



ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA LA DIPLOMACIA Y POLÍTICA

Francisco Luis Pérez Expósito
Universidad Tamkang
paco@mail.tku.edu.tw

Resumen

La enseñanza del español para fines específicos cobra mayor importancia ante el desarrollo de los contactos sociales, científicos, técnicos, políticos, etc., entre los países que hablan español y el resto del mundo. La globalización ha aumentado la necesidad de especialistas en todo el mundo que tienen que comunicarse en español con colegas o clientes.

Taiwán mantiene lazos diplomáticos con 26 países, de los que 13 están situados en América Latina y el Caribe, lo que genera una especial necesidad de profesionales en la diplomacia y política que dominen el español. Ante la escasez de programas de enseñanza del español para la diplomacia y la política, se desarrolló un programa para el curso 2004-2005. Es este trabajo se comparten las bases teóricas de la creación de este programa y las dificultades y experiencias encontradas en el camino, con el fin de que sirva de referencia para los profesores del español para la diplomacia o la política.

Abstract

Spanish teaching for special purposes is becoming more important, due to the strengthening of international contacts between Spanish speaking countries and the rest of the world, in the realms of Industry, Business, Academia, Science, Politics, Society and so forth. Globalization has increased the need of communication in Spanish for professionals of the whole world.

Thirteen of the 26 diplomatic allies of the Taiwan are Latin American countries; this shows the great need of Spanish for diplomacy in Taiwan. The scarcity of specific programs to teach Spanish for Diplomacy and Politics became an impulse to develop a new subject and its corresponding program for the academic year 2004-2005.

In this communication there is a summary of the theoretical premises used for writing the syllabus, and an account of the difficulties encountered and experiences gotten.

1. Introducción

El diseño de un programa para la asignatura de “Español para la Política y Diplomacia”, en el Departamento de Español de la Universidad Tamkang, durante el



curso académico 2004-2005, exigió revisar los trabajos de investigación sobre la enseñanza de idiomas para fines específicos y sobre el español para diplomáticos, y sirvió para adquirir experiencia. Este trabajo busca transmitir lo aprendido, tanto en contenidos teóricos como en experiencia práctica, con el fin de facilitar el diseño de programas similares para profesores de español en Asia y otras partes del mundo.

La importancia y necesidad del español para la política y diplomacia se deriva del creciente peso del español como idioma diplomático y del interés de los politólogos asiáticos en el estudio de España e Iberoamérica. El español es idioma oficial de la ONU y organismos periféricos, de la Unión Europea, de numerosos y destacados organismos internacionales, y de 21 países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Rep. Dominicana, Uruguay y Venezuela. Todo esto justifica la importancia del español como idioma diplomático para el mundo y Asia.

Esta comunicación comienza con una breve presentación de la enseñanza de idiomas para fines específicos, en concreto se trata de sus orígenes y características. Luego se estudian algunos puntos claves en el diseño de programas en la enseñanza de idiomas para fines específicos: capacidades necesarias para la exitosa comunicación en ambientes profesionales o académicos; adquisición del idioma para fines específicos y para fines generales; y desarrollo de materiales. Y se finaliza recogiendo algunas aplicaciones y experiencias en el caso de la asignatura “Español para la Política y la Diplomacia”, pensada para preparar a los estudiantes del Departamento de Español a utilizar el español en actividades ligadas a las Ciencias Políticas y a la Diplomacia, sobre todo a leer y entender textos en español sobre esos campos y a mantener conversaciones.

2. Noción de la enseñanza de idiomas para fines específicos

La enseñanza de idiomas para fines específicos (o Lenguas para Fines Específicos, que en inglés se suele llamar “Languages for Specific Purposes” o LSP), está especialmente desarrollada en la enseñanza del inglés, francés y alemán (Dudley-Evans y St. John, 1998).

En *The encyclopedia of language and linguistics* (Asher y Simpson, 1994: 2010), el término idiomas para fines específicos se refiere al uso de la lengua asociado a una comunicación en el ámbito de una disciplina o profesión, en la que existen términos y expresiones técnicas y fórmulas fijas de comunicación.

