%	5%
	24 Negocia contratos de turismo	1	8%	5%
	25 Escribe e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes	1	8%	5%
	26 Participa de entrenamientos, conferencias, eventos, reuniones	1	8%	5%
	<i>Total de Respuestas</i>	86	662%	430%
Tareas desarrolladas / profesional del turismo		6,6	4,3	

Tabla 96: Tareas comunicativas de mayor frecuencia en la ACT – transporte.

HABILIDADES en la ACT-	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
TRANSPORTE	HABLAR	ESCUCHAR	INTERACCIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ORAL	INTERACCIÓN ESCRITA	MEDIACIÓN ESCRITA	ESCRIBIR
TODAS las ACT	ESCUCHAR	HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	MEDIACIÓN ORAL	LEER	MEDIACIÓN ESCRITA	INTERACCIÓN ESCRITA	ESCRIBIR

Tabla 97: Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT - transporte.

Los datos de la tabla 96 muestran un conjunto de 26 actividades características de los servicios turísticos dirigidos al Transporte (principalmente transporte aéreo y alquiler de coches) entre las 44 tareas comunicativas y géneros identificados (cf. tabla 88), contando con un total de 86 respuestas cuanto a su realización por parte de los profesionales del turismo, representado un total de 6,6 actividades por profesional de la ACT-Transporte cuestionados o 4,3 actividades por profesional si consideradas estas mismas actividades entre los demás profesionales del turismo que también las realizan. Proporcionalmente hablando, la ACT-Transporte representa el núcleo de actividades características del turismo con el mayor

número de actividades desarrolladas entre sus profesionales de origen y de actividades compartidas entre los profesionales de las demás ACT en análisis.

La frecuencia con que se realizan las tareas comunicativas y géneros en la ACT-Transporte se distribuyen en 7 grupos de actividades características de este segmento del turismo, clasificados en orden decreciente de frecuencia, conforme mostrado en la Tabla 96. Así como las anteriores ACT presentadas, en la ACT -Transporte la distribución de la frecuencia de uso de las habilidades lingüísticas se ve reflejada en las tareas comunicativas y géneros desempeñados en este sector turístico (García Santa-Cecilia, 2000: 75-76), conforme indican los datos de la Tabla 97. Sin embargo, diferentemente de los demás sectores turísticos presentados, la ACT-Transporte se caracteriza por el sector turístico cuya frecuencia de uso de las habilidades lingüísticas más difiere de su uso en el contexto general del turismo. En este segmento en concreto, las tareas comunicativas y géneros utilizan casi todas las habilidades lingüísticas de modo diverso del realizado en las demás ACT, con excepción hecha a la Interacción oral y a Escribir. Para este sector, las tareas comunicativas y géneros más frecuentes son aquellos que se realizan a través de las habilidades lingüísticas de Hablar, Escuchar, Interacción oral y Leer, Mediación oral, Interacción y Mediación escritas y Escribir. Comparada con las demás ACT presentadas, la ACT-Transporte se muestra como la más peculiar en lo que se refiere a los medios de realización de sus tareas comunicativas y géneros desempeñados a través de las habilidades lingüísticas.

Confirmando los resultados presentados en la tabla 88, hay tareas comunicativas y géneros comunes a las cuatro macro-categorías analizadas y que deben obligatoriamente constar en un programa de curso basado en tareas, como lo que se propone en esta investigación. Ellas son: Orientar turistas, Hacer check-in/out, Hacer confirmación de reservas, Leer sitios de internet y Leer correos electrónicos, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes. Sin embargo se nota que las tareas de lectura son más utilizadas en

las ACT Agencia y Cultura, en cuanto las tareas de hacer check in/out y confirmación de reservas son más utilizadas en Alojamiento y Transporte. Orientar turistas, actividad más utilizada en el contexto del turismo en general, es la más utilizada en la ACT Cultura y Transporte y menos utilizadas en las demás ACT analizadas.

En este sentido, el delineamiento del programa de curso de lengua española aplicada al turismo debe considerar para este ámbito profesional un contenido y metodología centrados en las tareas comunicativas más frecuentemente utilizadas en este sector específico del contexto profesional del turismo, respetando su diferencia en relación con las demás ACT, con relación a las habilidades lingüísticas que se privilegiarán en una programación de curso de lengua española de modo que el programa de curso refleje y ponga en práctica las tareas comunicativas y géneros que más se utilicen en este sector específico del turismo y como se utilicen los mismos.

3.3.7. Actividades académicas prioritarias en un curso de lengua española aplicada al turismo según los profesionales del área.

Por último, se preguntó a los profesionales del turismo a respecto de cuales actividades deberían ser priorizadas en las clases de un curso de lengua española aplicada al Turismo de modo que las mismas reflejen su cotidiano laboral. El gráfico 31 y las tablas 98 y 99 presentan los siguientes datos a respecto:

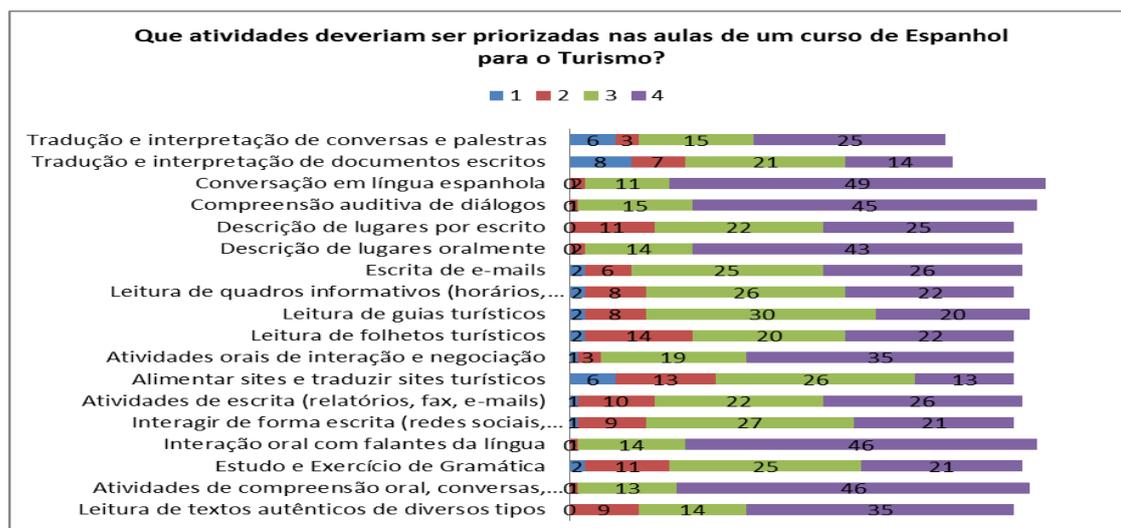


Gráfico 31: Atividades que deberían ser priorizadas en un curso de EPT.

Tomando por base el mayor criterio de análisis (4, muy prioritaria), los datos del gráfico 31 muestran que las actividades que deberían tener mayor prioridad en un curso de lengua española aplicada al turismo entre sus profesionales son: 1º) Conversación en lengua española, 49 (78%) profesionales; 2º) Actividades de comprensión oral, conversaciones, películas, programas de TV, música e Interacción oral con hablantes de la lengua, prioridad para 46 (73%) profesionales; 3º) Compresión auditiva de diálogos, 45 (71%) profesionales; 4º) Descripción oral de sitios, 43 (68%) profesionales; 5º) Actividades orales de interacción y negociación y Lectura de textos auténticos de diversos tipos, alta prioridad para 35 (56%) profesionales ambas; 6º) Escrita de correos electrónicos y Actividades de escrita (informes, fax, etc.), ambas altamente prioritarias para 26 (41%) profesionales; 7º) Descripción de sitios por escrito y Mediación de charlas y conferencias, de alta prioridad para 25 (40%) profesionales; 8º) Lectura de cuadros informativos y Lectura de folletos turísticos, ambas prioritarias para 22 (35%) profesionales; 9º) Interactuar por escrito en redes sociales y mensajes electrónicas y estudio y ejercicio de gramática, prioritarias para 21 (33%) profesionales; 10º) Lectura de guías turísticos, 20 (32%) profesionales; 11º) Mediación de documentos escritos, 14 (22%) y, por último, en 12º) Alimentar y traducir sitios webs turísticos, altamente prioritario para sólo 13 (21%) profesionales del turismo.

Los mismos datos, considerados en sus respectivas medias decrecientes de prioridad se presentan de la siguiente manera en la tabla 98:

#	ACTIVIDADES PRIORITARIAS EN UN CURSO DE ESPAÑOL PARA TURISMO	MEDIA	%
1	Conversación en lengua española	3,76	94%
2	Actividades de comprensión oral, charlas, películas, programas TV, músicas	3,75	94%
3	Interacción oral con hablantes da lengua	3,74	94%
4	Comprensión auditiva de diálogos	3,72	93%
5	Descripción de lugares oralmente	3,69	92%
6	Actividades orales de interacción y negociación	3,52	88%
7	Lectura de textos auténticos de diversos tipos	3,45	86%
8	Escrita de e-mails	3,27	82%
9	Actividades de escrita (informes, fax, e-mails)	3,24	81%
10	Descripción de lugares por escrito	3,24	81%
11	Traducción e interpretación de charlas y palestras	3,2	80%
12	Interactuar de forma escrita (redes sociales, mensajes de texto, etc)	3,17	79%
13	Lectura de cuadros informativos (horarios, servicios, menú, mapas)	3,17	79%
14	Lectura de guías turísticos	3,13	78%
15	Estudio y ejercicio de gramática	3,10	78%
16	Lectura de folletos turísticos	3,07	77%
17	Traducción e interpretación de documentos escritos	2,82	71%
18	Alimentar sitios y traducir sitios turísticos	2,79	70%

Tabla 98: Media de las actividades prioritarias en un curso de EPT según los profesionales.

Los resultados considerados en sus respectivas medias muestran haber plena sintonía entre las actividades prioritarias en un curso de lengua española aplicada al turismo y las habilidades lingüísticas que los profesionales consideran tener mayor utilidad en aprender, las consideradas más importantes y las de mayor frecuencia de uso en su cotidiano laboral. Se percibe claramente que las actividades que incluyan el uso de las habilidades lingüísticas Escuchar, Hablar, Interactuar y Mediar oralmente tienen alta prioridad entre los profesionales del turismo. En un segundo nivel de prioridad se encuentran las actividades que incluyen la lectura y escrita.

Complementando estos resultados, se preguntó a los profesionales del turismo cuales de las actividades arriba presentadas les gustaría haber practicado más en su formación académica y capacitación técnico-profesional. La tabla 99 presenta los siguientes datos al respecto:

#	ACTIVIDADES QUE TE GUSTARÍA HABER PRACTICADO MÁS	PROFESIONALES	%
1	Conversación en lengua española	19	30%
2	Interacción oral con hablantes de la lengua	14	22%
3	Actividades de escrita (informes, fax, emails)	9	14%
4	Lecturas de textos auténticos de diversos tipos	6	10%
5	Actividades de comprensión oral, charlas, película, programas TV, músicas	5	8%
6	Descripción de lugares oralmente	5	8%
7	Comprensión auditiva de diálogos	5	8%
8	Estudio y ejercicio de gramática	3	5%
9	Actividades orales de interacción y negociación	3	5%
10	Traducción e interpretación de charlas y conferencias	3	5%
11	Interactuar de forma escrita (redes sociales, mensajes de texto, etc)	2	3%
12	Lectura de guías turísticas	2	3%
13	Escrita de emails	2	3%
14	Alimentar sitios, traducir sitios turísticos	1	2%
15	Lectura de folletos turísticos	1	2%
16	Lectura de cuadros informativos (horarios, servicios, menú, mapas, etc)	1	2%
17	Descripción de lugares por escrito	1	2%
18	Traducción e interpretación de documentos escritos	1	2%
	N. D.	9	14%
	TOTAL	83	132%

Tabla 99: Actividades prioritarias que a los profesionales del turismo les gustaría haber practicado.

Considerando que los profesionales del turismo podrían responder a más de una alternativa, los resultados de la Tabla 99 muestran que a 19 (30%) profesionales les gustaría haber practicado Conversación en lengua española y a 14 (22%) profesionales haber practicado Interacción oral con hablantes de la lengua. Ambas actividades corresponden a 52% de los profesionales y muestran la gran preocupación de los profesionales del turismo en su formación y capacitación profesional para actuar en el área: tener capacidad y competencia necesarias para conseguir mantener una conversación y poder interactuar oralmente en lengua española.

Estos resultados confirman también la preocupación de los profesionales cuanto a su capacitación profesional: para ellos, tanto las actividades que deberían ser priorizadas en un curso de lengua española aplicada al turismo como las actividades que a los mismos profesionales les gustaría haber practicado en su preparación académico-profesional (cf. tablas 98 y 99) reflejan, en gran medida, las tareas comunicativas y géneros que los profesionales del turismo efectivamente realizan en lengua española en su cotidiano laboral. Estos resultados no sólo corroboran la utilidad, importancia y frecuencia de uso de las

habilidades lingüística de Escuchar, Hablar, Interactuar y Mediar oralmente en un primer plano y las habilidades de Lectura, Escrita, Interacción y Mediación escritas en un segundo plano, como también apuntan claramente el delineamiento del contenido y metodología más convenientes a un curso de lengua española aplicada a futuros profesionales del turismo.

Por lo tanto, el diseño de un programa de curso de lengua española aplicada al turismo – tema del próximo capítulo – debe considerar en su contenido y metodología actividades académicas que reflejen las necesidades lingüísticas de los futuros profesionales, de modo que prevea, a través de actividades académicas realizadas en clase, las futuras tareas comunicativas y los posibles géneros que el profesional desempeñará, de modo a atender los propósitos comunicativos característicos de la comunidad discursiva en la cual se insertan: el contexto profesional del Turismo.

4. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES.

Esta investigación tuvo como objetivo general **analizar** las necesidades del uso de la lengua española en un contexto profesional de turismo, de forma a obtener elementos para la elaboración de una propuesta de programa de enseñanza y aprendizaje de lengua española aplicada al turismo basado en tareas comunicativas y géneros para la asignatura de Español Aplicado al Turismo del curso de licenciatura en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA-NI) de la Universidad Federal de Paraíba-UFPB.

Para alcanzar el referido objetivo general, me propuse como objetivos específicos, por un lado, **trazar** el perfil de los alumnos del referido curso de licenciatura e identificar sus necesidades de aprendizaje, de modo que, a partir de los datos levantados, los resultados obtenidos me permitieran **identificar** y conocer mejor las necesidades de aprendizaje de los alumnos del curso y el contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua española de la que soy profesor y uno de los responsables por enseñarla y transmitirla a los futuros negociadores internacionales que formamos cada año en el curso.

Por otro lado, me propuse, como objetivos específicos, **identificar** las principales tareas comunicativas y géneros realizados por los profesionales del turismo en su contexto profesional de uso de la lengua española, así como **levantar** las habilidades lingüísticas, o actividades comunicativas (MCER, 2002: 60) necesarias en sus ámbitos profesionales, permitiéndome conocer las necesidades comunicativas de estos profesionales en su contexto de trabajo.

Ambos pares de objetivos específicos me posibilitaron entonces alcanzar el último objetivo específico propuesto, a saber, el de **proporcionar** los elementos necesarios para el delineamiento de un programa de curso de lengua española aplicada al turismo basado en las tareas comunicativas y géneros que desempeñan los profesionales turismo en su contexto

profesional, programa éste dirigido a la asignatura de Español Aplicado al Turismo del referido curso de licenciatura.

De este modo, con base en los resultados obtenidos, la programación del curso basado en las tareas comunicativas y géneros me permitió articular las necesidades de aprendizaje de los alumnos a las necesidades comunicativas demandadas o exigidas por la situación meta, el contexto profesional del turismo de la ciudad de João Pessoa.

Como instrumentos de investigación utilicé dos cuestionarios aplicados a los encuestados de los respectivos contextos investigados – los alumnos en su entorno de aprendizaje y los profesionales del turismo en los ámbitos de realización de sus actividades laborales características.

Los datos levantados a partir de los instrumentos de investigación utilizados me permitieron alcanzar los objetivos – general y específicos – propuestos, así como responder a las preguntas de investigación que orientaron esta tesis (ver sección de Consideraciones Iniciales) y que a continuación retomo y paso a responder con base en los resultados presentados en el anterior capítulo 3, relativo a la presentación de los resultados de esta tesis.

4.1. Síntesis de los resultados referentes al perfil de los alumnos

Primera pregunta de investigación, referente al perfil de los alumnos del curso: **¿Cuál es el perfil de los alumnos del curso de LEA-NI de la universidad investigada?**

Respondiendo a la primera pregunta de las cinco (05) preguntas de esta investigación, se presentan en este apartado una síntesis de los principales resultados presentados y discutidos sobre el perfil de los alumnos del curso de LEA-NI con el fin de conocer quién es el alumno y alumna típicos del curso para quienes se propone el delineamiento del programa de curso de lengua español aplicada al Turismo.

El perfil medio del estudiante de LEA-NI es mujer (59%), tiene entre 20 y 25 años (89%), de estado civil soltero (97%). Realizó su formación escolar en red particular de enseñanza – básica (70%) y secundaria (62%) y el curso de LEA-NI representa su primera experiencia académica en la enseñanza superior (63%), con una tasa de evasión escolar en el orden de 50%. Entre los alumnos de LEA-NI que cursan una segunda carrera universitaria relacionada con el de LEA-NI (33%), las carreras más buscadas son Derecho (24%), Relaciones Internacionales (14%), Turismo, Comercio, Administración (10%), lo que ratifica la interdisciplinariedad intrínseca del curso de LEA-NI.

En relación con su perfil socioeconómico cultural, el típico estudiante de este curso de LEA-NI es oriundo de las clases C, D y E (68%), con ingresos familiares de entre 4 y 10 salarios mínimos, lo que demuestra que la búsqueda por el estudio de lenguas extranjeras orientadas a los negocios y al mundo del trabajo no constituye un elitismo de la oferta de enseñanza superior, pero favorece y posibilita el acceso a mejores oportunidades de trabajo e inserción socioeconómico cultural para las clases menos favorecidas de la sociedad. El alumno típico del curso de LEA-NI utiliza preferentemente el autobús como medio de transporte público (60%) en comparación con el automóvil (32%), éste último el medio de transporte preferido entre las clases A y B (29%) en comparación al uso preferencial del autobús para las clases C, D y E (68%).

En cuanto a las formas de mantenerse informado adoptadas por el alumno típico del curso de LEA-NI, los medios digitales y virtuales (45%) – leyendo en Internet (23%), accediendo a redes sociales (22%) – y audiovisuales y orales (32 %) – viendo la TV (16%) y charlando (16%) – son, con mucho, el medio preferido (77%), en comparación con los medios estrictamente visuales, no digitales y no virtuales de los libros (8%), revistas (8%) y periódicos (7%), independientemente de la clase social, la edad o el semestre lectivo de este alumno típico.

Con relación al perfil laboral del alumno típico de LEA-NI, 59% de ellos no trabajan y 41% sí trabajan. Entre los estudiantes que trabajan, hay más mujeres (54%) que hombres (46%), lo que indica una gradual y positiva inserción femenina en el mercado de trabajo local dentro del universo de estudiantes del curso de LEA-NI. Sin embargo, la proporción de las alumnas que trabajan (38%) y los alumnos que trabajan (46%) se invierte cuando comparada entre sus respectivos géneros, revelando que por cada alumna que trabaja, 2 alumnas no trabajan, una relación entre los hombres de 1: 1. Comienzan a trabajar entre 21 y 25 años de edad (63%), a partir del 3er semestre lectivo (54%), siendo los oriundos de la clase A los únicos en que todos sus representantes trabajan (100%), en comparación con 31% de la clase B, 44% de la clase C y 33% de las clases D y E.

Entre los 13 (19%) estudiantes del curso de LEA-NI que trabajan en el sector turístico, el 69% son hombres y el 31% son mujeres, distribuidos de la siguiente manera entre las Actividades Características del Turismo (ACT): 31% en Agencias de viajes, 23% en los Transportes aéreos, 15% para las Operadores de turismo, el 15% en los Alojamientos y el 15% trabaja con Cultura y Ocio. Tienen entre 21 y 25 años de edad (85%) y cursan el penúltimo y último semestres lectivos del curso de LEA-NI (84%).

4.2. Síntesis de los resultados referentes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Segunda pregunta de investigación, referente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en relación con la lengua española del curso de LEA-NI: **¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje de estos alumnos en relación con la lengua española?**

Respondiendo a la segunda de las cinco (05) preguntas de esta investigación, se presenta en este apartado una síntesis de los principales resultados presentados y discutidos sobre las Necesidades de Aprendizaje de los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI con el fin de conocer, más específicamente, cuáles son sus necesidades de aprendizaje, su

contacto previo con el idioma español, su autoevaluación sobre su desempeño en lengua española, sus dificultades, interés y motivación hacia el aprendizaje de la lengua española y la importancia que dan al aprendizaje de esta lengua. Además, reconocer y apuntar también cuáles son sus preferencias o deseos con relación a las actividades académicas constituidas en distintos géneros, tareas y habilidades lingüísticas desarrolladas en el aula, sus estilos de aprendizaje y perfil cognitivo y, finalmente, sus expectativas de aprendizaje en relación con la lengua española y su futuro profesional, relacionando en definitiva, sus necesidades de aprendizaje a los elementos para la elaboración de programas de curso de lengua española aplicada al Turismo basados en tareas y géneros.

Con relación al conocimiento previo, gran parte (2/3 o 65%) de los alumnos llega al curso de LEA-NI con alguna experiencia o conocimiento previo de lengua española. Esto se debe, en gran medida, a la implantación de la Ley 11.161 de 05/08/2005 que hizo obligatoria la oferta de lengua española en las redes públicas y privadas de la Enseñanza Secundaria y facultativa en la Enseñanza Básica a partir del año 2010. En cuanto al contacto con el idioma español fuera del curso de LEA-NI de la UFPB, la gran mayoría de los alumnos (92%) no estudia español fuera del curso y pocos alumnos (11%) tienen contacto con la lengua española en sus trabajos o en sus pasantías. Pese a ello, todos los que mantienen contacto con el idioma en su trabajo corresponden a la totalidad (100%) de los alumnos que trabajan en el contexto profesional del Turismo (sector económico que más emplea a los alumnos del curso de LEA-NI, como visto en el apartado 3.1. 4 donde el 50% de los estudiantes que trabajan, lo hacen en el sector turístico), lo que confirma la importancia del diseño de un programa de curso de lengua española orientado a las necesidades demandadas por el contexto profesional del Turismo de la ciudad de João Pessoa.

Los ámbitos de uso de la lengua española fuera del aula contemplan actividades, en gran parte, no relacionadas al contexto profesional de los alumnos y se centran en las

actividades cotidianas que involucran principalmente las habilidades de comprensión (oral y lectora), tales como escuchar música (73%), ver la televisión (67%) y la lectura de revistas, periódicos y libros (56%) en comparación con las actividades de uso de lengua que involucran habilidades lingüísticas de producción (oral y escrita) y de interacción. En este sentido, es necesario el diseño de contenido y metodología de programas de cursos que contemplen las tareas y los géneros que impliquen una integración más equilibrada de las habilidades lingüísticas.

Como se pudo ver a lo largo de la presentación de resultados en relación con las habilidades lingüísticas, la autoevaluación de desempeño en lengua española tiene una correlación directa con las dificultades encontradas por los alumnos, con el énfasis dado en las habilidades lingüísticas en el curso, el grado de interés y motivación que despiertan en los alumnos las referidas habilidades lingüísticas, el grado de importancia que este mismo alumno dispensa al aprendizaje de la lengua española y a las respectivas actividades y habilidades lingüísticas, así como sus preferencias, deseos y expectativas profesionales y de aprendizaje.

En cuanto a la autoevaluación de desempeño en lengua española en las habilidades lingüísticas determinadas por el MCER, los estudiantes afirman que realizan mejor las habilidades de comprensión lectora (leer) y comprensión oral (escuchar), en comparación con las habilidades de producción e interacción oral y escrita, consideradas por los propios alumnos como las habilidades de peor desempeño y, por lo tanto, suponen una mayor dificultad de realización por parte del alumnado brasileño, mostrando la necesidad de diseñarse programas que engloben un mayor énfasis y práctica de éstas habilidades.

Las dificultades encontradas por los estudiantes en relación con las habilidades lingüísticas están relacionadas al desempeño considerado por los propios alumnos. Para los alumnos, las habilidades lingüísticas que sienten mayores dificultades son, en su media, la

interacción oral, interacción escrita, producción oral (hablar), producción escrita (escribir) y comprensión oral (escuchar), en este orden, y corresponden a las mismas habilidades de peor desempeño considerado por los alumnos, aunque no en su orden de dificultad, ya que para los alumnos escribir es la habilidad de peor desempeño, pero no corresponde a la de mayor dificultad entre los alumnos, que es la habilidad de interacción oral. La gran mayoría (3/4 o 75%) de los alumnos atribuye sus dificultades en las habilidades lingüísticas a su poco conocimiento de la lengua española. Pocos estudiantes atribuyen sus dificultades a la metodología de los profesores (8%) y los materiales didácticos elegidos (6%).

Según los alumnos, las habilidades lingüísticas más enfatizadas en las clases de lengua española del curso son, en su promedio general, las habilidades de comprensión oral (escuchar), producción oral (hablar), producción escrita (escribir), interacción oral e comprensión escrita (leer). Las habilidades menos enfatizadas corresponden a las de interacción escrita y mediación (oral y escrita). En este sentido, las habilidades más enfatizadas en el aula corresponden, en gran parte, a las habilidades que ofrecen mayores dificultades a los alumnos. Esto indica que el curso de lengua española atiende, en cierta medida, a las necesidades explicitadas por los alumnos con respecto a las habilidades lingüísticas que consideran más difíciles.

Por otro lado, las habilidades lingüísticas más enfatizadas en el curso también corresponden, en gran parte, a las habilidades que más interesan e motivan a los alumnos a aprender español. En su promedio general, las habilidades que más motivan a los alumnos a aprender español son las habilidades de comprensión, producción e interacción orales, frente a las mismas habilidades escritas. Este resultado tiene influencia directa en el diseño del curso al programarse tareas comunicativas que estén en consonancia con la motivación de los alumnos, indicando que tales tareas serán bien aceptadas por los estudiantes.

Con relación a las habilidades lingüísticas que los alumnos consideran más importantes para su aprendizaje de español, los datos son claros: la producción oral (hablar), comprensión oral (escuchar) y la interacción oral son consideradas las habilidades más importantes. Seguido de las habilidades de producción escrita (escribir), mediación oral, comprensión lectora (leer), interacción y mediación escritas. Corroborando esta tendencia, los resultados muestran que los alumnos consideran como prioritarias las actividades académicas que dan Oportunidades de hablar/conversar en español y las Actividades de comprensión oral (películas, videos, música), seguido de las Actividades de interacción oral en grupos o en parejas con sus colegas, lo que demuestra que para los alumnos la importancia de su aprendizaje en lengua española reside en las habilidades de comprensión, producción e interacción oral, seguido en menor medida por la producción escrita.

Estos resultados muestran que las necesidades de aprendizaje de los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI están siendo, en gran medida, atendidas por sus responsables. Las habilidades lingüísticas que los alumnos tienen peor desempeño corresponden a las que tienen mayores dificultades, al mismo tiempo en que las habilidades más enfatizadas en el curso corresponden, en gran parte, a las que más motivan los alumnos y que, por lo tanto, consideran más importantes para su aprendizaje de lengua española.

En cuanto a la importancia de la lengua española para su vida y futuro profesional, la gran mayoría de los alumnos (89%) considera el español bastante (33%) y muy (56%) importante.

Con relación a la preferencia de los alumnos por actividades académicas de producción oral y escrita y de comprensión auditiva y lectora, los resultados confirman básicamente dos tendencias: la primera, la mayor preferencia de los alumnos por las actividades académicas que involucren la comprensión y producción orales, frente a las actividades de escrita. La segunda tendencia, trata de la preferencia de los alumnos, en

cualquier modalidad de habilidades lingüística, por un modelo de actividades que involucren no solamente alguna rasgo lúdico en su desarrollo, como también puedan contar con el apoyo del profesor para su realización. Tales tendencias indicadas en las actividades académicas preferidas de los alumnos revelan una acentuada preferencia por lo lúdico, por la variación temática, marcada por la baja autonomía e independencia del alumnado para su realización.

En cuanto a las impresiones de los alumnos con respecto a la lengua española, la gran mayoría (90%) afirma que les gusta la lengua, tiene facilidad para aprenderla y la considera necesaria para progresar profesionalmente, lo que demuestra estudiantes satisfechos y conscientes de la importancia del aprendizaje de la lengua española para su futuro profesional.

Con relación al estilo de aprendizaje de los alumnos y su perfil cognitivo, los resultados obtenidos con base en estudios de Willing (1988), Tudor (1996) y García-Romeu (2006a y 2006b) revelan cómo a los estudiantes les gusta aprender la lengua española dentro y fuera del aula, cómo les gusta que el profesor trabaje en el aula y cómo les gusta trabajar el vocabulario.

En cuanto al modo preferido de aprender lengua española en el aula, los resultados muestran que los alumnos prefieren aprender español con actividades que involucren la comprensión y producción orales, tales como viendo videos, películas, practicando la pronunciación, con música, escuchando al profesor, leer, escuchando CD / MP3, charlando con el profesor. Además, en el aula los alumnos prefieren trabajar en parejas y en pequeños grupos, seguidos por toda la clase con el profesor y en equipo, y, en último lugar en la predilección de los alumnos está trabajar individualmente.

En este sentido, los resultados ponen de manifiesto la preferencia de los alumnos por aprender de modo pasivo, lúdico y orientado a las actividades de comprensión y producción orales, preferentemente acompañados de alguien o con el profesor. Este perfil de aprendizaje puede facilitar el diseño de programas de curso que fomenten la interacción y la negociación

de significados entre los alumnos y el uso de situaciones de lengua en contextos predeterminados.

En cuanto al aprendizaje de la lengua española fuera del ámbito universitario, la predilección de los alumnos recae sobre el uso de lengua que involucren actividades y prácticas de comprensión oral y lectora, frente a las actividades y prácticas de producción e interacción, tanto oral como escrita.

Con relación al papel pedagógico del profesor en las clases de español, los alumnos prefieren que el profesor les explique todo, diga todos sus errores, proponga problemas para trabajar, que ayude al alumno a hablar de lo que le interesa y, por último en la predilección de los estudiantes, que deje que el alumno encuentre sus errores por cuenta propia. Los resultados confirman sobremanera la elevada dependencia de los alumnos con relación al papel preponderante del profesor en el aula, mostrando un estilo de aprendizaje de los alumnos marcadamente orientado a la autoridad del profesor en el aula e, consecuentemente, una baja autonomía del alumno en cuanto a su aprendizaje.

Por lo tanto, los resultados obtenidos recomiendan la necesidad de diseñar programas de cursos cuyo contenido y metodología favorezcan y desarrollen un aprendizaje más autónomo del alumno en relación con la lengua española y su uso en su futura profesión de negociador internacional, principalmente, en el contexto profesional del turismo.

Específicamente con relación a qué le gusta al alumno aprender, los resultados muestran que los alumnos prefieren aprender vocabulario, practicar pronunciación y sonidos, estudiar gramática y hacer los deberes, en este orden de preferencia. El modo preferido de aprender vocabulario entre los alumnos es escuchando, escribiendo y viendo las palabras, seguido de haciendo cosas con las palabras, con esquemas temáticos y, por último, haciendo su propio diccionario. Estos resultados muestran que la preferencia de los alumnos por aprender vocabulario de modo sensorial (auditivo, kinestésico y visual, en este orden).

Reunidos los elementos característicos de los perfiles típicos de aprendizaje adaptados de Willing (1988), Tudor (1996) y García-Romeu (2006a y 2006b) que conforman el estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos analizados, los resultados obtenidos caracterizan a los alumnos de lengua española del curso de LEA-NI por su estilo Concreto-Dependiente de Campo. En este sentido, los alumnos procesan y absorben la información directamente del contexto, enfrentando la realidad y su entorno de aprendizaje como un todo indivisible. Tienden a la interacción interpersonal, prefiriendo trabajar en parejas, en detrimento del trabajo individual, como lo demuestra su preferencia por el modo de trabajar en el aula. Además, los alumnos se expresan de forma espontánea y creativa ante situaciones concretas. Son prácticos, se interesan por el aquí y ahora. Impacientes, aceptan el riesgo y les gusta el cambio de ritmo y la variedad de actividades, aprender con juegos, excursiones y entretenerse.

Comparándose el estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos principiantes y concluyentes, los resultados sugieren un incremento considerable del perfil Analítico-Independiente de Campo y Comunicativa (Willing, 1988; García-Romeu, 2006a y 2006b) en los alumnos concluyentes a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española durante el curso. En este sentido, los resultados muestran un aumento de la autonomía e independencia en relación con su aprendizaje de lengua española, mayor interés por la gramática, son competitivos y demuestran predilección por el estudio individualizado y por actividades con objetivos bien definidos, característica del perfil Analítico-Independiente de Campo. Los resultados también demuestran un cambio considerable en el perfil Comunicativo de los alumnos concluyentes. Apoyados en una mayor autonomía e independencia en su aprendizaje, los alumnos tienden a interactuar mejor en grupos y en equipos, aprovechan mejor los medios de comunicación, como TV, internet y las redes sociales y otras situaciones cotidianas de la vida o cualquier oportunidad para interactuar con

hablantes nativos de la lengua española, recibiendo a extranjeros, todo ello características típicas del perfil Comunicativo de aprendizaje.

En cuanto a las expectativas de aprendizaje y a las tareas comunicativas y géneros que los alumnos quieren aprender, clasificados según las habilidades lingüísticas consideradas por el MCER, los resultados muestran que las tareas y géneros con mayores medias de expectativas entre los alumnos son los que tienen una relación directa con su futura profesión – negociador internacional –, además de una clara y manifiesta expectativa de aprendizaje de tareas y géneros en su modalidad oral frente a la escrita. Siendo así, los resultados indican que las tareas y géneros con mayores expectativas de aprendizaje de los alumnos, en cada una de las habilidades lingüísticas consideradas, recae sobre aprender español para: 1) **Escuchar** conversaciones; 2) **Interactuar oralmente** en conversaciones formales; 3) **Hablar** con clientes y/o colegas; 4) **Mediar oralmente** situaciones sociales profesionales con clientes, socios, ejecutivos; 5) **Escribir** informes, presentaciones, memorandos, proyectos, formularios; 6) **Leer** contratos, ofertas, facturas; 7) **Interactuar por escrito** al negociar textos de acuerdos, contratos y comunicados, y 8) **Mediar por escrito** contratos, textos jurídicos, académicos, científicos y tecnológicos.

Teniendo en cuenta las expectativas de aprendizaje analizadas, sus resultados corroboran claramente los resultados obtenidos en relación con las habilidades preferidas de los alumnos y en relación con la importancia, interés y motivación que los alumnos dan a las mismas. En este sentido, las tareas y géneros de mayor expectativa de aprendizaje entre los alumnos son aquellos cuya realización se da a través de las siguientes habilidades, en este orden de preferencia: Escuchar, Interactuar oralmente, Hablar, Mediar oralmente, Escribir, Leer, Interactuar y Mediar por escrito. Estos resultados recomiendan el diseño de programas de curso basados en tareas y géneros orientados al contexto profesional de los alumnos e

realizados, preferentemente, a través de las habilidades lingüísticas de mayor expectativa, importancia e interés por parte del alumnado de lengua española del curso de LEA-NI.

Por último, en cuanto a las expectativas de los alumnos en relación con su futuro profesional los resultados muestran que la mayoría de los alumnos desea trabajar con el comercio exterior, una parte considerable desea tener un título universitario o hacer un posgrado en el área. Pocos alumnos tienen expectativas de seguir la carrera diplomática, trabajar como traductor, dar clases de idiomas o no tienen ninguna expectativa.

4.3. Síntesis de los resultados referentes a las necesidades comunicativas del contexto profesional del turismo

Tercera y cuarta preguntas de investigación, con respecto a las necesidades comunicativas del contexto profesional del turismo: **3) ¿Cuáles son las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en la situación meta? Y 4) ¿Cuáles son las habilidades lingüísticas necesarias en el desempeño de las tareas comunicativas y géneros en la situación meta?**

Respondiendo a la tercera y cuarta preguntas de esta investigación, se expone en esta sección una síntesis de los principales resultados presentados y discutidos en relación con las Necesidades de la Situación Meta, o necesidades comunicativas demandadas por los profesionales del turismo de la ciudad de João Pessoa con relación a la lengua española. Para tanto, se presenta el perfil del profesional del turismo, su formación académica y la composición de los principales segmentos del área del turismo en el contexto en análisis, sus conocimientos previos y contacto con la lengua española, así como su autoevaluación con relación a la lengua española utilizada en su contexto de trabajo y también la importancia de la lengua española en la formación y en el ejercicio laboral del profesional del turismo. Además, se pretende identificar las habilidades lingüísticas necesarias al profesional del

turismo en cuanto a su utilidad cotidiana, su importancia para el área, su frecuencia de uso y su desempeño en lengua española. Por último, se presentan las principales tareas comunicativas y géneros realizados en español por los profesionales del turismo en su cotidiano laboral y la frecuencia con que se realizan en cada uno de los ámbitos del turismo considerados (Agencia de Viajes, Cultura y Ocio, Alojamiento y Transporte) y, por último, las actividades que deberían priorizarse en el aula del curso de lengua española aplicada al turismo.

A partir de esta síntesis, se busca proporcionar los elementos necesarios para el diseño de un posible programa de curso de lengua española aplicada al turismo basado en tareas comunicativas y géneros que reflejen las necesidades demandadas por la situación meta y que atiendan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos del curso investigado, futuros profesionales del turismo.

En cuanto al perfil de los profesionales del turismo analizados, grande parte se compone de mujeres (59%), con una concentración de jóvenes de hasta 30 años de edad (86%), lo que indica una grande empleabilidad entre los jóvenes en este sector económico de la ciudad de João Pessoa. La gran mayoría cursa o ya tiene curso superior (84%) e 60% de estos profesionales tiene curso superior orientado hacia el sector del turismo (Turismo, Alojamiento, Gastronomía y LEA-NI). La gran parte de estos profesionales (81%) trabaja en el núcleo de las Actividades Características del Turismo (ACT), distribuidos entre las siguientes ACT: Alojamiento (32%), Agencia de Viajes (25%) y Transporte Aéreo (24%), con predominio de mano de obra femenina (55%). Consideradas en su totalidad, las funciones y actividades ejercidas por los profesionales del turismo se distribuyen en cuatro (04) grandes grupos o macro-categorías de ACT, con un 57% de las actividades características de la ACT-Agencia, el 54% de las actividades características de la ACT-Cultura, el 38% de las actividades características correspondientes a la ACT-Alojamiento e,

por último, el 32% de las actividades características correspondiendo a la ACT-Transporte. Es importante destacar que la casi totalidad de los encuestados (94%) ejercen cargos o funciones operacionales, ejerciendo sus actividades en la línea de frente del atendimento al turista y clientes, de modo que se pudiese analizar la cuestión del uso de la lengua española entre estos profesionales.

En cuanto al conocimiento previo de lengua española entre los profesionales del turismo, el 71% tuvo alguna formación académica o capacitación técnico-profesional en lengua española, no tratándose, por lo tanto, de una lengua completamente extraña a estos profesionales. En este sentido, el 53% estudió español en su formación superior y el 40% en su formación escolar. Aunque muchos de estos profesionales han estudiado la lengua española durante su formación académica y capacitación profesional no significa que su estudio ha respondido a las expectativas y necesidades profesionales de esta categoría profesional, como quedó demostrado con relación a la autoevaluación de desempeño del idioma español entre los profesionales del turismo. Además, la principal fuente de estudio, aprendizaje y/o perfeccionamiento de la lengua española utilizada en el cotidiano laboral de los profesionales del turismo se da en la asignatura de lengua española aplicada al turismo de los cursos de grado y licenciatura de estos profesionales (40%) y de sus experiencias profesionales actuales y anteriores (29%). Es decir, la lengua española usada en el cotidiano laboral de los profesionales del turismo se aprende o en la universidad o en su propia práctica profesional. En este sentido, la búsqueda por elementos del cotidiano laboral del profesional de turismo que sirvan para el diseño de un programa de lengua española aplicada al turismo que busque atender a las necesidades de los alumnos e futuros profesionales del turismo se hace extremadamente necesario para mitigar el pobre desempeño de estos profesionales en el uso de la lengua española aplicada a su contexto profesional.

Con relación al contacto que los profesionales del turismo mantienen con la lengua española, el 81% afirman que no estudian español actualmente, pese a que el 52% de los profesionales afirma utilizar la lengua española en su trabajo. Se tratan de porcentuales expresivos considerándose, por un lado, el amplio campo de actuación para profesores de lengua española para fines específicos que se vislumbra al pensar en cursos de lengua española aplicada al turismo no solamente para los futuros profesionales en formación (como en el caso de esta investigación, los alumnos de LEA-NI), así como para los profesionales que ya actúan en el área. Por otro lado, que más de la mitad de los profesionales afirmen utilizar la lengua española en su cotidiano laboral da la medida del crecimiento de la lengua española en el contexto del turismo en João Pessoa, una vez que la ciudad no configura como uno de los destinos más requeridos por turistas hispanohablantes, si comparado con otros destinos en Brasil más famosos entre este público, como Río de Janeiro, Bahía o Santa Catarina.

En cuanto a la dificultad de utilizar la lengua española en su cotidiano laboral, los resultados se muestran divididos. Entre los profesionales del turismo, el 51% afirma que no encuentra dificultades en el uso del español en su trabajo y el 48% de los profesionales admite encontrar dificultades en su utilización. Estos resultados confirman lo ya expuesto anteriormente con relación a la pretensa facilidad de la lengua española para los brasileños y muestran la creciente concienciación por parte del usuario brasileño en lo que dice respeto a las habilidades lingüísticas que serán más dificultosas, así como en relación con las necesidades demandadas por su contexto profesional, tales como términos técnicos, variedad de acentos entre otras necesidades.

Corroborando los resultados anteriores, para el 44% de los profesionales del turismo el contenido de lengua española recibido en su formación académica no atendió a las necesidades exigidas por su contexto profesional, en comparación con los 43% de los demás profesionales para quienes el contenido atendió positivamente a las necesidades demandadas

por el mercado de trabajo. Estos resultados muestran un número considerablemente alto de profesionales insatisfechos con su aprendizaje de lengua española orientado específicamente para su área de actuación profesional, el turismo. Estos resultados refuerzan la necesidad de una mejor formación lingüística orientada específicamente a las necesidades impuestas por su cotidiano profesional, con el fin de desarrollar una mejor capacitación profesional del área, incrementando la calidad del servicio prestado a los turistas, clientes y otros participantes de este contexto profesional, mejorando de este modo la imagen de la ciudad de João Pessoa como destino turístico mejor preparado y organizado en el atendimento del turismo receptivo internacional.