El desarrollo de la enseñanza de idiomas para fines específicos ha recibido un fuerte impulso, a fines del siglo XX, con el avance del proceso de globalización, la mayor movilidad de profesionales a través de las fronteras, y también debido a la hegemonía del inglés como idioma de la enseñanza, técnica y comercio.

No es fácil definir con límites entre los “idiomas de especialidad” y los “idiomas con fines generales” (Cfr. Robinson, 1991; Hayes, 1998). Para el caso del inglés, Robinson (1991: 1) considera que el inglés de especialidad es una disciplina distinta por su contenido de lengua, pedagogía y contenido. El idioma de especialidad añade un contexto académico y/o profesional específico, por lo que su enseñanza requiere una familiarización previa sobre la comunicación textual y oral en una disciplina o



profesión específica. Otros autores señalan además las consiguientes necesidades y objetivos específicos del estudiante. Strevens (1977: 89) y Hutchinson y Waters (1987) caracterizan la enseñanza de idiomas para fines específicos como un enfoque de la enseñanza de lenguas en el que el contenido y método debe adaptarse a los objetivos y necesidades del alumno. A mediados de la década de 1990, la revista IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) preguntó a diez profesionales de la teoría y de la práctica de la enseñanza del inglés, qué entendían por inglés con fines específicos. Las respuestas coincidieron en afirmar que no se trata tan sólo de un vocabulario profesional o técnico, sino de una especialidad que exige un enfoque metodológico diferenciado, palpable en la motivación, la programación, las tareas y el material didáctico.

3. Características de la enseñanza de idiomas para fines específicos

Strevens (1998) definió la enseñanza del inglés con fines específicos por medio de características fijas y variables. Las características absolutas de la enseñanza para fines específicos eran cuatro:

- Diseñada para responder a necesidades específicas del estudiante;
- Relacionada en contenido con disciplinas, ocupaciones o actividades concretas;
- Centrada en el lenguaje adecuado para esas actividades en sintaxis, léxico, discurso, semántica, etc..., y el análisis de este discurso;
- En contraste con la enseñanza de idiomas para fines generales.

Las características variables eran dos:

- La enseñanza de idiomas para fines específicos podía restringir la capacidad lingüística aprendida (por ejemplo, sólo la lectura):
- No enseñarse con una metodología predeterminada.

Diez años más tarde, Dudley-Evans y St John (1998) modificaron las definiciones de Strevens, durante una conferencia sobre la enseñanza del inglés para fines específicos en Japón, durante 1997. En esa definición revisada, Dudley-Evans y St. John ofrecen las siguientes características:

I. Absolutas:

- Definida para responder a necesidades específicas del estudiante;
- Utiliza la metodología y actividades de la disciplina a la que sirve;
- Se centra en la lengua (gramática, léxico, registro), capacidades, discurso y géneros apropiados para esas actividades.

II. Variables:

- Puede estar relacionada o diseñada para disciplinas concretas;
- Puede utilizar una metodología diferente de la de la enseñanza de idiomas para fines generales;



- Probablemente se destina a la enseñanza de adultos, a nivel terciario o en situaciones de trabajo profesional, aunque también puede enseñarse a nivel de escuela secundaria.
- Se destina normalmente a estudiantes de nivel intermedio o avanzado.
- Exige conocimientos básicos de la lengua objetivo, pero puede utilizarse con principiantes (1998, pp. 4-5).

Relacionados con todas estas características, Dudley-Evans y St John (1998: 11) señalan dos conceptos esenciales para entender el idioma de especialidad y su motivación. Así, cualquier actividad docente, sea con el objetivo de impartir lengua, o bien con el propósito de enseñar destrezas, se presenta dentro de un contexto. Estos autores denominan "contenido portador" (*carrier content*) al tema que se utiliza para enseñar el lenguaje específico objetivo de la unidad en cuestión dentro del diseño del curso. Suele ser un tema de fácil comprensión para los alumnos que se considera apropiado para conseguir los verdaderos objetivos del curso de idioma de especialidad, y es siempre un tema real, relacionado con la práctica profesional futura o con las disciplinas de su especialidad, que se utiliza como vehículo para llegar a lo que estos autores llaman "contenido real" (*real content*), que es el aspecto de la lengua que se desea enseñar.