La concienciación de los profesionales del turismo con relación a la importancia de la lengua española en su contexto socioeconómico es bastante alta. Para la gran mayoría de los profesionales del turismo (91%) la inclusión de la lengua española en los programas y currículos de enseñanza y formación académico-profesional es de gran importancia. Además, para el 40% de los profesionales del turismo, el conocimiento de la lengua española representó un diferencial en su contratación e inserción laboral, lo que representa un número expresivo y que muestra tanto reconocimiento del mercado de trabajo por el profesional mejor calificado, como la gradual inserción de João Pessoa en el circuito turístico internacional, fomentando y demandando una mejor preparación y cualificación del profesional del área y su creciente absorción por un mercado cada vez más exigente y competitivo. En este sentido, el conocimiento y un mejor dominio de la lengua española representan un factor de promoción profesional para el 89% de los profesionales del turismo y es importante en la profesión para el 97% de los profesionales del turismo, la mayoría absoluta.

Con respecto a las habilidades lingüísticas más útiles para aprender a desempeñar en lengua española las tareas comunicativas de su cotidiano profesional, más importantes en opinión de los profesionales del turismo y las habilidades de uso más frecuente entre ellos los

resultados son categóricos: Escuchar, Hablar, Interactuar oralmente y Mediar oralmente son las habilidades más útiles, importantes y frecuentes entre los profesionales del turismo. De este modo, el diseño de un posible programa de curso de lengua española aplicada al turismo debe considerar los contenidos y la metodología que tenga en cuenta la realidad cotidiana de los profesionales del turismo, privilegiando las habilidades de comprensión, producción, interacción e mediación orales, en este orden, con el fin de reflejar el uso de la lengua española en el día a día laboral del profesional del turismo.

En cuanto a las dificultades percibidas por los profesionales del turismo en relación con su desempeño en lengua española, los resultados muestran que las habilidades de Escribir, Mediar e Interactuar por escrito corresponden, en este orden, a las habilidades de peor desempeño entre estos profesionales – y, consecuentemente, corresponden a las habilidades que presentan mayores dificultades de realización. Por otra parte, las habilidades de menor dificultad sentida o de mejor desempeño entre los profesionales corresponden a Escuchar, Leer, Interactuar y Mediar oralmente y Hablar, en este orden. Siendo así, las macro-habilidades de Comprensión, Interacción y Mediación tienen mejor desempeño entre los profesionales que las habilidades de Producción. En este sentido, es necesario delinear programas de cursos de español aplicado al turismo que promuevan el desarrollo de las habilidades de producción – oral y escrita – en el aula, con el fin de preparar al alumno de LEA-NI y futuro profesional del turismo para la exigencias que el mercado de trabajo demandará y le impondrá.

En cuanto a las habilidades lingüísticas consideradas en cada una de las macro-categorías de Actividades Características del Turismo (ACT) analizadas, los resultados confirman la acentuada preponderancia y la necesidad de las macro-habilidades de Comprensión, Producción, Interacción y Mediación en su modalidad oral, frente éstas mismas

en su modalidad escrita, con excepción a la ACT-Agencia, donde la habilidad lingüística Escribir corresponde a la segunda habilidad más frecuente demandada en el sector turístico.

En relación con las tareas comunicativas y sus respectivos géneros inherentes, los resultados confirman que éstas son frecuentemente utilizadas una vez por semana o más por un número considerablemente alto de los profesionales encuestados (49%). Los resultados confirman también una mayor incidencia de tareas y géneros característicos del núcleo de las ACT – Alojamiento, Agencias de Viajes y Transporte Aéreo – una vez que estos sectores del Turismo representan el mayor número de profesionales encuestados. Ejemplo de ello es la alta concentración de profesionales que realizan la tarea comunicativa de Orientar los turistas (54%), la tarea comunicativa (y respectivo género) más realizada entre los profesionales del turismo, además de Hacer check-in/out (35%), Confirmar reservas, Leer sitios de internet, correos electrónicos, faxes, contratos, informativos, documentos, cartas e informes entre otros (33%), Reservar habitaciones/apartamentos, Solucionar problemas/dudas de los clientes/turistas (24%), Emitir billetes y Calcular tarifas (19%). Por tratarse de tareas y géneros comunes y característicos a la mayor parte de los profesionales encuestados – una vez que componen el núcleo de las ACT – es lógico que se traten de las tareas y géneros con mayor incidencia entre los profesionales, ya que están directamente relacionadas al turista, razón máxima de la existencia del turismo en cuanto actividad socioeconómica. Por otro lado, la gradual distribución de las tareas y sus respectivos géneros entre los profesionales del turismo muestra lo cuanto debe estar preparado este profesional para actuar en los más diversos sectores y actividades de los distintos segmentos de la industria del turismo. Prueba de ello es el número medio de actividades realizadas por cada profesional investigado: seis (06) actividades, o tareas comunicativas y sus respectivos géneros por cada profesional. Además de señalar a la variedad de funciones que debe ejercer (o estar preparado para ejercer) un profesional del turismo, también sugiere la rotación de mano de obra existente en este

sector económico. En este contexto laboral, hay gran probabilidad de realización de distintas tareas comunicativas y de poner en práctica distintos géneros – inherentes ambos a sus respectivas funciones laborales – con el fin de atender a las necesidades y demandas de un mercado profesional competitivo.

Gran parte de las tareas comunicativas y géneros desempeñados en cada una de las ACT analizadas – Agencia, Cultura, Alojamiento y Transporte – y compartidas por sus profesionales coincide con el uso que se hace de las mismas en el contexto general de la situación meta del turismo, como es el caso de las actividades/tareas comunicativas: Orientar turistas, Hacer check-in/out, Confirmar reservas, Leer sitios de internet y Leer correos electrónicos, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes, y que obligatoriamente deben constar en un programa de curso basado en tareas, como el propuesto en esta investigación. Sin embargo, se verifica que las tareas de lectura son más utilizadas en las ACT-Agencia y ACT-Cultura, mientras las tareas de Hacer check-in/out y Confirmar reservas son más utilizadas en las ACT-Alojamiento y ACT-Transporte. Orientar los turistas, actividad más utilizada en el contexto del turismo en general, es la más utilizada en la ACT-Cultura y ACT-Transporte y menos utilizada en las demás ACT analizadas.

Si por una parte, la ACT-Alojamiento – seguida de la ACT-Agencia – representan las dos macro-categorías de las ACT que mejor reflejan el uso general que se hace de las tareas comunicativas y géneros en el contexto del turismo como un todo, la ACT-Transporte se configura como la macro-categoría cuya realización y puesta en práctica de las actividades más frecuentes difiere en relación con la media del contexto general del turismo. Los sectores de Alojamiento y de Cultura y Ocio del turismo se destacan como las áreas profesionales que más desempeñan tareas comunicativas y géneros en sus modalidades orales, seguidas de la habilidad de Leer.

En este sentido, un curso de español con fines específicos en Turismo debe prever en su programa de enseñanza y aprendizaje no sólo a los más variados contextos de uso de la lengua, considerando para tanto, un contenido y una metodología que busquen reflejar y reflexionar, en el aula, la realidad del cotidiano laboral que el alumno encontrará en su futuro profesional, como también deberá prever en su programación las especificidades de cada ámbito profesional del turismo abordado (MCER, 2002:15), con el fin de preparar al alumno, futuro profesional del turismo, para los más variados contextos de uso de la lengua española aplicada al turismo que se le exigirá, atendiendo así a sus futuras necesidades de comunicación profesional (Aguirre Beltrán, 2000:35).

Por último, los resultados a respecto de las actividades académicas que deberían ser prioridad en un curso de lengua española aplicada al turismo según los profesionales del turismo y cuáles de estas mismas actividades les gustaría haber practicado más en su formación académico-profesional confirman los resultados relativos a la utilidad, importancia y frecuencia de uso de las habilidades lingüísticas practicadas por los profesionales del turismo. En este sentido, las actividades que involucren Escuchar, Hablar, Interactuar y Mediar oralmente tienen mayor prioridad entre los profesionales del turismo, frente a las actividades que involucren Lectura, Escrita, Interacción y Mediación escritas.

4.4. Diseño del programa de curso basado en tareas comunicativas e géneros

Quinta pregunta de investigación, referente a los elementos del programa de curso de lengua española aplicada al turismo basado en tareas comunicativas y géneros para la asignatura de español para fines específicos en el área de Turismo del curso de LEA-NI investigado: **5) ¿Qué elementos los datos proporcionan para el diseño de un programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros para un curso de lengua española con fines específicos profesionales en el ámbito del turismo?**

a) La fundamentación teórica del programa de curso

Con base en los resultados presentados a lo largo del anterior capítulo, fruto del análisis de necesidades del contexto de aprendizaje del curso de LEA-NI en estudio y también del contexto profesional del Turismo investigado se propone, en esta sección, la respuesta a la quinta y última pregunta de investigación de esta tesis, es decir, el diseño de una propuesta de programa de curso de lengua española aplicada al turismo basado en las tareas comunicativas y géneros inherentes al contexto profesional del turismo local, con el fin de articular las necesidades de aprendizaje de los alumnos a las necesidades demandadas en la situación meta del contexto profesional del turismo, objetivo principal de esta investigación.

Para alcanzar el diseño del programa de curso de la asignatura de lengua española aplicada al Turismo del curso de LEA-NI se aplicarán los preceptos teórico-metodológicos establecidos por Hutchinson e Waters (1987), Graves (2000) y García Santa-Cecilia (2000) en lo que respecta al proceso de desarrollo de curso con el fin de diseñar el programa de curso a partir de sus elementos constitutivos propios e inherentes, como se ha visto anteriormente en la fundamentación teórica de esta investigación.

Todo programa de curso debe, o por lo menos debería, articularse desde una determinada concepción sobre la naturaleza de la lengua y del lenguaje y cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua subyacentes a la práctica didáctico-pedagógica de cada profesor responsable por el diseño de un curso y/o programación de una determinada asignatura de lengua y, en mi caso, como profesor de lenguas para fines específicos y responsable por el diseño del curso, esto no es diferente (Richards y Rodgers, 2003; Brown, 1995; Graves, 2000 y Sánchez Pérez, 2009).

De este modo, el programa de curso aquí en desarrollo se articula en torno a una forma de entender y conceptualizar la naturaleza del lenguaje y su enseñanza y aprendizaje en cuanto fenómenos humanos históricamente contruidos y socialmente constituidos a través de

la interacción de los individuos entre sí y de la interrelación de éstos con su propio contexto socio histórico cultural, entendiendo de este modo el lenguaje y su enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva socio-interaccionista e histórico-cultural (Bakhtin, 1992, 1997 y Vygotsky, 1979).

Desde esta perspectiva, y en consonancia con lo afirmado por Stern (1983) y Graves (2000), cualquier teoría de enseñanza de lenguas debe articular sus creencias sobre **qué** y **cómo** los alumnos necesitan aprender buscando, principalmente, responder o atender a las necesidades de un curso, de sus alumnos, de su profesor (Markee, 1997) e, interrelacionado a éstos factores, debe responder también a las necesidades del contexto social en el que se insertan y del que forman parte, en este caso, el contexto profesional del turismo.

Partiendo de esta premisa y en consonancia con el posicionamiento teórico-metodológico adoptado en esta investigación se buscó, a través de un análisis de necesidades con enfoque basado en tareas (Long, 2005) – elemento central del proceso de desarrollo y diseño de este programa de curso – proporcionar elementos para la elaboración de un programa de curso de lengua española para fines profesionales específicos del turismo basado en la propia realidad del sector turístico local, realidad ésta concretizada en las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del área, con el fin de articular las necesidades de aprendizaje de los alumnos a las necesidades de la situación meta que éstos mismos alumnos encontrarán cuando lleguen a ser profesionales de este ámbito de trabajo específico, objetivo central de esta investigación (Long y Crookes, 1992; Long y Norris, 2000; Peter Robinson, 2001; Long, 2005).

Dicho esto, la unidad básica en torno a la cual se organiza y se articula todo el proceso de desarrollo del programa de curso en cuestión corresponde a las tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en sus propósitos comunicativos inherentes a su contexto profesional (Long, 2005). Tal elección con respecto a la unidad

básica no sólo refleja la posición teórica y metodológica adoptada como también define el paradigma y el tipo de programa de curso en proposición en esta investigación (Breen, 1987b; Long y Crookes, 1992; Nunan, 2002; Fernández, 2001; Aguirre Beltrán, 2004; Estaire, 2011).

En este sentido, el programa de curso aquí en proposición sigue los principios paradigmáticos destacados en cuatro (04) perspectivas distintas en las que se encaja el tipo de programa de curso propuesto en esta investigación: un programa de curso basado en tareas y géneros. Por lo tanto, el programa que aquí se propone sigue los principios identificados por Wilkins (1976) para los programas **analíticos**, referentes a los programas que ofrecen a los alumnos ejemplos de lengua que no fueron manipulados, utilizados o controlados, siendo organizados en función de los propósitos de aprendizaje del aprendiz y del tipo de actuación lingüística necesaria para conseguir tales objetivos. De este modo, los programas analíticos según Wilkins (1976) presentan la lengua sin interferencia o control previo y se basan en la capacidad del alumno para percibir o constatar las regularidades y peculiaridades de la lengua en estudio y, a partir de esto, deducir sus reglas, sin preocuparse con presentar la lengua estudiada en términos de unidades gramaticales gradual y artificialmente concebidas.

El programa del curso propuesto también es concibe y se clasifica como un programa **procesual**, ya que éstos se basan en el conocimiento de la lengua desde la perspectiva de su uso social, dando lugar a un complejo de competencias que interactúan durante la comunicación cotidiana a partir de situaciones concretas de comunicación. Según Breen (1987b), de la misma manera que las tareas se sitúan socialmente en la comunicación real cotidiana, la programación procesual basada en tareas también reconoce que la comunicación y el aprendizaje en el aula también se encuentran socialmente situadas en clase entre los alumnos. Nunan (1998b) también concibe los programas basados en tareas como programas **orientados al proceso**, una vez que sus unidades básicas (en este caso, las tareas comunicativas) se concentran en las experiencias de aprendizaje, aprendizaje éste que se da

mientras ocurre el propio acto de comunicación a través de las tareas, pensadas como una trayectoria o camino que conduce al resultado, orientadas a un proceso a partir de una serie de acciones comunicativas dirigidas a un determinado objetivo.

Por último, el programa propuesto se clasifica según los paradigmas de los programas de **Tipo B**, concebidos por White (1988). Según el autor, los programas de Tipo B se centran en cómo se aprende la lengua, cuyo énfasis radica precisamente en los procesos inherentes de aprendizaje, en lugar de la propia lengua. También de acuerdo con el autor, este tipo de programas se centran en el alumno, en los cuales los profesores y los alumnos son responsables de las decisiones tomadas en relación con el curso y sus objetivos, enfatizando el proceso de aprendizaje en lugar de asunto en sí. De esta manera, el programa de curso propuesto en esta investigación se clasifica según los paradigmas de los programas analíticos, procesuales, orientados al proceso y al aprendizaje.

b) La asignatura del programa

La asignatura de Lengua Española Aplicada al Turismo a la que se dirige el objetivo de esta investigación, como se ha visto en el capítulo 2 de metodología, compone el currículo de español del curso de LEA-NI, siendo impartida en el quinto semestre lectivo del citado curso. Dentro de los propósitos de esta investigación, la referida asignatura se conceptualiza como un curso de LFE (Lenguas para Fines Específicos) orientado a la necesidades comunicativas de los alumnos, futuros profesionales del turismo (Stevens, 1977 y 1988; Brumfit, 1977; Munby, 1978; Robinson, 1991) cuyo contenido y metodología se centran en las razones y objetivos específicos de aprendizaje de los alumnos y orientados para atender sus necesidades específicas previamente definidas a partir de un análisis de necesidades (Hutchinson y Waters, 1987; Robinson, 1991; Dudley-Evans y St. John, 1998; Aguirre Beltrán, 2000, 2004 y 2012; Belcher, 2013) basado en las habilidades y propósitos

comunicativos apropiados de una determinada comunidad discursiva (Swales, 1990; Hyland, 2002 Long, 2005).

En este contexto, la asignatura de Lengua Española Aplicada al Turismo se clasifica como Lengua para Fines Ocupacionales Profesionales Pre-Experiencia, una vez que la misma ocurre o se imparte durante el curso de licenciatura de los alumnos de LEA-NI, considerando que no todos ellos están empleados en el sector turístico, lo que afecta el grado de especificidad con relación al contenido y metodología aplicados en la asignatura. Como se trata de un curso de lenguas para fines ocupacionales profesionales para futuros profesionales, o en este caso, para los estudiantes en situación de pre-experiencia profesional o en pre-servicio, para esta investigación, la asignatura en cuestión se clasifica entre las posiciones 3 y 4 de la escala o continuo gradual de finalidad y especificidad de objetivos, enfoque metodológico y contenido propuestos por Widdowson (1983) y Dudley-Evans y St. John (1998), por referirse según la posición 3, a un curso de lenguas para fines profesionales con enfoque o centrado en las habilidades generales no relacionadas a asignaturas o profesiones específicas (aunque tenga por objetivo el contexto del turismo, no se puede afirmar en qué área específicamente el alumnos actuará en su futuro profesional) pero aún así, según la posición 4, relativo a cursos de áreas profesionales amplias (Turismo), específicos en relación con las habilidades enseñadas, con grupos de alumnos heterogéneos y privilegiando las necesidades de la situación meta a la que se destina.

c) El público meta del programa

Definida la asignatura en análisis a partir del marco teórico utilizado en esta investigación, la propuesta de programa de curso de la asignatura de Lengua Española Aplicada al Turismo deberá considerar como su público meta a los alumnos en situación de pre-servicio o pre-experiencia, cursando la licenciatura de Lenguas Extranjeras Aplicadas a

las Negociaciones Internacionales (LEA-NI), y preparándose para posibles puestos de trabajo inseridos en la industria del turismo. Cabe aquí una consideración importante: aunque el análisis de necesidades de la situación de aprendizaje haya identificado un número considerable de alumnos del curso de LEA-NI que ya trabajan en el sector del turismo, la definición del programa de curso de la asignatura en estudio no puede suponer que en cada semestre lectivo se dará la misma situación de empleabilidad encontrada en el semestre investigado, donde el número de alumnos que trabajan con el turismo representa la mitad de los alumnos que ya trabajan, o el 21% del total de alumnos investigados, por lo tanto, un número considerable de alumnos ya inseridos en la economía laboral del turismo.

d) Los ámbitos propuestos en el programa

Con relación a los ámbitos propuestos, el programa de curso de la asignatura de Lengua Española Aplicada al Turismo deberá considerar como público meta los alumnos en estudio e en situación de pre-experiencia profesional, cuyos segmentos de probable empleabilidad en el sector turístico se darán en las principales Actividades Características del Turismo (ACT). Es decir, el programa de curso de esta asignatura deberá prever los distintos contextos de uso de lengua utilizados o practicados en el núcleo de las ACT identificadas en el análisis de necesidades de la situación meta (contexto profesional del Turismo), que son los sectores que más emplean a los jóvenes de hasta 30 años de edad (86%) siendo que la gran mayoría de estos futuros profesionales (81%) trabajará en el núcleo de las Actividades Características del Turismo (ACT) que más emplean: Alojamiento (32%), Agencia de Viajes (25%) y Transporte Aéreo (24%).

Además de no poder dejar de prever el núcleo de las ACT como contextos prioritarios de uso y práctica de lengua española, el programa de curso deberá prever también otros contextos como Operadoras de Turismo, Informaciones Turísticas, Turismo Receptivo y Guía

de Turismo como probables sectores turísticos cuyos índices de empleabilidad justifican su inserción y consideración en un programa académico de lengua española aplicada al turismo. De este modo, el programa de curso deberá considerar en su contenido programático y enfoque metodológico las tareas comunicativas y géneros desempeñados a través de las principales actividades comunicativas demandadas por la situación meta y necesarias en los principales sectores de este contexto profesional – Alojamiento, Agencias de Viajes, Transporte y servicios de Cultura y Ocio – , ya que la casi totalidad de los profesionales del turismo investigados (94%) ocupan cargos operacionales y ejercen sus actividades en la línea de frente del atendimento al turista.

e) El nivel de los alumnos

En cuanto al nivel de conocimiento de la lengua española exigido para el curso de Lengua Española Aplicada al Turismo caben algunas consideraciones. En relación con el curso, se supone que los alumnos están listos para cursar la asignatura en nivel avanzado (o B2 del MCER), ya que han cursado obligatoriamente dos años o cuatro semestres lectivos las asignaturas de lengua española orientadas hacia al mundo del trabajo, de recorte programático más amplio y no dirigidas a un sector socioeconómico específico como en el caso de la asignatura en cuestión. A parte de eso, y como visto antes, poco más de la mitad (51%) de los alumnos llegan al curso de LEA-NI con algún conocimiento escolar previo de lengua española, debido a la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua de acuerdo con la Ley 11.161 de 2005, como se ha visto en la sección referente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Dicho esto es de suponer que los alumnos lleguen a la asignatura de Lengua Española Aplicada al Turismo con el nivel exigido para el curso, sin embargo esta no es la realidad encontrada en el curso. La precariedad de la enseñanza de idiomas a nivel escolar (sobre todo la lengua española, cuya oferta y la calidad de la oferta, a pesar de la obligación

impuesta por la ley no atienden a la demanda) y también el propio prejuicio con relación a la lengua española encontrado entre los alumnos, como ya se ha comentado antes y ampliamente justificado en González (1994), Celada y González (2000, 2002) y Celada (2002).

Otra consideración se refiere a la importancia de la lengua española entre los grupos investigados. Entre los alumnos encuestados, el 89% opina que saber lengua española es muy importante para su futuro profesional. Entre los profesionales del turismo este porcentaje roza la totalidad, una vez que el 97% considera la lengua española importante para su profesión y el 91% considera muy importante su inclusión en los currículos de formación, capacitación y cualificación profesionales. Reflejo de ello está en el porcentaje de profesionales para quienes saber la lengua española representó una ventaja o diferencial significativo en su contratación (40%), además de los 89% de profesionales del turismo para quienes un mejor dominio de la lengua representa un factor de promoción profesional.

A pesar de los altos porcentajes de importancia que goza la lengua española entre los grupos de individuos encuestados – alumnos y profesionales – y de la obvia importancia que la lengua española tiene en los contextos socioeconómico, cultural y educativo brasileños, entre los profesores fundadores del curso de LEA-NI en análisis la importancia de la lengua española parece haber sido bastante relativizada. Reflejo directo de esto es el número de horas disponibles para la lengua española en comparación con las otras lenguas que se ofrecen en el curso de LEA-NI (inglés y francés). El Proyecto Pedagógico (PPC) del curso de LEA-NI de la UFPB estableció menor carga horaria para las asignaturas de lengua española, en comparación con las otras dos lenguas ofrecidas en el curso – inglés y francés. En el curso de LEA-NI, la carga horaria disponible para las asignaturas de lengua inglesa y francesa (niveles 1 a 4) orientadas al mundo del trabajo es de 75 horas en total o 5 horas semanales, mientras que para la lengua española se establecieron para las mismas asignaturas un total de 60 horas o 4 horas semanales. Con relación a las asignaturas de contenido específico, orientadas a las

lenguas aplicadas a los contextos del Turismo, de los Negocios y al contexto Jurídico, la pérdida de carga horaria de la lengua española con relación a las otras dos lenguas del curso continúa: Para las asignaturas de lengua inglesa y francesa aplicadas al turismo, negocios y jurídico se destinó una carga horaria de 60 horas o 4 horas semanales, mientras que para las respectivas asignaturas de lengua española se destinó una carga horaria de 45 horas o 3 semanales. Una pérdida de carga horaria del orden de 20% para las asignaturas dirigidas al mundo del trabajo y de 25% para las asignaturas aplicadas a los contextos específicos, como el caso de la asignatura en análisis en esta investigación. Un verdadero despropósito político y didáctico-pedagógico, además de claramente prejuicioso en relación con la lengua española perpetrado por quienes, al menos, deberían de haberla defendido: los profesores creadores del curso, entre ellos, también los profesores de lengua española (véase Anejo 1).

Con la reforma del actual currículo del curso (en andamio), el nuevo PPC prevé equiparar la carga horaria (créditos) entre las lenguas que se ofrecen en el curso, equiparándolas todas con cursos de 60 horas, siendo 4 horas semanales para todas las disciplinas, restableciendo la debida importancia que la lengua española pareció no disfrutar cuando se dio la fundación del curso.

Volviendo al diseño del programa de curso que se propone en esta investigación, éste deberá prever en su programación un curso con carga horaria de 60 horas o 4 horas semanales, dirigido a alumnos de nivel avanzado o B1+ o B2 (MCER, 2002), preferentemente, aunque la realidad no lo permita, del todo, esta pretensión. En este sentido, los resultados confirman la necesidad de considerarse el nivel avanzado B1+, B2 (MCER, 2002), una vez que el nivel exigido para actuar en el mercado de trabajo es más bajo de lo deseado para el programa del curso (48% A2, 37% B1 e 10% B2). Pese a que el conocimiento en lengua española sea elevado entre los profesionales del turismo, 48% de los profesionales admite encontrar

dificultades en el uso de la lengua española en el trabajo y en el desempeño de sus funciones, lo que también justifica el programa de curso en desarrollo en esta investigación.

Otro factor que justifica el programa del curso de lengua española aplicada al turismo basado en las tareas comunicativas y géneros inherentes a los propósitos comunicativos de los profesionales del turismo es el elevado contacto que mantienen con la lengua española en su cotidiano laboral. Entre los profesionales del turismo, el 71% ya estudió español, el 53% estudió español en la facultad, el 52% utiliza el español en el trabajo siendo que el 40% aprendió la lengua que usa en el trabajo en la asignatura de lengua española en su graduación universitaria y el 32% aprendió la lengua española que usa en el trabajo en sus experiencias profesionales actuales y anteriores, *learning by doing* o “*doing things with – spanish – words*”. En este sentido, un programa de curso basado en las tareas comunicativas y géneros que reflejen el cotidiano profesional que los estudiantes de curso de Lengua Española Aplicada al Turismo encontrarán como futuros profesionales del turismo, preparándoles mejor para las demandas que se les exigirá en su contexto profesional, con el fin de atenderlos en sus necesidades específicas y propósitos comunicativos no sólo se justifica como se hace extremadamente necesario para atender las necesidades comunicativas de esta comunidad discursiva en cuestión (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Jordan, 1997; García Santa-Cecilia, 2000).

f) Los objetivos del programa

También con base en los resultados levantados a partir del análisis de necesidades llevada a cabo en esta investigación y presentados en el capítulo anterior, se establecen los objetivos del programa de curso de lengua española aplicada al turismo en proposición, considerando para ello los preceptos teórico-metodológicos colocados por Richard (1985 y

1990), Brown (1995), Graves (1996 y 2000) y García Santa Cecilia (2000), como visto en la fundamentación teórica de esta investigación.

Como establece Graves (2000: 79) al respecto, la formulación de los objetivos generales y específicos en un programa ayudan a construir una visión clara de lo que se quiere de un curso, definiendo su propósito y proporcionando una base de elección sobre la cual determinar el contenido, la metodología y la evaluación del aprendiz. Si por un lado el objetivo general en un programa de curso define el propósito y la finalidad del curso, por otro lado, los objetivos específicos del programa sirven como un puente entre las necesidades de aprendizaje (objetivas y subjetivas) de los alumnos, las necesidades demandadas por la situación meta y el propósito y finalidad, o sea, el objetivo general que los alumnos y profesores quieren alcanzar en determinado curso.

Con base en ello, el objetivo general del programa del curso de lengua española aplicada al turismo que se propone en esta investigación tiene como finalidad última **capacitar al alumno en la comunicación profesional en lengua española para el desempeño de las actividades características del ámbito profesional del turismo.**

Como un puente para alcanzar tal objetivo general, se proponen los objetivos específicos del programa de curso que reflejarán tanto las necesidades objetivas de los alumnos con relación a las necesidades de comunicación profesional demandadas en la situación meta (concretizadas en las tareas comunicativas y géneros desempeñados en el ámbito profesional del turismo) y que determinarán el contenido de **qué** los alumnos aprenderán en el curso, como las necesidades subjetivas de los alumnos identificadas en la situación de aprendizaje y que permitirán orientar **cómo** los alumnos aprenden, su proceso de aprendizaje, modificándolo a lo largo del propio curso, siempre que necesario, a través de su negociación con los alumnos.

El primer objetivo específico del programa de lengua española aplicada al turismo se refiere a las tareas comunicativas y géneros desempeñados en las actividades características del turismo levantadas en la presentación de resultados, en el capítulo anterior. Tanto para efectos de organización didáctico-pedagógica del contenido programático como previendo los posibles ámbitos profesionales en los cuales podrán trabajar los alumnos, los resultados presentados se concentran en cuatro (04) sectores investigados y a partir de los cuales se identificaron las tareas comunicativas y géneros más demandados y utilizados en cada uno de los siguientes ámbitos del turismo: 1) Agencia de Viajes; 2) Cultura y Ocio; 3) Alojamiento; 4) Transportes.

Para lograr el objetivo general propuesto en el programa del curso, se busca, como primer objetivo específico, **promover de la realización de las tareas comunicativas y géneros necesarios en el desempeño de las actividades características de los sectores turísticos de 1) Agencias de Viajes, 2) Alojamiento, 3) Cultura y Ocio y 4) Transportes.** Este primer objetivo específico busca reproducir en clase el contexto real de uso de la lengua española en cada uno de los ámbitos de turismo investigados, con el fin atender a las necesidades comunicativas objetivas de los alumnos con relación a las tareas comunicativas y géneros que se les exigirá en estos contextos profesionales de la industria del turismo como profesionales del área. Para lograr el primer objetivo específico propuesto, se utilizarán como fuente para el contenido y la metodología del programa del curso, las tareas comunicativas y sus géneros inherentes identificados a lo largo de la sección 3.3.6 del capítulo anterior y referentes a cada uno de los cuatro (04) ámbitos del turismo investigados.

El segundo objetivo específico del programa de lengua española aplicada al turismo se refiere al desarrollo de las habilidades de comprensión, producción, interacción y mediación orales y escritas, o también llamado actividades comunicativas (MCER, 2002: 61; Fernández, 2011: 31) más utilizadas y necesarias para la comunicación profesional en el ámbito del

turismo, principal meta del programa. De este modo, se busca con este segundo objetivo específico del programa **desarrollar las actividades comunicativas (o habilidades) necesarias para la realización de las tareas comunicativas inherentes a los sectores de 1) Agencia de Viajes, 2) Alojamiento, 3) Cultura y Ocio y 4) Transportes**. En este sentido, se entienden las habilidades lingüísticas en este programa como la propia acción comunicativa, o acto de comunicación subyacente e inherente a la realización de la tarea comunicativa característica de cada ámbito profesional del turismo en destaque (García Santa-Cecilia, 2000: 75; MCER 2002: 60-86; Fernández, 2011: 24-33). Para alcanzar el segundo objetivo específico propuesto, se utilizarán como fuente para el contenido y la metodología del programa del curso las habilidades lingüísticas o actividades comunicativas (MCER, 2002; Fernández, 2011) de comprensión, producción, interacción y mediación, orales y escritas, identificadas a lo largo de la sección 4.3.5 del capítulo anterior y referentes a cada uno de los cuatro (04) ámbitos del turismo investigados.

El tercer y último objetivo específico del programa de lengua española aplicada al turismo se refiere a las necesidades subjetivas de aprendizaje de los alumnos, necesidades éstas que permiten orientar la programación metodológica del curso, considerando para ello, los estilos de aprendizaje de los alumnos, sus deseos y las demás necesidades que permitan programar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que atiendan a las necesidades comunicativas que los alumnos encontrarán en la situación de comunicación profesional cuando futuros profesionales del turismo.

El propósito principal de este tercer objetivo específico es **promover la interacción lingüística entre los alumnos, el contenido y el profesor, a fin de desarrollar en los alumnos su autonomía de aprendizaje, el trabajo colaborativo entre ellos y su capacidad de comunicación en lengua española**. Los resultados obtenidos en el capítulo anterior, en referencia a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, sobre todo con relación a los

deseos, preferencias, motivación y estilo de aprendizaje de los mismos corroboran el uso de las tareas comunicativas y géneros como medios ideales y apropiados para incentivar una mayor autonomía de aprendizaje entre los alumnos, para aspirar a una mayor interacción lingüística entre los alumnos, fomentar el trabajo colaborativo entre ellos, con el fin de potenciar su capacidad de comunicación en lengua española (Willing, 1988; Estaire, 1999; Fernández, 2001). En este sentido, las tareas comunicativas y sus géneros inherentes funcionan como el motor catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose tanto en el contenido de lo que aprenden los alumnos, como en el mismo proceso o método de lo que están aprendiendo, a través de situaciones de comunicación real, en las que el aprendiz necesita definir qué hacer y cómo hacerlo para lograr el objetivo previsto, redefiniendo así el papel de los alumnos y el profesor en el contexto didáctico-pedagógico establecido (Fernández, 2001).

Para lograr el tercer objetivo específico propuesto se utilizarán como fuente para la metodología del programa del curso, los resultados identificados y presentados a lo largo de la sección 3.2 del capítulo anterior, referentes a las necesidades subjetivas de aprendizaje de los alumnos.

Tal como definido anteriormente en este diseño de programa y en el anterior capítulo de fundamentación teórica, los programas de enfoque procesual, paradigma en el que se inserta este programa basado en tareas comunicativas y géneros, están orientados a los alumnos, se concentran en las experiencias de aprendizaje que ocurren en el propio acto comunicativo que se da a través de la realización de las tareas a partir de acciones comunicativas socialmente situadas – en el aula – y basadas en la comunicación real cotidiana con un propósito determinado (Nunan, 1988b y 2002; Breen, 1987b; White, 1988 Long y Crookes, 1992; García Santa-Cecilia, 2000; Aguirre Beltrán, 2004; Fernández 2011: 10). En este sentido, Breen (1987b) destaca el papel central de la interacción entre los alumnos y su

participación en clase como factores determinantes en su aprendizaje de lenguas extranjeras realizada a través de la comunicación real socialmente situada posibilitada por las tareas comunicativas y sus géneros.

Por lo tanto, los elementos para el diseño del programa de curso, especialmente con relación a los objetivos trazados, tienen relación directa con el contenido programático que se pretende abordar y el enfoque metodológico adoptado para este programa de curso de lengua española para fines específicos: las tareas comunicativas y géneros desempeñados en el ámbito del turismo.

Aunque la dicotomía entre el contenido y la metodología sea ingenua y peligrosa, y que el contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje sea el método o proceso a través del cual el aprendizaje de hecho se concretiza, como sugiere Breen (1987b citando Postman y Weingartner), la misma es necesaria para organizar el conocimiento que el alumno estará por aprender, además de orientar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto a través de las tareas comunicativas y sus géneros. De hecho, tanto el contenido como la metodología se ven por separado para facilitar el entendimiento del alumno cuando se da la discusión y la negociación de **qué** y **cómo** se trabajarán en el aula y en las actividades de estudio continuado fuera de clase la lengua española aplicada al turismo en estudio.

g) El contenido del programa

Basado en el análisis de las necesidades objetivas levantadas en la situación meta del turismo local, el diseño del contenido del programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros también se justifica por los resultados obtenidos. Entre los profesionales del turismo, el 40% aprendió la lengua española aplicada al turismo en sus cursos de graduación y el 29% en sus experiencias profesionales, siendo que para el 44% de los profesionales del turismo, el contenido recibido en su formación no atendió a las necesidades exigidas por su contexto

profesional. Además, el 52% usa la lengua española en su trabajo, lo que requiere saber hacer cosas en lengua española dirigida al cotidiano laboral de este profesional, ya que el 48% de ellos admite tener dificultades en el uso del idioma español en su trabajo. Por lo tanto, para mitigar tales dificultades es importante concebir un programa de curso que refleje el uso de la lengua española en contexto profesional. Asimismo, la importancia de estudiar la lengua española dirigida específicamente al cotidiano laboral del turismo es ampliamente reconocida por la gran mayoría de sus profesionales (97%), siendo que para el 40% de estos mismos profesionales saber lengua española aplicada al turismo representó un factor de inserción laboral y para el 89% representó un factor de reconocimiento y promoción profesional.

Por todas estas razones, y para cumplir con el primer objetivo específico del programa de curso de lengua española aplicada al turismo aquí en diseño, que es el de promover la realización de tareas comunicativas y géneros necesarios en el desempeño de las actividades características de los ámbitos profesionales de las Agencias de Viajes, servicios de Cultura y Ocio, Alojamiento y Transporte, respectivamente, se identifican las tareas comunicativas y géneros más utilizados en los cuatro (04) ámbitos de turismo investigados y propuestos, y que servirán de base para el contenido programático del curso en proposición. El contenido correspondiente a las tareas comunicativas y géneros de cada ámbito del turismo que fomentará las respectivas unidades didácticas temáticas es el siguiente:

ACT-AGENCIA DE VIAJES: 1er grupo: 1) Hace reservas de paquetes turísticos (hoteles y billetes), 2) Lee sitios de internet, 3) Lee e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes; 2º grupo: 4) Hace contacto con proveedores internacionales, 5) Negocia paquetes turísticos; 3er grupo: 6) Hace confirmación de reservas, 7) Escribe e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes; 4º grupo: 8) Hace reservas de cuartos/apartamentos, 9) Emite *voucher*/billetes, 10) Hace y recibe llamadas internacionales; 5º grupo: 11) Interactúa en redes sociales, 12) Lee textos técnicos, 13) Interactúa vía Skype;

6° grupo: 14) Hace check in/check out, 15) Orienta los turistas, 16) Lee textos académicos, 17) Hace reservas en compañías aéreas, 18) Resuelve problemas/dudas de clientes, 19) Calcula tarifas, 20) Lee programas del ordenador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan), 21) Escribe e-mail para cancelar/confirmar un apartamento; 7° grupo: 22) Hace paquetes para los extranjeros, 23) Hace contacto con filiales o socios de su empresa fuera de Brasil, 24) Negocia contratos de turismo, 25) Participa de entrenamientos, conferencias, eventos, reuniones, 26) Lee manuales; 8° grupo: 27) Organiza eventos; 28) Hace turismo receptivo para extranjeros, 29) Crea y escribe rutas turísticas, 30) Hace servicio de guía para grupos extranjeros, 31) Hace traslado de pasajeros extranjeros.

ACT-CULTURA y OCIO: 1er grupo: 1) Orienta los turistas; 2° grupo: 2) Lee textos académicos; 3er grupo: 3) Lee sitios de internet, 4) Interactúa en redes sociales; 4° grupo: 5) Hace servicio de guía para grupos extranjeros, 6) Lee e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes; 5° grupo: 7) Lee textos técnicos, 8) Lee manuales, 9) Hace reservas de cuartos/apartamentos; 6° grupo: 10) Hace servicio de intérprete, 11) Hace turismo receptivo para extranjeros, 12) Interactúa vía Skype, 13) Resuelve problemas /dudas de clientes; 7° grupo: 14) Hace check in/check out, 15) Hace confirmación de reservas, 16) Hace reservas de paquetes turísticos (hoteles y billetes), 17) Hace el paquete para los extranjeros, 18) Hace y recibe llamadas internacionales, 19) Emite *voucher*/billetes, 20) Crea y escribe rutas turísticas, 21) Calcula tarifas, 22) Negocia paquetes turísticos.

ACT-ALOJAMIENTO: 1er grupo: 1) Hace check in/check out, 2) Hace confirmación de reservas; 2° grupo: 3) Hace reservas de cuartos/apartamentos, 4) Orienta los turistas; 3er grupo: 5) Hace atendimento al huésped en restaurantes, 6) Soluciona problemas/dudas de clientes; 4° grupo: 7) Hace y recibe llamadas internacionales, 8) Lee e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes; 5° grupo: 9) Hace atendimento al huésped en el cuarto, 10) Lee sitios de internet, 11) Calcula tarifas, 12) Escribe e-mail para

cancelar/confirmar un apartamento; 6° grupo: 13) Hace servicio de intérprete, 14) Lee textos técnicos, 15) Escribe e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes; 7° grupo: 16) Hace reservas de paquetes turísticos (hoteles y billetes), 17) Hace servicio de cuarto, 18) Hace servicio de lavandería, 19) Hace servicio de mensajero, 20) Hace entrevistas, 21) Negocia contratos de turismo, 22) Lee programas del ordenador (Sabre, Amadeus, Abacus, Worldspan), 23) Lee manuales; 8° grupo: 24) Recibe los pasajeros de vuelos internacionales, 25) Hace turismo receptivo para extranjeros, 26) Interactúa en redes sociales, 27) Lee textos académicos, 28) Interactúa vía Skype, 29) Hace servicios de guía para grupos extranjeros, 30) Hace contacto con filiales o socios de su empresa fuera de Brasil, 31) Escribe textos técnicos, 32) Hace traslados de pasajeros extranjeros, 33) Hace reservas en compañías aéreas, 34) Hace contacto con proveedores internacionales, 35) Participa de entrenamientos, conferencias, eventos, reuniones.

ACT-TRANSPORTE: 1er grupo: 1) Hace check in/check out, 2) Orienta los turistas; 2° grupo: 3) Hace confirmación de reservas, 4) Emite *voucher*/billetes, 5) Lee manuales; 3er grupo: 6) Recibe los pasajeros de vuelos internacionales; 4° grupo: 7) Lee sitios de Internet, 8) Lee e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes, 9) Calcula tarifas, 10) Lee programas del ordenador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan); 5° grupo: 11) Hace servicios de intérprete, 12) Lee textos técnicos; 6° grupo: 13) Hace los paquetes para los extranjeros, 14) Alimenta sitios de internet, 15) Lee textos académicos, 16) Interactúa vía Skype, 17) Hace contacto con filiales o socios de su empresa fuera de Brasil, 18) Escribe textos técnicos, 19) Hace reservas en compañías aéreas; 7° grupo: 20) Hace reservas de cuartos/apartamentos, 21) Hace y recibe llamadas internacionales, 22) Hace traslado de pasajeros extranjeros, 23) Hace entrevistas, 24) Negocia contratos de turismo, 25) Escribe e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, informes, 26) Participa de entrenamientos, conferencias, eventos, reuniones.

Con respecto al segundo objetivo específico de este programa de curso en diseño, concretamente, desarrollar las habilidades lingüísticas o actividades comunicativas (MCER, 2002:60-86) necesarias para la realización de las tareas comunicativas identificadas y inherentes a los cuatro (04) ámbitos de turismo investigados, se identifican las siguientes habilidades lingüísticas/actividades comunicativas (MCER, 2002) de cada ámbito de turismo considerado para este programa de curso: AGENCIA DE VIAJES: 1er) Escuchar, 2º) Leer, 3er) Hablar, 4º) Interacción oral, 5º) Mediación oral, 6º) Interacción escrita, 7º) Mediación escrita, 8º) Escribir. CULTURA Y OCIO: 1er) Escuchar, 2º) Hablar, 3er) Interacción oral, 4º) Mediación oral, 5º) Leer, 6º) Escribir, 7º) Interacción escrita, 8º) Mediación escrita. ALOJAMIENTO: 1er) Escuchar, 2º) Hablar, 3er) Interacción oral, 4º) Mediación oral, 5º) Leer, 6º) Mediación escrita, 7º) Escribir, 8º) Interacción escrita. TRANSPORTE: 1er) Hablar, 2º) Escuchar, 3er) Interacción oral, 4º) Leer, 5º) Mediación oral, 6º) Interacción escrita, 7º) Mediación escrita, 8º) Escribir.