La gran variedad de objetivos específicos para la enseñanza de idiomas hace que, al final de cuentas, sea la situación concreta la que determina el contenido y la metodología de cada curso, sin que sirvan de muchos los presupuestos teóricos generales o los análisis de discursos, a menos que hayan sido diseñados para situaciones similares.

Desde el punto de vista metodológico, los expertos en la enseñanza de idiomas para fines específicos, destacan que su objetivo es preparar a los estudiantes para llevar a cabo propósitos o finalidades específicas. Todo esto lo hace dependiente de las necesidades en otras disciplinas (Bhatia, 1993); exige la familiaridad con ese entorno y un análisis previo de necesidades de destrezas y habilidades que deben adquirirse, de los textos y tareas que necesitan dominar, de las situaciones en las que participarán y de los papeles que asumirán después del curso (Dudley-Evans y St John, 1998). El éxito en la enseñanza se medirá por la habilidad de usar el lenguaje para comunicarse en un área determinada (Bhatia, 1993).

Dudley-Evans y St John (1998) señalan que las etapas clave en la enseñanza del idioma para fines específicos son el análisis de necesidades, el diseño curricular, la selección y producción de materiales, la metodología, y la evaluación.

4. Importancia del análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas para fines específicos

El hecho de que los estudiantes de lenguas para fines específicos tengan necesidades y objetivos específicos muestra la gran importancia del análisis de necesidades. Estas necesidades determinan el contenido léxico, los materiales, las situaciones, las destrezas y habilidades, y también la didáctica.

El análisis de necesidades no puede reducirse a una actividad previa al curso sino que debe ser un proceso continuo que acompañe a la enseñanza (Dudley-Evans y St



John, 1998), debido a la capacidad de mejora del docente y a los cambios que conlleva el paso del tiempo.

En relación con los conceptos de “necesidades” y “análisis de necesidades” están los términos “necesidades de la situación meta” o *target situation analysis* (Munby, 1978), que proporciona información profesional, especificando en qué actividades el alumno deberá utilizar el idioma extranjero; las “necesidades de aprendizaje” (*learning needs*), son para Hutchinson y Waters (1987: 54), las que se refieren a las necesidades para el aprendizaje más efectivo de la lengua y las destrezas; “necesidades metas” o *target needs* es, para los autores anteriores, un término que engloba tres tipos de necesidades:

- *Necessities*, determinadas por los requisitos de la situación concreta en la que los estudiantes utilizarán la lengua; es decir, qué necesitan para comunicarse de forma efectiva en la situación meta.
- *Lacks*, qué es lo que les falta a los estudiantes, qué lagunas hay entre su nivel del idioma extranjero y las actividades en las que van a tener que utilizar dicha lengua.
- *Wants*, las necesidades subjetivas que perciben los propios estudiantes sobre cuáles son sus necesidades a la hora de aprender para una determinada situación.

Robinson (1991: 9), además de los anteriores conceptos, utiliza el término “análisis de la situación actual” (*present situation analysis*), que ofrece información sobre el nivel actual del idioma extranjero de los estudiantes. Dudley-Evans y St John (1998) mencionan también el “análisis lingüístico”, el “análisis del discurso” y el “análisis de géneros, con los que se obtiene la información necesaria sobre cómo se utiliza la lengua y las distintas destrezas en una situación en concreto. Además, esos autores hablan del “análisis de medios” (*means analysis*) que estudia el entorno en el que se desarrolla el curso, para saber con qué se puede y con qué no se puede contar, y un tipo de análisis que determina lo que se espera del curso en general. Todo lo anterior, considera a los estudiantes como usuarios y aprendices concretos (Dudley-Evans y St John, 1998: 126).

En el caso de la enseñanza de idiomas para fines profesionales, una parte básica del análisis de necesidades es definir las destrezas necesarias para la buena comunicación en el ámbito profesional.

Cummins (1979) quién establece una diferencia entre las destrezas básicas de comunicación entre personas (“*basic interpersonal communication skills*”) (BICS) y dominio cognoscitivo del lenguaje académico (o profesional) “*cognitive academic language proficiency*” (CALP), distingue tres destrezas básicas para el usuario de un idioma extranjero en un ámbito profesional:

- La primera destreza se refiere al uso de la jerga (las frases y términos) característica de esa profesión;



- La segunda se refiere a las destrezas generales de muchos profesionales, tal como preparar presentaciones, responder a memorandos, establecer comunicaciones telefónicas, planificar actividades, etc.
- La tercera es la destreza de utilizar el idioma en situaciones informales, diarias, sin que estén necesariamente ligadas a temas estrictamente profesionales. Por ejemplo, una conversación en un pasillo con un colega, una conversación sobre una taza de café, un mensaje “no profesional” de correo electrónico a un cliente, etc.

La amplitud de la tarea del análisis de necesidades y la escasez de tiempo y medios hace imperativo que se aplique el criterio de relevancia y de pragmatismo, que limitará el ámbito y los medios para obtener la información, con el uso de materiales secundarios preparados por expertos y de la propia experiencia didáctica como guía intuitiva.

5. Diseño curricular

La importancia de los resultados obtenidos en el análisis de necesidades radica en su aplicación al diseño curricular, es decir, determinan el contenido apropiado para cada curso de español de especialidad. El diseño del curso es el proceso de interpretación de los datos obtenidos, de forma que ayude a tomar una serie de decisiones que aseguren el aprendizaje de los alumnos (Hutchinson y Waters, 1987: 65).

La naturaleza de la enseñanza de idiomas con fines específicos hace muy difícil crear un único modelo de diseño curricular (Hayes, 1998: 149). Existen muchos y muy diversos parámetros que han de ser considerados. A continuación presentamos algunos de dichos parámetros, siguiendo lo expuesto por Dudley-Evans y St John (1998) y por Donna (2000):

- si el curso es intensivo o no,
- si se ha de valorar el resultado de los estudiantes o no,
- si el curso responde a unas necesidades inmediatas o a largo plazo,
- si el papel del profesor es el de proveedor de conocimiento y actividades o, por el contrario, se trata de alguien que facilita actividades según lo que los estudiantes precisan, cómo es el campo que pretende abarcar el curso, amplio o más básico,
- si el curso tiene lugar antes de iniciar los estudios o la carrera profesional para los que se necesita el inglés, o es un curso simultáneo con los estudios o trabajo en cuestión. En estos cursos siempre es una ventaja que los estudiantes tengan cierta experiencia profesional o académica previa,
- si se necesita un material muy específico o más general,
- si el grupo de estudiantes es homogéneo o heterogéneo, y
- si el diseño del curso es responsabilidad del profesor, previa consulta con los estudiantes o la institución encargada, o está sujeto a un proceso de negociación con los propios alumnos. Es decir, si se trata de un diseño fijo



pre-establecido o si es más flexible y dispuesto a incluir cambios según necesidades.

Al planificar un curso, los profesores de español para fines específicos tienen que conocer todas las opciones y limitaciones según las expectativas de la institución responsable y los estudiantes (Robinson, 1991).

En el caso concreto de los Departamentos de Lenguas Extranjeras como carrera universitaria, se debe tener en cuenta que la enseñanza debe superar el marco de los cursos de las Escuelas de Idiomas y de las academias, orientadas básicamente al dominio práctico del idioma objetivo.