El inventario de tareas comunicativas y géneros identificados en cada ámbito del turismo investigado y propuesto en este diseño de programa de curso, así como el levantamiento de las habilidades lingüísticas/actividades comunicativas utilizadas con mayor frecuencia en éstos mismos ámbitos profesionales servirán, ambos, como elementos que permitirán orientarse adecuadamente y compartir con los alumnos el sentido último de la propuesta de programa de curso: que el alumno aprenda a *hacer cosas con palabras* en español (García Santa Cecilia, 2000: 52-53).

h) La metodología adoptada en el programa

Así como el contenido, la metodología adoptada para este programa de curso está basada en el enfoque por tareas, en concreto las tareas comunicativas y géneros desempeñados en el ámbito profesional del turismo. Para organizar el proceso de aprendizaje

elegido para este programa de curso, se consideran los preceptos teóricos y metodológicos planteados por Richards (1985 y 1990), Nunan (2002), Graves (2000), García Santa-Cecilia (2000), Willing (1988), Tudor (1996), García Romeu (2006) ya abordados en la fundamentación teórica de esta investigación. Además del enfoque teórico-metodológico adoptado, el diseño de la metodología del programa en proposición tiene como fuente los resultados levantados en el análisis de necesidades de aprendizaje de los alumnos y a partir de los cuales se pretende alcanzar el tercer objetivo específico propuesto para el programa en diseño, esto es, promover la interacción lingüística entre los alumnos, el contenido propuesto, materiales y el profesor, con el fin de desarrollar en los alumnos su autonomía de aprendizaje, el trabajo colaborativo entre ellos y su capacidad de comunicación en lengua española, como se ha visto anteriormente.

Una de las principales características del enfoque por tareas es su carácter globalizador, centrado en el alumno y en sus acciones comunicativas, además de las posibilidades que el enfoque da al relacionar contenido, método y su desarrollo en el aula, interrelacionándolos, tal como en la comunicación real (Duque de la Torre y Pérez Lamigueiro 1996: 185; Nunan, 2002: 10 y 214; Aguirre Beltrán, 2004: 1125).

Basado en esto, y siguiendo el **primero** de los cinco factores propuestos por Richards (1990: 11-15) y Nunan (2002: 214 -215) en torno a los cuales se desarrolla la metodología en un programa de enseñanza de lenguas – **el enfoque teórico y filosófico subyacente al programa** – la metodología aquí en diseño entiende la lengua y el lenguaje y su aprendizaje como un fenómeno socio interactivo fruto del constructo socio histórico-cultural del ser humano, cuya función primordial es permitirle y proporcionarle la interacción y la comunicación, como afirmado anteriormente en este diseño de programa y en el capítulo de fundamentación teórica de esta investigación.

El **segundo factor** en torno al cual se desarrolla la metodología del programa en diseño (Richards, 1990: 12; Nunan, 2002: 215) se refiere al **papel del profesor** en el programa de enseñanza. En este programa de curso basado en las tareas comunicativas y géneros, se entiende al profesor como un facilitador del proceso de comunicación entre los alumnos, las tareas y actividades, y el aprendizaje de éstos, ya que el profesor no se erige como la principal fuente de conocimiento que origina las diferentes tareas. Además, se entiende al profesor como un analizador de necesidades, consejero, organizador del proceso de aprendizaje, y consultor de las mejores prácticas comunicativas y habilidades lingüísticas y discursivas más apropiadas al contexto profesional de los alumnos en cuestión. Se espera, con base en la metodología en diseño que se propone, la flexibilidad y la capacidad del profesor de aliar los intereses de los alumnos (muchos de ellos en situación de pre-servicio) a las demandas exigidas por el ámbito profesional que desean, adaptando su metodología con el fin de atender a las necesidades de los alumnos, con base en la negociación continua con ellos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje establecido durante el curso (Dudley-Evans, 1998: 187; Nunan, 2002: 215).

Tal posición metodológica se ve confirmada por los resultados obtenidos en el análisis de las necesidades de aprendizaje presentado a lo largo de la sección 3.2 del capítulo anterior sobre el papel pedagógico del profesor en las clases de español: los alumnos prefieren que el profesor les explique todo (86%), que ayude al alumno a hablar de lo que le interesa (78%) y, por último en la preferencia, que permita al alumno encontrar sus errores por su cuenta (53%). Los resultados confirman sobremanera la elevada dependencia de los alumnos en relación con el papel preponderante del profesor en el aula, mostrando un estilo de aprendizaje de los alumnos marcadamente orientados a la autoridad del profesor en el aula y, consecuentemente, una baja autonomía del alumno con relación a su aprendizaje.

Con base en ello, los resultados obtenidos recomiendan la necesidad de diseñar un programa de curso cuyo contenido y metodología – tareas comunicativas – favorezcan y desarrollen un aprendizaje más autónomo del alumno con relación a la lengua española, como lo indican Estaire (1999) y Fernández (2001).

El **tercer** factor de desarrollo de la metodología del programa de enseñanza de lenguas propuesto por Richards (1990: 13) y Nunan (2002: 215) se refiere al **papel de los alumnos** y lo que se espera de ellos en relación con: i) el enfoque de aprendizaje y su papel en la negociación de los contenidos, la metodología y las actividades relacionadas con las tareas comunicativas y géneros propuestos; ii) las actitudes de aprendizaje; iii) los estilos y estrategias de aprendizaje; iv) las actividades preferidas; v) los patrones de interacción alumno-alumno y profesor-alumno, principalmente.

Con relación al primero y segundo puntos, se espera que el alumno se comprometa con la propuesta del curso y su responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje negociando, con el profesor, el contenido, método y tareas comunicativas pertinentes a cada etapa del trabajo. Se espera que el compromiso con el propio curso venga atestiguado por el alto grado de motivación identificado entre los alumnos, cuanto a la importancia de la lengua española para su vida profesional. La gran mayoría de los alumnos (89%) considera la lengua española bastante (33%) y muy importante (56%) y el 90% afirman que les gusta la lengua española, tienen facilidad para aprenderla y la consideran necesaria para progresar profesionalmente, demostrando que los alumnos están conscientes de la importancia del aprendizaje de la lengua española para su futuro profesional, lo que afianza el grado de comprometimiento de los alumnos con el curso y con su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto al estilo de aprendizaje de los alumnos y sus estrategias de aprendizaje los resultados demuestran que el enfoque basado en tareas comunicativas y géneros tiene amplias condiciones de promover el grado de interacción entre los alumnos, desarrollar su autonomía

de aprendizaje e independencia y contribuir en su capacidad de comunicación en lengua española, interconectando así, el contenido, la metodología y los objetivos del programa.

Por un lado, el enfoque por tareas se adapta claramente al estilo Concreto-Dependiente de Campo de los alumnos e identificado en los resultados obtenidos, en el que se considera que los alumnos enfrentan la realidad como un todo indivisible en la que procesan y absorben la información directamente del contexto. Tienen una tendencia a la interacción interpersonal, se expresan de forma espontánea e imaginativa y reaccionan de modo creativo ante situaciones prácticas. Están interesados en el aquí y ahora, son prácticos, impacientes, curiosos y espontáneos. Aceptan el riesgo y disfrutan del cambio de ritmo y de la variedad de actividades. Les gusta ser entretenidos por alguien, prefieren juegos, excursiones o trabajar en pares, frente al trabajo en grupo o individual, de acuerdo con los resultados presentados en el análisis de necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, el enfoque basado en tareas comunicativas y géneros es ideal para enfrentar los alumnos a formas de trabajo y estudio que confrontan su estilo de aprendizaje Orientado a la autoridad, bastante elevado entre los alumnos. Como presentado en el capítulo anterior, en este estilo de aprendizaje los alumnos tienen una considerable dificultad para organizar espontáneamente la información, provocando en ellos una necesidad de estructurar la información nueva a través del profesor o de manuales de enseñanza, libros de texto y/o gramáticas claramente estructurados y secuenciados. Son responsables, les gusta el aprendizaje estructurado, secuenciado y tradicional, en el que el desarrollo de la clase está bajo total responsabilidad del profesor. No les gusta participar de debates ni de discusiones. En este sentido, promover la realización de tareas comunicativas como enfoque metodológico del curso impone, necesariamente la negociación y consulta en el aula como dinámica de trabajo, implica al alumno en su propio aprendizaje, haciéndole responsable de sus decisiones, mitiga el papel autoritario y omnipresente del profesor como centralizador y responsable de

todo y contribuye para una mayor concienciación de los alumnos por otros modos de aprender a aprender, fomentando la autonomía e independencia en el alumno.

Los resultados comparativos entre los grupos de alumnos principiantes y concluyentes presentados en el capítulo anterior muestran que ha habido un aumento de la autonomía e independencia con relación a su aprendizaje de lengua española, un mayor interés por la gramática, y por actividades con objetivos bien definidos, característica del perfil Analítico-Independiente de Campo. Los resultados también demostraron un cambio considerable en el perfil Comunicativo de los alumnos concluyentes. Apoyados en una mayor autonomía e independencia en su aprendizaje, los alumnos tienden a interactuar mejor en grupos y en equipos, aprovechan mejor los medios de comunicación, como la TV, internet y redes sociales y otras situaciones cotidianas de la vida o cualquier oportunidad para interactuar con hablantes nativos de la lengua española, recibiendo extranjeros, características típicas del perfil Comunicativo de aprendizaje. Por lo tanto, fomentar la interacción comunicativa, la responsabilidad por el propio aprendizaje, y mantener el interés y la motivación de los alumnos con tareas significativas y fundamentadas en la comunicación real y en situaciones reales de uso contribuye en este sentido.

En cuanto a los patrones de interacción entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor, los resultados muestran que los alumnos prefieren trabajar en parejas (77%), en pequeños grupos (74%), todos con el profesor (69%), en equipos e individualmente (65%). En este contexto, el enfoque basado en tareas comunicativas encuentra buena aceptación entre los alumnos, dado que el patrón interactivo de los alumnos y de éstos con el profesor facilita el trabajo colaborativo e interactivo entre los alumnos, lo que facilita una propuesta metodológica basada en tareas comunicativas y géneros.

En relación con las actividades preferidas entre los alumnos, los resultados muestran que los alumnos tienen mayor preferencia por las actividades académicas que involucren el

uso de las habilidades lingüísticas de comprensión y producción orales, frente a las habilidades de comprensión y producción escritas, lo que confirma su modo preferido de aprender con actividades como viendo videos, películas, practicando la pronunciación, con músicas, escuchando al profesor, leyendo, escuchando CD/mp3, charlando con el profesor. Además, los resultados muestran que a los alumnos les gusta aprender vocabulario (90%) y practicar la pronunciación (86%), lo que se adapta perfectamente al diseño del programa de curso en desarrollo, una vez que el vocabulario es una cuestión importante en cursos de lenguas extranjeras para fines específicos como este.

El **cuarto factor** en torno al que se desarrolla la metodología de programa de curso de lenguas, según Richards (1990: 14) y Nunan (2002: 215), dice respecto a **los tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje, tareas y experiencias que serán utilizadas en el programa**, de modo que involucran a los alumnos en la comunicación, a través de procesos de intercambio de información, negociación de significados y participación en actividades de interacción. Por lo tanto, las actividades de enseñanza y aprendizaje en torno a las cuales se desarrolla este programa de curso en diseño corresponden a las tareas comunicativas y géneros identificados a lo largo de esta investigación y presentados como contenido de este programa de curso.

Los procedimientos de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las tareas comunicativas y géneros que se pretenden adoptar en este programa de curso en diseño siguen los preceptos teórico-metodológicos estipulados por Long e Crookes (1992), Breen (1987b), Fernández (2001), Nunan (2002), MCER (2002), Estaire (2011), como visto en el capítulo de fundamentación teórica de esta investigación.

El curso semestral de lengua española aplicada al turismo, con total de 60 horas, se programa en torno a cuatro (04) unidades didácticas con total de 12 horas/clase cada, siendo que cada una de las unidades representa un ámbito profesional del turismo o actividad

característica del turismo (ACT) – Agencia de Viajes, Alojamiento, Cultura y Ocio y Transporte – de los cuales se identificaron las tareas comunicativas y habilidades lingüísticas más frecuentemente utilizadas pelos respectivos profesionales de cada ámbito del turismo investigado. Cada unidad didáctica contará con un total de 12 horas, cuya programación de las tareas se dará en seis (06) clases de 2 horas cada clase. En cada unidad didáctica se programarán el tema correspondiente de la unidad, la definición de la tarea final programada, los objetivos comunicativos que se deben alcanzar al final de cada unidad, además de las tareas comunicativas y tareas pedagógicas con sus actividades de apoyo y componentes lexicales, pragmáticos y comunicativos que se desarrollarán a lo largo de las clases que componen la unidad didáctica, de acuerdo con la programación de unidades didácticas basadas en tareas adoptado por Estaire (1999, 2011: 8-11), como visto en la fundamentación teórica de esta investigación (sección 1.4.3). Al final de cada unidad didáctica el alumno deberá ser capaz de desarrollar los objetivos propuestos para la correspondiente tarea final de la unidad didáctica. Además, se propone que las cuatro tareas finales correspondientes a las unidades didácticas desarrolladas compongan el proyecto final de la asignatura, como un trabajo final construido a lo largo de las 60 horas del curso semestral. Como se trata de un programa de curso centrado en el alumno, sujeto a las necesidades comunicativas de los alumnos y adaptable a las situaciones concretas del contexto de aprendizaje, el mismo se configura, de este modo, como un programa abierto a cada etapa de desarrollo del curso en el cual se negociarán, entre el profesor y los alumnos del curso, la tarea final y los objetivos que se pretenden alcanzar, las tareas pedagógicas y comunicativas de apoyo al aprendizaje, el desarrollo y la realización de la tarea final, así como las respectivas tareas comunicativas necesarias para ello. La evaluación se hará a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la unidad didáctica (Etaire, 1999 y 2011; Fernández, 2001; Nunan, 2002).

Siguiendo la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje por tareas propuesto por Estaire (1999 y 2011: 8-11) y Fernández (2001: 26-34) (véase el capítulo fundamento teórico, punto 1.4.3), cada unidad didáctica ya tiene su tema estipulado, considerando para ello los ámbitos del turismo o ACT investigados. Dentro de cada ámbito profesional o tema de la unidad didáctica se negociará, en conjunto con los alumnos, la tarea final a ser desarrollada a lo largo de las 12 horas, o 06 sesiones de clases (2h/clase) estipuladas para cada unidad, durante las cuales se desarrollará cada unidad. La elección conjunta entre el profesor y los alumnos de la tarea final se dará en torno a las tareas comunicativas y géneros identificados en cada ámbito del turismo o ACT analizados en esta investigación y que constan del contenido del programa, considerando para ello, las tareas comunicativas y géneros más desarrollados por los profesionales de cada ámbito turístico /ACT.

Para la realización de la tarea final acordada entre el profesor y los alumnos, se desarrollarán durante cada unidad didáctica temática una serie de tareas comunicativas y las respectivas tareas pedagógicas necesarias para su aprendizaje y ejecución. Las correspondientes tareas comunicativas constituirán el eje vertebrador del aprendizaje y ocuparán la mayor parte del contenido y metodología programáticos, tratándose de tareas en la que los alumnos utilizarán la lengua española en las situaciones de comunicación de cada unidad didáctica temática (Agencia, Alojamiento, Cultura y Ocio y Transporte) a través de actividades comunicativas (MCER, 2002) o habilidades lingüísticas más frecuentes en cada ámbito del turismo (unidad didáctica temática). Para ello, las tareas comunicativas centrarán su enfoque en el significado, en el mensaje y en su propósito comunicativo, a través de su respectivo género, de modo que desarrolle el conocimiento implícito y favorezca la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en sus dimensiones lingüística, estratégica, pragmática, discursiva y sociolingüística (Estaire, 2011:5). Tales tareas comunicativas se desarrollarán tanto a partir del repertorio de tareas constantes del contenido

programático anteriormente citado para cada ámbito del turismo que compone la respectiva unidad didáctica, como a partir de las expectativas de aprendizaje de los alumnos acerca de la lengua española, de acuerdo con los resultados indicados en la sección 3.2.9 del capítulo anterior.

Las tareas pedagógicas, a su vez, se constituyen como actividades académicas cuya atención de los alumnos está dirigida a la forma, centrándose en los aspectos concretos del sistema lingüístico, como los funcionales, gramaticales, lexicales, fonológicos y discursivos. A través de las tareas pedagógicas se desarrollan los contenidos lingüísticos (y sus respectivos componentes lexicales, gramaticales y pragmáticos) determinados por las tareas comunicativas que se desarrollarán en cada sesión de clase (normalmente prevista para 1 o 2 clases), sirviendo así, de soporte para la realización de las tareas comunicativas seleccionadas y negociadas (Estaire 2011: 6).

Así como la elección negociada de la tarea final a realizarse al final de cada unidad didáctica temática, los objetivos de aprendizaje propuestos para cada unidad didáctica también pueden ser negociados entre profesor y alumnos, con el fin de implicar a los alumnos cada vez más en su proceso de enseñanza y aprendizaje, haciéndolos cada vez más responsables de su aprendizaje y buscando su autonomía e independencia. La definición de los objetivos de aprendizaje propuestos en cada unidad didáctica debe conciliar las expectativas de aprendizaje de los alumnos del curso con las tareas comunicativas demandadas por la situación meta, o ámbito de turismo específico que se propone trabajar. En este sentido, el programa de curso deberá trazar los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica programada en función de los propios objetivos o experiencias de aprendizaje de la lengua española identificados en el análisis de necesidades de aprendizaje de los alumnos y presentados en la sección 3.2.9.1 del capítulo anterior. Además, los objetivos de aprendizaje de las unidades didácticas también deberán definirse en función de las actividades

comunicativas (MCER, 2002) o habilidades lingüísticas que más utilizadas en los ámbitos del turismo (ACT) considerados en sus respectivas unidades didácticas, como levantado por el análisis de necesidades de la situación meta realizada y presentada en la sección 3.3.6.1 del capítulo anterior.

Del mismo modo, el análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y del contexto profesional del turismo realizado en esta investigación proporciona elementos para delinear las tareas comunicativas y las tareas pedagógicas y otras actividades académicas que se pretendan desarrollar a lo largo de cada unidad didáctica programada en el curso de lengua española aplicada al turismo. Es el caso, por ejemplo, de las actividades académicas que deberían priorizarse en un curso de español para el turismo, según la opinión de los propios profesionales del turismo investigados, de acuerdo con los resultados levantados en el análisis de necesidades de los profesionales del turismo presentados en la sección 3.3.7 del capítulo anterior. Por lo tanto, cuando se programen las tareas pedagógicas o actividades académicas de apoyo al proceso de desarrollo de la tarea final de la unidad didáctica, se debe tener en cuenta la necesidad de los profesionales del turismo. Además, las actividades académicas consideradas prioritarias en un curso de español para turismo por los profesionales del área, como lo demuestran los resultados, coinciden con las expectativas de aprendizaje de los alumnos en relación con las actividades comunicativas (MCER, 2002) o habilidades lingüísticas necesarias para su realización. De esta forma, tanto los profesionales como los alumnos tienen como actividades comunicativas o habilidades lingüísticas preferidas o más consideradas aquellas realizadas a través de la comprensión, producción, interacción y mediación orales, frente a estas mismas habilidades en su modalidad escrita.

Así como en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos en cada unidad didáctica, las tareas comunicativas – como propone Estaire (2011) – deberán considerarse a partir del contenido programático de las tareas comunicativas y géneros identificados en el

análisis de necesidades de los ámbitos del turismo investigados, transformados en las unidades didácticas temáticas de este programa de curso aquí en diseño.

El diseño de este programa de curso deberá, por lo tanto, considerar los referidos resultados presentados en el capítulo anterior, con el fin de articular las necesidades de aprendizaje de los alumnos a las necesidades demandadas por el contexto de trabajo de los profesionales del turismo y, de este modo, reflejar en el programa del curso de lengua española aplicada al turismo la realidad profesional que el alumno encontrará y para la cual deberá estar preparado y capacitado.

El **quinto y último factor** de desarrollo de metodología de programa de enseñanza de lenguas propuesto por Richards (1990: 14-15) y Nunan (2002: 215) se refiere al **rol y diseño de materiales instruccionales**, otro papel que también se espera del profesor en el programa de curso en proposición: diseñador del propio curso y proveedor de materiales de enseñanza. Aunque existan algunos materiales didácticos y manuales de enseñanza de lengua española orientados al turismo disponibles en el mercado, la gran mayoría está dirigida al turismo en territorio español, o dirigidos a las prácticas del profesional del turismo con base en la realidad de España. Este hecho dificulta la utilización de un libro texto o manual de enseñanza específico, siendo necesaria la utilización de material suplementario y alternativo que atienda a las necesidades identificadas del grupo de alumnos, así como el objetivo general del curso, centrado en la acción comunicativa en el ámbito profesional de los alumnos, futuros profesionales del turismo (MCER, 2002). En vista de ello, la realidad impone que el profesor planifique su curso y cree o adapte los materiales didácticos más adecuados para alcanzar los objetivos propuestos y que mejor se adapten a las necesidades requeridas por los alumnos y, principalmente, a las necesidades demandadas por el futuro contexto profesional de los alumnos.

Aunque se disponga de un par de libros textos o manuales de enseñanza de lengua española para el turismo, los mismos no atienden a las necesidades de los alumnos y tampoco atienden a las necesidades de los profesionales del turismo. Como se ha visto antes, los resultados muestran que aprender lengua española estudiando el libro de texto está entre las más bajas preferencias de aprendizaje entre los alumnos (66%), frente a viendo videos (90%), practicando pronuncia (86%), con músicas y escuchando al profesor (85%), leyendo (83%), escuchando cd/mp3 (82%), charlando con el profesor, con actividades relacionadas con la experiencia de los alumnos (77%), viendo fotos, diagramas, mapas (76%) y charlando español con los colegas (75%). Incluso practicar gramática (73%) tiene mayor preferencia entre los alumnos que estudiar español con libros textos o manuales de enseñanza de lengua española. Además, para el 44% de los profesionales del turismo, el estudio de lengua española realizado en su formación no atendió a las necesidades demandadas por el mercado de trabajo.

Con base en los resultados, el programa propone las tareas comunicativas y sus géneros identificados en los ámbitos del turismo investigados como el elemento base para la utilización, adaptación o creación de materiales de enseñanza y aprendizaje que atiendan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y resulten apropiados tanto a las necesidades de aprendizaje de los alumnos como a su estilo de aprendizaje y perfil cognitivo (MCER, 2002: sección 6.4).

De este modo, la utilización de material auténtico para la creación, adaptación y realización de las tareas comunicativas y sus géneros gana un considerable destaque en el programa de curso aquí en diseño. Sin querer polemizar sobre el papel de la autenticidad de los materiales didácticos en la literatura relativa a la enseñanza de lenguas, para esta investigación, se entiendo por material auténtico todo y cualquier material que no haya sido producido específicamente con el propósito de enseñar una lengua extranjera, según Nunan (2002:55).

En este contexto, la utilización de todo material relativo al turismo, impreso o virtual, adquiere importancia e internet surge como fuente inagotable de desarrollo de material auténtico para aplicarse en un curso de lengua española basado en tareas comunicativas y géneros. Los resultados del análisis de necesidades de los alumnos indican la gran importancia de los medios virtuales información en la utilización de las TIC como fuente de creación, adaptación y utilización de materiales para la enseñanza de lengua española aplicada al turismo. Entre los alumnos del curso de LEA-NI, los resultados demuestran que las principales formas de mantenerse informado: los medios digitales y virtuales (45%) – leyendo en internet (23%), accediendo a redes sociales (22%) – y audiovisuales y orales (32%) – asistiendo TV (16%) y charlando (16%) – son, con mucho, los medios preferidos (77%), frente a los medios estrictamente visuales, no digitales y no virtuales como los libros (8%), revistas (8%) y periódicos (7%), independientemente de la clase social, franja etaria o semestre lectivo de los que el alumno típico forme parte.

Como destaca Aguirre Beltrán (2004:1126), es conveniente la utilización de materiales auténticos en diferentes soportes y procedentes del campo de actividad profesional del grupo de alumnos – en el caso el turismo –, bien como el uso activo de los recursos audiovisuales y multimedios para la presentación y comprensión de una situación de comunicación determinada. Según la autora, tales recursos tienen la propiedad de presentar de forma integrada todos los elementos y aspectos que conforman una situación de comunicación y, sobre todo, permiten establecer la conexión entre el mundo real profesional y el aula, razón última y fundamental de la enseñanza de la lengua española para la comunicación profesional.

Por lo tanto, los resultados identificados en el análisis de las necesidades llevado a cabo contribuyen al diseño de tareas comunicativas significativas para los alumnos, ayudan a alcanzar los objetivos propuestos en cada unidad didáctica temática, despiertan su interés y mantienen su motivación, además de ofrecer oportunidades de uso comunicativo real de la

lengua con propósito profesional definido, sirviendo de ensayo para lo que los alumnos encontrarán en su cotidiano laboral cuando se conviertan en profesionales del turismo.

i) La evaluación propuesta en el programa

Por último, pero no menos importante y aunque no sea el principal enfoque de esta investigación, la evaluación, último elemento constitutivo del proceso de desarrollo de un curso de lenguas, tiene relación directa con los otros elementos del programa de curso, ya que la misma forma parte del sistema integrado e interdependiente en desarrollo en esta investigación: el programa de lengua española aplicada al turismo, conectándolos y dando sentido a cada uno de los elementos que lo constituyen (Brown, 1989).

Como se mencionó anteriormente, en este programa de curso la evaluación se dará a lo largo de todo el proceso de desarrollo de cada una de las cuatro (04) unidades didácticas programadas para el curso, a medida que se realicen las tareas comunicativas y sus respectivas tareas pedagógicas a lo largo de la unidad y las correspondientes tareas finales de cada unidad didáctica. Al final del curso el alumno deberá desarrollar y presentar el proyecto final, reuniendo el resultado de todo el proceso desarrollado a lo largo de las unidades didácticas del curso de lengua española aplicada al turismo.

De esta forma, el elemento **evaluación** en este programa de curso se entiende a partir de su perspectiva sistémica e interconectada a los otros elementos constitutivos del programa en proposición, según Brown (1989); su dualidad entre producto y proceso, según Richards (1990) y su aspecto formativo y sumativo, propuesto por Graves (2000). En este sentido, se propone en este programa de curso que el elemento evaluación se entienda, por un lado, como **evaluación formativa**, ya que proporciona informaciones importantes sobre como los alumnos estarán trabajando a lo largo de cada unidad didáctica programada, lo que está haciendo, lo que necesitan mejorar y cómo el curso atiende a sus necesidades. Por otro lado,

que se entienda como una **evaluación sumativa**, ya que ésta se realiza al final del curso, después de la realización y presentación del proyecto final del curso de lengua española aplicada al turismo, en el que los alumnos deberán realizar y presentar un trabajo final que englobe los cuatro sectores del turismo trabajados a lo largo del curso y materializado en una propuesta de paquete turístico, con todo lo que engloba este producto turístico, de modo que se den cuenta de que realizaron algo concreto al final del curso, y que al mismo tiempo, evalúe si los objetivos del programa de curso se han alcanzado.

Por lo tanto, este programa entiende la evaluación como un análisis de necesidades sin fin, cuyo objetivo es mejorar constantemente el planteamiento inicial del programa de modo a mejorarlo cada vez más, en el sentido de satisfacer las necesidades detectadas (Brown, 1989:222), no tratando solamente de determinar si los alumnos alcanzaron los objetivos propuestos en el programa, pero sobre todo determinar en qué medida el propio programa responde a las necesidades y expectativas de los alumnos, su funcionamiento y qué procesos o componentes del curso necesitan modificarse y con qué propósito (García Santa-Cecilia, 2000: 43), posibilitando determinar, como se dijo antes, el grado de ajuste entre la teoría subyacente a una determinada filosofía de enseñanza y la práctica real de enseñanza y aprendizaje que resultan de la aplicación e implementación de esta misma teoría en una situación concreta.

La siguiente sección presenta la propuesta de programa de curso de lengua española aplicada al turismo basado en las tareas comunicativas y géneros llevados a cabo durante esta investigación. El modelo de programa de curso propuesto sigue las especificaciones requeridas por la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), siendo obligatoria la entrega del mismo a todos los alumnos en cada inicio de semestre lectivo. Aunque se trate de un programa de curso de lengua española aplicada al turismo, el mismo debe estar redactado en lengua portuguesa por tratarse de un documento oficial de una universidad pública brasileña.

4.5. Propuesta de Programa de Curso de Lengua Española Aplicada al Turismo basado en Tareas Comunicativas y Géneros.

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE MEDIAÇÕES INTERCULTURAIS</p>
---	--

PROGRAMA DO CURSO

Disciplina: **ESPAÑHOL APLICADO AO TURISMO**
 Curso: **LEA-NI – Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais**
 Código: 1404338
 Turma: 01
 Período: 2016.1
 Carga horária: 60h
 Créditos: 4 créditos
 Requisito: Espanhol 4
 Horário: 3ª feira 17h-19h e 6ª feira 17h-19h
 Professor: **MARCELO RANGEL**
 Atendimento: CCHLA (horário a combinar)

EMENTA: O uso da língua como instrumento de comunicação em situações específicas, considerando: as diferenças culturais que possam interferir nas interações de âmbito profissional; o desenvolvimento das habilidades comunicativas visando ao aperfeiçoamento da comunicação através da utilização de documentos turísticos; o uso de termos técnicos relacionados com a área de estudo específica.

OBJETIVO GERAL: Capacitar o aluno na comunicação profissional em língua espanhola para o desempenho das atividades características do âmbito profissional do turismo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover a realização das tarefas comunicativas e gêneros necessários no desempenho das atividades características dos setores de **Agências de Viagens, Hospedagem, Cultura e Lazer, Transportes;**
- Desenvolver as atividades comunicativas necessárias na realização das tarefas comunicativas inerentes aos setores de **Agências de Viagens, Hospedagem, Cultura e Lazer, Transportes;**
- Promover a interação linguística entre os alunos, conteúdo e professor de modo a desenvolver nos alunos sua autonomia de aprendizagem, trabalho colaborativo e capacidade de comunicação em língua espanhola.

METODOLOGIA: O curso se organizará em torno a tarefas comunicativas e gêneros que propiciem e potencializem o desenvolvimento e integração das habilidades linguísticas dos alunos, a interação entre os mesmos e a negociação contínua de sentidos e formas relativa ao conteúdo programado de maneira que contribuam ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para tanto, com base no conteúdo comunicativo de cada âmbito do turismo proposto se negociarão, entre os alunos e o professor, as tarefas que visem à organização e a execução de serviços turísticos que atendam o turismo na Paraíba nos seus mais diversos âmbitos e atividades característica do setor.

AVALIAÇÃO: Avaliação contínua de cunho formativo através da participação nas tarefas comunicativas, pedagógicas e demais atividades acadêmicas de compreensão, produção, interação e mediação orais e escritas desenvolvidas ao longo do curso. Além da avaliação do projeto final, fruto das tarefas finais relativas às unidades didáticas temáticas (Agência, Hospedagem, Cultura, Transporte) desenvolvidas ao longo do curso.

UNIDADES DIDÁTICAS TEMÁTICAS: Unidades didáticas relativas aos quatro (04) principais âmbitos do turismo local: Agência de Viagens, Hospedagem, Cultura e Lazer e Transporte, com um total de 12 horas cada unidade didática, ao longo das quais se desenvolverão as tarefas comunicativas e pedagógicas relativas aos temas de cada âmbito turístico.

CONTEÚDO COMUNICATIVO:**TAREFAS COMUNICATIVAS**

- **AGÊNCIA DE VIAGENS** – 1º grupo: 1) Faz reservas de pacotes turísticos (hotéis e passagens), 2) Lê sites da Internet, 3) Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 2º grupo: 4) Faz contato com fornecedores internacionais, 5) Negocia pacotes turísticos; 3º grupo: 6) Faz confirmação de reservas, 7) Escreve e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 4º grupo: 8) Faz reservas de quartos / apartamentos, 9) Emite o "voucher" / bilhetes, 10) Faz e recebe telefonemas internacionais; 5º grupo: 11) Interage em redes sociais, 12) Lê textos técnicos, 13) Interage via Skype; 6º grupo: 14) Faz check in / check out, 15) Orienta os turistas, 16) Lê textos acadêmicos, 17) Faz reserva em companhias aéreas, 18) Resolve problemas / dúvidas dos clientes, 19) Calcula tarifas, 20) Lê programas do computador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan), 21) Escreve e-mail para cancelar/confirmar um apartamento; 7º grupo: 22) Faz os pacotes para os estrangeiros, 23) Faz contato com filiais ou parceiros da sua empresa fora do Brasil, 24) Negocia contratos de turismo, 25) Participa de treinamentos, conferências, eventos, reuniões, 26) Lê manuais, 27) Organiza eventos; 8º grupo: 28) Faz turismo receptivo para estrangeiros, 29) Cria e escreve roteiros turísticos, 30) Faz serviços de guias para grupos estrangeiros, 31) Faz transfer de passageiros estrangeiros.

HABILIDADES LINGUÍSTICAS (ATIVIDADES COMUNICATIVAS (MCER, 2002)

AGÊNCIA DE VIAGENS: 1º) Ouvir, 2º) Ler, 3º) Falar, 4º) Interação oral, 5º) Mediação oral, 6º) Interação escrita, 7º) Mediação escrita, 8º) Escrever.

- **CULTURA e LAZER** – 1º grupo: 1) Orienta os turistas; 2º grupo: 2) Lê textos acadêmicos; 3º grupo: 3) Lê sites da Internet, 4) Interage em redes sociais; 4º grupo: 5) Faz serviços de guias para grupos estrangeiros, 6) Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 5º grupo: 7) Lê textos técnicos, 8) Lê manuais, 9) Faz reservas de quartos / apartamentos; 6º grupo: 10) Faz serviço de intérprete, 11) Faz turismo receptivo para estrangeiros, 12) Interage via Skype, 13) Resolve problemas/dúvidas dos clientes; 7º grupo: 14) Faz check in / check out, 15) Faz confirmação de reservas, 16) Faz reservas de pacotes turísticos (hotéis e passagens), 17) Faz os pacotes para os estrangeiros, 18) Faz e recebe telefonemas internacionais, 19) Emite o "voucher" / bilhetes, 20) Cria e escreve roteiros turísticos, 21) Calcula tarifas, 22) Negocia pacotes turísticos.

HABILIDADES LINGUÍSTICAS (ATIVIDADES COMUNICATIVAS (MCER, 2002)

CULTURA e LAZER: 1º) Ouvir, 2º) Falar, 3º) Interação oral, 4º) Mediação oral, 5º) Ler, 6º) Escrever, 7º) Interação escrita, 8º) Mediação escrita.

- **HOSPEDAGEM** – 1º grupo: 1) Faz check in / check out, 2) Faz confirmação de reservas; 2º grupo: 3) Faz reservas de quartos / apartamentos, 4) Orienta os turistas; 3º grupo: 5) Faz atendimento ao hóspede no restaurante, 6) Resolve problemas / dúvidas dos clientes; 4º grupo: 7) Faz e recebe telefonemas internacionais, 8) Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 5º grupo: 9) Faz atendimento ao hóspede no quarto, 10) Lê sites da Internet, 11) Calcula tarifas, 12) Escreve e-mail para cancelar / confirmar um apartamento; 6º grupo: 13) Faz serviço de intérprete, 14) Lê textos técnicos, 15) Escreve e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 7º grupo: 16) Faz reservas de pacotes turísticos (hotéis e passagens), 17) Faz serviço de quarto, 18) Faz serviço de lavanderia, 19) Faz serviço de mensageiro, 20) Faz entrevistas, 21) Negocia contratos de turismo, 22) Lê programas do computador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan), 23) Lê manuais; 8º grupo: 24) Recebe os passageiros dos vôos internacionais, 25) Faz turismo receptivo para estrangeiros, 26) Interage em redes sociais, 27) Lê textos acadêmicos, 28) Interage via Skype, 29) Faz serviços de guias para grupos estrangeiros, 30) Faz contato com filiais ou parceiros da sua empresa fora do Brasil, 31) Escreve textos técnicos, 32) Faz transfer de passageiros estrangeiros, 33) Faz reserva em companhias aéreas, 34) Faz contato com fornecedores internacionais, 35) Participa de treinamentos, conferências, eventos, reuniões.

HABILIDADES LINGUÍSTICAS (ATIVIDADES COMUNICATIVAS (MCER, 2002)

HOSPEDAGEM: 1º) Ouvir, 2º) Falar, 3º) Interação oral, 4º) Mediação oral, 5º) Ler, 6º) Mediação escrita, 7º) Escrever, 8º) Interação escrita.

- **TRANSPORTE** – 1º grupo: 1) Faz check in/check out, 2) Orienta os turistas; 2º grupo: 3) Faz confirmação de reservas, 4) Emite o "voucher" / bilhetes, 5) Lê manuais, 3º grupo: 6) Recebe os passageiros dos vôos internacionais; 4º grupo: 7) Lê sites da Internet, 8) Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios, 9) Calcula tarifas, 10) Lê programas do computador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan); 5º grupo: 11) Faz serviço de intérprete, 12) Lê textos técnicos; 6º grupo: 13) Faz os pacotes para os estrangeiros, 14) Alimenta sites da Internet, 15) Lê textos acadêmicos, 16) Interage via Skype, 17) Faz contato com filiais ou parceiros da sua empresa fora do Brasil, 18) Escreve textos técnicos, 19) Faz reserva em companhias aéreas; 7º grupo: 20) Faz reservas de quartos/apartamentos, 21) Faz e recebe telefonemas internacionais, 22) Faz transfer de passageiros estrangeiros, 23) Faz entrevistas, 24) Negocia contratos de turismo, 25) Escreve e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios, 26) Participa de treinamentos, conferências, eventos, reuniões.

HABILIDADES LINGUÍSTICAS (ATIVIDADES COMUNICATIVAS (MCER, 2002)

TRANSPORTE: 1º) Falar, 2º) Ouvir, 3º) Interação oral, 4º) Ler, 5º) Mediação oral, 6º) Interação escrita, 7º) Mediação escrita, 8º) Escrever.

CONTEÚDO LINGÜÍSTICO:**Componentes Pragmáticos:**

- Cumprimentar e despedir-se formalmente, solicitar informação, compreender e preencher formulários, expressar obrigação, aceitar e recusar propostas, dar e pedir endereços e indicar direção, reservar uma viagem em agências, interpretar instruções em mapas, expressar proibição, expressar gosto e preferência, identificar os diferentes tipos de turismo, descrever lugares e monumentos, organizar viagens, comprar passagens.
- Soletrar nomes, registrar-se num alojamento, reservar acomodações, referir-se aos profissionais de hotel, expressar (in)satisfação, dar e pedir informações sobre hotéis, identificar diferentes alojamentos e descrever suas instalações.
- Compreender e utilizar vocabulário habitual em bares/restaurantes, dar e pedir informação sobre alimentos e bebidas, dar sugestões, pedir a conta num restaurante, expressar quantidade, reservar mesa, dar e interpretar receitas, organizar um *menu*, apresentar um produto específico.
- Como organizar uma excursão, formas de pagamento, cambio de moeda, planejar uma viagem/excursão, descrever uma cidade/monumento, dar conselhos para viagens, opinar.

Componentes Lexicais:

- Numerais, nomes, profissões, letras, cores, tipos de hotéis, regimes de estância, mobiliário, refeições, bebidas, alimentos, receitas, utensílios de cozinha, pratos do menu, tipos de comida, pratos típicos, meios de transporte, formas de pagamento, temporadas turísticas, vocabulário relacionado à arte, moda, culinária, religião e negócios.

Componentes Gramaticais:

- Números, datas, hora, alfabeto, verbos Presente Indicativo, gênero e número, artigos, demonstrativos, possessivos, pronomes pessoais, verbos para expressar gosto e preferência, preposições, *Tú/Usted*, verbos com pronomes reflexivos, orações interrogativas, exclamativas, verbos *Haber* e *Estar*, perífrases verbais *ir a*, *deber*, *tener*, acentuação de palavras, *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido*, Imperativo, Expressar desejo, conselhos, Subjuntivo, Futuro.

BIBLIOGRAFÍA de APOYO:

- ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. **Gramática de uso de español para extranjeros. Teoría y práctica.** Nivel elemental e intermedio. Madrid, SM, 2003.
- CLAVE. DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL. Madrid, SM, 1997.
- CORONADO GLEZ, M.L.; GARCÍA GLEZ, J.; ZARZALEJOS ALONSO, A. **Materia Prima. Gramática Y Ejercicios.** Nivel medio y superior. Madrid, SGEL, 1998.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. **Conjugar es fácil en español de España y de América.** Madrid, Edelsa, 1998.
- MORENO, C.; TUTS, M. **Cinco estrellas. Español para el Turismo.** Madrid, SGEL, 2009.
- MORENO, C.; HERNÁNDEZ, C.; MIKI KONDO, C. **En Gramática.** Avanzado B2. Madrid, Anaya, 2007.
- V.V.A.A. **Temas de Turismo. Manual para la preparación del Certificado Superior de Español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid.** Madrid, Edinumen/Thomson, 2007.

4.6. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de esta investigación se dividen en dos categorías: limitaciones de cuño metodológico y limitaciones de cuño teórico, que paso a comentar a continuación.

La principal limitación metodológica que destaco en la elaboración de esta investigación, sobre todo cuando en su etapa de estudio de campo, fue la imposibilidad de poder utilizar una variedad mayor de instrumentos de investigación tales como entrevistas semiestructuradas y *shadowing*, por ejemplo, cuya técnica de investigación utilizada para la comprensión, en tiempo real, de las interacciones entre las personas, sus necesidades, sus tareas o eventos realizados en sus más variados ámbitos hubiera sido extremadamente útil para triangular los datos levantados, principalmente en el contexto de los profesionales del turismo. La dificultad de conseguir profesionales dispuestos a conceder entrevistas, fuese por la desconfianza en relación con la investigación y con las intenciones del investigador, fuera por la falta de tiempo de estos profesionales (excusa dada frecuentemente) o sobrecarga de trabajo, me imposibilitaron el uso de las entrevistas semiestructuradas y de la técnica del *shadowing* o acompañamiento de los profesionales, lo que acabó por influenciar, por ejemplo, en la posición complementaria de los géneros en cuanto objeto de esta investigación, como explicado antes en la fundamentación teórica de esta tesis.

En cuanto a las limitaciones teóricas de esta investigación, cabe destacar la falta de referencias de otros trabajos e investigaciones en el área de estudio e investigación de Lenguas para Fines Específicos (LFE) en Brasil, especialmente las producciones sobre Español para Fines Específicos (EFE). Las pocas referencias a las cuales pude acceder se deben a la línea de investigación llevada a cabo por el grupo de investigación GEALIN, desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) por la profesora Rosinda de Castro Guerra Ramos, pero aun así mayoritariamente relativo a la lengua inglesa,

con solamente un trabajo (Galván, 2005) en nivel de maestría y no de doctorado, teniendo como objeto de estudio e investigación la lengua española.