El objetivo de la universidad es ofrecer una formación integral, académica y profesional, y no la oferta de un mero recetario de soluciones prácticas a problemas técnicos o profesionales. La universalidad no puede enseñar sólo una disciplina sino que ha de ofrecer saber sobre el ser humano y sobre sus necesidades, orientaciones y metas prioritarias. En el caso de los Departamentos de Lenguas y Literaturas Extranjeras, los conocimientos prácticos orientados al dominio de los idiomas extranjeros deben servir de base para abrir una ventana a un mundo diferente de expresiones literarias, culturales y sociales, y deben estar acompañados por una formación en otros aspectos vitales.

La dicotomía entre conocimientos “útiles” e “inútiles” sólo adquiere sentido con el añadido de la preposición “para”. Los conocimientos, objetos y capacidades son útiles con respecto a una meta, cuando ayudan a conseguirla e inútiles cuando no lo hacen. Por tanto, el juicio sobre la utilidad está ligado a los objetivos de las personas y sus valores. Para quienes el ganar dinero lo sea todo, lo que no lleve a eso es inútil. Una visión más amplia del ser humano ayuda a justificar como útiles muchos de los conocimientos que se ofrecen en las universidades y en los Departamentos de Lenguas Extranjeras.

Etimológicamente, educación es sacar las capacidades de dentro de las personas, satisfacer sus necesidades de conocimiento para vivir, pero también es abrir nuevos horizontes, ayudar a descubrir tendencias, necesidades, inclinaciones humanas valiosas. Muchas veces educar es crear interrogantes, forjar gustos y aficiones, poner a la gente ante sus responsabilidades sociales y de protección del medio ambiente, enseñar a respetar, dialogar y convivir con personas, estilos de vidas e ideas variadas. Otras veces educar es enseñar a criticar, a utilizar las armas de la lógica para dilucidar una cuestión. Y educar es también ofrecer herramientas para encontrar un trabajo y para realizarlo bien. La educación es por tanto educar para ser y educar para hacer educar para pensar, educar para apreciar, educar para pensar, educar para resolver problemas vitales, educar para convivir, educar para trabajar, etc.); pero también es educar para descubrirse y para descubrir.

Los Departamentos de Lenguas Extranjeras deben superar el concepto restringido de la capacitación para el dominio de los idiomas objetivos, ofrecer conocimientos académicos sobre lingüística y literatura, y capacitar en habilidades humanistas; pero, también deben capacitar para el dominio práctico del idioma, para su enseñanza (al menos para quienes quieran especializarse en este campo), y para el uso en actividades profesionales específicas. Y aquí, en la enseñanza del español con fines específicos, en un ámbito universitario, debe aprovechar para abrir horizontes nuevos



a los estudiantes, en el campo de la diversidad cultural, derechos humanos, medio ambiente, justicia internacional, etc.

Por supuesto, todo esto se debe construir sobre la eficiencia en la enseñanza práctica del idioma orientado a un uso específico. Por ello, es importante considerar la variedad de situaciones y tareas que realizarán los estudiantes, junto con sus necesidades retóricas como, por ejemplo, las realizaciones lingüísticas (gramática, vocabulario, características de cada género, etc.) y las destrezas relevantes. En resumen, se trata de unir todos los factores que juegan un papel relevante en el diseño del curso y aplicar después dos operaciones clave (Alcaraz Varó, 2000: 194). En primer lugar, es necesario realizar una selección que tenga en cuenta el tiempo disponible, la importancia de las necesidades comunicativas y la frecuencia de ciertas estructuras. En segundo lugar, es conveniente establecer una gradación de dificultad e importancia comunicativa en cada aspecto. Así existen tres conceptos asociados a las necesidades comunicativas: la comunicación propiamente dicha, el lenguaje y el género. La comunicación engloba las cuatro destrezas. El lenguaje se caracteriza por una serie de componentes formales y funcionales. Por último, el género funciona como un puente entre las destrezas comunicativas y el dominio del lenguaje.

La gramática no se considera un objetivo fundamental. Sin embargo, ciertos errores o dificultades gramaticales interfiere en las destrezas comunicativas necesarias, por eso la importancia que se le dé a la gramática en la enseñanza depende del nivel de dominio del idioma del alumno. Además, existen algunos rasgos gramaticales del registro característico de ese idioma de especialidad, lo que exige insistir en las estructuras recurrentes en el tipo de español estudiado.

Otro aspecto lingüístico relevante que hay que incluir en el diseño curricular es el vocabulario, que debe presentarse contextualizado, en textos y situaciones reales, sabedores de que una enseñanza basada únicamente en el aprendizaje de vocabulario no es idéntica a la de una lengua de especialidad.

Con respecto al vocabulario de las lenguas de especialidad, los especialistas suelen distinguir tres categorías o grupos. En primer lugar, aparece la terminología o vocabulario técnico, formado por unidades léxicas de carácter técnico. Este es el vocabulario estrictamente específico, y en muchos casos, el menos numeroso. El segundo grupo de vocabulario es el “semitécnico” o “subtécnico” formado por palabras comunes que poseen un significado especial en la disciplina específica. Este grupo suele ser abundante. Por último, está el vocabulario general de uso frecuente en una especialidad determinada. Generalmente es el grupo más numeroso. Estos vocablos mantienen el mismo significado dentro y fuera de la especialidad pero son importantes por la frecuencia de uso y relación con el campo profesional o académico objetivo.

Los diccionarios y léxicos especializados o, en su defecto, los diccionarios temáticos pueden servir de base para la preparación de unas metas de aprendizaje de vocabulario, pero estas listas deben contrastarse con los materiales reales que las completarán o adelgazarán. Además, es importante distinguir entre el vocabulario necesario para la comprensión y el destinado a la producción, porque los métodos de aprendizaje pueden diferir. Por ejemplo, algunos autores recomiendan actividades de deducción de vocabulario a partir del contexto o de la estructura de la palabra, para el reconocimiento de vocablos, y ejercicios de asociación de palabras, para la producción.



La enseñanza de idiomas para fines específicos debe desarrollar las cuatro destrezas comunicativas tradicionales (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) o las cinco que mencionan Dudley-Evans y St John (1998) (lectura, comprensión oral de un monólogo, comprensión y producción oral, producción oral (monólogo), y escritura). Sin embargo, los fines puede hacer que algunas de ellas tengan prioridad y, dada la limitación de tiempo, se puede restringir la enseñanza al desarrollo de una o varias destrezas. La mayoría de los estudiantes afirman necesitar un buen conocimiento y dominio de ciertas destrezas en particular, y dentro de ellas, funciones y usos muy específicos, para desempeñar sus actividades profesionales actuales o futuras con éxito.

5. Materiales

La elección de qué aspectos se deben enseñar y el orden en que se deben tratar también afectan y pueden verse condicionados por el material que se seleccione (Dudley-Evans y St John, 1998). Por tanto, una vez superadas las etapas de análisis de necesidades y diseño curricular hay que convertir la información obtenida en el material que se va a utilizar en clase. Para ello, según Hutchinson y Waters (1987: 96), existen tres posibilidades:

- elegir entre los materiales existentes disponibles,
- diseñar materiales propios, o
- modificar materiales existentes (combinación de las posibilidades anteriores).

Todo profesor de idioma de especialidad debe saber seleccionar el material apropiado para cada curso. El material de un curso de lengua de especialidad debe basarse en textos o documentos que se utilizan en contextos académicos o profesionales específicos. Por eso, se hace hincapié en la "autenticidad" de los materiales, de la finalizada y del modo en que son utilizados en la enseñanza (Robinson, 1991, Dudley-Evans y St. John, 1998).

El material que se debe usar en un determinado curso de idioma de especialidad dependerá de los objetivos, el nivel de lengua y el enfoque que se desee dar (Dudley-Evans y St John, 1998). La motivación y el estímulo se consiguen a través de materiales que planteen retos alcanzables, es decir, deben ofrecer información nueva, siempre basada en la experiencia y conocimientos previos del alumno. La finalidad y la conexión con la realidad del estudiante son dos factores que siempre deben estar presentes. En el caso de diseñar material propio hay que unir el contenido específico y técnico de la especialidad (*carrier content*) con el contenido lingüístico pertinente (*real content*), a partir de uno o del otro, y después crear actividades.