Cabe decir que esta no es una limitación teórica sólo de esta investigación, pero una limitación de los estudios y del área de LFE desarrollado en Brasil. Como ya se ha indicado antes en las consideraciones iniciales de esta investigación, el trabajo de Cabral (2006) mapeó la producción científica (disertaciones de maestría y tesis de doctorado) que tuvieran como objeto de estudio la lengua española, realizada entre los años 1981 y 2004, a lo largo, por tanto, de 23 años de producción científica. En su trabajo encontré solamente dos (02) trabajos en el área de LFE, como mencionado antes. A partir de entonces se puede afirmar que la inserción de Brasil en la economía mundial, las nuevas formas de comunicación y circulación de la información y del conocimiento, experimentados en comienzos del nuevo milenio (siglo XXI), influenció y posibilitó – así como en otros periodos de expansión económica, tecnológica, social y cultural experimentados antes, como se pudo ver en las secciones iniciales del capítulo de fundamentación teórica de esta investigación – el surgimiento de una serie de trabajos en el área de LFE, desde 2004 hasta hoy en día.

Desde entonces, entre las investigaciones realizadas en nivel de maestría y doctorado en Brasil en el área de Español para Fines Específicos (EFE) se pueden comprobar los trabajos de Canani (2001), Santos (2001), Carrelas (2003), Freitas (2005), Gregolin (2005), Galván (2005) Rangel (2008) y Moreira (2012). Lo que representó una limitación teórico-metodológica en términos de referenciales y modelos de investigación a seguir, se convirtió en una contribución al campo de estudios en lengua española orientados al español para fines específicos (EFE). Cabe destacar que, en nivel de doctorado, esta investigación se constituye como un estudio inédito en Brasil en el área de la enseñanza y aprendizaje del español para fines específicos orientados al contexto del Turismo.

4.7. Contribuciones y sugerencias para estudios futuros

Las limitaciones de cuño teórico y metodológico encontradas en el desarrollo de esta investigación mencionadas anteriormente acabaron por apuntar también a las contribuciones que esta tesis aporta para las investigaciones en el área de las lenguas para fines específicos (LFE), tanto en Brasil como en España, así como algunas sugerencias para futuros estudios en este campo científico, sin olvidarse de las contribuciones al propio curso de licenciatura en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA-NI) investigado.

Quizás la contribución más obvia e inmediata que esta investigación trae diga respecto al propio curso de LEA-NI, contribuyendo directamente a un mejor y más apurado conocimiento de quienes son los alumnos que componen el curso y a la real necesidad de pensarse el curso como un todo – programas de cursos, currículo y filosofía de enseñanza y aprendizaje de lenguas – más de acorde con la realidad profesional que encontrarán nuestros alumnos cuando se formen y se insieran en el mercado de trabajo, contribuyendo así a la formación de un futuro profesional conectado con las prácticas y uso de la lengua española demandadas en su real contexto de trabajo.

Además, esta investigación también contribuye a una enseñanza de lenguas menos centrada en el profesor, implicando al alumno y responsabilizándolo de su propio proceso de aprendizaje de lenguas, y no sólo la lengua española, objeto de esta investigación, sino también las demás lenguas ofrecidas en el curso de LEA-NI, ya que los resultados obtenidos incentivan a los otros profesores del curso a investigar las reales necesidades de sus alumnos en las respectivas lenguas y otras asignaturas ofrecidas en el currículo del curso.

Al proponer un análisis de necesidades que identificó las necesidades comunicativas de un contexto o ámbito profesional específico – el turismo –, esta investigación contribuye no sólo con la elaboración de materiales didácticos orientados para esta área específica en concreto, como apunta a la necesidad de ampliarse la investigación hacia los otros ámbitos

profesionales previstos en el currículo del curso de LEA-NI – Negocios, Jurídico y Cultura –, además de otros posibles ámbitos profesionales como Comercio Exterior, Corretaje Inmobiliario Internacional, con mucha demanda en el contexto local.

Otra sugerencia para futuros estudios con base en las aportaciones de esta investigación se refieren a la ampliación del universo de investigación, con estudios longitudinales, con análisis constantes de las necesidades comunicativas de los alumnos que permitan analizar y verificar cómo y por qué varían a lo largo del tiempo el nivel de competencia comunicativa en lengua española de los alumnos durante el curso, su estilo de aprendizaje y perfil cognitivo, así como los principales géneros discursivo-textuales utilizados en los contextos de aprendizaje y en los contextos profesionales, entre otras variables. También contribuye para futuros estudios que tengan como objetivo la producción de materiales didácticos dirigidos a la enseñanza y aprendizaje de español para fines específicos orientados a la realidad de los más variados contextos académicos y profesionales de los alumnos y de profesionales ya colocados en el mercado de trabajo – proyecto éstos en andamio.

Otra contribución importante de esta investigación se refiere a la necesidad perentoria de formar y capacitar más profesores de lengua española orientada a la práctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines específicos. Los resultados levantados entre los profesionales del turismo apuntan claramente hacia esta necesidad. De este modo, esta investigación contribuye para aumentar el campo de actuación de futuros y actuales profesores de lengua española, mostrando un área de actuación docente con enormes posibilidades y oportunidades, considerándose el reducido número de profesionales actuantes en el área, principalmente en el contexto local investigado, indicando posibilidades reales de trabajo a los futuros profesores de lengua española que se forman a cada semestre en el curso de Letras de la UFPB, por ejemplo.

En cuanto a Brasil, esta investigación contribuye para la ampliación de los estudios en el área de LFE, en general, y especialmente para los estudios de Español para Fines Específicos (EFE), en notable fase de ampliación debido, principalmente, a la expansión de la oferta de educación pública en los niveles secundario técnico y tecnológico profesionalizante y superior, como abordado anteriormente en las consideraciones iniciales de esta investigación.

Con relación a España, esta investigación contribuye sumándose a la extensa área de lenguas para fines específicos (LFE) ya mapeadas por Bueno Lajusticia (2003), cuyo trabajo de recopilación de la producción científica del área de LFE realizada en España entre los años de 1985 y 2002 identificó más de 800 autores y 1.500 artículos organizados y distribuidos por la autora en función de los idiomas investigados, facultades y universidades involucradas, áreas temáticas con sus respectivos resúmenes, entre otros criterios. Además de contribuir, mínimamente que sea, con considerable producción científica española, esta investigación contribuye también, en particular, con el área de Español para Fines Específicos (EFE), especialmente con el contexto específico del Español para Turismo (EPT), uno de los muchos ámbitos del EFE en cuyo artículo al respecto, la autora Pinilla Gómez (2012) pone de relieve la importancia y el pionerismo de autores como Blanca Aguirre Beltrán, Concha Moreno e Martina Tuts, María Vittoria Calvi, Enrique Alcaraz Varó, así como Josefa Gómez de Enterría y María Teresa Cabré, para el área de EFE en general, y en particular para el EPT.

Como bien destacado por Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2012:13-38) en su cuadro general de la enseñanza y el aprendizaje de español para fines específicos, la complejidad de nuestra actual Sociedad de la Información y Comunicación (SIC) caracterizada por los profundos cambios ocurridos en el contexto socioeconómico cultural, político y educativo de este principio de siglo XXI, tales como la integración y regulación de los mercados internacionales, los movimientos migratorios de todo tipo, la

globalización de la información, los desarrollos científicos y tecnológicos, así como la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) evidenciaron, por un lado, la importancia del factor información-conocimiento para el avance científico y el desarrollo económico. Por otro lado, también evidenciaron las necesidades de una formación especializada en lenguas extranjeras con el fin de alcanzar la competencia comunicativa en los ámbitos académicos y profesionales, con el claro propósito de poder acceder directamente a la información e, consecuentemente, al conocimiento, a su acceso, así como al desarrollo efectivo y eficaz en los contextos cuyas determinadas habilidades, estrategias de comunicación y conocimientos adecuados se hacen no sólo necesarios como imprescindibles.

En este contexto, es indiscutible la importancia de las lenguas extranjeras como imperiosos factores de mediación intercultural entre los pueblos y vectores de transmisión de conocimiento y de penetración comercial para todo tipo de productos y servicios, y su conocimiento y dominio nos ayudan a participar de las más variadas formas de intercomunicación cultural entre sus usuarios.

Como destacan Aguirre Beltrán *et al* (2012:14-15) y como se ha visto al principio de esta investigación, a lo largo de la historia las lenguas han tenido un determinado valor económico y han disfrutado del prestigio asociado a la sociedad y al peso político y económico de los países que las hablan, como en el caso de la lengua española en los siglos XVI-XVII, y actualmente en el siglo XXI. La importancia estratégica de la lengua española para Brasil, su enseñanza (Sedycias, 2005), además de su valor económico son más que evidentes y los indicadores y datos de los sucesivos Anuarios del Instituto Cervantes (2000 y 2009) corroboran la importancia de la lengua española como recurso económico y cultural.

En este contexto socioeconómico, político y cultural, se percibe un aumento en la demanda en la enseñanza y aprendizaje de la lengua española para fines específicos, principalmente en sus contextos de negocios, medios de comunicación, prestación de

servicios turísticos, jurídicos, sanitarios, entre otros, así como en los ámbitos académicos, en función de los constantes intercambios de profesores y alumnos, sea en España y Europa (a través del programa Erasmus, entre otros), sea en Brasil (a través del programa Ciencias sin Fronteras, por ejemplo).

Este contexto requiere, por lo tanto, un planeamiento didáctico-pedagógico y una organización del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales, de modo que posibilite establecer las condiciones adecuadas a sus estudiantes y usuarios, con el fin de que éstos puedan adquirir y/o desarrollar la competencia comunicativa (gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica y sociocultural), o sea, las capacidades y habilidades comunicativas requeridas por sus actividades académicas y profesionales en sus respectivos contextos de uso y aplicación, tales como comprensión y redacción de textos académicos y/o profesionales, presentaciones de productos o proyectos, interacciones en reuniones y encuentros o mediaciones variadas y cualesquiera otras actividades comunicativas que requieran el conocimiento de la lengua, de su contexto de uso y otras características posibiliten la comunicación académica y profesional de sus usuarios (Aguirre Beltrán *et al*, 2012: 16-17).

El medio o método por el cual se pretendió contribuir para éste fin específico, a saber, el uso de la lengua española en el contexto profesional del turismo con el propósito de atender a las necesidades de los alumnos del curso de lengua española aplicada al turismo y a las necesidades comunicativas que éstos mismos alumnos encontrarán en su contexto laboral, fue el de elaborar un programa de curso basado en las tareas comunicativas y géneros necesarios en el contexto profesional del Turismo. En este sentido, coincidiendo plenamente con Álvarez (2005), la enseñanza por tareas es, probablemente, una de las propuestas que mejor responde a las necesidades específicas de la enseñanza-aprendizaje del español para turismo. La realización de tareas, además de permitir ajustarnos a las necesidades lingüísticas,

pragmáticas y funcionales de los futuros profesionales del turismo aprendices de español (principalmente funcional, dado el carácter instrumental que adquiere la lengua en este modo de enseñanza), exige de los mismos la activación estratégica de competencias comunicativas específicas con el fin de resolver con éxito una serie de acciones comunicativas intencionadas, con un objetivo claramente definido y con un resultado específico, en otras palabras, una serie de tareas.

Creo que un buen programa de curso de lenguas extranjeras – en el caso de esta investigación Español para Fines Específicos del Turismo basado en tareas comunicativas y géneros – , no sólo refleja la expresión de la filosofía educacional de su elaborador sintetizando lo que hay de mejor en las tendencias actuales en la enseñanza de lenguas, proporciona un soporte para el profesor y un guía para el alumno, una base para la selección y producción de materiales didácticos, contribuye para la evaluación del curso y de sus integrantes, para la investigación científica, así como para la discusión y negociación de un curso, como, principalmente, refleja las necesidades comunicativas académicas y profesionales de sus aprendices. Sin un buen programa, nada de esto es posible.

Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
1. CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1. Línguas para Fins Específicos.....	24
1.1.1. Origem e desenvolvimento das Línguas para Fins Específicos.....	24
1.1.2. Conceito e características de Línguas para Fins Específicos.....	41
1.1.3. Classificação das Línguas para Fins Específicos.....	61
1.1.4. Papel do Professor de Línguas para Fins Específicos.....	68
1.2. Análise de Necessidades: Conceito e Autores.....	72
1.2.1. Origens, desenvolvimento e base teórica.....	72
1.2.2. Conceito de Análise de Necessidades e principais abordagens.....	73
1.3. Desenho de curso.....	93
1.3.1. Currículo, Desenho de Curso e Programa: Aproximação aos Conceitos-chave.....	93
1.3.2. Processo de Desenvolvimento do Curso e Elementos constitutivos dos Programas.....	101
1.3.2.1. Processo de Desenvolvimento do Curso.....	101
1.3.2.2. Elementos Constitutivos dos Programas de Curso.....	112
1.3.2.2.1. Análise de Necessidades.....	112
1.3.2.2.2. Objetivos.....	114
1.3.2.2.3. Conteúdo.....	116
1.3.2.2.4. Metodologia.....	118
1.3.2.2.4.1. Estilos de Aprendizagem.....	122
1.3.2.2.5. Avaliação.....	125
1.3.3. Enfoque, Paradigmas e Tipos de Programas.....	128
1.3.3.1. Enfoque.....	128
1.3.3.2. Paradigmas de Programas.....	130
1.3.3.2.1. Programas Sintéticos X Programas Analíticos.....	130
1.3.3.2.2. Programas Proposicionais X Programas Processuais.....	132
1.3.3.2.3. Programas Tipo A (língua) X Programas Tipo B (aprendizagem).....	133
1.3.3.2.4. Programas Orientados ao Produto X Programas Orientados ao Processo.....	134
1.4. Tarefas Comunicativas e Gêneros: Conceito e autores.....	135
1.4.1. Gêneros.....	135
1.4.2. Tarefas Comunicativas: Princípios, Conceito e Tipologia adotados.....	136
1.4.3. Programação de Unidades Didáticas baseadas em Tarefas.....	144
2. CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	146
2.1. Natureza da pesquisa.....	146
2.2. Contexto da pesquisa.....	152
2.2.1. O curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (UFPB).....	152
2.2.2. Os âmbitos profissionais do turismo local.....	157
2.2.3. Os participantes.....	161
2.2.3.1. Alunos.....	162
2.2.3.2. Profissionais do Turismo.....	162
2.3. Instrumentos de pesquisa.....	164
2.3.1. Questionário 1 (Q1)- Perfil Alunos LEA-NI Necessidades de Aprendizagem.....	166
2.3.2. Questionário 2 (Q2) - Profissionais Turismo Tarefas Desempenhadas e Habilidades Requeridas.....	168
2.4. Critérios de seleção e procedimentos de análise dos dados.....	169
3. CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	172
3.1. Perfil dos Alunos do curso de LEA-NI.....	173
3.1.1. Perfil dos alunos do LEA-NI.....	173
3.1.2. Perfil acadêmico dos alunos do LEA-NI.....	175
3.1.3. Perfil socioeconômico cultural dos alunos do LEA-NI.....	179
3.1.4. Perfil laboral dos alunos do LEA-NI.....	188
3.2. Necessidades de Aprendizagem.....	196
3.2.1. Conhecimento prévio e contato com a língua espanhola.....	197
3.2.2. Desempenho.....	202
3.2.3. Dificuldade.....	204
3.2.4. Ênfase.....	207
3.2.5. Motivação.....	209
3.2.6. Importância.....	211

3.2.7. Preferência.....	216
3.2.7.1. Atividades preferidas de Produção Oral.....	216
3.2.7.2. Atividades preferidas de Compreensão Auditiva.....	218
3.2.7.3. Atividades preferidas de Compreensão Leitora.....	219
3.2.7.4. Atividades preferidas de Produção Escrita.....	220
3.2.8. Estilos de Aprendizagem.....	222
3.2.8.1. Aprendendo espanhol dentro e fora de sala de aula.....	222
3.2.8.2. Papel do professor nas aulas de espanhol.....	227
3.2.8.3. Preferências de aprendizagem.....	229
3.2.8.4. Estilo de aprendizagem do aluno de LEA-NI da UFPB.....	234
3.2.8.4.1. Estilo de aprendizagem dos alunos Iniciantes e Concluintes.....	237
3.2.9. Expectativas de Aprendizagem e Profissionais em relação ao curso de LEA-NI.....	241
3.2.9.1. Expectativas de Aprendizagem: Tarefas Comunicativas e Gêneros por Habilidades linguísticas.....	241
3.2.9.1.1. a 3.2.9.1.8. Expectativas de Aprendizagem por Habilidades.....	241
3.2.9.1.9. Tarefas comunicativas e gêneros de maior e menor Expectativa de Aprendizagem.....	246
3.2.9.2. Expectativas Profissionais em relação ao curso de LEA-NI.....	250
3.3. Necessidades Comunicativas do Contexto Profissional do Turismo.....	252
3.3.1. Perfil do Profissional do Turismo: Formação acadêmica.....	252
3.3.1.1. Perfil do Profissional de Turismo: Sexo – Idade – Formação acadêmica.....	253
3.3.2. Principais Atividades Características do Turismo dos profissionais pesquisados.....	257
3.3.3. Conhecimento prévio, contato e auto avaliação quanto à língua espanhola.....	259
3.3.3.1. Conhecimento prévio em língua espanhola dos profissionais do turismo.....	259
3.3.3.2. Contato com a língua espanhola dos profissionais do turismo.....	264
3.3.3.3. Auto avaliação quanto à língua espanhola dos profissionais do turismo.....	268
3.3.4. Importância da língua espanhola aplicada ao Turismo na formação específica da área.....	269
3.3.5. Habilidades linguísticas requeridas pelo Profissional do Turismo na Situação-Alvo.....	275
3.3.5.1. Habilidades linguísticas da Situação-Alvo: Utilidade.....	275
3.3.5.2. Habilidades linguísticas da Situação-Alvo: Importância.....	276
3.3.5.3. Habilidades linguísticas da Situação-Alvo: Frequência.....	278
3.3.5.4. Habilidades linguísticas da Situação-Alvo: Desempenho.....	279
3.3.5.5. Habilidades linguísticas da Situação-Alvo: nas Atividades Características do Turismo.....	281
3.3.6. Tarefas Comunicativas e Gêneros desempenhados pelo Profissional do Turismo na Situação-Alvo... ..	283
3.3.6.1. Tarefas Comunicativas e Gêneros desempenhados pelo Profissional nas Atividades Característica do Turismo.....	288
3.3.7. Atividades acadêmicas prioritárias num curso de EPT segundo os profissionais.....	300
4. SÍNTESE DOS RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	305
4.1. Síntese dos resultados referentes ao perfil dos alunos.....	306
4.2. Síntese dos resultados referentes às necessidades de aprendizagem dos alunos.....	308
4.3. Síntese dos resultados referentes às necessidades comunicativas do contexto profissional do turismo... ..	317
4.4. Delineamento do programa de curso baseado tarefas comunicativas e gêneros.....	325
4.5. Proposta de Programa de Curso de Língua Espanhola Aplicada Turismo baseado tarefas comunicativas e gêneros.....	360
4.6. Limitações da pesquisa.....	363
4.7. Contribuições e sugestões para estudos futuros.....	365
5. RESUMO DA TESE EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	371
5.1. Resultados referentes ao perfil dos alunos.....	372
5.2. Resultados referentes às necessidades de aprendizagem dos alunos.....	374
5.3. Resultados referentes às necessidades comunicativas do contexto profissional do turismo.....	383
5.4. Delineamento do programa de curso baseado em tarefas comunicativas e gêneros.....	391
5.5. Contribuições e sugestões para estudos futuros.....	425
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	430
7. APÊNDICES e ANEXOS.....	449
7.1. Anexo 1: Estrutura Curricular do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas-NI da UFPB.....	449
7.2. Anexo 2: Fluxograma Curricular do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas-NI da UFPB.....	452
7.3. Anexo 3: Lista das Atividades Características do Turismo segundo a OMT.....	453
7.4. Apêndice 1: Questionário 1 (Q1)- Perfil Alunos LEA-NI Necessidades de Aprendizagem.....	454
7.5. Apêndice 2: Questionário 2 (Q2) - Profissionais Turismo e Necessidades Comunicativas do Turismo.. ..	459
7.6. Apêndice 3: Lista de Quadros, Figuras, Gráficos e Tabelas referentes aos dados da pesquisa.....	461

5. RESUMO DA TESE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as necessidades do uso da língua espanhola em contexto profissional na área de turismo, de forma a obter subsídios para a elaboração de uma proposta de programa de ensino e aprendizagem de língua espanhola aplicada ao turismo baseado em tarefas comunicativas e gêneros para a disciplina de Espanhol Aplicado ao Turismo do curso de bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Para alcançar o referido objetivo geral, me propus como objetivos específicos, por um lado, traçar o perfil dos alunos do citado curso de bacharelado e identificar suas necessidades de aprendizagem, de modo que, a partir dos dados levantados os resultados obtidos me permitissem identificar e conhecer melhor as necessidades de aprendizagem dos alunos do curso e o contexto de ensino e aprendizagem da língua espanhola da qual sou professor e um dos responsáveis por ensiná-la e transmiti-la aos futuros negociadores internacionais que formamos a cada ano no curso.

Por outro lado, me propus, como objetivos específicos, identificar as principais tarefas comunicativas e gêneros desempenhados pelos profissionais do turismo em seu contexto profissional de uso da língua espanhola, além de levantar as habilidades linguísticas, ou atividades comunicativas (MCER, 2002:60) necessárias em seus âmbitos profissionais, permitindo-me conhecer as necessidades comunicativas destes profissionais em seu contexto laboral.

Ambos pares de objetivos específicos me possibilitaram então alcançar o último objetivo específico proposto, qual seja, o de fornecer os elementos ou subsídios necessários para o delineamento de um programa de curso de língua espanhola aplicada ao turismo baseado nas tarefas comunicativas e gêneros desempenhados pelos profissionais do turismo

em seu contexto profissional, programa este dirigido para a disciplina de espanhol para turismo do referido curso de bacharelado.

Deste modo, com base nos resultados obtidos, a programação do curso baseado nas tarefas comunicativas e gêneros possibilitou-me articular as necessidades de aprendizagem dos alunos às necessidades comunicativas demandadas pela situação-alvo, o contexto profissional do turismo da cidade de João Pessoa.

Como instrumentos de pesquisa utilizei dois questionários aplicados aos respondentes dos respectivos contextos pesquisados – alunos em seu contexto de aprendizagem e profissionais do turismo nos âmbitos de desempenho de suas atividades laborais características.

Os dados levantados a partir dos respectivos instrumentos de pesquisa utilizados me possibilitaram atingir os objetivos – geral e específicos – propostos, assim como responder às respectivas perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação (ver seção de Considerações Iniciais) e que a continuação retomo e passo a responder com base nos resultados apresentados no anterior capítulo 3 (Apresentação dos Resultados) desta tese.

5.1. Síntese dos resultados referentes ao perfil dos alunos.

Primeira pergunta de pesquisa, referente ao perfil do aluno do curso: **Qual o perfil dos alunos do curso de LEA-NI da universidade pesquisada?**

Respondendo à primeira pergunta das cinco (05) perguntas desta pesquisa, apresenta-se nesta seção uma síntese dos principais resultados apresentados e discutidos a respeito do perfil dos alunos do curso de LEA-NI de modo a conhecer quem é o aluno e aluna típicos de LEA-NI para quem se propõe o delineamento de programas de curso de língua espanhola aplicada ao Turismo.

O perfil médio do estudante de LEA-NI é mulher (59%), está na faixa etária entre 20 e 25 anos (89%), de estado civil solteira (97%). Realizou sua formação escolar progressiva em rede particular de ensino – fundamental (70%) e médio (62%) e o curso de LEA-NI representa sua primeira experiência acadêmica no ensino superior (63%), com taxa de evasão escolar na ordem de 50%. Entre os alunos de LEA-NI que cursam uma segunda carreira universitária afim ao de LEA-NI (33%), as carreiras mais procuradas são Direito (24%), Relações Internacionais (14%), Turismo, Comércio Exterior, Administração (10%), o que atesta a interdisciplinariedade intrínseca ao curso de LEA-NI.

Em relação ao seu perfil socioeconômico cultural, o aluno típico deste curso de LEA-NI é oriundo das classes C, D e E (68%), com renda familiar compreendida entre 4 e 10 salários mínimos, o que demonstra que a busca pelo estudo de línguas estrangeiras voltadas aos negócios e ao mundo do trabalho não se constitui uma elitização da oferta de ensino superior, mas favorece e possibilita o acesso a melhores oportunidades de trabalho e inserção socioeconômica cultural às classes menos favorecidas da sociedade. O aluno típico do curso de LEA-NI utiliza preferentemente o ônibus como meio de transporte público (60%) frente ao automóvel (32%), sendo este o meio de transporte preferido entre as classes A e B (29%), em comparação ao uso preferencial do ônibus pelas classes C, D e E (68%).

Quanto às formas de se manter informado adotadas pelo aluno típico do curso de LEA-NI, os meios digitais e virtuais (45%) – lendo na internet (23%), acessando redes sociais (22%) – e audiovisuais e orais (32%) – assistindo TV (16%) e conversando (16%) – são de longe os meios preferidos (77%), frente aos meios estritamente visuais, não digitais e não virtuais dos livros (8%), revistas (8%) e jornais (7%), independentemente da classe social, faixa etária ou período letivo que este aluno típico faça parte.

Em relação ao perfil laboral do aluno típico do curso de LEA-NI, 59% deles não trabalham e 41% trabalham. Entre os estudantes que trabalham, há mais mulheres (54%) do

que homens (46%), o que indica uma gradual e positiva inserção feminina no mercado de trabalho local dentro do universo de estudantes do curso de LEA-NI. Entretanto, a proporção entre as alunas que trabalham (38%) e os alunos que trabalham (46%) se inverte quando comparada entre seus respectivos gêneros, revelando que para cada aluna que trabalha, 2 não trabalham, relação esta entre os homens de 1:1. Começam a trabalhar entre os 21 e 25 anos de idade (63%), a partir do 3º semestre letivo (54%), sendo os oriundos da classe A os únicos em que todos seus representantes trabalham (100%), frente aos 31% da classe B, 44% da classe C e os 33% das classes D e E.

Entre os 13 (19%) estudantes do curso de LEA-NI que trabalham no setor turístico, 69% são homens e 31% são mulheres, distribuídos da seguinte maneira entre as Atividades Características do Turismo (ACT): 31% nas Agências de viagens, 23% nos Transportes aéreos, 15% em Operadoras de Turismo, 15% nos Alojamentos e 15% trabalhando com Cultura e lazer. Têm entre 21 e 25 anos de idade (85%) e frequentam o penúltimo e último semestres letivos do curso de LEA-NI (84%).

5.2. Síntese dos resultados referentes às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Segunda pergunta de pesquisa, referente às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação à língua espanhola do curso de LEA-NI: **2) Quais são as necessidades de aprendizagem destes alunos em relação à língua espanhola?**

Respondendo à segunda das cinco (05) perguntas desta pesquisa, apresenta-se nesta seção uma síntese dos principais resultados apresentados e discutidos a respeito das Necessidades de Aprendizagem dos alunos de língua espanhola do curso de LEA-NI de modo a conhecer, mais especificamente, quais são suas necessidades de aprendizagem, seu contato prévio com a língua espanhola, sua auto avaliação quanto ao seu desempenho em língua espanhola, suas dificuldades, maiores interesses e motivação em relação ao

aprendizado da língua espanhola e a importância que dão ao aprendizado da mesma. Além disso, reconhecer, apontar ou identificar também quais são suas preferências/desejos em relação às atividades acadêmicas constituídas em distintos gêneros, tarefas e habilidades linguísticas desenvolvidos em sala de aula, seus estilos de aprendizagem e perfil cognitivo e, finalmente, suas expectativas de aprendizagem em relação à língua espanhola e seu futuro profissional, relacionando em definitiva, suas necessidades de aprendizagem aos subsídios para a elaboração de programas de curso de língua espanhola aplicada ao Turismo baseados em tarefas e gêneros.

Em relação ao conhecimento prévio, grande parte (2/3 ou 65%) dos alunos do curso de LEA-NI chega com alguma experiência ou conhecimento prévio de língua espanhola. Tal fato se deve, em grande parte, à implantação da Lei 11.161 de 05/08/2005 que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola nas redes públicas e particulares de Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental a partir do ano 2010. Quanto ao contato com a língua espanhola fora do curso de LEA-NI da UFPB, a imensa maioria dos alunos (92%) não estuda espanhol fora do curso e poucos alunos (11%) têm contato com a língua espanhola em seu trabalho ou estágio. Pese a isso, todos os que mantêm contato com a língua em seu trabalho correspondem à totalidade (100%) dos alunos que trabalham no contexto profissional do Turismo (setor econômico que mais emprega alunos do LEA-NI, cf. visto na seção 3.1.4 onde 50% dos alunos que trabalham, o fazem no setor turístico), o que corrobora a importância do delineamento de um programa de curso de língua espanhola voltado às necessidades demandadas pelo contexto profissional do Turismo da cidade de João Pessoa.

Os âmbitos de uso da língua espanhola fora de sala de aula contemplam atividades, em grande parte, não vinculadas ao contexto profissional dos alunos e concentram-se em atividades cotidianas que envolvem preponderantemente as habilidades de compreensão (oral e leitora) tais como ouvir música (73%), assistir TV (67%) e ler revistas, jornais e livros

(56%), frente às atividades de uso de língua que envolvem habilidades linguísticas de produção (oral e escrita) e de interação. Neste sentido, faz-se necessário o delineamento de conteúdo e metodologia de programas de curso que contemplem tarefas e gêneros que impliquem um maior equilíbrio na integração das habilidades linguísticas.

Como se pôde perceber ao longo da apresentação de resultados em relação às habilidades linguísticas, a auto avaliação de desempenho em língua espanhola tem uma correlação direta com as dificuldades encontradas pelos alunos, com a ênfase dada às habilidades linguísticas no curso, o grau de interesse e motivação que despertam nos alunos as referidas habilidades linguísticas, o grau de importância que este mesmo aluno dispensa ao aprendizado da língua espanhola e às respectivas atividades e habilidades linguísticas, assim como suas preferências, desejos e expectativas profissionais e de aprendizagem.

Em relação à auto avaliação de desempenho em língua espanhola nas habilidades linguísticas determinadas pelo MCER, os alunos afirmam desempenharem melhor as habilidades de compreensão leitora (ler) e compreensão oral (ouvir), em comparação com as habilidades de produção e interação tanto orais quanto escritas, consideradas pelos próprios alunos como as de pior desempenho e que, portanto, supõe uma maior dificuldade de realização por parte do alunado brasileiro, mostrando a necessidade de se delinear programas que englobem uma maior ênfase e prática de tais habilidades.

As dificuldades encontradas pelos alunos em relação às habilidades linguísticas estão relacionadas ao desempenho considerado pelo próprios alunos. Para os alunos, as habilidades linguísticas que sentem maiores dificuldades são, em sua média, a interação oral, interação escrita, produção oral (falar), produção escrita (escrever) e compreensão oral (ouvir), nesta ordem, e correspondem às mesmas habilidades de pior desempenho considerado pelos alunos, ainda que não em sua ordem, já que para os alunos escrever é a habilidade de pior desempenho, mas não corresponde a de maior dificuldade

entre os alunos, sendo esta a habilidade de interação oral. A grande maioria (3/4 ou 75%) dos alunos atribui suas dificuldades nas habilidades linguísticas ao seu pouco conhecimento da língua espanhola. Poucos alunos atribuem suas dificuldades à metodologia dos professores (8%) e ao material escolhido (6%).

Segundo os alunos, as habilidades linguísticas mais enfatizadas nas aulas de língua espanhola do curso de LEA-NI são, em sua média geral, as habilidades compreensão oral (ouvir), produção oral (falar), produção escrita (escrever), interação oral e compreensão escrita (ler). Sendo as menos enfatizadas as habilidades de interação escrita e mediação (oral e escrita). Neste sentido, as habilidades mais enfatizadas em sala de aula correspondem, em grande parte, às habilidades que oferecem maior dificuldade aos alunos. Isto indica que o curso de língua espanhola atende, em certa medida, às necessidades explicitadas pelos alunos no que respeita às habilidades linguísticas que lhes são difíceis.

Por outro lado, as habilidades linguísticas mais enfatizadas no curso também correspondem, em grande parte, às habilidades que mais interessam e motivam os alunos aprender espanhol. Em sua média geral, são as habilidades de compreensão, produção e interação orais, frente às escritas, as habilidades que mais motivam os alunos aprender espanhol no curso de LEA-NI. Este resultado tem influência direta no delineamento do curso ao se programar tarefas comunicativas que estejam em consonância com a motivação dos alunos, indicando que tais tarefas serão bem aceitas pelos alunos.

Em relação às habilidades linguísticas que os alunos consideram mais importantes para seu aprendizado de língua espanhola, os dados são claros: produção oral (falar), compreensão oral (ouvir) e interação oral são consideradas as mais importantes entre os alunos. Seguidas da habilidade de produção escrita (escrever), mediação oral, compreensão escrita (ler), interação e mediação escritas. Corroborando esta tendência, os resultados mostram que os alunos consideram como prioritárias as atividades acadêmicas que dão

Oportunidades de falar/conversar em espanhol e as Atividades de compreensão oral (filmes, vídeos, músicas), seguidas das Atividades de interação oral em grupo ou em pares com colegas, demonstrando que para os alunos a importância de seu aprendizado em língua espanhola reside nas habilidades de compreensão, produção e interação orais, seguidas em menor medida pela produção escrita.

Estes resultados mostram que as necessidades de aprendizagem dos alunos de língua espanhola do curso de LEA-NI estão sendo, em grande medida, atendidas pelos seus responsáveis. As habilidades linguísticas que os alunos têm pior desempenho correspondem àquelas que eles têm maiores dificuldades, ao mesmo tempo em que as habilidades mais enfatizadas no curso correspondem, em grande parte, àquelas que mais motivam os alunos e que, por conseguinte, consideram mais importantes para seu aprendizado de língua espanhola.

Quanto a importância da língua espanhola para sua vida e futuro profissional, a imensa maioria dos alunos (89%) considera o espanhol bastante (33%) e muito (56%) importante.

Em relação à preferência dos alunos por atividades acadêmicas de produção oral e escrita e de compreensão auditiva e leitora, os resultados confirmam basicamente duas tendências: a primeira, a maior preferência dos alunos pelas atividades acadêmicas que envolvam a compreensão e produção orais, frente às de escrita. A segunda tendência, trata-se da preferência dos alunos, em qualquer modalidade de habilidade linguística, por um modelo de atividades que envolvam não somente alguma característica lúdica em seu desenvolvimento, como também possam contar com o apoio do professor para sua realização. Tais tendências apontadas nas atividades acadêmicas preferidas dos alunos revelam uma acentuada preferência pelo lúdico, pela variação temática, marcada pela baixa autonomia e independência do alunado para sua realização.

Quanto às impressões dos alunos em relação à língua espanhola, a grande maioria (90%) afirma gostar da língua, ter facilidade para aprendê-la e a considera necessária para

progredir profissionalmente, o que demonstra alunos satisfeitos e conscientizados da importância do aprendizado da língua espanhola para seu futuro profissional.

Em relação ao Estilo de Aprendizagem dos alunos e seu perfil cognitivo, os resultados obtidos com base nos estudos de Willing (1988), Tudor (1996) e García-Romeu (2006a e 2006b) revelam como os alunos gostam de aprender a língua espanhola dentro e fora de sala de aula, como gostam que o professor trabalhe em sala de aula e como gostam de trabalhar vocabulário.

Quanto ao modo preferido de aprender língua espanhola em sala de aula, os resultados mostram que os alunos preferem aprender espanhol com atividades que envolvam a compreensão e produção orais, tais como, vendo vídeos, filmes, praticando pronuncia, com músicas, ouvindo o professor, lendo, ouvindo CDs/mp3, conversando com o professor. Além disso, em sala de aula os alunos preferem trabalhar em pares e em pequenos grupos, seguidos de toda a sala com o professor e em equipes e, por último na predileção dos alunos, trabalhar individualmente.

Neste sentido, os resultados revelam a predileção dos alunos por aprender de modo passivo, lúdico e orientado às atividades de compreensão e produção orais, preferentemente acompanhados de alguém ou com o professor. Este perfil de aprendizagem pode facilitar o delineamento de programas de curso que fomentem a interação e a negociação de significados entre os alunos e o uso de situações de língua em contextos predeterminados.

Quanto ao aprendizado de língua espanhola fora do âmbito universitário, a predileção dos alunos recai sobre o uso de língua que envolvam atividades e práticas de compreensão oral e leitora, frente às atividades e práticas de produção e interação, tanto orais quanto escritas.

Em relação ao papel pedagógico do professor nas aulas de espanhol, os alunos preferem que o professor lhes explique tudo, diga todos os seus erros, proponha problemas

para trabalhar, que ajude o aluno a falar do que lhe interessa e, por último na preferência, que deixe o aluno encontrar seus erros por conta própria. Os resultados confirmam sobremaneira a elevada dependência dos alunos em relação ao papel preponderante do professor em sala de aula, mostrando um estilo de aprendizagem dos alunos marcadamente orientado à autoridade do professor em sala de aula e, conseqüentemente, uma baixa autonomia do aluno quanto ao seu aprendizado.

Neste sentido, os resultados obtidos recomendam a necessidade de se delinear programas de cursos cujo conteúdo e metodologia favoreçam e desenvolvam um aprendizado mais autônomo do aluno em relação à língua espanhola e seu uso em sua futura profissão de negociador internacional, principalmente, em contexto profissional do turismo.

Especificamente em relação ao quê o aluno gosta de aprender, os resultados mostram que os alunos preferem aprender vocabulário, praticar pronúncias e sons, estudar gramática e fazer deveres, nesta ordem. O modo preferido de aprender vocabulário entre os alunos é escutando, escrevendo e vendo as palavras, seguido de fazendo coisas com as palavras, com esquemas temáticos e, por último, fazendo seu próprio dicionário. Estes resultados mostram que a preferência dos alunos por aprender vocabulário de modo sensorial (auditivo, sinestésico e visual, nesta ordem).

Reunidos os elementos característicos dos típicos perfis de aprendizagem adaptados de Willing (1988), Tudor (1996) e García-Romeu (2006a e 2006b) que conformam o estilo de aprendizagem e perfil cognitivo dos alunos analisados, os resultados obtidos caracterizam os alunos de língua espanhola do curso de LEA-NI pelo seu estilo Concreto-Dependente de Campo. Neste sentido, os alunos processam e absorvem a informação diretamente do contexto, enfrentando a realidade e seu contexto de aprendizagem como um todo indivisível. Têm tendência à interação interpessoal, preferindo trabalhar em pares, em detrimento do trabalho individual, conforme mostra sua preferência pelo modo de trabalhar em sala. Além

disso, os alunos se expressam de forma espontânea e criativa ante situações concretas. São práticos, se interessam pelo aqui e agora. Impacientes, aceitam o risco e gostam da mudança de ritmo e da variedade de atividades, de aprender com jogos, excursões e de ser entretidos.

Comparando-se o estilo de aprendizagem e perfil cognitivo dos alunos iniciantes e concluintes, os resultados sugerem um incremento considerável do perfil Analítico-Independente de Campo e Comunicativo (Willing, 1988; García-Romeu, 2006a e 2006b) nos alunos concluintes ao longo de seu processo de ensino e aprendizagem de espanhol no decorrer do curso. Neste sentido, os resultados mostram um aumento da autonomia e independência em relação ao seu aprendizado de língua espanhola, maior interesse pela gramática, são competitivos e demonstram predileção pelo estudo individualizado e por atividades com objetivos bem definidos, característica do perfil Analítico-Independente de Campo. Os resultados também demonstram uma mudança considerável no perfil Comunicativo dos alunos concluintes. Apoiados numa maior autonomia e independência em sua aprendizagem, os alunos tendem a interagir melhor em grupos e em equipes, aproveitam melhor os meios de comunicação, como TV, internet e redes sociais e demais situações cotidianas da vida ou qualquer oportunidade para interagir com falantes nativos da língua espanhola, recebendo estrangeiros, características típicas do perfil Comunicativo de aprendizagem.

Em relação tanto às expectativas de aprendizagem quanto às tarefas comunicativas e gêneros que os alunos querem aprender, classificados em cada uma das habilidades linguísticas consideradas no MCER, os resultados mostram que as tarefas e gêneros com maiores médias de expectativas entre os alunos são aqueles que têm uma relação direta com sua futura profissão – negociador internacional -, além de uma clara e manifesta expectativa de aprendizagem de tarefas e gêneros em sua modalidade oral frente à escrita. Neste sentido, os resultados indicam que as tarefas e gêneros com maiores expectativas de aprendizagem dos

alunos, em cada habilidade linguística considerada, recaem sobre aprender espanhol para: 1) *Ouvir* conversações; 2) *Interagir oralmente* em conversações formais; 3) *Falar* com clientes e/ou colegas; 4) *Mediar oralmente* situações sociais profissionais com clientes, parceiros, sócios, executivos; 5) *Escrever* Relatórios, apresentações, memorandos, projetos, formulários; 6) *Ler* contratos, ofertas, faturas; 7) *Interagir por escrito* ao negociar textos de acordos, contratos e comunicados; 8) *Mediar por escrito* contratos, textos jurídicos, acadêmicos, científicos e tecnológicos.

Consideradas as expectativas de aprendizagem analisadas, seus resultados corroboram nitidamente os resultados obtidos em relação às habilidades preferidas dos alunos e à importância, interesse e motivação que eles dão às mesmas. Neste sentido, as tarefas e gêneros de maior expectativa de aprendizagem entre os alunos são aqueles cuja realização se dá através das seguintes habilidades, nesta ordem de preferência: Ouvir, Interagir oralmente, Falar, Mediar oralmente, Escrever, Ler, Interagir e Mediar por escrito. Tais resultados recomendam o delineamento de programas de cursos baseados em tarefas e gêneros voltados ao contexto profissional do aluno e realizados, preferentemente, através das habilidades linguísticas de maior expectativa, importância e interesse por parte do alunado de língua espanhola do curso de LEA-NI.

Finalmente, quanto às expectativas dos alunos em relação ao seu futuro profissional os resultados mostram que a maioria dos alunos deseja trabalhar com comércio exterior, uma parte considerável deseja ter um título universitário ou fazer pós-graduação na área. Poucos alunos têm expectativas de seguir a carreira diplomática, trabalhar como tradutor, dar aulas de línguas ou não têm nenhuma expectativa.