La escasez de materiales hace que en muchas ocasiones se deba preparar un curso para un grupo muy particular y en un plazo muy breve. En el caso del español para la diplomacia, la escasez de textos es absoluta y la tarea de crear un texto adecuado exige años de trabajo, por eso se puede optar temporalmente por la creación de un banco de textos y materiales de creación propia o tomados de fuentes reales que sirvan de base para la creación de materiales más acabados.



6. Metodología

Hutchinson y Waters (1987) abogan por una metodología centrada en las necesidades de aprendizaje del estudiante al mismo tiempo que se tiene en cuenta la situación meta en la que los estudiantes tienen que utilizar el idioma objetivo. La enseñanza del idioma de especialidad debe crear un equilibrio entre el conocimiento concreto de la disciplina específica del estudiante y su conocimiento de la lengua objetivo.

Robinson (1991) defiende una metodología comunicativa tanto en idioma de especialidad como en el idioma en general. Dudley-Evans y St. John (1998) consideran que la enseñanza del idioma de especialidad utiliza una metodología diferente de la que se usa en la enseñanza del idioma general, entendiéndose por "metodología" la interacción entre el profesor y los estudiantes. En las clases de inglés de especialidad, el docente se convierte en un asesor de la lengua y los alumnos aportan su experiencia y conocimiento sobre el tema. La metodología del idioma de especialidad debe reflejar la de las disciplinas y profesiones de las que se trata en cada caso. Si se adopta un enfoque comunicativo, la metodología del idioma de especialidad difiere del general en la diferencia de fines, necesidades y objetivos comunicativos.

7. Evaluación

La evaluación es el proceso mediante el cual se establece la efectividad del curso y sus diferentes aspectos (Robinson, 1991; Dudley-Evans y St John, 1998). Cualquier curso de lengua requiere un proceso de evaluación pero, en el caso concreto de las lenguas de especialidad, dicho proceso tiene que ver con la efectividad y eficacia del aprendizaje respecto a la consecución de los objetivos específicos del curso. La evaluación real del éxito o el fracaso de un curso de idioma de especialidad se basa en la actuación de los estudiantes en situaciones reales, académicas o profesionales, para las que éstos han sido formados (Bhatia, 1993).

Según Hutchinson y Waters (1987), es conveniente llevar a cabo una evaluación de los estudiantes y la evaluación del propio curso. Por una parte, se necesita evaluar el aprendizaje del alumno en diversos momentos a lo largo del curso para determinar la capacidad que éste va adquiriendo para desempeñar unas tareas comunicativas en particular. Por otra parte, hay que evaluar el curso propiamente dicho para comprobar si sus objetivos se cumplen. Estas dos vertientes de la evaluación no son independientes, sino que se complementan. También es aconsejable aplicar el proceso de evaluación a los materiales que se utilizan durante el curso (Robinson, 1991).

8. La aplicación a la enseñanza del español de la política y la diplomacia

El análisis de necesidades es básico y puede realizarse por medio de sondeos y del análisis lógico de los presumibles objetivos de los estudiantes y su conexión con las necesidades lingüísticas.

La mayoría de los estudiantes de la asignatura abierta en la Universidad Tamkang, en 2004, buscan mejorar su español con el fin de:



- 1) ingresar en el servicio civil, para lo que necesitan pasar oposiciones en las que hay exámenes de español;
- 2) estudiar posgrados de Estudios Latinoamericanos o Europeos, a los que se ingresa con exámenes en los que el español es importante;
- 3) estudiar posgrados relacionados con la política y la diplomacia en España o Latinoamérica;
- 4) mejorar el español para su uso en tareas ligadas al estudio de la Ciencia Política y la Diplomacia.