5.3. Síntese dos resultados referentes às necessidades comunicativas do contexto profissional do turismo.

Terceira e quarta perguntas de pesquisa, a respeito das necessidades comunicativas do contexto profissional do turismo: **3) Quais são as tarefas comunicativas e gêneros necessários/desempenhados pelos profissionais do Turismo na situação-alvo? 4) Quais são as habilidades linguísticas mais requeridas/necessárias no desempenho das tarefas comunicativas na situação-alvo?**

Respondendo à terceira e quarta perguntas desta pesquisa, expõem-se nesta seção uma síntese dos principais resultados apresentados e discutidos em relação às Necessidades da Situação-Alvo, ou às necessidades comunicativas demandadas pelos profissionais do Turismo da cidade de João Pessoa em relação à língua espanhola. Para tanto, procura-se apresentar o perfil do profissional do turismo, sua formação acadêmica e a composição dos principais segmentos da área no contexto em análise, seu conhecimento prévio e contato com a língua espanhola, bem como sua auto-avaliação em relação à língua espanhola utilizada em seu contexto laboral e ainda, a importância da língua espanhola na formação e no exercício laboral do profissional do turismo. Além disso, procura-se identificar as habilidades linguísticas necessárias ao profissional do turismo enquanto a sua utilidade cotidiana, sua importância para a área, sua frequência de uso e seu desempenho em língua espanhola. Finalmente apresentam-se as principais tarefas comunicativas e gêneros desempenhados em língua espanhola pelos profissionais do turismo em seu cotidiano laboral e a frequência com que se realizam em cada um dos âmbitos do turismo considerados (Agência de viagens, Cultura e Lazer, Hospedagem e Transporte) e, por último, as atividades que deveriam ser priorizadas nas aulas do curso de língua espanhola aplicada ao turismo.

A partir desta síntese, busca-se fornecer os subsídios necessários ao delineamento de um possível programa de curso de língua espanhola aplicada ao Turismo baseado em tarefas

comunicativas e em gêneros que reflitam as necessidades demandadas pela situação-alvo e que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos do curso pesquisado, futuros profissionais do Turismo.

Em relação ao perfil do profissional do turismo analisado, grande parte compõe-se de mulheres (59%), com concentração de jovens até 30 anos de idade (86%), indicando com isso haver grande empregabilidade entre os jovens neste setor econômico da cidade de João Pessoa. A grande maioria cursa ou possui curso superior (84%) e 60% destes profissionais têm nível superior voltado para o setor do turismo (Turismo, Hotelaria, Gastronomia e LEA-NI). A grande maioria destes profissionais (81%) trabalha no núcleo das Atividades Características do Turismo (ACTs), sendo estas Hospedagem (32%), Agência de Viagens (25%) e Transporte Aéreo (24%), com predominância de mão de obra feminina (55%). Consideradas em sua totalidade, as funções e atividades exercidas pelos profissionais do turismo distribuem-se em quatro (04) grandes grupos ou macro-categorias de ACT, com 57% das atividades características da ACT-Agência, 54% das atividades características da ACT-Cultura, 38% das atividades características correspondendo à ACT-Hospedagem e, por último, 32% das atividades características correspondendo à ACT-Transporte. É importante frisar que a quase totalidade dos respondentes (94%) exercem cargos operacionais, exercendo suas atividades na linha de frente do atendimento ao turista e clientes, de modo que se pudesse analisar a questão da língua espanhola entre estes profissionais.

Quanto ao conhecimento prévio de língua espanhola entre os profissionais do turismo, 71% deles teve alguma formação acadêmica ou capacitação técnico-profissional em língua espanhola, não tratando-se, portanto, de uma língua completamente estranha a este profissional. Neste sentido, 53% estudou língua espanhola em sua formação superior e 40% em sua formação escolar. Apesar de muitos destes profissionais terem estudado língua espanhola durante sua formação acadêmica e capacitação profissional, não significa que seu

estudo tenha atendido às expectativas e às necessidades profissionais desta categoria profissional, conforme se pôde comprovar em relação à auto-avaliação de desempenho de língua espanhola entre os profissionais do turismo. Além disso, a principal fonte de estudo, aprendizagem, aprimoramento e/ou reciclagem da língua espanhola usada no cotidiano laboral dos profissionais do turismo se dá na disciplina de língua espanhola aplicada ao turismo dos cursos de graduação destes profissionais (40%) e de suas experiências profissionais atuais e pregressas (29%). Ou seja, a língua espanhola usada no cotidiano laboral do profissional do turismo é aprendida ou no curso superior ou em sua própria prática profissional. Neste sentido, a busca por subsídios e elementos do cotidiano laboral do profissional de turismo que sirvam de delineamento para um programa de língua espanhola aplicada ao turismo que busque satisfazer as necessidades dos alunos e futuros profissionais do turismo faz-se extremamente necessário, de modo a mitigar o baixo desempenho destes profissionais no uso da língua espanhola aplicada a seu contexto profissional.

Quanto ao contato que os profissionais do turismo mantêm com a língua espanhola, 81% afirmam não estudarem espanhol atualmente, apesar de 52% dos profissionais afirmarem utilizar a língua espanhola em seu trabalho. Tratam-se de percentuais expressivos, considerando-se, por um lado, o amplo campo de atuação para professores de língua espanhola para fins específicos que se vislumbra ao pensar em cursos de língua espanhola aplicada ao turismo não somente para os futuros profissionais em formação (como no caso desta pesquisa, dos alunos de LEA-NI) como também para os profissionais já atuantes na área. Por outro lado, que mais da metade dos profissionais afirmem utilizar a língua espanhola em seu cotidiano laboral dá a medida do crescimento da língua espanhola no contexto do turismo na cidade de João Pessoa, haja vista que a cidade não se configura como um dos destinos mais requisitados por turistas hispano-falantes, se comparada a outros destinos no Brasil mais famosos entre este público, como Rio de Janeiro, Bahia ou Santa Catarina.

Quanto à dificuldade de utilizar a língua espanhola em seu cotidiano profissional, os resultados mostram-se divididos. Entre os profissionais do turismo, 51% afirmam não encontrarem dificuldades no uso do espanhol em seu trabalho e 48% dos profissionais admitem encontrar dificuldades em sua utilização. Estes resultados confirmam o já exposto anteriormente a respeito da pretensa facilidade da língua espanhola para os brasileiros e mostram a crescente conscientização por parte do usuário brasileiro em relação às habilidades linguísticas que lhes são mais dificultosas e também às necessidades demandadas pelo seu contexto profissional, tais como termos técnicos, variedade dos sotaques entre outras.

Corroborando os resultados anteriores, para 44% dos profissionais do turismo o conteúdo de língua espanhola recebido em sua formação acadêmica não atendeu às necessidades exigidas pelo seu contexto profissional, frente aos 43% dos demais profissionais para quem o conteúdo atendeu positivamente as necessidades demandadas pelo mercado de trabalho. Estes resultados mostram um número consideravelmente alto de profissionais insatisfeitos com sua aprendizagem de língua espanhola voltada especificamente para sua área de atuação profissional, o turismo. Tais resultados reforçam a necessidade de uma melhor formação linguística voltada especificamente às necessidades impostas pelo seu cotidiano profissional, de modo desenvolver uma melhor capacitação profissional da área, incrementando assim a qualidade do serviço prestado aos turistas, clientes e demais participantes deste contexto profissional, alavancando desta maneira a própria imagem da cidade de João Pessoa como destino turístico melhor preparado e organizado no atendimento do turismo receptivo internacional.

A conscientização dos profissionais do turismo a respeito da importância da língua espanhola em seu contexto socioeconômico é bastante alta. Para a imensa maioria dos profissionais do turismo (91%) a inclusão da língua espanhola nos programas e currículos de ensino e formação acadêmico-profissional é de grande importância. Além disso, para 40% dos

profissionais do turismo, o conhecimento de língua espanhola representou um diferencial em sua contratação e inserção laboral, o que representa um número expressivo e que mostra tanto o reconhecimento do mercado de trabalho pelo profissional melhor qualificado, quanto a gradual inserção de João Pessoa no circuito turístico internacional, incentivando e demandando uma melhor preparação e qualificação do profissional da área e sua crescente absorção por um mercado cada vez mais exigente e competitivo. Neste sentido, o conhecimento e melhor domínio da língua espanhola representa um fator de promoção profissional para 89% dos profissionais do turismo e sendo importante na profissão para 97% dos profissionais do turismo, sua maioria absoluta.

Em relação às habilidades linguísticas mais úteis para aprender a desempenhar em língua espanhola as tarefas comunicativas de seu cotidiano profissional, mais importantes na opinião dos profissionais do turismo, e as habilidades de uso mais frequente entre os mesmos os resultados são categóricos: Ouvir, Falar, Interagir oralmente e Mediar oralmente são as habilidades mais úteis, importantes e frequentes entre os profissionais do turismo. Neste sentido, o delineamento de um possível programa de curso de língua espanhola aplicada ao turismo deve considerar conteúdos e metodologia que leve em consideração a realidade cotidiana dos profissionais do turismo, privilegiando as habilidades de compreensão, produção, interação e mediação orais, nesta ordem, de modo a refletir o uso da língua espanhola no dia-a-dia laboral do profissional do turismo.

Quanto às dificuldades percebidas pelos próprios profissionais do turismo em relação ao seu desempenho em língua espanhola os resultados mostram que as habilidades de Escrever, Mediar e Interagir por escrito correspondem, nesta ordem, às habilidades de pior desempenho entre os profissionais – e conseqüentemente, àquelas que apresentam maiores dificuldades de realização. Por outra parte, as habilidades de menor dificuldade sentida ou de melhor desempenho entre os profissionais correspondem a Ouvir, Ler, Interagir e Mediar

oralmente e Falar, nesta ordem. Sendo assim, as macro-habilidades de Compreensão, Interação e Mediação têm melhor desempenho entre os profissionais que as habilidades de Produção. Neste sentido, faz-se necessário delinear programas de cursos de espanhol aplicado ao turismo que promovam o desenvolvimento das habilidades de produção – oral e escrita – em sala de aula, de modo que preparem o aluno de LEA-NI e futuro profissional do turismo às exigências que mercado de trabalho lhe demandará e imporá.

Quanto às habilidades linguísticas consideradas em cada uma das macro-categorias de Atividades Características do Turismo (ACT) levantadas, os resultados confirmam a acentuada preponderância e a necessidade das macro-habilidades de Compreensão, Produção, Interação e Mediação em sua modalidade oral, frente às mesmas em sua modalidade escrita, com exceção à ACT-Agência onde a habilidade linguística Escrever corresponde à segunda habilidade mais frequentemente demandada no setor.

Em relação às tarefas comunicativas e seus respectivos gêneros inerentes os resultados confirmam que as mesmas são frequentemente utilizadas uma vez por semana ou mais por um número consideravelmente alto dos profissionais pesquisados (49%). Os resultados confirmam também uma maior incidência de tarefas e gêneros característicos do núcleo das ACTs – Hospedagem, Agências de Viagens e Transporte Aéreo – uma vez que estes setores do Turismo representam o maior número de profissionais pesquisados. Exemplo disto é a alta concentração de profissionais que realiza a tarefa comunicativa de Orientar os turistas (54%), a tarefa comunicativa e gênero mais realizada entre os profissionais do turismo, além de Fazer checkin/out (35%), Confirmar reservas, Ler sites, e-mails, faxes, contratos, informativos, relatórios entre outros (33%), Reservas quartos e apartamentos, Resolver problemas e dúvidas dos clientes/turistas (24%), Emitir bilhetes e Calcular tarifas (19%). Por se tratarem de tarefas e gêneros comuns e característicos a maior parte dos profissionais pesquisados – uma vez que compõem o núcleo das ACTs – é lógico que se tratem das tarefas e gênero com maior

incidência entre os profissionais, uma vez estarem diretamente relacionadas ao turista, razão máxima de ser e da existência do turismo enquanto atividade econômico-social. Por outro lado, a gradual distribuição das tarefas e seus respectivos gêneros entre os profissionais do turismo mostra o quão preparado deve estar este profissional para atuar nos mais diversos setores e atividades dos diversos segmentos da indústria do turismo. Prova disto é o número médio de atividades realizadas por cada profissional pesquisado: 6 atividades, ou tarefas comunicativas e seus respectivos gêneros por cada profissional. Além de apontar para a variedade de funções que deve exercer (ou estar preparado para exercer) um profissional do turismo, sugere também a rotatividade de mão-de-obra existente neste setor econômico. Neste contexto laboral, há grande probabilidade de realização de distintas tarefas comunicativas e de colocar em prática distintos gêneros – inerentes ambos às suas respectivas funções laborais – de modo a atender às necessidades e demandas de um mercado profissional competitivo.

Grande parte das tarefas comunicativas e gêneros desempenhados em cada uma das ACT analisadas – Agência, Cultura, Hospedagem e Transporte – e compartilhadas pelos seus profissionais coincide com o uso que se faz das mesmas no contexto geral da situação-alvo do turismo, como é o caso das atividades/tarefas comunicativas: Orientar turistas, Fazer checkin/out, Fazer confirmação de reservas, Ler sites da internet e Ler e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios, e que obrigatoriamente devem constar num programa de curso baseado em tarefas, como o proposto nesta pesquisa. No entanto verifica-se que as tarefas de leitura são mais utilizadas nas ACT Agência e Cultura, enquanto as tarefas de fazer checkin/ou e confirmação de reservas são mais utilizadas em Hospedagem e Transporte. Orientar turistas, atividade mais utilizada no contexto do turismo em geral, é a mais utilizada na ACT Cultura e Transporte e menos utilizada nas demais ACT analisadas.

Se por um lado, a ACT-Hospedagem – seguida da ACT-Agência – representam as duas macro-categorias das ACT que melhor refletem o uso geral que se faz das tarefas

comunicativas e gêneros no contexto do turismo como um todo, a ACT-Transporte configura-se como a macro-categoria cuja realização e posta em prática das atividades mais frequentes difere em relação à média do contexto geral do turismo. Os setores de Hospedagem e de Cultura e Lazer do turismo destacam-se como as áreas profissionais que mais desempenham tarefas comunicativas e gêneros em suas modalidades orais, seguidas da habilidade de Ler.

Neste sentido, um curso de língua espanhola com fins específicos no Turismo deve prever em seu programa de ensino e aprendizagem não somente os mais variados contextos de utilização da língua, considerando para tanto, um conteúdo e uma metodologia que busquem refletir e reflexionar, em classe, a realidade do cotidiano de trabalho que o aluno encontrará em seu futuro profissional, como também deverá prever em sua programação as especificidades de cada âmbito profissional do turismo abordado (MCER, 2002:15), de modo a preparar o aluno, futuro profissional do turismo, para os mais variados contextos de uso da língua espanhola aplicada ao turismo que lhe seja demandado, atendendo às suas futuras necessidades de comunicação profissional (Aguirre Beltrán, 2000:35).

Por último, os resultados a respeito das atividades acadêmicas que deveriam ser prioritárias num curso de língua espanhola aplicada ao turismo segundo os profissionais do turismo e quais destas mesmas atividades eles gostariam de ter praticado mais em sua formação acadêmico-profissional confirmam os resultados relativos à utilidade, importância e frequência de uso das habilidades linguísticas praticadas pelos profissionais do turismo. Neste sentido, atividades que envolvam Ouvir, Falar, Interagir e Mediar oralmente têm maior prioridade entre os profissionais, frente às atividades que envolvam Leitura, Escrita, Interação e Mediação escritas.

5.4. Delineamento do programa de curso baseado em tarefas comunicativas e gêneros.

Quinta pergunta de pesquisa, referente aos elementos ou subsídios do programa de curso de língua espanhola aplicada ao turismo baseado em tarefas comunicativas e gêneros para a disciplina de espanhol para fins específicos na área de Turismo do curso de LEA-NI pesquisado: **5) Que subsídios os dados fornecem para o delineamento de um programa de curso baseado em tarefas comunicativas e gêneros para o curso de língua espanhola com fins específicos na área de Turismo?**

a) Fundamentação teórica do programa

Com base nos resultados apresentados ao longo do anterior capítulo, fruto das análises de necessidades do contexto de aprendizagem do curso de LEA-NI em estudo e também do contexto profissional do Turismo pesquisado propõe-se, nesta seção, a resposta à quinta e última pergunta desta pesquisa, ou seja, o delineamento de uma proposta de programa de curso de língua espanhola aplicada ao turismo baseado nas tarefas comunicativas e gêneros inerentes ao contexto profissional do turismo local, de modo a articular as necessidades de aprendizagem dos alunos às necessidades demandadas pela situação-alvo do contexto profissional do turismo, objetivo principal desta pesquisa.

Para alcançar o delineamento do programa de curso da disciplina de Língua Espanhola aplicada ao Turismo do curso de LEA-NI se aplicarão os preceitos teórico-metodológicos estabelecidos por Hutchinson e Waters (1987), Graves (2000) e García Santa-Cecília (2000) no que diz respeito ao processo de desenvolvimento de curso de modo a delinear o programa de curso a partir de seus elementos constitutivos próprios e inerentes, conforme visto anteriormente na fundamentação teórica desta pesquisa.

Todo programa de curso deve, ou pelo menos deveria, articular-se a partir da concepção sobre a natureza do que é língua e linguagem e como se dão os processos de ensino

e aprendizagem da língua subjacentes à prática didático-pedagógica de cada professor responsável pelo desenho de um curso e/ou programação de uma determinada disciplina de língua e, no meu caso, como professor de línguas para fins específicos e responsável pelo desenho do curso, isto não é diferente (Richards e Rodgers, 2003; Brown, 1995; Graves, 2000 e Sánchez Pérez, 2009).

Deste modo, o programa de curso aqui em desenvolvimento articula-se entorno a uma forma de entender e conceituar a natureza da linguagem e seu ensino e aprendizagem enquanto fenômenos humanos historicamente construídos e socialmente constituídos por meio da interação dos indivíduos entre si e da interrelação destes com seu próprio contexto socio histórico cultural, entendendo assim a linguagem e seu ensino e aprendizagem a partir da perspectiva sócio-interacionista e histórico-cultural (Bakhtin, 1992, 1997 e Vygostky, 1979).

Dentro desta perspectiva, e em consonância com o afirmado por Stern (1983) e Graves (2000), qualquer teoria de ensino de língua deve articular suas crenças sobre o *que* e o *como* os alunos precisam aprender buscando, principalmente, responder às necessidades de um curso, de seus alunos, de seu professor (Markee, 1997) e, interrelacionado a estes fatores, deve responder também às necessidades do contexto social no qual se inserem e do qual fazem parte, neste caso, do contexto profissional do turismo.

Partindo desta premissa e em consonância com o posicionamento teórico-metodológico adotado nesta pesquisa buscou-se, através de uma análise de necessidades com enfoque baseado em tarefas (Long, 2005) – elemento central do processo de desenvolvimento e delineamento deste programa de curso – subsidiar elementos para a elaboração de um programa de curso de língua espanhola para fins profissionais específicos do turismo baseado na própria realidade do setor turístico local, realidade esta concretizada nas tarefas comunicativas e gêneros desempenhados pelos profissionais da área, de modo a articular as

necessidades de aprendizagem dos alunos às necessidades da situação-alvo que estes alunos encontrarão quando venham a tornar-se profissionais deste contexto profissional específico, objetivo central desta pesquisa (Long e Crookes , 1992; Long e Norris, 2000; Peter Robinson, 2001; Long, 2005).

Dito isto, a unidade básica em torno a qual se organiza e se articula todo o processo de desenvolvimento do programa de curso em questão corresponde às tarefas comunicativas e gêneros desempenhados pelos profissionais do turismo em seus propósitos comunicativos inerentes ao seu contexto profissional (Long, 2005). Tal escolha em relação à unidade básica reflete não só o posicionamento teórico-metodológico adotado como também define o próprio paradigma e tipo de programa de curso em proposição nesta pesquisa (Breen, 1987b; Long e Crookes, 1992, Nunan, 2002; Fernández, 2001; Aguirre Beltrán, 2004; Estaire, 2011).

Neste sentido, o programa de curso aqui em proposição segue o princípios paradigmáticos destacados em quatro (04) perspectivas distintas nas quais se encaixa o tipo de programa de curso proposto nesta pesquisa: um programa de curso baseado em tarefas e gêneros. Portanto, o programa aqui em proposição segue os princípios identificados por Wilkins (1976) para os programas **analíticos**, referentes aos programas que oferecem ao aluno exemplos de língua que não foram manipulados, utilizados ou controlados, sendo organizados em função dos propósitos de aprendizagem do aprendiz e do tipo de atuação linguística necessária para conseguir tais objetivos. Neste sentido, os programas analíticos na concepção de Wilkins (1976) apresentam a língua sem interferência ou controle prévio e se baseiam na capacidade dos alunos para perceber ou constatar as regularidades e peculiaridades da língua em estudo e, a partir disto, deduzir suas regras, não preocupando-se em apresentar a língua estudada em termos de unidades gramaticas gradual e artificialmente concebidas.

O programa de curso proposto também concebe-se e classifica-se como um programa **processual**, pois estes se baseiam no conhecimento da língua a partir da perspectiva de seu

uso social, acarretando num complexo de competências que interagem durante a comunicação cotidiana a partir de situações concretas de comunicação. Segundo Breen (1987b), da mesma maneira que as tarefas situam-se socialmente na comunicação real cotidiana, a programação processual baseada em tarefas também reconhece que a comunicação e a aprendizagem em aula também se encontram socialmente situadas em aula entre os alunos. Nunan (1998b) também concebe os programas baseados em tarefas como programas **orientados ao processo**, uma vez que suas unidades básicas (no caso, as tarefas comunicativas) se concentram nas experiências de aprendizagem, aprendizagem esta que se dá enquanto ocorre o próprio ato de comunicação através das tarefas, pensadas como uma trajetória ou caminho que leva ao resultado, orientadas a um processo a partir de uma série de ações comunicativas que visam um determinado objetivo.

Por último, o programa proposto se classifica segundo os paradigmas dos programas de **Tipo B**, concebidos por White (1988). Segundo o autor, os programas de Tipo B concentram-se no como se aprende a língua, cuja ênfase recai justamente nos processos inerentes de aprendizagem, mais que na língua propriamente dita. Ainda segundo o autor, estes tipos de programas estão voltados para o aluno, nos quais professores e alunos são os responsáveis pelas decisões tomadas a respeito do curso e seus objetivos, colocando em ênfase o processo de aprendizagem ao invés do assunto em si mesmo. Desta maneira, o programa de curso proposto nesta pesquisa classifica-se conforme os paradigmas orientadores dos programas analíticos, processuais, orientados ao processo e à aprendizagem.

b) Disciplina do programa

A disciplina de Língua Espanhola aplicada ao Turismo a qual vai dirigida o objetivo desta pesquisa, conforme visto no capítulo de metodologia, compõe o currículo de espanhol do curso de LEA-NI, sendo ministrada no 5º semestre do referido curso de graduação. Dentro

dos propósitos desta pesquisa, a referida disciplina conceitua-se como um curso de LFE (Línguas para Fins Específicos) voltado para as necessidades comunicativas dos alunos, futuros profissionais do turismo (Stevens, 1977 e 1988; Brumfit, 1977; Munby, 1978; Robinson, 1991) cujo conteúdo e metodologia estão centrados nas razões e objetivos específicos de aprendizagem dos alunos e voltados para atender suas necessidades específicas previamente definidas a partir de uma análise de necessidades (Hutchinson e Waters, 1987; Robinson, 1991; Dudley-Evans e St. John, 1998; Aguirre Beltrán, 2000, 2004 e 2012; Belcher, 2013) baseada nas habilidades e propósitos comunicativos apropriados de uma determinada comunidade discursiva (Swales, 1990; Hyland, 2002, Long, 2005).

Neste contexto, a disciplina de Língua Espanhola aplicada ao Turismo classifica-se como Língua para Fins Ocupacionais Profissionais Pré-experiência, uma vez que a mesma ocorre ou se ministra durante o curso de graduação dos alunos de LEA-NI, considerando que nem todos eles ainda estão empregados no setor turístico, o que afeta seu grau de especificidade em relação ao conteúdo e metodologia aplicados à disciplina. Em se tratando de um curso de língua para fins ocupacionais profissionais para futuros profissionais, ou neste caso, para estudantes em situação de pré-experiência profissional ou em pré-serviço, para esta pesquisa, a disciplina em questão classifica-se entre as posições 3 e 4 da escala ou *continuum* gradativo de finalidade e especificidade de objetivos, abordagem metodológica e conteúdo propostos por Widdowson (1983) e Dudley-Evans e St. John (1998), por referir-se conforme a posição 3, a um curso de línguas para fins profissionais com foco nas habilidades gerais não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas (ainda que vise o contexto do turismo, não se pode afirmar em que área especificamente o aluno atuará em seu futuro profissional) mas que ainda assim, conforme a posição 4, relativo a cursos de áreas profissionais amplas (Turismo), específicos em relação às habilidades ensinadas, com grupos de alunos heterogêneos e privilegiando as necessidades da situação-alvo a que se destina.

c) Público-alvo do programa

Definida a disciplina em análise a partir do referencial teórico utilizado nesta pesquisa, a proposta de programa de curso da disciplina de Língua Espanhola aplicada ao Turismo deverá considerar como seu público-alvo alunos em situação de pré-serviço ou pré-experiência, cursando a graduação de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI), e preparando-se para possíveis postos de trabalho inseridos na indústria do turismo. Cabe aqui uma consideração importante: ainda que a análise de necessidades da situação de aprendizagem tenha identificado um número considerável de alunos do curso de LEA-NI já trabalhando na área do Turismo, a definição do público-alvo para o delineamento do programa de curso da disciplina em estudo não pode supor que todo semestre letivo se dará a mesma situação de empregabilidade encontrada no semestre pesquisado, onde o número de alunos que trabalham com turismo representa a metade dos alunos que já trabalham, ou 21% do total de alunos pesquisados, um número considerável.

d) Âmbitos propostos no programa

Quanto aos âmbitos, o programa de curso da disciplina de Língua Espanhola aplicada ao Turismo deverá considerar como público-alvo alunos em estudo e em situação de pré-experiência profissional, cujos segmentos de provável empregabilidade no setor turístico se darão nas principais Atividades Características do Turismo (ACTs). Ou seja, o programa de curso desta disciplina deverá prever os distintos contextos de uso de língua utilizados ou praticados no núcleo das ACTs identificadas na análise de necessidades da situação-alvo (contexto profissional do Turismo), quais sejam, os setores que mais empregam jovens até 30 anos de idade (86%) sendo que a grande maioria destes futuros profissionais (81%) trabalhará no núcleo das Atividades Características do Turismo (ACTs) que mais empregam: Hospedagem (32%), Agência de Viagens (25%) e Transporte Aéreo (24%).

Além do programa de curso não poder deixar de prever o núcleo das ACTs como contextos prioritários de uso e prática de língua espanhola, o programa do curso deverá prever também outros contextos como Operadoras de Turismo, Informações Turísticas, Turismo Receptivo e Guia de Turismo como prováveis setores do turismo cujos índices de empregabilidade justificam sua inserção e consideração num programa acadêmico de língua espanhola aplicada ao turismo. Sendo assim, o programa do curso de Língua Espanhola aplicada ao Turismo deverá considerar em seu conteúdo programático e abordagem metodológica as tarefas comunicativas e gêneros desempenhados através das principais habilidades comunicativas demandadas pela situação-alvo e necessárias nos principais setores deste contexto profissional – Hospedagem, Agências de Viagens, Transporte e serviços de Cultura e Lazer –, uma vez que a quase totalidade dos profissionais do turismo pesquisados (94%) ocupam cargos operacionais e exercem suas atividades na linha de frente do atendimento ao turista.

e) Nível dos alunos

Com relação ao nível de conhecimento de língua espanhola exigido para o curso de Língua Espanhola aplicada ao Turismo cabem algumas considerações. Em relação ao referido curso, supõe-se que os alunos estejam prontos para cursar a disciplina em nível avançado (ou B2 do MCER) após dois anos ou quatro semestres letivos cursando obrigatoriamente as disciplinas de língua espanhola voltada ao mundo do trabalho, de recorte programático mais amplo e não voltado a um setor socioeconômico específico como no caso da disciplina em questão. A parte disto, e como já visto antes, pouco mais da metade (51%) dos alunos chegam ao curso de LEA-NI com algum conhecimento escolar prévio de espanhol, devido à obrigatoriedade do ensino da língua nos termos da Lei 11.161 de 2005, conforme visto na seção referente às necessidades de aprendizagem dos alunos. Dito isto é de se supor que os

alunos cheguem à disciplina de Língua Espanhola aplicada ao Turismo com o nível exigido para o curso, porém isto não é a realidade encontrada no curso. A precariedade do ensino de línguas em nível escolar (principalmente a língua espanhola, cuja oferta e qualidade desta oferta, apesar da obrigatoriedade imposta pela lei não atendem a demanda) e também o próprio preconceito em relação à língua espanhola encontrado entre os alunos, conforme já comentado antes e amplamente justificado em González (1994), Celada e González (2000, 2002) e Celada (2002).

Outra consideração diz respeito à importância da língua espanhola entre os grupos pesquisados. Se por um lado entre os alunos pesquisados 89% opina que saber língua espanhola é extremamente importante para seu futuro profissional, entre os profissionais do turismo este percentual beira a totalidade, pois 97% considera a língua espanhola importante para a sua profissão e 91% considera importantíssima sua inclusão nos currículos de formação, capacitação e qualificação profissionais. Esta importância reflete-se no percentual de profissionais para quem saber a língua espanhola representou uma vantagem, ou um diferencial significativo em sua contratação (40%), além dos 89% de profissionais do turismo para quem um melhor domínio da língua representa um fator de promoção profissional.

Apesar dos elevados percentuais de importância que a língua espanhola disfruta entre os grupos de indivíduos pesquisados – alunos e profissionais – e da óbvia importância que a língua espanhola tem nos contextos socioeconômico, cultural e educativo brasileiros, entre os professores fundadores do curso de LEA-NI em análise a importância da língua espanhola parece ter sido bastante relativizada. Reflexo direto disto é a carga horária disponibilizada à língua espanhola em comparação com as demais línguas oferecidas no curso de LEA-NI (inglês e francês). O Projeto Pedagógico (PPC) do curso de LEA-NI da UFPB previu carga horária menor às disciplinas de língua espanhola, em comparação às outras línguas oferecidas no curso de LEA-NI, inglês e francês. No curso de LEA-NI, a carga horária disponibilizada

para as disciplinas de língua inglesa e francesa (níveis 1 a 4) voltadas ao mundo do trabalho é de 75 horas no total ou 5 horas semanais, enquanto para a língua espanhola previu-se para as mesmas disciplinas um total de 60 horas ou 4 horas semanais. Em relação às disciplinas de conteúdo específico, voltadas às línguas aplicadas aos contextos do Turismo, dos Negócios e o contexto Jurídico, o prejuízo de carga horária da língua espanhola em relação às duas outras línguas do curso continua: Se para as disciplinas de língua inglesa e francesa aplicadas ao turismo, negócios e jurídico previu-se uma carga horária de 60 horas ou 4 horas semanais, para as respectivas disciplinas em língua espanhola a carga horária corresponde a 45 horas ou 3 horas semanais. Um prejuízo de carga horária da ordem de 20% para as disciplinas voltadas ao mundo do trabalho e de 25% para as disciplinas aplicadas a contextos específicos, como é o caso da disciplina em análise nesta pesquisa. Um verdadeiro despropósito político e didático-pedagógico, além de claramente preconceituoso em relação à língua espanhola perpetrada por quem deveria, pelo menos, defendê-la: os professores criadores do curso, entre eles, também professores de língua espanhola (vide Anexo 1).

Com a reforma do atual currículo do curso (em andamento), o novo PPC prevê equiparar as horas/aula (créditos) entre as línguas oferecidas, uniformizando-as todas com cursos de 60h, sendo 4 horas semanais para todas as disciplinas, restabelecendo a devida importância que a língua espanhola pareceu não disfrutar quando da fundação do curso.

Voltando ao delineamento do programa do curso de Língua Espanhola aplicada ao Turismo que se propõe nesta pesquisa, o mesmo deverá prever em sua programação um curso com carga horária de 60 horas/aula ou 4 horas semanais, voltado para alunos de nível avançado ou B1+ ou B2 (MCER, 2002), preferentemente, ainda que a realidade não possibilite, de todo, tal pretensão. Neste sentido, os resultados confirmam a necessidade de se considerar o nível avançado B1+, B2 (MCER, 2002), uma vez que o nível exigido para atuar no mercado de trabalho está abaixo do desejado para o programa do curso (48% A2, 37% B1

e 10% B2). Apesar do conhecimento prévio em língua espanhola ser elevado entre os profissionais do turismo, 48% dos profissionais admite encontrar dificuldades no uso da língua espanhola no trabalho e no desempenho de suas funções, o que também justifica o programa de curso em desenvolvimento nesta pesquisa.

Outro fator que justifica a programação do curso de línguas espanhola aplicada ao Turismo baseando-se nas tarefas comunicativas e gêneros inerentes aos propósitos comunicativos dos profissionais do Turismo é o elevado contato que eles mantêm com a língua espanhola em seu cotidiano profissional. Entre os profissionais do turismo, 71% já estudou espanhol, 53% estudou a língua espanhola na faculdade, 52% usa o espanhol no trabalho sendo que 40% aprendeu a língua espanhola que usa no trabalho na disciplina de espanhol em sua graduação e 32% aprendeu a língua espanhola que usa no trabalho em suas experiências profissionais atuais e anteriores, numa espécie de *learning by doing* ou “*doing things with – spanish – words*”. Neste sentido, um programa de curso baseado nas tarefas comunicativas e gêneros que reflitam o cotidiano profissional que os alunos do curso de Língua Espanhola aplicada ao Turismo encontrarão como futuros profissionais do turismo, preparando-os melhor para as demandas que lhes serão exigidas em seu contexto profissional, de modo a atendê-los em suas necessidades específicas e propósitos comunicativos justifica-se e faz-se extremamente necessário para atender as necessidades comunicativas desta comunidade discursiva em questão (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Jordan, 1997; García Santa-Cecília, 2000).

f) Objetivos do programa

Também com base nos resultados levantados a partir da análises de necessidades levada a cabo nesta pesquisa e apresentados ao longo do anterior capítulo, se estabelecem os objetivos do programa de curso de língua espanhola aplicada ao turismo em proposição,

considerando para tanto, os preceitos teórico-metodológicos colocados por Richard (1985 e 1990), Brown (1995), Graves (1996 e 2000) e García Santa-Cecília (2000), conforme visto na fundamentação teórica desta pesquisa.

Conforme estabelece Graves (2000:79) a respeito, a formulação dos objetivos gerais e específicos num programa ajudam a construir uma visão clara do que se quer de um curso, definindo seu propósito e proporcionando uma base de escolha sobre a qual determinar o conteúdo, a metodologia e avaliação do aprendizado. Se por um lado o objetivo geral num programa de curso define o propósito e finalidade do curso, por outro, os objetivos específicos do programa servem como uma ponte entre as necessidades de aprendizagem (objetivas e subjetivas) dos alunos, as necessidades demandadas pela situação-alvo e a meta, o propósito, a finalidade, ou seja, o objetivo geral que alunos e professores querem alcançar num determinado curso.

Com base nisso, o objetivo geral do programa de curso de língua espanhola aplicada ao turismo que se propõe nesta pesquisa tem como finalidade última o de **capacitar o aluno na comunicação profissional em língua espanhola para o desempenho das atividades características do âmbito profissional do turismo.**

Como ponte para alcançar tal objetivo geral, propõem-se os objetivos específicos do programa de curso que refletirão tanto as necessidades objetivas dos alunos em relação às necessidades de comunicação profissional demandadas na situação-alvo (concretizadas nas tarefas comunicativas e gêneros desempenhados no âmbito profissional do turismo) e que determinarão o conteúdo do *que* os alunos aprenderão no curso, quanto as necessidades subjetivas dos alunos identificadas na situação de aprendizagem e que permitirão orientar *como* os alunos aprendem, seu processo de aprendizagem, modificando-o no decorrer do próprio curso, sempre que necessário, através de sua negociação com os alunos.

O primeiro objetivo específico do programa de língua espanhola aplicada ao turismo refere-se às tarefas comunicativas e gêneros desempenhados nas atividades características do turismo levantadas na apresentação dos resultados, anterior capítulo. Tanto para efeitos de organização didático-pedagógica do conteúdo programático quanto prevendo os possíveis âmbitos profissionais nos quais poderão trabalhar os alunos, os resultados apresentados se concentram nos quatro (04) setores pesquisados e a partir dos quais se identificaram as tarefas comunicativas e gêneros mais demandados e utilizados em cada um dos seguintes âmbitos do turismo: 1) Agências de Viagens; 2) Cultura e Lazer; 3) Hospedagem; 4) Transportes.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral proposto no programa de curso, busca-se, como primeiro objetivo específico, **promover a realização das tarefas comunicativas e gêneros necessários no desempenho das atividades características dos setores turísticos de 1)Agências de Viagens, 2)Hospedagem, 3)Cultura e Lazer e 4)Transportes**. Este primeiro objetivo específico busca reproduzir em classe o contexto real de utilização da língua espanhola em cada um dos âmbitos do turismo pesquisados, de modo a atender as necessidades comunicativas objetivas dos alunos em relação às tarefas comunicativas e gêneros que lhes serão demandados nestes contextos profissionais da indústria do turismo quando profissionais da área. Para alcançar o primeiro objetivo específico proposto, se utilizarão como fonte de subsídio/insumo do conteúdo e metodologia do programa do curso, as tarefas comunicativas e seus gêneros inerentes identificados ao longo da seção 3.3.6 do anterior capítulo e referentes a cada um dos quatro (04) âmbitos do turismo pesquisados.

O segundo objetivo específico do programa de língua espanhola aplicada ao turismo refere-se ao desenvolvimento das habilidades de compreensão, produção, interação e mediação, orais e escritas, ou também chamadas atividades comunicativas (MCER, 2002:61; Fernández, 2011:31) mais utilizadas e necessárias à comunicação profissional no âmbito do turismo, principal meta do referido programa. Busca-se com este segundo objetivo específico

do programa então **desenvolver as atividades comunicativas** (ou habilidades) **necessárias na realização das tarefas comunicativas inerentes aos setores de 1)Agências de Viagens, 2)Hospedagem, 3)Cultura e Lazer e 4)Transportes**. Neste sentido, entendem-se as habilidades linguísticas neste programa como a própria ação comunicativa, ou ato de comunicação, subjacente e inerente à realização da tarefa comunicativa característica de cada âmbito profissional do turismo em destaque (García Santa-Cecilia, 2000:75; MCER, 2002:60-86; Fernández, 2011:24-33). Para alcançar o segundo objetivo específico proposto, se utilizarão como fonte de subsídio/insumo do conteúdo e metodologia do programa do curso, as habilidades linguísticas ou atividades comunicativas (MCER, 2002; Fernández, 2011) de compreensão, produção, interação e mediação, orais e escritas, identificadas ao longo da seção 4.3.5 do anterior capítulo e referentes a cada um dos quatro (04) âmbitos do turismo pesquisados.

O terceiro e último objetivo específico do programa de língua espanhola aplicada ao turismo refere-se às necessidades subjetivas de aprendizagem dos alunos, necessidades estas que permitem orientar a programação metodológica do curso, considerando para tanto, os estilos de aprendizagem dos alunos, seus desejos e demais necessidades, que permitam programar as estratégias de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades comunicativas que os alunos encontrarão na situação de comunicação profissional quando profissionais do turismo.

A finalidade maior deste terceiro objetivo específico é o de **promover a interação linguística entre os alunos, conteúdo e professor, de modo a desenvolver nos alunos sua autonomia de aprendizagem, o trabalho colaborativo entre os mesmos e sua capacidade de comunicação em língua espanhola**. Os resultados obtidos no anterior capítulo, referentes às necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente quanto aos desejos, preferências, motivação e estilo de aprendizagem dos mesmos corroboram o uso das tarefas comunicativas

e gêneros como meios ideais de se incentivar uma maior autonomia de aprendizagem entre os alunos, para se almejar uma maior interação linguística entre os alunos, formentar o trabalho colaborativo entre eles, de modo a potencializar sua capacidade de comunicação em língua espanhola (Willing, 1988; Estaire, 1999; Fernández, 2001). Para tanto, as tarefas comunicativas e seus gêneros inerentes funcionam como o motor catalizador de todo o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se tanto no conteúdo do que os alunos aprendem, quanto no próprio processo ou método daquilo estão aprendendo através de situações de comunicação real, nas quais o aprendiz precisa definir o que fazer e como fazê-lo para conseguir realizar o objetivo previsto, redefinindo assim o papel de alunos e professor no contexto didático-pedagógico estabelecido (Fernández, 2001).

Para alcançar o terceiro objetivo específico proposto se utilizarão, como fonte de subsídio/insumo da metodologia do programa do curso, os resultados identificados e apresentados ao longo da seção 3.2 do anterior capítulo, referentes às necessidades subjetivas de aprendizagem dos alunos.

Conforme definido anteriormente neste delineamento de programa e no anterior capítulo de fundamentação teórica, os programas de enfoque processual, paradigma no qual se insere este programas baseados em tarefas comunicativas e gêneros, estão voltados para o aluno, se concentram nas experiências de aprendizagem que acontecem no próprio ato comunicativo que se dá através da realização das tarefas a partir de ações comunicativas socialmente situadas – em sala de aula – e baseadas na comunicação real cotidiana com um propósito determinado (Nunan, 1988b e 2002; Breen, 1987b; White, 1988, Long e Crookes, 1992; García Santa-Cecília, 2000; Aguirre Beltrán, 2004; Fernández, 2011:10). Neste sentido, Breen (1987b) destaca o papel central da interação entre os alunos e sua participação em classe como fator determinante em sua aprendizagem da língua estrangeira realizada através

da comunicação real socialmente situada possibilitada pelas tarefas comunicativas e seus gêneros.

Portanto, os subsídios/insumos para o delineamento do programa de curso, principalmente no que respeita aos objetivos traçados, têm relação direta com o conteúdo programático que se pretende abordar e o enfoque metodológico adotado para este programa de curso de língua espanhola para fins específicos: as tarefas comunicativas e gêneros desempenhados no âmbito do turismo.

Ainda que a dicotomia entre conteúdo e metodologia seja ingênua e perigosa, e que o conteúdo realmente importante de qualquer experiência de aprendizagem seja o método ou processo através do qual a aprendizagem de fato se concretiza, como sugere Breen (1987b citando Postman e Weingartner), a mesma se faz necessária para organizar o conhecimento que o aluno estará por aprender, além de orientar o próprio processo de ensino e aprendizagem proposto através das tarefas comunicativas e seus gêneros. De fato, tanto conteúdo quanto metodologia se vêm por separado para facilitar o entendimento do aluno quando da discussão e negociação do *que* e do *como* se trabalharão em sala de aula e nas atividades de estudo continuado fora de classe a língua espanhola aplicada ao turismo em estudo.

g) Conteúdo do programa

Com base na análise de necessidades objetivas levantadas na situação-alvo do turismo local, o delineamento do conteúdo do programa de curso baseado em tarefas comunicativas e gêneros também se justifica pelos resultados obtidos. Entre os profissionais do turismo, 40% aprendeu língua espanhola aplicada ao turismo em seus cursos de graduação e 29% em suas experiências profissionais, sendo que para 44% dos profissionais do turismo, o conteúdo recebido em sua formação não atendeu às necessidades exigidas pelo seu contexto

profissional. Além disso, 52% utiliza a língua espanhola em seu trabalho, o que exige um saber fazer coisas em língua espanhola voltada para o cotidiano laboral deste profissional, uma vez que 48% dos mesmos admitem terem dificuldades de utilizar a língua espanhola em seu trabalho, sendo, portanto, importante mitigar tais dificuldades concebendo um programa de curso que reflita o uso do espanhol em contexto profissional. Além de tudo, a importância de se estudar língua espanhola voltada especificamente para o cotidiano profissional do turismo é amplamente reconhecida pela maioria absoluta dos profissionais (97%), sendo que para 40% dos mesmos, conhecer espanhol aplicado ao turismo representou um fator de inserção laboral e para 89% representou um fator de reconhecimento e promoção profissional.