La aplastante mayoría de estudiantes que vinieron al curso para mejorar su español en el ámbito de la política y diplomacia como medio para pasar exámenes de español supuso un cambio en los planes iniciales, ante la imposibilidad de dar la espalda a este objetivo. Eso llevó a no hacer hincapié en objetivos dirigidos a la mejora del español para el uso inmediato en la diplomacia o la política y a la adopción de un doble objetivo de mejorar el español de los estudiantes en las temáticas de los exámenes de su interés y al mismo tiempo en el uso de materiales reales de la diplomacia y política.

El excesivo número de estudiantes que se matricularon en el curso también hizo cambiar todos los planes de metodología, que pasó a ser una explicación de léxicos y estructuras específicas, textos con participación de los estudiantes, la realización de ejercicios escritos y orales sobre necesidades y destrezas básicas, la confección de una página web con enlaces a recursos y con materiales reales, y poco más.

La gran diversidad de niveles de los estudiantes fue también un obstáculo serio para la adopción de actividades adecuadas y para la selección de materiales, por lo que se recurrió a un sistema doble de utilizar actividades y materiales para todo el grupo y, en paralelo, tareas y materiales específicos para estudiantes y grupos.

Después de casi un semestre completo, la experiencia dicta que es necesario disminuir el tamaño de la clase y lograr una relativa homogeneidad de niveles y objetivos, con el fin de crear un programa más eficiente.

En la preparación del programa inicial y en el transcurso de cuatro meses de enseñanza se han localizado interesantes materiales, libros, diccionarios y enlaces de Internet que sirven para la creación de actividades de enseñanza del español para la política y diplomacia. Los estudiantes también se benefician de su uso directo y como fuentes para la preparación de actividades. Estos materiales pueden servir de base para la confección de nuevos programas.

Bibliografía

- Alvarez Villagómez, M. (1997). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid: ANESTUR.
- Asher, R.E. y Simpson, J.M.Y. (Eds.) (1994). *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.



- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres y Nueva Cork: Longman.
- Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137.
- Crandall, J. (Ed.). (1987). *ESL through content-area instruction: Mathematics, science, social studies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Donna, S. (2000). *Teach business English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A., & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, R. (Ed.). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, G. (1990). ESP textbooks: Do they really exist? *English for Specific Purposes*, 9, 89-93.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Mackay, R., & Mountford, A. (Eds.). (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach*. London: Longman.
- Mackay, R., & Palmer, J. (Eds.). (1981). *Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. London: Newbury House.
- McDonough, J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide*. London: Collins ELT.
- MAE (1996). *Guía del funcionamiento del Ministerio de Asuntos Exteriores*. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Asuntos Exteriores.
- MAP (1993). *Manual de estilo del lenguaje administrativo*, Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- _____ (1994). *Manual de documentos administrativos*. Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas y Editorial Tecnos.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1987). *The teacher as curriculum developer: An investigation of curriculum processes within the Adult Migrant Education Program*. South Australia: National Curriculum Resource Centre.
- _____ (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press.



- Perren, G. (1974). Forward in Teaching languages to adults for special purposes. *CILT Reports and Papers, 11*, London: CILT.
- Robinson, P.C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. London: Prentice Hall.
- Sagliano, M., Stewart, T., & Sagliano, J. (1998). Professional training to develop content-based instruction in higher education. *TESL Canada Journal, 16*, 36-51.
- Selinker, L., Tarone, E., & Hanzeli, V. (Eds.). (1981). *English for Academic and Technical Purposes: Studies in honor of Louis Trimble*. London: Newbury House.
- Strevens, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Stryker, S., & Leaver, B. (Eds.). (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Urbina, José Antonio de (1991). *Manual de protocolo diplomático español*. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Van Patten, B., & Lee, J. (1990). *Second language acquisition - Foreign language learning*. Avon: Multilingual Matters.
- Yogman, J., & Kaylani, C. (1996). ESP program design for mixed level students. *English for Specific Purposes, 15*, 311-24.