Por tudo isso, e para atender ao primeiro objetivo específico do programa de curso de língua espanhola aplicada ao turismo em delineamento, que é o de promover a realização das tarefas comunicativas e gêneros necessários no desempenho das atividades características dos âmbitos profissionais das Agências de viagens, serviços de Cultura e Lazer, Hospedagem e Transporte, respectivamente, identificam-se as tarefas comunicativas e gêneros mais utilizados nos quatro (04) âmbitos de turismo pesquisados e propostos, e que servirão de base para o conteúdo programático de curso em proposição. O conteúdo correspondente às tarefas comunicativas e gêneros de cada âmbito do turismo que fomentará as respectivas unidades didáticas temáticas é o seguinte:

ACT-AGÊNCIA DE VIAGENS: 1º grupo: 1) Faz reservas de pacotes turísticos (hotéis e passagens), 2) Lê sites da Internet, 3) Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 2º grupo: 4) Faz contato com fornecedores internacionais, 5) Negocia pacotes turísticos; 3º grupo: 6) Faz confirmação de reservas, 7) Escreve e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 4º grupo: 8) Faz reservas de quartos / apartamentos, 9) Emite o "voucher" / bilhetes, 10) Faz e recebe telefonemas internacionais; 5º grupo: 11) Interage em redes sociais, 12) Lê textos técnicos, 13) Interage

via Skype; 6º grupo: 14) Faz check in / check out, 15) Orienta os turistas, 16) Lê textos acadêmicos, 17) Faz reserva em companhias aéreas, 18) Resolve problemas / dúvidas dos clientes, 19) Calcula tarifas, 20) Lê programas do computador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan), 21) Escreve e-mail para cancelar confirmar um apartamento; 7º grupo: 22) Faz os pacotes para os estrangeiros, 23) Faz contato com filiais ou parceiros da sua empresa fora do Brasil, 24) Negocia contratos de turismo, 25) Participa de treinamentos, conferências, eventos, reuniões, 26) Lê manuais; 8º grupo: 27) Organiza eventos; 28) Faz turismo receptivo para estrangeiros, 29) Cria e escreve roteiros turísticos, 30) Faz serviços de guias para grupos estrangeiros, 31) Faz transfer de passageiros estrangeiros.

ACT-CULTURA e LAZER: 1º grupo: 1) Orienta os turistas; 2º grupo: 2) Lê textos acadêmicos; 3º grupo: 3) Lê sites da Internet, 4) Interage em redes sociais; 4º grupo: 5) Faz serviços de guias para grupos estrangeiros, 6) Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 5º grupo: 7) Lê textos técnicos, 8) Lê manuais, 9) Faz reservas de quartos / apartamentos; 6º grupo: 10) Faz serviço de intérprete, 11) Faz turismo receptivo para estrangeiros, 12) Interage via Skype, 13) Resolve problemas dúvidas dos clientes; 7º grupo: 14) Faz check in / check out, 15) Faz confirmação de reservas, 16) Faz reservas de pacotes turísticos (hotéis e passagens), 17) Faz os pacotes para os estrangeiros, 18) Faz e recebe telefonemas internacionais, 19) Emite o "voucher" / bilhetes, 20) Cria e escreve roteiros turísticos, 21) Calcula tarifas, 22) Negocia pacotes turísticos.

ACT-HOSPEDAGEM: 1º grupo: 1) Faz check in / check out, 2) Faz confirmação de reservas; 2º grupo: 3) Faz reservas de quartos / apartamentos, 4) Orienta os turistas; 3º grupo: 5) Faz atendimento ao hóspede no restaurante, 6) Resolve problemas / dúvidas dos clientes; 4º grupo: 7) Faz e recebe telefonemas internacionais, 8) Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 5º grupo: 9) Faz atendimento ao hóspede no quarto, 10) Lê sites da Internet, 11) Calcula tarifas, 12) Escreve e-mail para

cancelar / confirmar um apartamento; 6º grupo: 13) Faz serviço de intérprete, 14) Lê textos técnicos, 15) Escreve e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios; 7º grupo: 16) Faz reservas de pacotes turísticos (hotéis e passagens), 17) Faz serviço de quarto, 18) Faz serviço de lavanderia, 19) Faz serviço de mensageiro, 20) Faz entrevistas, 21) Negocia contratos de turismo, 22) Lê programas do computador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan), 23) Lê manuais; 8º grupo: 24) Recebe os passageiros dos vôos internacionais, 25) Faz turismo receptivo para estrangeiros, 26) Interage em redes sociais, 27) Lê textos acadêmicos, 28) Interage via Skype, 29) Faz serviços de guias para grupos estrangeiros, 30) Faz contato com filiais ou parceiros da sua empresa fora do Brasil, 31) Escreve textos técnicos, 32) Faz transfer de passageiros estrangeiros, 33) Faz reserva em companhias aéreas, 34) Faz contato com fornecedores internacionais, 35) Participa de treinamentos, conferências, eventos, reuniões.

ACT-TRANSPORTE: 1º grupo: 1) Faz check in / check out, 2) Orienta os turistas; 2º grupo: 3) Faz confirmação de reservas, 4) Emite o "voucher" / bilhetes, 5) Lê manuais, 3º grupo: 6) Recebe os passageiros dos vôos internacionais; 4º grupo: 7) Lê sites da Internet, 8) Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios, 9) Calcula tarifas, 10) Lê programas do computador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan); 5º grupo: 11) Faz serviço de intérprete, 12) Lê textos técnicos; 6º grupo: 13) Faz os pacotes para os estrangeiros, 14) Alimenta sites da Internet, 15) Lê textos acadêmicos, 16) Interage via Skype, 17) Faz contato com filiais ou parceiros da sua empresa fora do Brasil, 18) Escreve textos técnicos, 19) Faz reserva em companhias aéreas; 7º grupo: 20) Faz reservas de quartos / apartamentos, 21) Faz e recebe telefonemas internacionais, 22) Faz transfer de passageiros estrangeiros, 23) Faz entrevistas, 24) Negocia contratos de turismo, 25) Escreve e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios, 26) Participa de treinamentos, conferências, eventos, reuniões.

Ainda no que diz respeito ao segundo objetivo específico deste programa em delineamento, qual seja, desenvolver as habilidades linguísticas ou atividades comunicativas (MCER, 2002:60-86) necessárias na execução das tarefas comunicativas identificadas e inerentes aos quatro (04) âmbitos do turismo pesquisados, identificam-se as seguintes habilidades linguísticas/atividades comunicativas (MCER, 2002) de cada âmbito do turismo considerado para este programa de curso: AGÊNCIA DE VIAGENS: 1º Ouvir, 2º Ler, 3º Falar, 4º Interação oral, 5º Mediação oral, 6º Interação escrita, 7º Mediação escrita, 8º Escrever. CULTURA e LAZER: 1º Ouvir, 2º Falar, 3º Interação oral, 4º Mediação oral, 5º Ler, 6º Escrever, 7º Interação escrita, 8º Mediação escrita. HOSPEDAGEM: 1º Ouvir, 2º Falar, 3º Interação oral, 4º Mediação oral, 5º Ler, 6º Mediação escrita, 7º Escrever, 8º Interação escrita. TRANSPORTE: 1º Falar, 2º Ouvir, 3º Interação oral, 4º Ler, 5º Mediação oral, 6º Interação escrita, 7º Mediação escrita, 8º Escrever.

O inventário de tarefas comunicativas e gêneros identificados em cada âmbito do turismo pesquisado e proposto neste delineamento de programa, assim como o levantamento das habilidades linguísticas/atividades comunicativas utilizadas com maior frequência nestes mesmos âmbitos profissionais servirão, ambos, como elementos que permitirão orientar-se adequadamente e compartilhar com os alunos o sentido último da proposta de programa de curso em delineamento: que o aluno aprenda a *fazer coisas com as palabras en español* (García Santa-Cecilia, 2000:52-53).

h) A metodologia adotada no programa

Assim como o conteúdo, a metodologia adotada para este programa de curso em delineamento é o enfoque por tarefas, mais especificamente as tarefas comunicativas e gêneros desempenhados no âmbito profissional do turismo. Para organizar o processo de aprendizagem escolhido para este programa de curso, se consideram os preceitos teórico-

metodológicos colocados por Richards (1985 e 1990), Nunan (2002), Graves (2000), García Santa-Cecilia (2000), Willing (1988), Tudor (1996), García Romeu (2006) e adotados na fundamentação teórica desta pesquisa. Além do enfoque teórico-metodológico adotado, o delineamento da metodologia do programa em proposição tem como fonte de insumo/subsídio os resultados levantados na análise das necessidades de aprendizagem dos alunos e a partir dos quais se pretende alcançar o terceiro objetivo específico proposto para o programa em delineamento, o de promover a interação linguística entre os alunos, o conteúdo proposto, materiais e o professor, de modo a desenvolver nos alunos sua autonomia de aprendizagem, o trabalho colaborativo entre eles e sua capacidade de comunicação em língua espanhola, conforme visto anteriormente.

Uma das principais características do enfoque por tarefas é o seu caráter globalizador/globalizante, centrado no aluno e em suas ações comunicativas, além das possibilidades que o enfoque dá ao relacionar conteúdo, método e seu desenvolvimento em sala de aula, interrelacionando-os, tal qual na comunicação real (Duque de la Torre e Pérez Lamigueiro, 1996:185; Nunan, 2002:10 e 214; Aguirre Beltrán, 2004:1125).

Com base nisso, e seguindo o primeiro dos cinco fatores propostos por Richards (1990:11-15) e Nunan (2002:214 -215) entorno aos quais se desenvolve a metodologia num programa de ensino de línguas – a *abordagem teórica ou filosófica subjacente ao programa* – a metodologia aqui em delineamento entende a língua e a linguagem e sua aprendizagem como um fenômeno socio-interativo fruto do construto socio histórico-cultural do ser humano, cuja função primordial é permitir-lhe e proporcionar-lhe a interação e a comunicação, conforme já afirmado anteriormente neste delineamento e no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa.

O segundo fator entorno ao qual se desenvolve a metodologia do programa em delineamento (Richards, 1990:12; Nunan, 2002:215) refere-se ao *papel do professor* no

programa de ensino. Neste programa de curso baseado em tarefas comunicativas e gêneros, entende-se o professor como um facilitador do processo de comunicação entre os alunos, as tarefas e atividades, e da aprendizagem destes, uma vez que o professor não se erige como a principal fonte de conhecimento que origina as diferentes tarefas. Além disso, coloca-se como um analisador de necessidades, conselheiro, organizador do processo de aprendizagem, e consultor das melhores práticas comunicativas e habilidades linguísticas e discursivas mais apropriadas ao contexto profissional dos alunos em questão. Espera-se, com base na metodologia em delineamento proposta, flexibilidade e capacidade do professor de aliar os interesses dos alunos (muitos em pré-serviço) às demandas exigidas pelo âmbito profissional por eles almejado, adaptando sua metodologia de maneira a atender às necessidades dos alunos, com base na negociação contínua com os mesmos ao longo do processo de ensino e aprendizagem estabelecido durante o curso. (Dudley-Evans, 1998:187; Nunan, 2002:215).

Tal posicionamento metodológico vem corroborado pelos resultados obtidos na análise das necessidades de aprendizagem apresentados ao longo da seção 3.2 do anterior capítulo em relação ao papel pedagógico do professor nas aulas de espanhol: os alunos preferem que o professor lhes explique tudo (86%), diga todos os seus erros (84%), proponha problemas para trabalhar (81%), que ajude o aluno a falar do que lhe interessa (78%) e, por último na preferência, que deixe o aluno encontrar seus erros por conta própria (53%). Os resultados confirmam sobremaneira a elevada dependência dos alunos em relação ao papel preponderante do professor em sala de aula, mostrando um estilo de aprendizagem dos alunos marcadamente orientado à autoridade do professor em sala de aula e, conseqüentemente, uma baixa autonomia do aluno em relação a seu aprendizado.

Com base nisso, os resultados obtidos recomendam a necessidade de se delinear um programa de curso cujo conteúdo e metodologia – tarefas comunicativas – favoreçam e

desenvolvam um aprendizado mais autônomo do aluno em relação à língua espanhola, conforme indicam Estaire (1999) e Fernández (2001).

O terceiro fator de desenvolvimento da metodologia de um programa de ensino de línguas proposto por Richards (1990:13) e Nunan (2002:215) refere-se ao *papel dos alunos* e o que se espera dos mesmos com relação à i) abordagem de aprendizagem e seu papel na negociação do conteúdo, metodologia e atividades relacionadas às tarefas comunicativas e gêneros propostos; ii) atitudes de aprendizagem; iii) estilos e estratégias de aprendizagem; iv) atividades preferenciais; v) padrões de interação aluno-aluno e professor-aluno, principalmente.

Com relação ao primeiro e segundo pontos, espera-se que o aluno comprometa-se com a proposta do curso e sua responsabilidade no próprio processo de aprendizagem negociando, junto ao professor, o conteúdo, método e tarefas comunicativas pertinentes a cada etapa do trabalho. Espera-se que o compromisso com o próprio curso venha atestado pelo alto grau de motivação identificado entre os alunos, quanto à importância da língua espanhola para sua vida profissional. A imensa maioria dos alunos (89%) considera a língua espanhola bastante (33%) e muito (56%) importante e 90% afirmam que gostam da língua, têm facilidade para aprendê-la e a consideram necessária para progredir profissionalmente, demonstrando que os alunos estão conscientizados da importância do aprendizado da língua espanhola para seu futuro profissional, o que afiança o grau de comprometimento dos alunos junto ao curso e seu processo próprio processo de aprendizagem.

Quanto ao estilo de aprendizagem dos alunos e suas estratégias de aprendizado os resultados demonstram que o enfoque baseado em tarefas comunicativas e gêneros tem amplas condições de promover o grau de interação entre os alunos, desenvolver sua autonomia de aprendizado e independência e contribuir em sua capacidade de comunicação em língua espanhola, interligando assim, conteúdo, metodologia e objetivos do programa.

Por um lado, o enfoque por tarefas se adapta claramente ao estilo Concreto-Dependente de Campo dos alunos e identificado nos resultados obtidos, no qual considera-se que os alunos enfrentam a realidade como um todo indivisível na qual processam e absorvem a informação diretamente do contexto. Têm uma tendência à interação interpessoal, se expressam de forma espontânea e imaginativa e reagem de modo criativo ante situações práticas. Estão interessados no aqui e agora, são práticos, impacientes, curiosos e espontâneos. Aceitam o risco e gostam da mudança de ritmo e da variedade de atividades. Gostam de ser entretidos, preferem jogos, excursões ou trabalhar em pares, frente ao trabalho em grupo ou individual, conforme apresentam os resultados apresentados na análise de necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, o enfoque baseado em tarefas comunicativas e gêneros é ideal para enfrentar os alunos a formas de trabalho e estudo que confrontam seu estilo de aprendizagem Orientado à autoridade, bastante elevado entre os alunos. Conforme apresentado no anterior capítulo, neste estilo de aprendizagem os alunos têm uma considerável dificuldade para organizar espontaneamente a informação, provocando nos alunos uma necessidade de estruturar a informação nova através do professor ou de manuais de ensino, livros-texto e/ou gramáticas claramente estruturados e sequenciados. São responsáveis, gostam de uma aprendizagem estruturada, sequenciada e tradicional, na qual o desenvolvimento da aula fica inteiramente sob responsabilidade do professor. Não gostam de participar de debates nem de discussões. Neste sentido, promover a realização de tarefas comunicativas como enfoque metodológico do curso impõe, necessariamente a negociação e consulta em sala de aula como dinâmica de trabalho, implica o aluno em seu próprio aprendizado, fazendo-o responsável por suas decisões, mitiga o papel autoritário e onnipresente do professor como centralizador e responsável por tudo e contribui com uma maior conscientização do aluno por outros modos de aprender a aprender, fomentando a autonomia e independência no aluno.

Os resultados comparativos entre os grupos de alunos iniciantes e concluintes apresentados no anterior capítulo mostram ter havido um aumento da autonomia e independência em relação ao seu aprendizado de língua espanhola, maior interesse pela gramática, e por atividades com objetivos bem definidos, característica do perfil Analítico-Independente de Campo. Os resultados também demonstraram uma mudança considerável no perfil Comunicativo dos alunos concluintes. Apoiados numa maior autonomia e independência em sua aprendizagem, os alunos tendem a interagir melhor em grupos e em equipes, aproveitam melhor os meios de comunicação, como TV, internet e redes sociais e demais as situações cotidianas da vida ou qualquer oportunidade para interagir com falantes nativos da língua espanhola, recebendo estrangeiros, características típicas do perfil Comunicativo de aprendizagem. Portanto, fomentar a interação comunicativa, a responsabilidade pelo próprio aprendizado, e manter o interesse e motivação dos alunos com tarefas significativas e fundamentadas na comunicação real, e em situações reais de uso contribui neste sentido.

Quanto aos padrões de interação entre os alunos e entre alunos e professor, os resultados mostram que os alunos preferem trabalhar em pares (77%), em pequenos grupos (74%), todos com o professor (69%), em equipes e individualmente (65%). Neste contexto, o enfoque em tarefas comunicativas encontra boa aceitação entre os alunos, haja vista o padrão interativo dos alunos e destes com professor facilitar o trabalho colaborativo e interativo entre os alunos, o que facilita uma proposta metodológica baseada em tarefas comunicativas e gêneros.

Em relação às atividades preferenciais entre os alunos, os resultados mostram que os alunos têm maior preferência por atividades acadêmicas que envolvam o uso das habilidades linguísticas de compreensão e produção orais, frente às habilidades de compreensão e produção escritas, o que confirma seu modo preferido de aprender com atividades como

vendo vídeos, filmes, praticando pronuncia, com músicas, ouvindo o professor, lendo, ouvindo CDs/mp3, conversando com o professor. Além disso, os resultados mostram que os alunos gostam de aprender vocabulário (90%) e praticar pronúncias e sons (86%), o que se adapta perfeitamente ao delineamento do programa do curso em desenvolvimento, uma vez que o vocabulário é uma questão importante em cursos de línguas estrangeira para fins específicos como este.

O quarto fator em torno ao qual se desenvolve a metodologia de programa de curso de línguas, conforme Richards (1990:14) e Nunan (2002:215), diz respeito aos *tipos de atividades de ensino e aprendizagem, tarefas e experiências que serão utilizadas no programa*, de modo que impliquem o aluno na comunicação, através de processos de compartilhamento de informação, negociação de significados e participação em atividades de interação. Portanto, as atividades de ensino e aprendizagem em torno às quais se desenvolve este programa de curso em delineamento correspondem às tarefas comunicativas e gêneros identificados ao longo desta pesquisa e apresentados como conteúdo deste programa de curso.

Os procedimentos de organização do processo de ensino e aprendizagem baseado nas tarefas comunicativas e gêneros que se pretendem adotar neste programa de curso em delineamento seguem os preceitos teórico-metodológicos estipulados por Long e Crookes (1992), Breen (1987b), Fernández (2001), Nunan (2002), MCER (2002), Estaire (2011), conforme visto no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa.

O curso semestral de língua espanhola aplicada ao turismo, com total de 60 horas, programa-se em torno a quatro (04) unidades didáticas com total de 12 horas-aula cada, sendo que cada uma delas representa um âmbito profissional do turismo ou atividade característica do turismo (ACT) – Agência de Viagens, Hospedagem, Cultura e Lazer e Transporte – dos quais se identificaram as tarefas comunicativas e habilidades linguísticas mais frequentemente utilizadas pelos respectivos profissionais de cada um dos âmbitos do turismo pesquisados.

Cada unidade didática contará com um total de 12 horas, cuja programação das tarefas se dará em seis (06) aulas de 2h cada. Em cada unidade didática se programarão o tema correspondente da unidade, a definição da tarefa final programada, os objetivos comunicativos a serem alcançados ao final da unidade, além das tarefas comunicativas e tarefas pedagógicas com suas atividades de apoio e componentes lexicais, pragmáticos e comunicativos que se desenvolverão ao longo das aulas que compõe a unidade didática, conforme a programação de unidades didáticas baseadas em tarefas adotado por Estaire (1999, 2011:8-11) conforme visto na fundamentação teórica desta pesquisa (seção 1.4.3). Ao final de cada unidade didática o aluno deverá ser capaz de desenvolver os objetivos propostos para a correspondente tarefa final da unidade didática. Além disso, propõe-se que as quatro tarefas finais correspondentes às unidades didáticas desenvolvidas componham o projeto final da disciplina, como um trabalho final construído ao longo das 60 horas do curso semestral. Como se trata de um programa de curso centrado no aluno, sujeito às necessidades comunicativas dos alunos e adaptável às situações concretas do contexto de aprendizagem, configura-se, portanto, como um programa aberto a cada etapa de desenvolvimento do curso no qual se negociarão, entre o professor e alunos do curso, a tarefa final e os objetivos que se pretendem alcançar, as tarefas pedagógicas e comunicativas de apoio à aprendizagem, desenvolvimento e realização da tarefa final, assim como as respectivas tarefas comunicativas necessárias para tanto. A avaliação se dará ao longo de todo o processo de desenvolvimento da unidade didática (Etaire, 1999 e 2011; Fernández, 2001; Nunan, 2002).

Seguindo a organização do processo de ensino e aprendizagem por tarefas proposto por Estaire (1999 e 2011:8-11) e Fernández (2001:26-34) (cf. capítulo fundamentação teórica, seção 1.4.3), cada unidade didática tem seu tema já estipulado, considerando para tanto os âmbitos do turismo ou ACT pesquisadas. Dentro de cada âmbito profissional ou tema da unidade didática se negociará, em conjunto com os alunos, a tarefa final a ser desenvolvida ao

longo das 12 horas, ou 06 sessões de aula (2h/aula) estipuladas para cada unidade, ao longo das quais se desenvolverá cada unidade. A escolha conjunta entre professor e alunos da tarefa final se dará em torno às tarefas comunicativas e gêneros identificados em cada âmbito do turismo ou ACT analisados nesta pesquisa e que constam do conteúdo do programa, considerando para tanto, as tarefas comunicativas e gêneros mais desenvolvidos pelos profissionais de cada âmbito/ACT.

Para a realização da tarefa final acordada entre o professor e os alunos, se desenvolverão ao longo de cada unidade didática temática uma série de tarefas comunicativas e as respectivas tarefas pedagógicas necessárias para seu aprendizado e execução. As correspondentes tarefas comunicativas constituirão o eixo vertebrador da aprendizagem e ocuparão a maior parte do conteúdo e metodologia programáticos, tratando-se de tarefas nas quais os alunos utilizarão a língua espanhola nas situações de comunicação de cada unidade didática temática (Agencia, Hospedagem, Cultura e Lazer e Transporte) através de atividades comunicativas de uso de língua com objetivos comunicativos definidos, também, em função das atividades comunicativas (MCER, 2002) ou habilidades linguísticas mais frequentes em cada âmbito do turismo (unidade didática temática). Para tanto, as tarefas comunicativas centrarão seu enfoque no significado, na mensagem e em seu propósito comunicativo, através de seu respectivo gênero, de modo que desenvolva o conhecimento implícito e favoreça a construção da competência comunicativa do aluno em suas dimensões linguística, estratégica, pragmática, discursiva e sociolinguística (Estaire, 2011:5). Tais tarefas comunicativas se desenvolverão tanto a partir do repertório de tarefas constantes do conteúdo programático anteriormente citado para cada âmbito do turismo que compõe a respectiva unidade didática, quanto a partir das expectativas de aprendizagem dos alunos em relação à língua espanhola, conforme os resultados indicados na seção 3.2.9 do anterior capítulo.

As tarefas pedagógicas, por sua vez, constituem-se como atividades acadêmicas cuja atenção dos alunos volta-se para a forma, centrando-se nos aspectos concretos do sistema linguístico, como os funcionais, gramaticais, lexicais, fonológicos e discursivos. Através das tarefas pedagógicas desenvolvem-se os conteúdos linguísticos (e seus respectivos componentes lexicais, gramaticais e pragmáticos) determinados pelas tarefas comunicativas que se desenvolverão em cada sessão de aula (normalmente prevista para 1 ou 2 aulas), servindo assim, de suporte para a realização das tarefas comunicativas selecionadas e negociadas (Estaire, 2011:6).

Assim como a escolha negociada da tarefa final a ser realizada ao final de cada unidade didática temática, os objetivos de aprendizagem propostos para cada unidade didática também podem ser negociados entre professor e alunos, de modo a implicar os alunos cada vez mais em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando-os cada vez mais responsáveis e visando sua autonomia e independência. A definição dos objetivos de aprendizagem propostos em cada unidade didática deve conciliar as expectativas de aprendizagem dos alunos do curso com as tarefas comunicativas demandadas pela situação-alvo, ou âmbito do turismo específico que se propõe trabalhar. Neste sentido, o programa de curso deverá traçar os objetivos de aprendizagem de cada unidade didática programada em função dos próprios objetivos ou expectativas de aprendizagem da língua espanhola identificados na análise de necessidades de aprendizagem dos alunos e apresentados na seção 3.2.9.1 do anterior capítulo. Além disso, os objetivos de aprendizagem das unidades didáticas também deverão ser definidos em função das atividades comunicativas (MCER, 2002) ou habilidades linguísticas que mais utilizem nos âmbitos do turismo (ACT) considerados em suas respectivas unidades didáticas, conforme levantado pela análise de necessidades da situação-alvo realizada e apresentada no anterior capítulo, seção 3.3.6.1.

Do mesmo modo, as análises das necessidades de aprendizagem dos alunos e do contexto profissional do turismo realizadas nesta pesquisa fornecem elementos, ou subsídios para delinear as tarefas comunicativas e pedagógicas e demais atividades acadêmicas que se prevejam desenvolver ao longo de cada unidade didática programada no curso de língua espanhola aplicada ao turismo. É o caso, por exemplo, das atividades acadêmicas que deveriam ser priorizadas num curso de espanhol para o turismo, segundo a opinião dos próprios profissionais do turismo investigados, conforme os resultados levantados na análise de necessidades dos profissionais do turismo apresentados na seção 3.3.7 do anterior capítulo. Neste sentido, quando se programem as tarefas pedagógicas ou atividades acadêmicas de apoio ao processo de desenvolvimento da tarefa final da unidade didática, deve se levar em consideração a necessidade dos profissionais do turismo. Além disso, as atividades acadêmicas consideradas prioritárias num curso de espanhol para turismo pelos profissionais da área, conforme mostram os resultados, coincidem com as expectativas de aprendizagem dos alunos no que diz respeito às atividades comunicativas (MCER, 2002) ou habilidades linguísticas necessárias para sua realização. Desta forma, tanto os profissionais quanto os alunos têm como atividades comunicativas ou habilidades linguísticas preferentes ou mais consideradas aquelas realizadas através da compreensão, produção, interação e mediação orais, frente às mesmas habilidades em sua modalidade escrita.

Assim como em relação aos objetivos de aprendizagem propostos em cada unidade didática, as tarefas comunicativas – nos termos propostos por Estaire (2011) – deverão ser consideradas a partir do conteúdo programático de tarefas comunicativas e gêneros identificados na análise de necessidades dos âmbitos do turismo pesquisados, transformados nas unidades didáticas temáticas deste programa de curso em delineamento.

O delineamento deste programa de curso deverá, portanto, considerar os referidos resultados apresentados no anterior capítulo, de modo a articular as necessidades de

aprendizagem dos alunos às necessidades demandadas pelo contexto de trabalho dos profissionais do turismo e, deste modo, refletir no programa do curso de língua espanhola aplicada ao turismo a realidade profissional que o aluno encontrará e para a qual deverá estar preparado e capacitado.

O quinto e último fator de desenvolvimento de metodologia de programa de ensino de línguas proposto por Richards (1990:14-15) e Nunan (2002:215) refere-se ao *papel e design de materiais instrucionais*, outro papel que também se espera do professor no programa em delineamento: o de designer do próprio curso e provedor de materiais de ensino. Ainda que existam alguns materiais didáticos e manuais de ensino de língua espanhola voltados ao turismo disponíveis no mercado, a grande maioria está voltada ao turismo em território espanhol, ou voltado às práticas do profissional do turismo com base na realidade da Espanha. Tal fato dificulta a utilização de um livro ou manual de ensino específico, sendo necessária a utilização de material suplementar e alternativo que atenda às necessidades identificadas do grupo de alunos, assim como o objetivo geral do curso, voltado para a ação comunicativa em âmbito profissional dos alunos, futuros profissionais do turismo (MCER, 2002). Em vista disto, a realidade impõe que o professor planeje seu curso e crie ou adapte os materiais de ensino mais adequados para atingir os objetivos propostos e que melhor se adaptem às necessidades requeridas pelos alunos e, principalmente, às demandadas pelo futuro contexto profissional dos alunos.

Ainda que se disponha de um par de livros textos ou manuais de ensino de língua espanhola para o turismo, os mesmos não atendem às necessidades dos alunos e tampouco atendem às necessidades dos profissionais do turismo. Como visto antes, os resultados mostram que aprender língua espanhola estudando o livro-texto está entre as mais baixas preferências de aprendizagem entre os alunos (66%), frente a vendo vídeos (90%), praticando pronuncia (86%), com musicas e ouvindo o professor (85%), lendo (83%), ouvindo cd/mp3

(82%), conversando com o professor, com atividades relacionadas com a experiência dos alunos (77%), vendo fotos, diagramas, mapas (76%) e conversando espanhol com outros colegas (75%). Até mesmo praticar gramática (73%) tem maior preferência entre os alunos do que estudar espanhol com livros textos ou manuais de ensino de língua espanhola. Além disso, para 44% dos profissionais do turismo, o estudo de língua espanhola realizado em sua formação não atendeu às necessidades demandadas pelo mercado de trabalho.

Com base nestes resultados, o programa em delineamento propõe as tarefas comunicativas e gêneros identificados nos âmbitos do turismo pesquisados como elemento base para utilização, adaptação ou criação de materiais de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades comunicativas dos alunos e resultem apropriados tanto às necessidades de aprendizagem dos alunos como seu estilo de aprendizagem e perfil cognitivo (MCER, 2002: seção 6.4).

Neste sentido, a utilização de material autêntico para a criação, adaptação e realização das tarefas comunicativas e seus gêneros ganha um destaque considerável no programa de curso em delineamento. Sem querer polemizar sobre o papel da autenticidade dos materiais didáticos na literatura relativa a ensino de línguas, para esta pesquisa, entende-se por material autêntico todo e qualquer material que não tenha sido produzido especificamente com o propósito de ensinar uma língua estrangeira, conforme Nunan (2002:55).

Neste contexto, a utilização de todo material relativo ao turismo, impresso ou virtual, ganha importância e a internet emerge como uma fonte inesgotável de desenvolvimento de material autêntico para se aplicar num curso de língua espanhola baseado em tarefas comunicativas e gêneros. Os resultados da análise de necessidades dos alunos indicam a grande importância dos meios virtuais de informação na utilização das TIC como fonte de criação, adaptação e utilização de materiais para o ensino de língua espanhola aplicada ao turismo. Entre os alunos do curso de LEA-NI, os resultados demonstram que as principais

formas de se manter informado: os meios digitais e virtuais (45%) – lendo na internet (23%), acessando redes sociais (22%) – e audiovisuais e orais (32%) – assistindo TV (16%) e conversando (16%) – são de longe os meios preferidos (77%), frente aos meios estritamente visuais, não digitais e não virtuais dos livros (8%), revistas (8%) e jornais (7%), independentemente da classe social, faixa etária ou período letivo que este aluno típico faça parte.

Conforme destaca Aguirre Beltrán (2004:1126), é conveniente a utilização de materiais autênticos em diferentes suportes e procedentes do campo de atividade profissional do grupo de alunos – no caso o turismo –, bem com o uso ativo dos recursos audiovisuais e multimídias para a apresentação e compreensão de uma dada situação de comunicação. Segundo a autora, tais recursos têm a propriedade de apresentar de forma integrada todos os elementos e aspectos que conformam uma situação de comunicação e, sobretudo, permitem estabelecer a conexão entre o mundo real profissional e a sala de aula, razão última e fundamental do ensino de língua espanhola para a comunicação profissional.

Portanto, os resultados identificados na análise de necessidades levada a cabo contribuem para o delineamento de tarefas comunicativas significativas para os alunos, ajudam a atingir os objetivos propostos em cada unidade didática temática, despertam seu interesse e mantêm sua motivação, além de oferecerem oportunidades de uso comunicativo real da língua com propósito profissional definido, servindo de ensaio para o que os alunos encontrarão em seu cotidiano laboral quando se tornem profissionais do turismo.

i) A Avaliação proposta no programa

Last but not least. Ainda que não seja o principal foco desta pesquisa, o último elemento constitutivo do processo de desenvolvimento de um curso de línguas – a avaliação – tem relação direta com os demais elementos do programa de curso em delineamento, uma vez

que o mesmo faz parte do sistema integrado e interdependente em desenvolvimento nesta pesquisa: o programa de língua espanhola aplicada ao turismo, conectando-os e dando sentido a cada um dos elementos que o constituem (Brown, 1989).

Conforme dito antes, neste programa de curso em delineamento a avaliação se dará ao longo de todo o processo de desenvolvimento de cada uma das quatro (04) unidades didáticas programadas para o curso, à medida em que se forem realizando as tarefas comunicativas, suas respectivas tarefas pedagógicas no decorrer da unidade e as correspondentes tarefas finais de cada unidade didática. Ao final do curso o aluno deverá desenvolver e apresentar o projeto final, reunindo o resultado de todo o processo desenvolvido ao longo das unidades didáticas do curso de língua espanhola aplicada ao turismo.

Desta forma, o elemento *avaliação* é entendido neste programa de curso em delineamento a partir de sua perspectiva sistêmica e interligada aos demais elementos constitutivos do programa em proposição, conforme Brown (1989); sua dualidade entre produto e processo, conforme Richards (1990) e seu aspecto formativo e sumativo, proposto por Graves (2000). Neste sentido, propõe-se que o elemento *avaliação* neste programa seja entendido, por um lado, como *avaliação formativa*, enquanto fornece informações importantes sobre como os alunos estarão trabalhando ao longo de cada unidade didática programada, o que estão fazendo, o que precisam melhorar e como o curso atende às suas necessidades. Por outro lado, que se entenda como uma *avaliação sumativa*, enquanto esta se realiza no final do curso, depois da realização e apresentação do projeto final do curso de língua espanhola aplicada ao turismo, no qual os alunos deverão realizar e apresentar um trabalho final que englobe os quatro setores do turismo trabalhados ao longo do curso e materializado numa proposta de pacote turístico, com tudo o que engloba este produto turístico, de modo que percebam que realizaram algo concreto ao final do curso, e que ao mesmo tempo, avalie se os objetivos do próprio programa de curso foram alcançados.

Portanto, este programa em delineamento entende a avaliação como uma análise de necessidades sem fim, cujo objetivo é aprimorar constantemente o planejamento inicial do programa de modo a melhorá-lo cada vez mais, no sentido de satisfazer as necessidades detectadas (Brown, 1989:222), não tratando somente de determinar se os alunos alcançaram os objetivos propostos no programa, mas principalmente determinar em que medida o próprio programa responde às necessidades e expectativas dos alunos, seu funcionamento e que processos ou componentes do curso precisarm ser modificados e com qual propósito (García Santa-Cecilia, 2000:43), tornando possível determinar, conforme dito antes, o grau de ajuste entre a teoria subjacente a uma determinada filosofia de ensino e a prática real de ensino e aprendizagem que resultam da aplicação e implementação desta mesma teoria numa situação concreta.

5.5. Contribuições e sugestões para estudos futuros

As limitações de cunho teórico e metodológico encontradas no desenvolvimento desta pesquisa acabaram por apontar também às contribuições que esta pesquisa traz para a área de estudos investigativos das Línguas para Fins Específicos (LFE), tanto no Brasil quanto na Espanha, além de sugestões para futuros estudos neste campo científico, sem esquecer as contribuições ao próprio curso de graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) pesquisado.

Talvez a contribuição mais óbvia e imediata que esta pesquisa traga seja em relação ao próprio curso de LEA-NI, contribuindo diretamente para um conhecimento melhor e mais apurado de quem são os alunos que compõe o curso e para a real necessidade de se pensar o curso como um todo – programas de cursos, currículo e filosofia de ensino e aprendizagem de línguas – mais de acordo com a realidade profissional que nossos alunos encontrarão quando formados e inseridos no mercado de trabalho, contribuindo assim para a formação de um

futuro profissional conectado com as práticas e uso da língua espanhola demandas em seu real contexto de trabalho.

Além disso, esta pesquisa contribui também para um ensino de línguas menos voltado ao professor, implicando ao aluno e responsabilizando-o pelo seu próprio processo de aprendizagem de línguas, e não somente a língua espanhola, objeto desta pesquisa, mas também as demais línguas oferecidas no curso de LEA-NI, uma vez que os resultados obtidos incentivam os demais professores do curso a investigar as reais necessidades de seus alunos nas respectivas línguas e demais disciplinas oferecidas no currículo do curso.

Ao propor uma análise de necessidades que identificou as necessidades comunicativas de um contexto ou âmbito profissional específico – o turismo –, esta pesquisa contribui não somente com a elaboração de materiais didáticos voltados para esta área específica em concreto, como aponta à necessidade de se ampliar a pesquisa para os demais âmbitos profissionais previstos no currículo do curso de LEA-NI – Negócios, Jurídico e Cultura -, além de possíveis outros âmbitos profissionais como Comércio Exterior, Corretagem Internacional, com bastante demanda no contexto local.

Outra sugestão para futuros estudos com base nas contribuições desta pesquisa refere-se à ampliação do universo de pesquisa, com estudos longitudinais, com análises constantes das necessidades comunicativas dos alunos que permitam analisar e verificar como e por que variam ao longo do tempo o nível de competência comunicativa em língua espanhola dos alunos ao longo do curso; seu estilo de aprendizagem e perfil cognitivo; os principais gêneros discursivo-textuais utilizados nos contextos de aprendizagem e nos contextos profissionais, entre outras variáveis. Além de contribuir para futuros estudos que visem a produção de materiais didáticos voltados para o ensino e aprendizagem de espanhol para fins específicos orientados à realidade dos mais variados contextos acadêmicos e profissionais dos alunos e dos profissionais já colocados no mercado de trabalho – projetos estes já em andamento.

Outra contribuição importante desta pesquisa refere-se à necessidade peremptória de se formarem mais professores de língua espanhola voltados à prática do ensino e aprendizagem de línguas para fins específicos. Os resultados levantados entre os profissionais do turismo apontam claramente para esta necessidade. Deste modo, esta pesquisa contribui para aumentar o campo de atuação de atuais e futuros professores de língua espanhola, mostrando uma área de atuação docente com enormes possibilidades e oportunidades, haja vista o reduzido número de profissionais atuantes na área, principalmente no contexto local pesquisado, indicando possibilidades reais de trabalho aos futuros professores de língua espanhola que se formam a cada semestre no curso de Letras da UFPB, por exemplo.

Com relação ao Brasil, esta pesquisa contribui para a ampliação dos estudos na área de LFE, em geral, e especialmente para aos estudos de Espanhol para Fins Específicos (EFE), em notável fase de ampliação devido, principalmente, à expansão da oferta de educação pública nos níveis médio técnico e tecnológico profissionalizante e superior, como já falado anteriormente nas considerações iniciais desta pesquisa.

Em relação à Espanha, esta pesquisa contribui somando-se à extensa área de línguas para fins específicos (LFE) já mapeada por Bueno LaJusticia (2003), cujo trabalho de recopilação da produção científica da área de LFE realizada na Espanha entre os anos de 1985 e 2002 identificou mais de 800 autores e 1.500 artigos organizados e distribuídos pela autora em função dos idiomas investigados, faculdades e universidades envolvidas, áreas temáticas com seus respectivos *abstracts*, entre outros critérios. Além de contribuir, minimamente que seja, com considerável produção, esta pesquisa contribui também, em particular, com a área de Espanhol para Fins Específicos (EFE), especialmente com o contexto específico do Espanhol para Turismo (EPT), um dos muitos âmbitos do EFE em cujo artigo a respeito, a autora Pinilla Gómez (2012) destaca a importância e o pioneirismo de autores como Blanca Aguirre Beltrán, Concha Moreno e Martina Tuts, Maria Vittoria Calvi, Enrique Alcaraz Varó,

assim como Josefa Gómez de Enterría e Maria Teresa Cabré, para a área de EFE em geral, e em particular para o EPT.

Como bem destacam Aguirre Beltran, Sánchez Lobato e Santos Gargallo (2012:13-38) em seu quadro geral do ensino e aprendizagem de espanhol para fins específicos, a complexidade de nossa atual Sociedade da Informação e Comunicação (SIC) caracterizada nas profundas mudanças ocorridas no contexto socioeconômico cultural, político e educativo deste princípio de século XXI, tais como integração e regulação dos mercados internacionais, os movimentos migratórios de todo tipo, globalização da informação, desenvolvimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) evidenciaram, por um lado, a importância do fator informação-conhecimento para o avanço científico e o desenvolvimento econômico. Por outro lado, também evidenciaram a necessidade de uma formação especializada em línguas estrangeiras com o fim de alcançar a competência comunicativa nos âmbitos acadêmicos e profissionais, com o claro propósito de poder acessar diretamente à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento, de modo a possibilitar o acesso ao mesmo, o desenvolvimento efetivo e eficaz nos contextos cujas determinadas habilidades, estratégias de comunicação e conhecimentos adequados se fazem não só necessários como imprescindíveis.

Neste contexto, é indiscutível a importância das línguas estrangeiras como imperiosos fatores de mediação intercultural entre os povos e vetores de transmissão de conhecimento e de penetração comercial para todo tipo de produto e serviço, e seu conhecimento e domínio nos ajudam a participar das mais variadas formas de intercomunicação cultural entre seus usuários.

Como destacado por Aguirre Beltrán *et al* (2012:14-15) e conforme visto no início desta pesquisa, ao longo da história as línguas tiveram um determinado valor econômico e disfrutaram do prestígio associado à sociedade e ao peso político e econômico dos países que

as falam, como no caso da língua espanhola nos séculos XVI-XVIII, e nos dias atuais do século XXI. A importância estratégica da língua espanhola para o Brasil, seu ensino (Sedycias, 2005), além de seu valor econômico são mais do que evidentes, e os indicadores e dados dos sucessivos *Anuarios del Instituto Cervantes* (2000 e 2009) corroboram a importância da língua espanhola como recurso econômico e cultural.

Neste contexto socioeconômico, político e cultural, percebe-se um aumento na demanda no ensino e aprendizagem da língua espanhola para fins específicos, principalmente em seus contextos de negócios, meios de comunicação, prestação de serviços turísticos, jurídicos, de saúde, entre outros, bem como nos âmbitos acadêmicos, em função dos constantes intercâmbios de professores e alunos, seja na Espanha e Europa (programa Erasmus, entre outros), seja no Brasil (programa Ciências sem Fronteiras, por exemplo).

Tal contexto requer, por tanto, um planejamento didático-pedagógico e uma organização do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola para a comunicação em âmbitos acadêmicos e profissionais, de modo que possibilite estabelecer as condições adequadas aos seus estudantes e usuários, de forma que estes possam adquirir e/ou desenvolver a competência comunicativa (gramatical, discursiva, sociolinguística, estratégica e sociocultural), ou seja, as capacidades e habilidades comunicativas requeridas por suas atividades acadêmicas e profissionais em seus respectivos contextos de uso e aplicação, tais como compreensão e redação de textos acadêmicos e/ou profissionais, apresentações de produtos ou projetos, interações em reuniões e encontros ou mediações variadas e quaisquer outras atividades comunicativas que requeiram o conhecimento da língua, seu contexto de uso e demais características que possibilitem a comunicação acadêmica e profissional de seus usuários (Aguirre Beltrán *et al.*, 2012: 16-17).

O meio ou método pelo qual se pretendeu contribuir para este fim específico, qual seja, o uso da língua espanhola no contexto profissional do turismo, de modo a satisfazer às

necessidades dos alunos do curso de língua espanhola aplicada ao turismo, às necessidades comunicativas que estes mesmos alunos encontrarão em seu contexto laboral, foi o de elaborar um programa de curso baseado nas tarefas comunicativas e gêneros necessários no contexto profissional do Turismo. Neste sentido, e concordando plenamente com Álvarez (2005), o ensino por tarefas é, provavelmente, uma das propostas que melhor responde às necessidades específicas do ensino-aprendizagem do espanhol para turismo. A realização de tarefas, além de permitir ajustar-nos às necessidades linguísticas, pragmáticas e funcionais dos futuros profissionais do turismo aprendizes de espanhol (principalmente funcional, dado ao marcado caráter instrumental que adquire a língua neste modo de ensino), exige deles a ativação estratégica de competências comunicativas específicas com o fim de resolver com êxito uma série de ações comunicativas intencionadas, com um objetivo claramente definido e com um resultado específico, em outras palavras, uma série de tarefas.

Acredito que um bom programa de curso de línguas estrangeiras – no caso desta pesquisa Espanhol para Fins Específicos do Turismo baseado em tarefas comunicativas e gêneros – não somente reflete a expressão da filosofia educacional de seu elaborador sintetizando o que há de melhor nas tendências atuais no ensino de línguas, proporciona um suporte para o professor e um guia para o aluno, uma base para a seleção e produção de materiais de ensino e aprendizagem, contribui para a avaliação do curso e de seus integrantes, para pesquisas, e para discussão e negociação de um curso, como também, e principalmente, reflete as necessidades comunicativas acadêmicas e profissionais de seus aprendizes. Sem um bom programa, nada disso é possível.

Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998): “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”, *Carabela* 44:5-29.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2000). *El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas*. I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos-CIEFE (2006). Utrecht. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Disponible en: <http://ciefe.com/i-ciefe/> . Acceso en: 25/08/2015.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004) Análisis de necesidades y diseño curricular. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español L2/ Lengua extranjera LE*. Pp. 643-664. Madrid, SGEL.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004) La enseñanza del español con fines profesionales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.e SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español L2/ Lengua extranjera LE*. Pp.1109-1128. Madrid, SGEL.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012) Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid. SGEL.

AGUIRRE BELTRÁN, B; SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. (2012). La enseñanza-aprendizaje del Español para Fines Específicos: Marco General. In: ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (Org.) (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del Español para Fines Específicos*. Málaga. Analecta Malacitana, anejo LXXXIV. Universidad de Málaga. Pp. 13-38.

ALLEN, J. (1984). General Purpose Language Teaching: A Variable Focus Approach. In C.J. Brumfit (ed.) (1984a). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon.

ALLEN, J. e WIDDOWSON, H. (1974). Teaching the Communicative use of English. In: *International Review of Applied Linguistics* XII, I.

ÁLVAREZ LÓPEZ, F. (2005). El español del turismo: propuesta de una tarea. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*. Vol.2. Nº 5 (Año 2005). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redELE/MaterialRedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_01A_lvarez.pdf?documentId=0901e72b80dfa2cd . Acceso en: 25/08/2015.

ANDRÉ, M. (2000). *Etnografia da prática escolar*. Campinas. Papirus.

ANTHONY, E.M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*. Vol. 17. Pp. 63-67.

ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. (2003). *Gramática de uso de español para extranjeros. Teoría y práctica*. Nivel elemental e intermedio. Madrid, SM.

ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. (2003). *Gramática de uso de español para extranjeros. Teoría y práctica*. Nivel elemental e intermedio. Madrid, SM.

BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo. Ed. Martins Fontes.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V.N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid.

BARBER, C. (1962). *Some Measurable of Modern Scientific Prose*. In SWALES, J. M. (1984). *ESP comes of age? 21 years after Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*. Unesco Alsed-LSP Newsletter. Vol 7 N°2 (19). Dinamarca.

BASTURKMEN, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Hampshire. Palgrave MacMillan.

BAZERMAN, C. (2005). Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, p.19-46.

BELCHER, D. (2004). *Trends in Teaching English Specific Purposes*. Annual Review of Applied Linguistics. N° 24. Pp. 165-186. Cambridge. Cambridge University Press.

BELCHER, D. (2006). *English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Works of Work, Study, and Everyday Life*. TESOL Quarterly, vol. 40 n°1, pp. 133-156.

BELCHER, D. (2009). *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Michigan. Universidade de Michigan. EUA.

BELCHER, D. (2011). *New directions in English for Specific Purposes Research*. In: Belcher, D., Johns, A. e Paltridge, B. (eds.). Michigan, Universidade de Michigan.

BELCHER, D. (2013). *The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice*. In: Paltridge, B. e Starfield, S. (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford. Wiley-Blackwell.

BELMONTE (2003). *Análise de necessidades na área de turismo: em busca de subsídios para uma adequação da disciplina língua inglesa*. 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BERWICK, R. (1989). Needs assessment in language in language programming: from theory to practice. In: JOHNSON, R.K. (1989) (Org.). *The second language curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press. Pp. 48-62.

BHATIA, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres. Longman Group UK.

BRASIL (2007). Decreto ° 6.069 de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 25/08/2015.

BRASIL (2009). Projeto Pedagógico do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI). Universidade Federal da Paraíba. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/lea/images/tcc/anexo_a.pdf Acesso em: 25/08/2015.

BRASIL (2010). MINISTÉRIO DO TURISMO, *Turismo no Brasil, 2011-2014*, Brasília. Ministério do Turismo. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Turismo_no_Brasil_2011_-_2014_sem_margem_corte.pdf Acesso em: 25/08/2015.

BRASIL (2015). *Anuário Estatístico de Turismo 2015*. Ministério do Turismo. Brasília. Disponível em: <http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/dadosefatos/anuario> Acesso em: 25/08/2015.

BRASIL (2015). Programa Federal Ciências Sem Fronteiras. Ministério da Educação. Disponible en: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home> Acesso em : 25/08/2015.

BRASIL (2015). Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC. Ministério da Educação. Disponible en: <http://pronatec.mec.gov.br/> Acesso em : 25/08/2015.

BRASIL (2015). Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Ministério da Educação. Disponible en: <http://reuni.mec.gov.br/> . Acesso en: 25/08/2015.

BRASIL (2015). Sistema de Seleção Unificada – SiSU. Ministério da Educação. Disponible en: <http://sisu.mec.gov.br/> Acesso en: 25/08/2015.

BREEN, M. (1984). Process Syllabus for the Language Classroom. In C.J. Brumfit (ed.) (1984a). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon.

BREEN, M. (1987a). Paradigmas Contemporâneos en el Diseño de Programas de Lenguas (I). In: Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Nº 19. Pp. 50-64 (1996). Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680 . Acesso en: 25/08/2015.

BREEN, M. (1987b). Paradigmas Contemporâneos en el Diseño de Programas de Lenguas (II). In: Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Nº 20. Pp. 52-73 (1997). Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=687 . Acesso en: 25/08/2015.

BREEN, M. (1987c). Learner contributions to task design. In: C.N. Candlin e D. Murphy. (eds.) (1987). *Lancaster Practical Papers in English Language Education: Vol. 7. Language Learning Tasks*. Pp. 23-46. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall Internacional.

BREEN, M. P. (2001). Syllabus design. In: CARTER, RONALD y NUNAN, DAVID. (2001). *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge. Cambridge University Press. Pp. 151-159.

BRINDLEY, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R.K. (1989) (Org.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989, p. 63-78.

BROWN, J. D. (1989). Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities. In: JOHNSON, R.K. (1989) (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. Pp. 222--241.

BROWN, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston. Heinle e Heinle Publishers.

BRUMFIT, C.J. (1977). The teaching of advanced reading skills in foreign languages. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*. Vol. 10. Nº2.

BRUMFIT, C.J. (1984a). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon.

BUENO LAJUSTICIA, M^a R. (2003). *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*. Madrid, Proyectos Córdon.

CABRAL, P. J. M. (2006). *Resumos de dissertações e teses sobre língua espanhola: Análise da estrutura interna e mapeamento da produção científica*. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006.

CANANI, I.S.S. (2001). *A comunicação em língua espanhola entre turistas e prestadores de serviços na hotelaria: região turística de Balneário Camboriú*. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2001.

CANDLIN, C. (1984). Syllabus Design as a Critical Process. In C.J. Brumfit (ed.) (1984a). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon.

CANDLIN, C.N. (1987). Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C. N. y MURPHY, D. (1987). *Language learning tasks*. Lancaster practical papers in English language education, V. 7. Prentice-Hall International English Language Teaching. Pp. 5-22.

CARRELAS, D. C. (2003). *A Tarefa como eixo norteador dos programas de Língua Espanhola nos cursos técnicos de Turismo e Hotelaria da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha: limites e possibilidades*. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

CARVALHO, K.R.R. (2008). *Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de Letras*. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CELADA, M.T. (2002). *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado. Campinas. Unicamp. Instituto de Estudos da Linguagem.

CELADA, M.T. e MAIA GONZÁLEZ, N. (2000). Los Estudios de Lengua Española en Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento El Hispanismo en Brasil*. ABEH (2002). Brasília. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la Embajada de España en Brasil. Pp. 35-38.

CELADA, M.T. e MAIA GONZÁLEZ, N. (2002). El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: Sedycias, J. e Salinas, A. (orgs.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e perspectivas futuras*. São Paulo. Parábola. Pp. 71-96.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ. Curso de bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais – LEA-NI. Disponible en: <http://leaning.jimdo.com/leani-cefet-rj/> Acceso en: 25/08/2015.

CERROLAZA, M. A.; CERROLAZA, O. G.; LLOVET, B. B. (2007). *Pasaporte B1 y B2. Niveles 1,2*. Madrid: Edelsa.

COELHO, M.H.P. e SAKOWSKI, P.A.M. (2014). Perfil da Mão de Obra do Turismo no Brasil nas Atividades Características do Turismo e em Ocupações. *Texto para Discussão 1938*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA. N° 1938. Rio de Janeiro.

COELHO, R. N. y AQUINO, C.A.B. (2009). Inserção laboral, juventude e precarização. *Revista de Psicologia Política*. Vol. 9. N° 18. Pp. 275-289. Associação Brasileira de Psicologia Política.

CONSEJO DE EUROPA 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación – MCER*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Acceso en: 25/08/2015.

CRESWELL, J.W. (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo. Artmed.

CROOKES, G. (1986). *Task Classification. A cross-disciplinary review*. Tech. Report, n° 4. Honolulu. University of Hawai at Manoa.

CUBERO, ROSARIO. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Ed. Graó. Barcelona.

CHAMBERS, F. (1980). A Re-evaluation of Needs Analysis. *ESP Journal*, vol.1 n.1: 25-33.

DE SILVA JOYCE , H. AND HOOD , S. (2009). English for community membership: Planning for actual and potential needs .In D. Belcher (ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* . Pp. 244 – 263. Ann Arbor MI : University of Michigan Press .

DUDLEY-EVANS E ST. JOHN, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: CUP.

DUDLEY-EVANS, T. (2001). English for specific purposes. In: CARTER, RONALD y NUNAN, DAVID. (2001). *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* Cambridge. Cambridge University Press. Pp. 131-136.

DUQUE DE LA TORRE, A., PÉREZ LAMIGUEIRO, I. (1996). El español del turismo. Una propuesta por tareas. In.: BARRUECO, S., HERNÁNDEZ, E., SIERRA, L. (1996). *Lenguas para Fines Específicos V. Investigación y Enseñanza*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares.

ESTAIRE, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. In: ZANÓN, J. (1999) (org.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire.htm Acceso en: 25/08/2015.

ESTAIRE, S. (2011). Principios Básicos y Aplicación del Aprendizaje Mediante Tareas. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Nº 12.

ESTAIRE, S. e J. ZANÓN. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.

FEDERAÇÃO DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS e TURISMO DO ESTADO DA PARAÍBA – FECOMERCIO/PB. (2015). *Fluxo de hóspedes estrangeiros na PB cresce mais de 110%, diz PBtur*. Disponible en: http://www.fecomercio-pb.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=831:fluxo-de-hospedes-estrangeiros-na-pb-cresce-mais-de-110-diz-pbtur&catid=1:latest-news&Itemid=62 Acceso en: 25/08/2015.

FERNÁNDEZ, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. (org.). Colección Edinumen. Serie Recursos. Ed. Edinumen. Madrid. 2001.

FERNÁNDEZ, S. (2011). *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER*. MarcoELE-Suplementos. N° 12. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf> Acceso en: 25/08/2018.

FLICK, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo. Artmed.

FREIRE, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.

FREITAS, L. M. A. (2005). *Espanhol para o turismo: o trabalho dos agentes de viagens*. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GALVÁN, C.B. (2005). *Competência comunicativa e Competência Profissional: Espanhol Instrumental para Hotelaria*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GARCÍA MAYO, MARÍA DEL PILAR. (2000). *English for specific purposes: discourse analysis and course design*. Universidad del País Vasco.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid. Arco/Libros.

GARCÍA-ROMEU, (2006a). *Análisis de Necesidades para la Programación de Cursos de Fines Específicos*. III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos-CIEFE (2006). Utrecht. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Disponible en: <http://ciefe.com/el-iii-ciefe/>. Acceso en: 25/08/2015.

GARCÍA-ROMEU, J. (2006b). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Memoria de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. RedELE, Biblioteca Virtual, número 7, segundo semestre. (2007). Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/JGRomeu.shtml>. Acceso en: 25/08/2015.

GIL, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas.

GOLDENBERG, M. (2004). *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro. Record.

GONZÁLEZ, M., MARTÍN, F., RODRIGO, C. e VERDÍA, E. (2010). *Socios 1 y 2. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona. Difusión.

GRAVES, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Nova York. Cambridge University Press.

GRAVES, K. (2000). *Designing Language Courses. A guide for teachers*. Ontario. Heinle & Heinle Thomson Learning.

GREGOLIN, I. V. (2005). *Ensino de línguas para fins específicos: particularidades do espanhol para negócios em um contexto empresarial brasileiro*. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.

GREGOLIN, I. V. (2008). *Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros*. Araraquara, SP. 2008. 190 f. TESE (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

GÜNTHER, H. (2003). *Como Elaborar um Questionário*. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº1. Brasília. UNB-Laboratório de Psicologia Ambiental.

HALLIDAY, M., McINTOSH, A. e STREVENS, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

HOWATT, A. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

HUTCHINSON, T. e WATERS, A. (1987). *English for specific purposes. A learned-centred approach*. Cambridge. Cambridge University Press.

HYLAND, K. (2011). *Specific Purpose Programs*. In Doughty, J. C. e Long, M. H. *The Handbook of Language Teaching*. Hong Kong. Wiley-Blackwell. Pp. 201-217.

HYLAND, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*. Pergamon. Vol. 21. Pp. 385-395.

HYLAND, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*. Pergamon. Vol.12. Pp. 17-29.

HYLAND, K. (2006). *English for Academic Purpose*. An advanced resource book. Nova York. Routledge.

HYLAND, K. (2008). *The Author Replies*. TESOL Quarterly, vol. 42 nº1. Pp. 113-114.

HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride e J. Holmes (1972), (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin.

INSTITUTO BRASILEIRO DE TURISMO-EMBRATUR, (2014). *O Brasil é o 6º no mundo em economia do turismo*. Ministério do Turismo, Brasil (2015). Disponible en: <http://www.brasil.gov.br/turismo/2014/04/brasil-e-o-6o-no-mundo-em-economia-do-turismo>
Acceso en: 25/08/2015.

INSTITUTO CERVANTES (2015). *Diccionario de términos clave de ELE: Enfoque*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Acceso en: 25/08/2015.

INSTITUTO CERVANTES (2009). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_09/default.htm . Acceso en: 25/08/2015.

INSTITUTO CERVANTES (2000). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_00/default.htm . Acceso en: 25/08/2015.

JOHNSON, R.K. (1989). A decision-making framework for the coherent language curriculum. In: JOHNSON, R.K. (1989) (Org.). *The second language curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press. Pp. 1-23.

JORDAN, R.R. (1997). *English for Academic Purposes*. A guide and resource book for teachers. Cambridge. Cambridge University Press.

JUAN, O.; ZARAGOZA, A.; DE PRADA, M. (2012). *En equipo.es 2. Curso de Español de los Negocios*. Madrid, Edinumen, 2012.

KEEFE, J.W. (1979). Learning Style: An Overview. In: *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston. National Association of Secondary School Principals. Pp.1-17.

KENNEDY, C. e BOLITHO, R. (1984). *English for specific purposes*. Basingstoke-MacMillan.

KUHN, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago. University of Chicago Press.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. (2014). Análise de necessidades com base em gênero para orientar a produção de material didático em espanhol: gêneros profissionais do ramo imobiliário. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. RBLA, vol. 14, n. 3, pp. 635-660.

LIMA-LOPES (2004). *Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental*. The ESPecialist, v25, n1, p.1-29.

LONG, M. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training. In: HYLSTENSTARM, K. y PIENEMANN, M. (eds.) (1985). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London. Multilingual Matters. Pp. 77-99.

LONG, M. H., e NORRIS, J. (2000). Task-based language teaching and assessment. In M. Byram (ed.), *Encyclopedia of language teaching*. Pp. 597-603. Londres. Routledge.

LONG, M.H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In: Long, M.H. (Org.). *Second language needs analysis*. P. 19-76. Cambridge University Press.

LONG, M.H. e CROOKES, G. (1992). Three approaches to task-based language teaching. *TESOL Quarterly* 26,1. Pp. 27-56.

LÓPEZ MORALES, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca. Ediciones Colegio de España.

LÜDKE, M. (1983). Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*, São Paulo (7): 15-8, jan./jun. 1983.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária-EPU.

LLORIÁN, S. (1997). *Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos*. VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE. Alcalá de Henares. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0525.pdf . Acceso en: 25/08/2015.

MAIA GONZÁLEZ, N. (1994). *-Cadê o pronome? -O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH.

MARCONI, M.A. e LAKATOS, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo. Atlas.

MARKEE, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge. Cambridge University Press.

MOREIRA, R.S.C. (2012). *Análise de necessidades para um curso de espanhol no ensino técnico superior tecnológico*. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORENO, C.; TUTS, M. (2009). *Cinco estrellas. Español para el Turismo*. Madrid, SGEL.

MUNBY, JOHN. (1983). *Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the context of purpose-specific language programmes*. Cambridge. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988a). *The Learner-Centred Curriculum. A study in second language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988b) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford Universtiy Press.

NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Ed. Cambridge University Press. Madrid.

NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. New York. Cambridge University Press.

O'KEEFE, L. (1983). Unique and recurrent elements in syllabus for ESP. In: BRUMFIT, C.J. (ed.) (1983). *Language Teaching Projects for the Third World*. ELT Documents 116. Oxford. The British Council. Pergamon Press. Pp. 151-160.

OLIVEIRA, J.J. (2015). Puxado pela Copa, movimento de turistas cresce 10,6% no Brasil em 2014. *Valor Econômico*. São Paulo. 08/07/2015. Seção Empresas. Disponible en: <http://www.valor.com.br/empresas/4126920/puxado-pela-copa-movimento-de-turistas-cresce-106-no-brasil-em-2014> Acceso en: 25/08/2015.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (2010). *Recomendaciones Internacionales para Estadísticas de Turismo 2008*. Organización Mundial del Turismo-OMT. New York. Disponible en: http://unstats.un.org/unsd/publication/Seriesm/SeriesM_83rev1s.pdf . Acceso en: 25/08/2015.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (2011). *International Recommendations for Tourism Statistics 2008. Draft Compilation Guide*. Organización Mundial del Turismo-OMT. New York. Disponible en: <http://unstats.un.org/unsd/tradeserv/egts/CG/IRTS%20compilation%20guide%207%20march%202011%20-%20final.pdf> . Acceso en: 25/08/2015.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (2014). *Panorama OMT del turismo internacional*. Organización Mundial del Turismo-OMT. New York. Disponible en: <http://mkt.unwto.org/es/publication/panorama-omt-del-turismo-internacional-edicion-2014> . Acceso en: 25/08/2015.

PINILLA GÓMEZ, R. (2012). El español del Turismo. In: ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (Org.) (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del Español para Fines Específicos*. Málaga. Analecta Malacitana, anejo LXXXIV. Universidad de Málaga. Pp. 179-201.

PINTO (2002). *O inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngue: uma análise de necessidades*. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PRABHU, N.S. (1980). Reactions and Predictions. *Bulletin*, vol. 4, nº1. Bangalore. Regional Institute of English.

PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford. Oxford University Press.

RAMOS, R.C.G. (2004). *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos*. The ESPecialist, v25, n2, p.107-129.

RANGEL, M. V. M. S. (2007). *Compreensão, Expressão,... Interação: O cinema como recurso didático de ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira*. Comunicação apresentada no XIV Congresso ASSEL-III ENLETRARTE. Campos dos Goytacazes.

RANGEL, M.V.M. S; SOTO, U; GREGOLIN, I. (2009). Concepção, design e ferramentas de um ambiente virtual colaborativo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: SOTO, U; MAYRINK, M.F; GREGOLIN, I. (Org.). *Linguagem, Educação e Virtualidade*. Linguagem, Educação e Virtualidade. 1ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009, v. 1, p. 117-134.

RANGEL, M.V.M. S; SOTO, U; GREGOLIN, I. (2010). Uso de entornos virtuales en la formación de profesionales en los ámbitos de turismo y de enseñanza-aprendizaje de lengua. In: III Simpósio Internacional SITRE - Trabalho, Relações de trabalho, Educação e Identidade, 2010, Belo Horizonte. III Simpósio Internacional SITRE - Trabalho, Relações de trabalho, Educação e Identidade, 2010.

RANGEL, M.V.M.S. (2008). *Fluxo interativo em curso de espanhol à distância on line: análise da distância transacional*. Niterói, 2008. 95 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói.

RANGEL, M.V.M.S., SOTO, U., GREGOLIN, I. (2007). *Curso de Español para Turismo*. (Projeto de extensão de Educação a distância em contexto on-line). UNESP/FCLAR, Araraquara.

RANGEL, M.V.M.S; SOTO, U; GREGOLIN, I. (2008). Aplicación de TICs en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera: curso "Español para turismo". In: III Encuentro Iberoamericano de Educación, Guadalajara. Actas III EIDE Encuentro Iberoamericano de Educación.

RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. (1990). *The Language Matrix*. Cambridge. Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge. Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. e RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

RICHTERICH, R., Van EK, J.A. e WILKINS, D.A. (1972). *A European Unit/Credit System in the Field of Adult Language Learning. Report of the Meeting of Experts*. Estrasburgo. Conselho de Europa.

RICHTERICH, R., Van EK, J.A. e WILKINS, D.A. (1972). *A European Unit/Credit System in the Field of Adult Language Learning. General Orientation Paper*. Estrasburgo. Conselho de Europa.

RICHTERICH, R. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Conselho de Europa. Estrasburgo.

RICHTERICH, R. (1973). *L'Analyse des Besoins Langagiers (An Analysis of Language Needs)*. Conselho de Europa. Estrasburgo.

RICHTERICH, R. (1983). *Case studies in identifying language needs*. Oxford. Conselho de Europa/Pergamon.

RICHTERICH, R. e CHANCEREL, J.L. (1977). *L'identification des Besoins des Adultes Apprenant une Langue Etrangere*. Estrasburgo. Conselho de Europa/Hatier.

RICHTERICH, R. e CHANCEREL, J.L. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Conselho de Europa. Oxford. Pergamon Press.

ROBINSON, P. (2001). Task complexity, cognitive resources and second language syllabus design. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROBINSON, PAULINE. (1980). *ESP (English for Specific Purposes): The present position*. Oxford: Pergamon Press.

ROBINSON, PAULINE. (1989). An overview of English for specific purposes. In Coleman, H. (ed.) *Working with Language: A multidisciplinary consideration of language use in work contexts*. Berlin: Mouton de Gruyter e Cia. Pp. 395-427.

ROBINSON, PAULINE. (1991). *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempsted: Prentice Hall.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Métodos y enfoques. Madrid. SGEL.

SANTOS, E.C.P. (2001). *Compreensão em leitura de textos em espanhol: um estudo com universitários*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista, 2001.

SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SECRETARIA DO TURISMO E DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – PBTur, (2015). Governo do Estado da Paraíba. *PB Tur aponta ocupação média de 76,32% em hotéis da Paraíba entre janeiro e abril*. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/pbtur-aponta-ocupacao-media-de-7632-em-hoteis-da-paraiba-entre-janeiro-e-abril/> Acesso em: 25/08/2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE TURISMO – SETUR, (2015). Prefeitura Municipal de João Pessoa. *Fluxo de hóspedes estrangeiros cresce 121% em João Pessoa*. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/fluxo-de-hospedes-estrangeiros-cresce-121-em-joao-pessoa/> Acesso em: 25/08/2015.

SILVA (2007). *Inglês para Turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem*. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, São Paulo, 2007.

SKEHAN, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, vol. 17, n. 1, pp. 38-62.

STAKE, R. (2005) e (2000). *Qualitative case studies*. In: N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. Pp. 443-466. Thousand Oaks. Sage.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

STERN, H.H. (1984). Introduction, review and discussion. In C.J. Brumfit (ed.) (1984a). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon.

STREVENS (1977a), P. *New orientations in the teaching of English*. Oxford. Oxford University Press.

STREVENS (1977b), P. Special purposes language learning: A perspective. *Language teaching & Linguistics Abstracts*. 10. Págs. 145-163

STREVENS, P. (1988). ESP after twenty years: a re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.). *ESP: State of the Art*. Singapura: SEAMO Regional Language Centre.

SWALES, J. (1989). Service English programme design and opportunity cost. In: JOHNSON, R.K. (1989) (Org.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. Pp. 79-90.

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge. Cambridge University Press.

SWALES, J. (1992). "Language for specific purposes," in *International Encyclopedia of Linguistics*, Vol. 2, W. Bright, Ed. Oxford: Oxford University Press. Pág. 407.

SWALES, J. (2000). *Language for Specific Purposes*. *Annual Review of Applied Linguistics*. N° 20. Pp. 59-76. Cambridge. Cambridge University Press.

SWALES, J. (2004). *Research Genre. Explorations and Applications*. New York. Cambridge University Press.

SWALES, J. M. (1984). ESP comes of age? 21 years after Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose. *Unesco Alsed-LSP Newsletter*. Vol 7 N°2 (19). Dinamarca.

SWALES, J. M. (1985). *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press.

TANO, M. (2009). *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona, Difusión.

TUDOR, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge. Cambridge University Press.

TYLER, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago. University of Chicago Press.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Curso de bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação. Disponible en: <http://www.let.unb.br/lea/> Acceso en: 25/08/2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC. Curso de bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais-LEA. Disponible en: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/bacharelado/lea/> Acceso en: 25/08/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. Curso de bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais – LEA-NI. Disponible en: <http://www.cchla.ufpb.br/lea/index.php/apresentacao> Acceso en: 25/08/2015.

UNIVERSITÉ DE LA ROCHELLE. *Langues Étrangères Appliquées*. Disponible em : <http://flash.univ-larochelle.fr/-Langues-Etrangeres-Appliquees-.html> Acceso en: 25/08/2015.

V.V.A.A. (2006). *Gramática básica del estudiante de español*. A1-B1. Barcelona, Difusión.

V.V.A.A. (2007). *Temas de Empresas*. Manual para la preparación del Certificado Superior de Español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid. Madrid, Edinumm/Thomson.

V.V.A.A. (2008). *Temas de Turismo*. Manual para la preparación del Certificado Superior de Español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid. Madrid, Edinumm/Thomson.

V.V.A.A. (2010). *Temas de Derecho*. Manual para la preparación del Español en el ámbito jurídico. Madrid, Edinumm/Thomson.

VACCARI (2004). *Análise de necessidades de alunos de um curso de tecnologia em processos de produção*. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

Van EK, J.A. (1975). *System Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Conselho de Europa. Estrasburgo.

VAN HEST, E. e OUD-DE GLAS, M. (1991). *Una investigación acerca de las técnicas usadas para el diagnóstico y el análisis de necesidades de idiomas extranjeros en el comercio y la industria*. Luxemburgo. Comisión de las Comunidades Europeas.

VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.

WEST, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*. Cambridge University Press. Vol. 27 N°1. Pp. 1-19.

WHITE, R. (1988) *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford. Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1984). Educational and Pedagogical Factors in Syllabus Design. In C.J. Brumfit (ed.) (1984a). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon.

WILKINS, D.A. (1976). *Notional Syllabus*. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford. Oxford University Press.

WILLIS, D. e WILLIS, J. (2001). Task-based language learning. In: CARTER, RONALD y NUNAN, DAVID. (2001). *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge. Cambridge University Press. Pp. 173-179.

WILLIS, JANE. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 1996.

WORLD TRAVEL TOURISM COUNCIL – WTTC, (2015). *Economic Impact 2015 – Brazil*. Disponible en: <http://www.wttc.org/-/media/files/reports/economic%20impact%20research/countries%202015/brazil2015.pdf>
Acceso en: 25/08/2015.

YALDEN, J. (1984). Syllabus Design in General Education. In C.J. Brumfit (ed.) (1984a). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon.

YALDEN, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. New York. Cambridge University Press.

YIN, R.K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman. Porto Alegre.

ANEXO 1 - Estrutura Curricular do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (LEA-NI / UFPB)

1 – Conteúdos Curriculares do Curso

Conteúdos Curriculares	Carga Horária	Créditos	%
1 – Conteúdos Básicos Profissionais			
1.1 – Conteúdos Básicos	2.175	145	64,5%
1.2 – Estágios Supervisionados	450	30	13,3%
2 – Conteúdos Complementares			
2.1 – Conteúdos Complementares Obrigatórios	270	18	8,0%
2.2 – Conteúdos Complementares Optativos	180	12	5,3%
2.3 – Conteúdos Complementares Flexíveis	300	20	8,9%
Total	3.375	225	100%

2 – Composição Curricular

1 – Conteúdos Básicos			
1.1 – Conteúdos Básicos Profissionais			
Disciplinas	Créditos	Carga Horária	Pré-requisito
<i>Espanhol I</i>	04	60	<i>Nenhum</i>
<i>Espanhol II</i>	04	60	<i>Espanhol I</i>
<i>Espanhol III</i>	04	60	<i>Espanhol II</i>
<i>Espanhol IV</i>	04	60	<i>Espanhol III</i>
<i>Espanhol Aplicado ao Turismo</i>	03	45	<i>Espanhol IV</i>
<i>Espanhol Aplicado aos Negócios</i>	03	45	<i>Espanhol IV</i>
<i>Espanhol Jurídico</i>	03	45	<i>Espanhol IV</i>
Francês I	05	75	Nenhum
Francês II	05	75	Francês I
Francês III	05	75	Francês II
Francês IV	05	75	Francês III
Francês Aplicado ao Turismo	04	60	Francês IV
Francês Aplicado aos Negócios	04	60	Francês IV
Francês Jurídico	04	60	Francês IV
Inglês I	05	75	Nenhum
Inglês II	05	75	Inglês I
Inglês III	05	75	Inglês II
Inglês IV	05	75	Inglês III
Inglês Aplicado ao Turismo	04	60	Inglês IV
Inglês Aplicado aos Negócios	04	60	Inglês IV
Inglês Jurídico	04	60	Inglês IV
Português Instrumental	04	60	Nenhum
Cultura dos Países de Língua Espanhola	03	45	Nenhum
Cultura dos Países de Língua Francesa	03	45	Nenhum
Cultura dos Países de Língua Inglesa	03	45	Nenhum
Introdução ao Direito	03	45	Nenhum
Direito Internacional	03	45	Introdução ao Direito
Introdução ao Estudo do Turismo	04	60	Nenhum
Iniciação à Economia	04	60	Nenhum
Noções de Economia Brasileira	03	45	Iniciação à Economia
Introdução à Economia Internacional	04	60	Noções de Economia Brasileira
Fundamentos de Administração	03	45	Nenhum
Administração de Marketing	03	45	Fundamentos da Administração
Teoria e Técnicas de Administração Aplicadas às Negociações Internacionais	04	60	Fundamentos da Administração

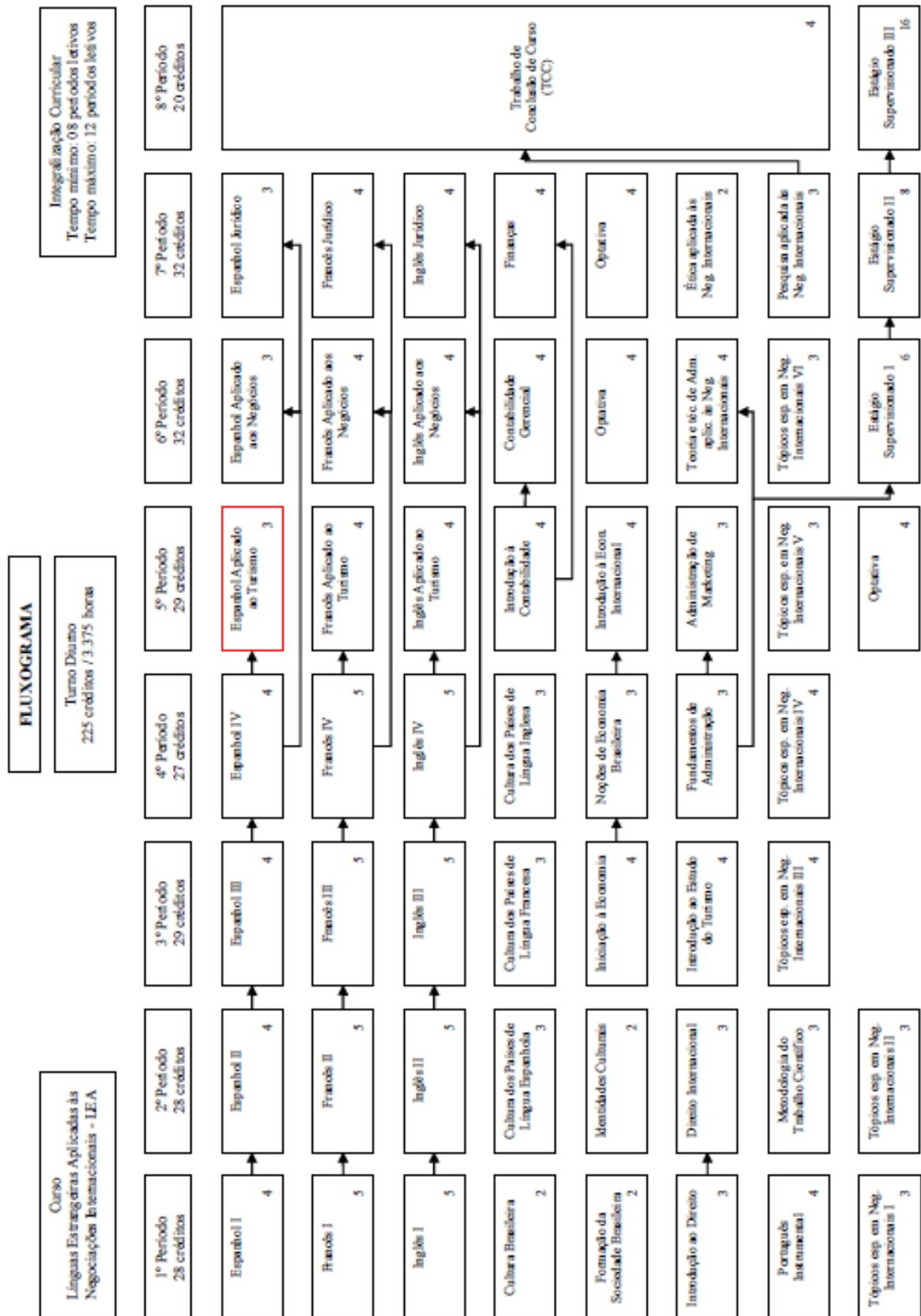
Introdução à Contabilidade	04	60	Nenhum
Contabilidade Gerencial	04	60	Introdução à Contabilidade
Finanças	04	60	Introdução à Contabilidade
Total	145	2.175	
1.2 – Estágios Curriculares			
Estágio Supervisionado I	06	90	Fundamentos da Administração
Estágio Supervisionado II	08	120	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado III	16	240	Estágio Supervisionado II
Total	30	450	
2 – Conteúdos Curriculares Específicos			
2.1 – Conteúdos Complementares Obrigatórios			
Cultura Brasileira	02	30	Nenhum
Formação da Sociedade Brasileira	02	30	Nenhum
Identidades Culturais	02	30	Nenhum
Metodologia do Trabalho Científico	03	45	Nenhum
Pesquisa Aplicada às Negociações Internacionais	03	45	Nenhum
Ética Aplicada às Negociações Internacionais	02	30	Teoria e Técnica de Administração Aplicadas às Negociações Internacionais
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	04	60	Pesquisa Aplicada às Negociações Internacionais
Total	18	270	
2.2 – Conteúdos Complementares Optativos			
3 (três) disciplinas em uma das áreas de aprofundamento: Cultura, Lazer e Turismo; Comércio e Serviços; e Meio Ambiente, escolhidas com a orientação do tutor, entre aquelas oferecidas pelos Cursos do CCHLA, CCSA ou CCJ.	12	180	Nenhum
2.3 – Conteúdos Complementares Flexíveis			
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais I	03	45	Nenhum
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais II	03	45	Nenhum
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais III	04	60	Nenhum
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais IV	04	60	Nenhum
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais V	03	45	Nenhum
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais VI	03	45	Nenhum
Total	20	300	

3 – Distribuição das Disciplinas por Semestre

Disciplina	Créditos
1º semestre	
Espanhol I	04
Francês I	05
Inglês I	05
Cultura Brasileira	02
Formação da Sociedade Brasileira	02
Introdução ao Direito	03
Português Instrumental	04
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais I	03
2º semestre	
Espanhol II	04
Francês II	05
Inglês II	05
Cultura dos Países de Língua Espanhola	03
Identidades Culturais	02
Direito Internacional	03

Metodologia do Trabalho Científico	03
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais II	03
3º semestre	29 créditos
Espanhol III	04
Francês III	05
Inglês III	05
Cultura dos Países de Língua Francesa	03
Iniciação à Economia	04
Introdução ao Estudo do Turismo	04
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais III	04
4º semestre	27 créditos
Espanhol IV	04
Francês IV	05
Inglês IV	05
Cultura dos Países de Língua Inglesa	03
Noções de Economia Brasileira	03
Fundamentos da Administração	03
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais IV	04
5º semestre	29 créditos
Espanhol Aplicado ao Turismo	03
Francês Aplicado ao Turismo	04
Inglês Aplicado ao Turismo	04
Introdução à Contabilidade	04
Introdução à Economia Internacional	04
Administração de Marketing	03
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais V	03
Optativa	04
6º semestre	32 créditos
Espanhol Aplicado aos Negócios	03
Francês Aplicado aos Negócios	04
Inglês Aplicado aos Negócios	04
Contabilidade Gerencial	04
Optativa	04
Teoria e Técnicas de Administração Aplicadas às Negociações Internacionais	04
Tópicos Especiais em Negociações Internacionais VI	03
Estágio Supervisionado I	06
7º semestre	32 créditos
Espanhol Jurídico	03
Francês Jurídico	04
Inglês Jurídico	04
Finanças	04
Optativa	04
Ética Aplicada às Negociações Internacionais	04
Pesquisa Aplicada às Negociações Internacionais	03
Estágio Supervisionado II	06
8º semestre	20 créditos
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	04
Estágio Supervisionado III	16

ANEXO 2 - Fluxograma Curricular LEA-NI



ANEXO 3 – Lista de las Actividades Características del Turismo (ACT) agrupadas en torno a las principales categorías clasificadas según las *Recomendaciones Internacionales para Estadísticas de Turismo 2008*, (OMT, 2010:121-122).

LISTA DE LAS ACTIVIDADES CARACTERÍSTICAS DEL TURISMO - CIU Rev. 4			
#	ACT	CIU	DESCRIPCIÓN
1	Alojamiento para visitantes	5510	Actividades de alojamiento de corto plazo
		5520	Áreas de camping y aparcamiento
		5590	Otras alojamiento
		6810	Actividades inmobiliarias con inmuebles propios ou arrendados*
		6820	Actividades inmobiliarias por comisión ou contrato*
2	Bares y Restaurantes y similares	5610	Actividades de restaurantes y entrega de alimentos
		5629	Otros servicios de alimentación
		5630	Actividades relacionadas con la comercialización de bebidas
3	Transporte por ferrocarril de pasajeros	4911	Transporte por ferrocarril de pasajeros
4	Transporte por carreteras de pasajeros	4922	Otros transportes terrestres de pasajeros
5	Transporte acuático de pasajeros	5011	Transporte marítimo y costero de pasajeros
		5021	Transporte acuático interno de pasajeros
6	Transporte aéreo de pasajeros	5110	Transporte aéreo de pasajeros
7	Alquiler de vehículos y transportes	7710	Alquiler y arrendamiento de vehículos motorizados
8	Agencias de viajes y similares	7911	Actividades de agencias de viajes
		7912	Actividades de operadores turísticos
		7920	Otras actividades de servicios de reservas
9	Cultura	9000	Actividades creativas, artísticas y de entretenimiento
		9102	Actividades de museo y operación de edificios y locales históricos
		9103	Actividades relacionadas a jardines botánicos, zoos y reservas naturales
10	Recreación y Deportes	7721	Alquiler y arrendamiento de bienes de recreación y deportes
		9200	Actividades de juegos de azar
		9311	Operaciones para la práctica deportiva
		9319	Otras actividades de deportes
		9321	Operación de parques temáticos y de atracciones
		9329	Otras actividades de recreación y ocio
11	Comercio al por menor de bienes característicos del turismo		Tiendas de <i>Duty free</i> **
			Tiendas especializadas en recuerdos**
			Tiendas especializadas en artesanía**
			Otras tiendas que comercializan bienes característicos del turismo **
* Parte relacionada con segundos hogares y propiedades temporales. ** No es una categoría de 4 cifras de la CIU.			

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1 (Q1)

PERFIL DOS ALUNOS DE LEA-NI e
NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM
RANGEL (2014)¹

DATA: ___ / ___ / 2014 Nº: _____

LOCAL: _____

Para desenvolver meu projeto de pesquisa sobre o uso da língua espanhola pelos alunos de um curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA), necessito de informações sobre o perfil dos alunos do curso de LEA e suas necessidades de aprendizagem. Esta pesquisa vai completar minha tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira da Universidade de Valladolid-Espanha. (As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade do pesquisador, Prof. Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel).

A) Perfil - Dados Pessoais, Perfil sócio-econômico-cultural dos Alunos na Situação de Aprendizagem

1. Nome: _____

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Faixa etária:

- () até 20 anos () 21-25 anos
 () 26-30 anos () 31-35 anos
 () 36-40 anos () 41-45 anos
 () 46-50 anos () 51-55 anos
 () 56-60 anos () + 61 anos

4. Estado civil:

- () solteiro () união estável () casado
 () separado () divorciado () viúvo

5. Cursou o Ensino Fundamental em escola:

- () particular () pública () supletivo () EJA
 Ano conclusão do Ens. Fundam.: _____

6. Cursou o Ensino Médio em escola:

- () particular () pública () supletivo () EJA
 Ano conclusão do Ens. Médio: _____

7. Qual período você está cursando atualmente?

- () 1º período () 2º período
 () 3º período () 4º período
 () 5º período () 6º período
 () 7º período () 8º período

8. Qual é a renda total da sua família em salários mínimos?

- () 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 15 () 15 a 20 () acima de 20

¹ RANGEL, Marcelo Vanderley Miranda Sá. *Análise de necessidades do uso da língua espanhola em contexto profissional na área de Turismo: subsídios para elaboração de programa de curso baseado em gêneros e em tarefas*. Tese de Doutorado. Universidad de Valladolid-Espanha. 2014.

9. Qual é o meio de transporte que você utiliza para chegar até a universidade?

- () ônibus () carro () moto () trem

10. Você fez algum outro curso de graduação?

- () SIM. Qual? _____
 () NÃO

11. Como você se mantém informado do que acontece no mundo? (uma ou mais opções)

- () lendo revistas em geral
 () lendo jornais
 () lendo livros
 () assistindo a noticiários na TV
 () lendo na internet
 () redes sociais
 () conversa
 () outros. Quais? _____

12. Você trabalha?

- () SIM. Empresa: _____

Cargo/Função: _____

Tempo na empresa: _____

Área em que trabalha na empresa: _____

Horário de trabalho na empresa: _____

(em caso de revezamento, mencionar os dois horários)

- () NÃO trabalho.

B) Conhecimento Prévio, Contato, Frequência e Uso da Língua Espanhola na Situação de Aprendizagem.

13. Assinale com um X a(s) alternativa(s) que corresponda(m) a sua experiência prévia com a Língua Espanhola:

- () Estudei sozinho
 () Estudei em cursos de idiomas. Tempo? ____
 () No ensino fundamental. Tempo? ____
 () No ensino médio. Tempo? ____
 () Nunca estudei espanhol
 () Aprendi no meu convívio social
 () Estive em um país de língua espanhola.

Qual país? _____

Motivo: () passeio () trabalho () estudo

() Outros. Cite: _____

14. Atualmente você estuda espanhol fora da universidade? () SIM () NÃO

Se SIM: Onde? _____

Há quanto tempo? _____

Qual nível? _____

15. Você tem contato com a língua espanhola para executar algum tipo de tarefa em seu trabalho/estágio? () SIM () NÃO

Se SIM: Qual é a tarefa? _____

C) Necessidades, Desejos, Expectativas, Preferências e Lacunas do Espanhol na Situação de Aprendizagem.

16. Nas aulas, qual habilidade oferece maior dificuldade? Assinale todas as alternativas, utilizando a escala gradativa de 1 a 4, na qual

1 = pouco difícil e 4 = muito difícil

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

17. Você atribui essa dificuldade: Assinale mais de uma alternativa, se necessário:

- ao material escolhido
 à metodologia dos professores
 ao material escolhido e à metodologia dos professores juntos
 ao seu pouco conhecimento da língua espanhola.
 outras. Quais? _____

18. Qual é a habilidade mais enfatizada na disciplina de Língua Espanhola no Curso de LEA? Assinale todas as alternativas, utilizando a escala gradativa de 1 a 4, na qual

1 = pouco e 4 = muito:

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

19. Como você pode avaliar seu interesse e motivação para aprender espanhol no curso de LEA? Assinale todas as alternativas, utilizando a escala gradativa de 1 a 4, na qual

1 = pouco e 4 = muito:

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

20. Em sua opinião, quais habilidades são mais importantes? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco importante e 4 = muito importante**. Assinale todas as alternativas.

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

21. Das atividades **ORAIS** desenvolvidas nas aulas de espanhol quais você mais gosta? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco e 4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Conversas livres em espanhol	(1)	(2)	(3)	(4)
Prática de pronúncia	(1)	(2)	(3)	(4)
Repetir quando o professor solicita	(1)	(2)	(3)	(4)
Prática de diálogos em sala de aula	(1)	(2)	(3)	(4)
Preparo de diálogos em casa para apresentá-los livremente em classe.	(1)	(2)	(3)	(4)
Apresentação de dramatizações em classe de improviso	(1)	(2)	(3)	(4)
Prática de exercícios gramaticais conduzidos pelo professor	(1)	(2)	(3)	(4)
Cantar	(1)	(2)	(3)	(4)
Seguindo um modelo, fazer uma série de frases sobre uma foto, mapas	(1)	(2)	(3)	(4)
Fazer as seções individuais (sem o professor) no laboratório	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

22. Das atividades de **OUVIR** desenvolvidas nas aulas de espanhol quais você mais gosta? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco e 4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Identificação do assunto geral	(1)	(2)	(3)	(4)
Compreensão de informação específica	(1)	(2)	(3)	(4)
Pronúncia	(1)	(2)	(3)	(4)
Identificação de sons distintos do espanhol	(1)	(2)	(3)	(4)
Circular palavras que você ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Atividades de completar informações	(1)	(2)	(3)	(4)
Compreender instruções	(1)	(2)	(3)	(4)

Ouvir para repetir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir músicas	(1)	(2)	(3)	(4)
Fazer as seções individuais no laboratório (sem o professor)	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

23. Das atividades de **LEITURA** desenvolvidas nas aulas de espanhol quais você mais gosta? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Ler textos em casa e discuti-los em sala de aula	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler textos em sala de aula e discuti-los em sala de aula	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler textos sobre assuntos variados	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler sobre o mesmo assunto em vários textos	(1)	(2)	(3)	(4)
Análise de letras de música	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução de textos	(1)	(2)	(3)	(4)
Leitura de textos curtos	(1)	(2)	(3)	(4)
Leitura de textos longos	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

24. Das atividades de **ESCRITA** desenvolvidas nas aulas de espanhol quais você mais gosta? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Redação temas variados	(1)	(2)	(3)	(4)
Atividades de completar	(1)	(2)	(3)	(4)
Exercícios gramaticais	(1)	(2)	(3)	(4)
Preparar relatórios	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever frases	(1)	(2)	(3)	(4)
Resumir capítulos	(1)	(2)	(3)	(4)
Preparar resenhas	(1)	(2)	(3)	(4)
Redigir parágrafos	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

25. Nas aulas, como você gosta de aprender espanhol? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Vendo vídeo / tv / filmes	(1)	(2)	(3)	(4)
Lendo	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvindo CDs / mp3	(1)	(2)	(3)	(4)
Copiando do quadro	(1)	(2)	(3)	(4)
Estudando o livro-texto	(1)	(2)	(3)	(4)
Com jogos	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvindo o professor	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvindo os colegas falarem	(1)	(2)	(3)	(4)
Conversando espanhol com outros colegas	(1)	(2)	(3)	(4)
Com músicas	(1)	(2)	(3)	(4)
Memorizando diálogos	(1)	(2)	(3)	(4)
Praticando pronúncia	(1)	(2)	(3)	(4)

Vendo / desenhos / fotos	(1)	(2)	(3)	(4)
Praticando a gramática	(1)	(2)	(3)	(4)
Conversando c/ professor	(1)	(2)	(3)	(4)
Com atividades relacionadas com minha experiência	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

26. O que você gostaria de melhorar? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Gramática	(1)	(2)	(3)	(4)
Vocabulário	(1)	(2)	(3)	(4)
Pronúncia	(1)	(2)	(3)	(4)
Expressão Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Expressão Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Compreensão Auditiva	(1)	(2)	(3)	(4)
Compreensão Leitora	(1)	(2)	(3)	(4)
Qual das anteriores mais te interessa melhorar:				

27. Nas aulas de espanhol, como você gosta de trabalhar? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Individualmente	(1)	(2)	(3)	(4)
Em pares	(1)	(2)	(3)	(4)
Em pequenos grupos	(1)	(2)	(3)	(4)
Em equipes	(1)	(2)	(3)	(4)
Toda a sala c/ o professor	(1)	(2)	(3)	(4)
Qual das anteriores você mais gosta:				

28. O que você gosta que o professor faça nas aulas de espanhol? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Que explique tudo	(1)	(2)	(3)	(4)
Proponha problemas para trabalhar	(1)	(2)	(3)	(4)
Que me ajude a falar do que me interessa	(1)	(2)	(3)	(4)
Que me diga todos meus erros	(1)	(2)	(3)	(4)
Que deixe que eu encontre meus erros	(1)	(2)	(3)	(4)
Qual das anteriores você mais gosta:				

29. Como você gosta de aprender vocabulário? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Fazendo meu próprio dicionário	(1)	(2)	(3)	(4)
Com esquemas temáticos	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrevendo as palavras	(1)	(2)	(3)	(4)
Vendo as palavras	(1)	(2)	(3)	(4)
Escutando as palavras	(1)	(2)	(3)	(4)
Fazendo coisas com as palavras	(1)	(2)	(3)	(4)

30. Você gosta de...?

Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas:

Estudar gramática	(1)	(2)	(3)	(4)
Aprender vocabulário	(1)	(2)	(3)	(4)
Praticar pronúncia e sons	(1)	(2)	(3)	(4)
Fazer deveres	(1)	(2)	(3)	(4)

31. Quais são suas expectativas com o curso de LEA? Assinale uma ou mais alternativas se necessário.

- () ter um título universitário
 () ser diplomata
 () dar aulas de línguas
 () fazer pós-graduação na área
 () trabalhar com comércio exterior
 () trabalhar como tradutor
 () não tenho expectativas
 () outros. Especifique: _____

32. Em quais situações você faz uso da língua espanhola fora da sala de aula? Assinale uma ou mais alternativas se necessário.

- () falando pessoalmente ou pela internet (*Skype, voip, etc.*)
 () escrevendo (*chat, e-mail pessoal, Orkut, Facebook, Twitter, etc.*)
 () interagindo (e-mail profissional, chamadas telefônicas, redes sociais, etc.)
 () assistindo TV (filmes, séries, novelas, telejornais, youtube)
 () ouvindo música
 () viajando
 () recebendo visitantes estrangeiros
 () participando de reuniões
 () participando de palestras
 () lendo (revistas, jornais, livros, etc.)
 () não uso língua espanhola fora de sala de aula
 () outros. Especifique: _____

33. Como você avalia seu desempenho na língua espanhola em relação às habilidades abaixo: (1 = pouco e 4 = muito)

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

34. Qual destas afirmações descreve sua impressão quanto a aprender a língua espanhola? Assinale mais de uma alternativa, se necessário.

- () gosto muito e costumo ter facilidade para aprender a língua
 () gosto e acho necessário para progredir profissionalmente
 () não gosto mas preciso aprender para progredir
 () espanhol é uma língua necessária para crescimento profissional
 () espanhol é uma língua difícil de se aprender

35. Quais as atividades que deveriam ser priorizadas nas aulas de espanhol no curso de LEA? Numere de 1 a 4 sendo (1 = pouco e 4 = muito):

Leituras de textos autênticos de diversas naturezas.	(1)	(2)	(3)	(4)
Oportunidades de falar / conversar em espanhol.	(1)	(2)	(3)	(4)
Atividades de compreensão oral (filmes, vídeos, músicas)	(1)	(2)	(3)	(4)
Exercícios gramaticais.	(1)	(2)	(3)	(4)
Atividades de interação oral em grupo ou em pares com os colegas	(1)	(2)	(3)	(4)
Outros. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

36. Você quer aprender espanhol para...:

(Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1 = pouco** e **4 = muito**. Assinale todas as alternativas).

A) Falar:

Em reuniões de trabalho	(1)	(2)	(3)	(4)
Em apresentações de produtos/serviços	(1)	(2)	(3)	(4)
Por telefone: fazer pedidos, pedir informação, reclamar.	(1)	(2)	(3)	(4)
Com clientes e/ou colegas	(1)	(2)	(3)	(4)
Em entrevistas de trabalho	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

B) Compreender:

Conversações	(1)	(2)	(3)	(4)
Conferências, apresentações e debates.	(1)	(2)	(3)	(4)
Falantes nativos	(1)	(2)	(3)	(4)
Falantes nativos ao telefone	(1)	(2)	(3)	(4)
Chamadas por alto falante	(1)	(2)	(3)	(4)
Avisos e instruções	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

C) Ler:

Correspondência: cartas, faxes, e-mails, etc.	(1)	(2)	(3)	(4)
Contratos, ofertas, faturas, etc	(1)	(2)	(3)	(4)
Revistas especializadas	(1)	(2)	(3)	(4)
Textos de internet	(1)	(2)	(3)	(4)
Relatórios, memorandos, etc.	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

D) Escrever:

Correspondência: cartas, faxes, e-mails, etc.	(1)	(2)	(3)	(4)
Relatórios, apresentações, memorandos, projetos, formul	(1)	(2)	(3)	(4)
Reclamações, queixas, etc.	(1)	(2)	(3)	(4)
Recursos jurídicos	(1)	(2)	(3)	(4)
Contratos, ofertas, faturas, etc	(1)	(2)	(3)	(4)
Artigos acadêmicos				
Meu Currículo Vitae	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

E) Interagir oralmente num(a):

Conversação casual	(1)	(2)	(3)	(4)
Conversação formal				
Discussão formal	(1)	(2)	(3)	(4)
Discussão informal	(1)	(2)	(3)	(4)
Debate	(1)	(2)	(3)	(4)
Entrevista	(1)	(2)	(3)	(4)
Negociação e Transação	(1)	(2)	(3)	(4)
Planificação conjunta	(1)	(2)	(3)	(4)
Cooperação com objetivos	(1)	(2)	(3)	(4)
Reuniões de trabalho	(1)	(2)	(3)	(4)
Intercambio de informação	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

F) Interagir por escrito:

Passar e intercambiar notas, memorandos.	(1)	(2)	(3)	(4)
Correspondências fax, e-mails	(1)	(2)	(3)	(4)
Negociar textos de acordos, contratos, comunicados, etc.	(1)	(2)	(3)	(4)
Participar em conferencias a distancia via chats, Skype, sites.	(1)	(2)	(3)	(4)
Via redes sociais	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

G) Traduzir / Interpretar oralmente:

Simultânea de congressos, reuniões, discursos formais...	(1)	(2)	(3)	(4)
Consecutiva de palestras de boas vindas, recepção, visitas guiadas, apresentações...	(1)	(2)	(3)	(4)
Visitantes estrangeiros no Brasil.	(1)	(2)	(3)	(4)
Falantes brasileiros no exterior.	(1)	(2)	(3)	(4)
Situações sociais, (amigos, família, hospedes estrangeiros, etc.)	(1)	(2)	(3)	(4)
Situações sociais profissionais (clientes, parceiros, CEOs)	(1)	(2)	(3)	(4)
Sinais, menus, anúncios...	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

H) Traduzir / Interpretar por escrito:

Tradução exata de contratos, textos jurídicos, acadêmicos, científicos, tecnológicos, etc.	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução literária de	(1)	(2)	(3)	(4)

romances, teatro, poesia, etc.				
Resumos de revistas, artigos de jornal, websites, na segunda língua ou para a L2.	(1)	(2)	(3)	(4)
Outras. Especifique:	(1)	(2)	(3)	(4)

37. Você considera a língua espanhola importante para sua vida profissional? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual 1 = pouco e 4 = muito.

Importância da língua espanhola para sua vida profissional.	(1)	(2)	(3)	(4)
---	-----	-----	-----	-----

Justifique sua resposta:

D) Avaliação do Curso Língua Espanhola – LEA

38. Nas aulas de Espanhol do curso de LEA EU GOSTEI de:

39. Nas aulas de Espanhol do curso de LEA EU NÃO GOSTEI de:

40. Nas aulas de Espanhol do curso de LEA EU GOSTARIA de:

Muito obrigado por ter respondido a este questionário!

Prof. Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel. Para elaboração deste questionário, baseei-me nos exemplos apresentados nos trabalhos de Hutchinson & Waters (1987), Carvalho (2008), Moreira (2012), Vaccari (2004), Belmonte (2003), Pinto (2002), Silva (2007), Lima-Lopes (2004), Garcia-Romeu (2001), Consejo de Europa (2002).

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2 (Q2)
NECESSIDADES COMUNICATIVAS DO TURISMO
RANGEL (2014)ⁱ

Nº: _____

DATA: ___ / ___ / 2014

Para desenvolver meu projeto de pesquisa sobre o uso da língua espanhola pelos Profissionais do Turismo, necessito de informações sobre o perfil dos profissionais do Turismo, suas necessidades na situação-alvo, as tarefas comunicativas desempenhadas e as habilidades linguísticas requeridas em língua espanhola por estes profissionais. Esta pesquisa vai completar minha tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira da Universidade de Valladolid-Espanha. *(As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade do pesquisador, Prof. Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel).*

A) Perfil dos Profissionais do Turismo na Situação-Alvo

1. Nome (opcional): _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Faixa etária:
() 20-25 anos () 26-30 anos () 31-35 anos
() 36-40 anos () 41-45 anos () 46-50 anos
() 51-55 anos () 56-60 anos () + 61 anos
4. Empresa onde trabalha: _____
5. Cargo na empresa: _____
6. Carga horária semanal: _____ h/s
7. Segmentos/setores da Indústria de Turismo onde você exerce seu trabalho/profissão (Marque mais de uma opção se necessário):
() Agência de Viagens () Operadoras de Turismo
() Hospedagem () Organizadora de Eventos
() Promotores de Feiras () Transporte Aéreo
() Transporte Rodoviário () Guia de Turismo
() Turismo Receptivo () Bares e Restaurantes
() Informações Turísticas () Secretarias de Turismo
() Outros: Qual? _____
8. Nível de estudo e área de formação: (Uma ou mais opções).
() Tecnólogo em: _____
() Graduação em: _____
() Pós-graduação em: _____

B) Conhecimento Prévio, Contato, Frequência e Uso da Língua Espanhola na Situação-Alvo

9. Você já estudou espanhol? () SIM () NÃO
Se SIM, onde? (Assinale mais de uma alternativa se necessário).
() em cursos de idiomas
() no ensino fundamental da rede pública
() no ensino fundamental da rede particular
() no ensino médio da rede pública
() no ensino médio da rede particular
() aulas particulares
() na empresa onde trabalho
() na faculdade
() no exterior. Onde? _____
() outros. Quais? _____
10. Atualmente você estuda espanhol? () SIM () NÃO
Tempo? _____ Onde? _____ Nível? _____

11. Você usa a língua espanhola no seu trabalho?
() SIM () NÃO

C) Como adquiriu conhecimentos específicos para atuar na área

12. O que você utiliza em espanhol no seu trabalho é um conhecimento adquirido por meio: (Marque mais de uma opção, se necessário).
() das suas aulas particulares de espanhol
() do seu curso de espanhol na escola especializada
() da disciplina língua espanhola do seu curso de graduação
() de experiências em empregos anteriores
() de experiências em seu atual emprego
() outros: _____

13. Em sua opinião, a inclusão de Espanhol para o Turismo no programa curricular dos cursos de tecnólogo, guia de turismo, turismólogo na indústria do Turismo é importante? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual 1 = pouco e 4 = muito.

Importância da língua espanhola nos programas curriculares de cursos voltados para o Turismo	(1)	(2)	(3)	(4)
--	-----	-----	-----	-----

D) Tarefas realizadas, Necessidades, Desejos, Lacunas do Espanhol na Situação-Alvo (Trabalho)

14. Assinale quais dessas tarefas você efetivamente faz utilizando a língua espanhola no seu trabalho.
- Faz check in / check out
 Faz reservas de quartos / apartamentos
 Faz confirmação de reservas
 Faz reservas de pacotes turísticos (hotéis e passagens)
 Faz os pacotes para os estrangeiros
 Faz serviço de bordo
 Organiza eventos
 Orienta os turistas
 Faz serviço de intérprete
 Faz serviço de quarto
 Faz serviço de lavanderia
 Faz atendimento ao hóspede no quarto
 Faz atendimento ao hóspede no restaurante
 Faz serviço de mensageiro
 Faz e recebe telefonemas internacionais
 Recebe os passageiros dos vôos internacionais
 Emite o "voucher" / bilhetes
 Faz turismo receptivo para estrangeiros
 Lê sites da Internet
 Alimenta sites da Internet
 Interage em redes sociais
 Lê textos acadêmicos
 Lê textos técnicos
 Cria e escreve roteiros turísticos
 Interage via Skype
 Faz serviços de guias para grupos estrangeiros
 Faz contato com filiais ou parceiros da sua empresa fora do Brasil
 Escreve textos técnicos
 Escreve e-mail para cancelar/ confirmar um apartamento
 Faz transfer de passageiros estrangeiros
 Faz reserva em companhias aéreas
 Faz contato com fornecedores internacionais
 Faz contato com empresas de eventos
 Faz entrevistas
 Negocia contratos de turismo
 Lê e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios
 Escreve e-mails, faxes, informativos, documentos, contratos, cartas, relatórios
 Participa de treinamentos, conferências, eventos, reuniões
 Resolve problemas/dúvidas dos clientes
 Calcula tarifas
 Lê programas do computador (Sabre, Galileo, Amadeus, Abacus, Worldspan, etc)
 Lê manuais
 Faz tradução de documentos, cartas, e-mails, faxes, relatórios, contratos e/ou sites
 Negocia pacotes turísticos
 Outras. Especifique: _____
15. Com que frequência você desempenha as tarefas assinaladas acima?
() Frequentemente (1 vez por semana ou mais)
() Várias vezes (a cada 15 dias)
() Pouco (uma vez por mês ou menos)
() Nunca
16. Você acha que o fato de ter conhecimento da Língua Espanhola foi um diferencial em sua contratação? () SIM () NÃO
17. O conteúdo dado na disciplina língua espanhola do seu curso de graduação, tecnólogo e/ou curso de língua vem ao encontro das necessidades exigidas pelo mercado de trabalho ao qual você atua?
() SIM () NÃO Por quê? _____

18. O que você acha mais útil aprender em espanhol para desempenhar as suas tarefas diárias no atual emprego? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual 1 = pouco e 4 = muito. Assinale todas as alternativas:

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

19. Você acha que aperfeiçoando seu conhecimento em língua espanhola terá mais chance de promoção em sua vida profissional?

() SIM () NÃO

Por quê? _____

20. Você acha que a língua espanhola é importante para sua vida profissional? () SIM () NÃO

Por quê? _____

E) Importância/Usou/Necessidade da língua espanhola na área específica no Mercado Trabalho

21. Que habilidades você **julga** serem mais importantes na sua área de atuação no Turismo? Numere a importância conforme a escala abaixo. Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual 1 = pouco e 4 = muito. Assinale todas as alternativas:

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

22. Em sua opinião, o conhecimento da língua espanhola pelos profissionais do Turismo:

() não é utilizado () é pouco necessário
() é muito necessário () é essencial

23. Para você atuar no mercado de trabalho, qual é o nível exigido em língua espanhola? Assinale mais de uma alternativa se necessário:

() Nenhum
() Básico
() Intermediário
() Avançado
() Proficiente
() Bilingue

F) Habilidades linguísticas utilizadas na Situação-Alvo

24. Quais habilidades linguísticas você **utiliza** em sua área de atuação no Turismo e com que frequência? Numere a frequência conforme a escala abaixo: Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual 1 = nunca e 4 = frequentemente. Assinale todas as alternativas:

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

G) Auto Avaliação de Desempenho

25. Marque o número correspondente ao **seu desempenho** na língua espanhola em relação às habilidades abaixo: Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual 1 = ruim e 4 = ótimo. Assinale todas as alternativas:

Falar	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrever	(1)	(2)	(3)	(4)
Ouvir	(1)	(2)	(3)	(4)
Ler	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Oral	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução/Interpretação Escrita	(1)	(2)	(3)	(4)

26. Você encontra/encontrou dificuldades em utilizar a língua espanhola em seu trabalho? () SIM () NÃO. Por quê? _____

H) Avaliação Aulas Espanhol para Fins Específicos ministradas/estudadas nos cursos

27. Como você avalia as aulas de língua espanhola que você recebeu em sua formação acadêmica? Atenderam ou não às suas necessidades profissionais para a Indústria do Turismo?

Pontos positivos: _____

Pontos negativos: _____

I) Sugestões, Comentários, Avaliação e Desempenho sobre a Língua Espanhola e Mercado Trabalho

28. Que atividades deveriam ser priorizadas nas aulas de um curso de Espanhol para o Turismo? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual 1 = pouco importante e 4 = muito importante. Assinale todas as alternativas:

Leituras de textos autênticos de diversos tipos	(1)	(2)	(3)	(4)
Atividades de compreensão oral, conversas, filmes, programas de TV, músicas	(1)	(2)	(3)	(4)
Estudo e Exercício de Gramática	(1)	(2)	(3)	(4)
Interação oral com falantes da língua	(1)	(2)	(3)	(4)
Interagir de forma escrita (redes sociais, mensagens de texto, etc)	(1)	(2)	(3)	(4)
Atividades de escrita (relatórios, fax, e-mails)	(1)	(2)	(3)	(4)
Alimentar sites, e traduzir sites turísticos	(1)	(2)	(3)	(4)
Atividades orais de interação e negociação	(1)	(2)	(3)	(4)
Leitura de folhetos turísticos	(1)	(2)	(3)	(4)
Leitura de guias turísticos	(1)	(2)	(3)	(4)
Leitura de quadros informativos (horários, serviços, cardápios, mapas, etc.)	(1)	(2)	(3)	(4)
Escrita de e-mails	(1)	(2)	(3)	(4)
Descrição de lugares oralmente	(1)	(2)	(3)	(4)
Descrição de lugares por escrito	(1)	(2)	(3)	(4)
Compreensão auditiva de diálogos	(1)	(2)	(3)	(4)
Conversação em língua espanhola	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução e interpretação de documentos escritos	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradução e interpretação de conversas e palestras	(1)	(2)	(3)	(4)

29. Qual das alternativas acima você gostaria de ter praticado mais? (Indique uma ou mais opções): _____

Por quê? _____

30. Alguma sugestão para que possamos preparar melhor os alunos em língua espanhola voltada para o mercado de trabalho na indústria do Turismo que não esteja contemplada neste questionário?

Muito obrigado por ter respondido a este questionário!

Prof. Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel (UFPB). Para elaboração deste questionário, baseei-me nos exemplos apresentados nos trabalhos de Hutchinson & Waters (1987), Dudley-Evans & St. John (1998), Silva (2007), Belmonte (2003) Moreira (2012) e Carvalho (2008).

ⁱ RANGEL, Marcelo Vanderley Miranda Sá. *Análise de necessidades do uso da língua espanhola em contexto profissional na área de Turismo: subsídios para elaboração de programa de curso baseado em gêneros e em tarefas*. Tese de Doutorado. Universidad de Valladolid-Espanha. 2014.

APENDICE 3 - LISTA DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS y TABLAS

LISTA DE CUADROS y FIGURAS

#	FIGUR. CUAD.	FIGURAS y CUADROS	SEÇÃO	PG.	--
1	Figura 1	Clasificación de las LFE por experiencia	1.1.4.	63	--
2	Figura 2	Clasificación de las LFE por área profesional	1.1.4.	64	--
3	Cuadro 1	Clasificación de las LFE a partir de una escala gradual	1.1.4.	65	--
4	Cuadro 2	Cuestiones relativas a las necesidades de la situación meta y a las necesidades de aprendizaje	1.2.2.	78	--
5	Cuadro 3	Concepto de análisis de necesidades	1.2.2.	85	--
6	Cuadro 4	Informaciones presentes y futuras recolectadas en el análisis de necesidades	1.2.2.	87	--
7	Figura 3	Factores que afectan el diseño de cursos de LFE	1.3.2.1.	103	--
8	Figura 4	Proceso de desarrollo de curso	1.3.2.1.	106	--
9	Figura 5	Proceso de desarrollo de curso	1.3.2.1.	110	--
10	Figura 6	Marco de programación de unidades didácticas basadas en tareas	1.4.3.	145	--

LISTA DE GRÁFICOS

#	GRÁFICO	CUESTIONÁRIO Q1 Perfil de los Alumnos y sus Necesidades de Aprendizaje	SECCIÓN	PG.	CUESTIÓN
1	Gráfico 1	Auto evaluación de desempeño de los alumnos	3.2.2	202	33
2	Gráfico 2	Habilidades de mayor dificultad	3.2.2	204	16
3	Gráfico 3	Habilidades más enfatizadas en el curso de español según los alumnos	3.2.4	207	18
4	Gráfico 4	Habilidades de mayor interés y motivación	3.2.5	209	19
5	Gráfico 5	Habilidades más importantes según los alumnos	3.2.6	211	20
6	Gráfico 6	Actividades académicas prioritarias	3.2.6	213	35
7	Gráfico 7	Actividades de producción oral preferidas por los alumnos	3.2.7.1	217	21
8	Gráfico 8	Actividades de comprensión auditiva preferidas por los alumnos	3.2.7.2	218	22
9	Gráfico 9	Actividades de comprensión lectora preferidas por los alumnos	3.2.7.3	219	23
10	Gráfico 10	Actividades de producción lectora preferidas por los alumnos	3.2.7.4	220	24
11	Gráfico 11	Cómo les gusta a los alumnos aprender español en clase	3.2.8.1	223	25
12	Gráfico 12	Cómo les gusta a los alumnos trabajar en clase	3.2.8.1.	225	27
13	Gráfico 13	Papel del profesor en las clases de español	3.2.8.2.	227	28
14	Gráfico 14	Qué le gusta al alumno	3.2.8.3.	230	30
15	Gráfico 15	Cómo le gusta al alumno aprender vocabulario	3.2.8.3.	231	29
16	Gráfico 16	Qué le gustaría mejorar en su aprendizaje	3.2.8.3.	232	26
17	Gráfico 17	Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos	3.2.8.4.1	239	25 a 32
18	Gráfico 18	Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos principiantes y concluyentes	3.2.8.4.1	239	25 a 32
19	Gráfico 19	Expectativa de aprendizaje para hablar	3.2.9.1.1	242	36A
20	Gráfico 20	Expectativa de aprendizaje para escuchar	3.2.9.1.2	242	36B
21	Gráfico 21	Expectativa de aprendizaje para leer	3.2.9.1.3	243	36C
22	Gráfico 22	Expectativa de aprendizaje para escribir	3.2.9.1.4	243	36D
23	Gráfico 23	Expectativa de aprendizaje para interactuar oralmente	3.2.9.1.5	244	36E
24	Gráfico 24	Expectativa de aprendizaje para interactuar por escrito	3.2.9.1.6	244	36F
25	Gráfico 25	Expectativa de aprendizaje para mediar oralmente	3.2.9.1.7	245	36G
26	Gráfico 26	Expectativa de aprendizaje para mediar por escrito	3.2.9.1.8	245	36H
#	GRÁFICO	CUESTIONÁRIO Q2 Perfil de los Profesionales y Necesidades Comunicativas Turismo	SECCIÓN	PG.	CUESTIÓN
27	Gráfico 27	Habilidades consideradas más útiles según profesionales del turismo	3.3.5.1.	275	18
28	Gráfico 28	Habilidades más importantes según profesionales del turismo	3.3.5.2.	277	21
29	Gráfico 29	Habilidades más frecuentes según profesionales del turismo	3.3.5.3.	278	24
30	Gráfico 30	Desempeño en las habilidades según profesionales del turismo	3.3.5.4.	279	25
31	Gráfico 31	Actividades que deberían ser priorizadas en un curso de EPT	3.3.7.	301	28

LISTA DE TABLAS

#	TABLA	TABLAS – Metodología de Investigación	SECCIÓN	PG.	METHOD
1	Tabla 1	Estructura curricular de lengua española de LEA-NI-NI/UFPB	2.2.1.	155	--
2	Tabla 2	Número de turistas extranjeros en Brasil en 2014	2.2.2.	158	--
3	Tabla 3	Actividades características del turismo y los ámbitos profesionales	2.2.2.	161	Q2 (7)
4	Tabla 4	Semestre lectivo de los alumnos-informantes	2.2.3.1.	162	Q1 (7)
5	Tabla 5	Distribución de los profesionales en cada macro-categoría de ACT	2.2.3.2.	163	Q2 (7)
6	Tabla 6	Carga horaria semanal de los profesionales y género	2.2.3.2.	163	Q2 (6)
7	Tabla 7	Cuestionario Q1 de perfil de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje	2.4.	170	--
8	Tabla 8	Cuestionario Q2 de los profesionales de lo turismo, tareas comunicativas, géneros y habilidades	2.4.	171	--
#	TABLA	CUESTIONARIO Q1 Perfil de los Alumnos y sus Necesidades de Aprendizaje	SECCIÓN	PG.	CUESTIÓN
9	Tabla 9	Sexo de los alumnos	3.1.1.	173	2
10	Tabla 10	Franja etaria de los alumnos	3.1.1.	173	3
11	Tabla 11	Estado civil de los alumnos	3.1.1.	174	4
12	Tabla 12	Enseñanza básica y secundaria y tipos de escuelas	3.1.2.	175	5 e 6
13	Tabla 13	Alumnos con licenciatura alternativa	3.1.2.	176	10
14	Tabla 14	Cursos de licenciatura alternativa y alumnos	3.1.2.	176	10
15	Tabla 15	Cursos de licenciatura alternativa afines al LEA-NI y alumnos	3.1.2.	176	10
16	Tabla 16	Proporción de cursos afines entre los alternativos	3.1.2.	177	10
17	Tabla 17	Cursos de licenciatura alternativa y alumnos por niveles	3.1.2.	178	10 e 7
18	Tabla 18	Renda familiar en salarios mínimos	3.1.3.	179	8
19	Tabla 19	Clase social de los alumnos LEA-NI según IBGE	3.1.3.	179	8
20	Tabla 20	Clases sociales de los alumnos con 2ª licenciatura	3.1.3.	181	8 e 10
21	Tabla 21	Medios de transporte para ir y venir a la universidad	3.1.3.	182	9
22	Tabla 22	Relación entre medios de transporte y franja etaria	3.1.3.	183	9 e 3
23	Tabla 23	Relación entre medios de transporte y clase social	3.1.3.	184	9 e 8
24	Tabla 24	Cómo se mantienen informados los alumnos de LEA-NI	3.1.3.	184	11
25	Tabla 25	Relación entre medios de información y clase social	3.1.3.	186	11 e 8
26	Tabla 26	Relación entre medios de información y franjas etarias	3.1.3.	187	11 e 3
27	Tabla 27	Relación entre medios de información y niveles	3.1.3.	187	11 e 7
28	Tabla 28	Cantidad de alumnos que trabajan	3.1.4.	188	12
29	Tabla 29	Relación entre alumnos que trabajan y sexo	3.1.4.	189	12 e 2
30	Tabla 30	Relación entre alumnos que trabajan e franja etaria	3.1.4.	190	12 e 3
31	Tabla 31	Relación entre alumnos que trabajan y clase social	3.1.4.	191	12 e 8
32	Tabla 32	Relación entre alumnos que trabajan y las niveles	3.1.4.	192	12 e 7
33	Tabla 33	Relación dos alumnos y egresados que trabajan con turismo	3.1.4.	193	12
34	Tabla 34	Conocimiento previo de lengua española	3.2.	198	13
35	Tabla 35	Estudia lengua española fuera del curso de LEA-NI	3.2.	199	14
36	Tabla 36	Contacto profesional con la lengua española	3.2.	199	15
37	Tabla 37	Ámbitos de uso de lengua española fuera de clase	3.2.	200	32
38	Tabla 38	Media de las habilidades de mejor desempeño según los alumnos	3.2.2.	204	33
39	Tabla 39	Media de las habilidades consideradas más difíciles por los alumnos	3.2.3.	205	16
40	Tabla 40	Atribución de las dificultades de los alumnos en las habilidades	3.2.3.	206	17
41	Tabla 41	Media de las habilidades más enfatizadas en el curso según los alumnos	3.2.4.	208	18
42	Tabla 42	Media de las habilidades que más interesan y motivan los alumnos	3.2.5.	210	19
43	Tabla 43	Media de las habilidades consideradas más importantes por los alumnos	3.2.6.	212	20
44	Tabla 44	Correlación entre las necesidades de aprendizaje	3.2.6.	213	33,18,19,20
45	Tabla 45	Importancia profesional de la lengua española para los alumnos	3.2.6.	214	37
46	Tabla 46	Impresiones y preferencias sobre la lengua española	3.2.7.4.	221	34
47	Tabla 47	Media de las preferencias de aprendizaje en clase	3.2.8.1.	224	25

48	Tabla 48	Medias de cómo les gusta a los alumnos trabajar en clase	3.2.8.1.	225	27
49	Tabla 49	Medias de uso preferente de lengua española fuera de clase	3.2.8.1.	226	32
50	Tabla 50	Medias de cómo les gusta a los alumnos que el profesor trabaje en clase	3.2.8.2.	228	28
51	Tabla 51	Media de las actividades preferidas de los alumnos	3.2.8.3.	230	30
52	Tabla 52	Media de cómo le gusta al alumno aprender vocabulario	3.2.8.3.	232	29
53	Tabla 53	Media de qué le gustaría al alumno mejorar en su aprendizaje	3.2.8.3.	233	26
54	Tabla 54	Estilo de aprendizaje de los alumnos de lengua española de LEA-NI da UFPB	3.2.8.4.	235	25 a 32
55	Tabla 55	Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos	3.2.8.4.	236	25 a 32
56	Tabla 56	Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos principiantes (P1)	3.2.8.4.1	238	25 a 32
57	Tabla 57	Estilo de aprendizaje y perfil cognitivo de los alumnos concluyentes (P7)	3.2.8.4.1	238	25 a 32
58	Tabla 58	Medias de las expectativas de aprendizaje más altas por habilidad.	3.2.9.1.9	246	36A a 36H
59	Tabla 59	Medias de las expectativas de aprendizaje más bajas por habilidad	3.2.9.1.9	246	36A a 36H
60	Tabla 60	Media de las expectativas de aprendizaje de géneros y tareas por habilidades lingüísticas	3.2.9.1.9	248	36A a 36H
61	Tabla 61	Expectativas profesionales relacionadas con el curso de LEA-NI	3.2.9.2.	250	31
#	TABLA	CUESTIONARIO Q2 Perfil de los Profesionales y Necesidades Comunicativas Turismo	SECCIÓN	PG.	CUESTIÓN
62	Tabla 62	Sexo de los profesionales	3.3.1.1.	253	2
63	Tabla 63	Franja etaria de los profesionales	3.3.1.1.	253	3
64	Tabla 64	Formación académica de los profesionales del turismo	3.3.1.1.	254	8
65	Tabla 65	Formación en nivel de tecnólogo de los profesionales	3.3.1.1.	255	8
66	Tabla 66	Formación en nivel superior de los profesionales	3.3.1.1.	255	8
67	Tabla 67	Formación en nivel de posgrado de los profesionales	3.3.1.1.	256	8
68	Tabla 68	Actividades características de los profesionales del turismo y distribución por género	3.3.2.	257	7 e 2
69	Tabla 69	Actividades características del turismo y la distribución de sus profesionales	3.3.2.	258	7
70	Tabla 70	Conocimiento previo en lengua española del profesional del turismo	3.3.3.1.	260	9
71	Tabla 71	Conocimiento previo de lengua española usada en el trabajo	3.3.3.1.	262	12
72	Tabla 72	Nivel de conocimiento previo exigido por el mercado de trabajo del turismo	3.3.3.1.	263	23
73	Tabla 73	El profesional del turismo actualmente estudia lengua española	3.3.3.2.	264	10
74	Tabla 74	El profesional del turismo utiliza la lengua española en trabajo	3.3.3.2.	264	11
75	Tabla 75	El profesional del turismo y las dificultades de usar la lengua española en el trabajo	3.3.3.2.	265	26
76	Tabla 76	El profesional del turismo y la necesidad de conocimiento de lengua española	3.3.3.2.	267	22
77	Tabla 77	Contenido de lengua española atiende a las necesidades profesionales del turismo	3.3.3.3.	268	17
78	Tabla 78	Importancia de la inclusión del español en la formación del profesional del turismo	3.3.4.	270	13
79	Tabla 79	Conocimiento de lengua española como diferencial en la contratación del profesional	3.3.4.	271	16
80	Tabla 80	Perfeccionamiento del español en la promoción profesional del trabajador	3.3.4.	272	19
81	Tabla 81	Importancia de la lengua española para el profesional del turismo	3.3.4.	273	20
82	Tabla 82	Media de las habilidades consideradas más útiles según profesionales del turismo	3.3.5.1.	276	18
83	Tabla 83	Media de las habilidades más importantes según profesionales del turismo	3.3.5.2.	277	21
84	Tabla 84	Media de las habilidades más frecuentes según profesionales del turismo	3.3.5.3.	278	24
85	Tabla 85	Media de las habilidades de mejor desempeño según profesionales del turismo	3.3.5.4.	280	25
86	Tabla 86	Correlación entre las necesidades de la situación meta	3.3.5.4.	281	18,21,24,25
87	Tabla 87	Habilidades lingüísticas más frecuentes en las ACT	3.3.5.5.	282	7 e 24
88	Tabla 88	Tareas realizadas en lengua española por los profesionales del turismo	3.3.6.	283	14
89	Tabla 89	Frecuencia que los profesionales desempeñan las tareas utilizando la lengua española	3.3.6.	285	15
90	Tabla 90	Tareas comunicativas de mayor frecuencia en la ACT – agencia de viajes y afines	3.3.6.1.1	289	14 e 24
91	Tabla 91	Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT- agencia de viajes y afines	3.3.6.1.1	289	7 e 24
92	Tabla 92	Tareas comunicativas de mayor frecuencia en ACT – cultura y ocio	3.3.6.1.2	292	14 e 24
93	Tabla 93	Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT - cultura y ocio	3.3.6.1.2	292	7 e 24
94	Tabla 94	Tareas comunicativas de mayor frecuencia en ACT – alojamiento	3.3.6.1.3	295	14 e 24
95	Tabla 95	Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT – alojamiento	3.3.6.1.3	295	7 e 24
96	Tabla 96	Tareas comunicativas de mayor frecuencia en la ACT – transporte	3.3.6.1.4	298	14 e 24
97	Tabla 97	Frecuencia de las habilidades lingüísticas en las ACT - transporte	3.3.6.1.4	298	7 e 24
98	Tabla 98	Media de las actividades prioritarias en un curso de EPT según los profesionales	3.3.7.	302	28
99	Tabla 99	Actividades prioritarias que a los profesionales del turismo les gustaría haber practicado	3.3.7.	303	29

Tabla 100: Lista general de cuadros, figuras, gráficos y tablas.