



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA ESPANHOLA**

MILENA MARIA DOS SANTOS DINIZ

**LA ENSEÑANZA DE ELE PARA FINES ESPECÍFICOS:
EXPERIENCIAS VINCULADAS A LA MOVILIDAD
ACADÉMICA E INTERNACIONALIZACIÓN**

CAMPINA GRANDE - PB

2019

MILENA MARIA DOS SANTOS DINIZ

**LA ENSEÑANZA DE ELE PARA FINES ESPECÍFICOS:
EXPERIENCIAS VINCULADAS A LA MOVILIDAD
ACADÉMICA E INTERNACIONALIZACIÓN**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Espanhola.

Orientador: Professor Dr. Idelso Espinosa Taset.

CAMPINA GRANDE - PB

2019

D585e

Diniz, Milena Maria dos Santos.

La enseñanza de ele para fines específicos: experiencias vinculadas a la movilidad académica e internacionalización / Milena Maria dos Santos Diniz. – Campina Grande, 2019.

46 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. Idelso Espinosa Taset".

Referências.

1. Língua Espanhola – Estudo e Ensino. 2. ELFE. 3. Enseñanza de Español. 4. EFE. 5. Español para Fines Académicos. I. Taset, Idelso Espinosa. II. Título.

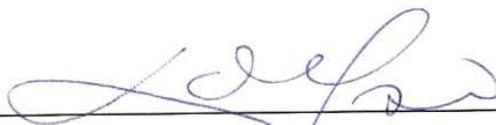
CDU 811.134.2(07)(043)

MILENA MARIA DOS SANTOS DINIZ

**LA ENSEÑANZA DE ELE PARA FINES ESPECÍFICOS:
EXPERIENCIAS VINCULADAS A LA MOVILIDAD
ACADÉMICA E INTERNACIONALIZACIÓN**

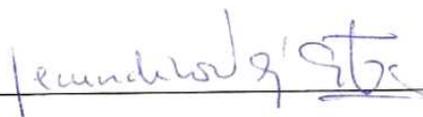
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Espanhola.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Idelso Espinosa Taset - (Orientador)

Universidade Federal de Campina Grande



Prof. Secundino Vigón Artos - (Examinador)

Universidade Federal de Campina Grande



Prof.ª Dra. Isis Milreu - (Examinadora)

Universidade Federal de Campina Grande

Trabalho aprovado em: 30 de julho de 2019.

CAMPINA GRANDE - PB

A mi madre Diana dos Santos Diniz y a mi padre Claudio José Diniz que siempre han estado presentes en todos los momentos de mi formación, dedico este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

A mis padres Diana dos Santos Diniz y Claudio José Diniz por todo el apoyo y comprensión en todos los momentos de mi vida.

Al profesor Idelso Espinosa Taset, por todas sus contribuciones a lo largo de la orientación, por la dedicación y por todas las enseñanzas a lo largo de mi graduación.

A la coordinadora del curso de Letras-Español de la UFCG, Isis Milreu, por ser siempre tan amable, paciente, atenta y por compartir su amor por la literatura con los alumnos.

A los participantes de esta investigación, sin ellos nada de esto sería posible.

A mis colegas de curso Adinatan Silva Santana, Angélica Rose da Silva, Abigail Lucena de Farias, Jonathas Gomes da Silva, Marta Ramos de Souza, Maria José, Renale Rodrigues Teixeira e Raquelly Moreira Guimarães por todos los buenos momentos.

A todos los profesores del curso de Letras-Español de la UFCG por los conocimientos a los largo de mi formación.

A todos de la Unidade Acadêmica de Letras de la UFCG que conocí a lo largo de mi graduación.

A mi novio Alberto Nobuo Sasaki Junior por estar siempre a mi lado y por ser tan paciente en los momentos en que estuve preocupada.

O ENSINO DE ELE PARA FINS ESPECÍFICOS: EXPERIÊNCIAS VINCULADAS A MOBILIDADE ACADÊMICA E INTERNACIONALIZAÇÃO

Milena Maria dos Santos Diniz

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

milenamariadiniz@gmail.com

RESUMO

A demanda por cursos que promovam o ensino de uma língua estrangeira em contextos de natureza específica cresceu a partir dos anos oitenta. Considerando o aumento das atividades científicas nas universidades brasileiras e o fato de que quem reproduz intuitivamente o discurso acadêmico da cultura estrangeira obtêm, geralmente, uma melhor qualificação se comparado aos que apenas demonstram um bom conhecimento linguístico, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise crítica do ensino de ELE para fins específicos descrevendo a experiência relativa à regência de um curso voltado para competências interculturais no contexto acadêmico de língua espanhola e outro para o espanhol como língua internacional, ambos ministrados dentro do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) nos anos de 2017 e 2018, bem como das opiniões dos alunos a respeito do seu próprio desenvolvimento ao longo das aulas. A pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa, com levantamento de informações com base nas avaliações diagnósticas e avaliações finais aplicadas em ambos os cursos. O referencial teórico desta pesquisa é integrado por sua base conceitual, isto é, os conceitos básicos de mobilidade acadêmica e internacionalização (LEMOS, 2016, e BERDUGO, 2013), Ensino de Línguas para Fins Específicos (Instituto Cervantes, 2019; GUIMARÃES, 2014; BELTRÁN, 2012; STREVEN, 1988; DUDDLEY-EVANS, 1998; VIAN JR.,1999, e BELTRÁN, 1998), o Espanhol para Fins Específicos (ALCALÁ; ANTUÑA, 2009; BELTRÁN, 2005, e PÉREZ, 1992), espanhol para fins acadêmicos (VÁZQUEZ, 2005; WILDNER, 2012, e GASTALDI, 2017). Concluiu-se que há uma busca por parte da comunidade acadêmica por aulas que desenvolvam as competências necessárias para o estudante atuar em universidades estrangeiras e que o Idiomas sem Fronteiras, é um ambiente fértil para o desenvolvimento de cursos que promovam um ensino da língua espanhola no contexto acadêmico.

Palavras-chave: ELFE, EFE, Ensino de Espanhol, Espanhol para Fins Acadêmicos.

LA ENSEÑANZA DE ELE PARA FINES ESPECÍFICOS: EXPERIENCIAS VINCULADAS A LA MOVILIDAD ACADÉMICA E INTERNACIONALIZACIÓN

RESUMEN

La demanda de cursos que promuevan la enseñanza de una lengua extranjera en contextos específicos ha aumentado desde los años ochenta. Teniendo en cuenta el aumento de las actividades científicas en las universidades brasileñas y el hecho de que aquellos que reproducen intuitivamente el discurso académico de la cultura extranjera generalmente obtienen una mejor calificación en comparación con aquellos que solo demuestran un buen conocimiento lingüístico, esta investigación tiene como objetivo realizar un análisis crítico de la enseñanza de ELE con fines específicos describiendo la experiencia de impartir clases en un curso vuelto a las competencias interculturales en el contexto académico de lengua española y otro para el español como lengua internacional, ambos impartidos en el programa *Idiomas sem Fronteiras* (ISF) en 2017 y 2018, así como las opiniones de los estudiantes sobre su propio desarrollo a lo largo de las clases. La investigación se caracteriza por ser de naturaleza cualitativa, con recopilación de información basada en evaluaciones diagnósticas y evaluaciones finales aplicadas en ambos cursos. El marco teórico de esta investigación está integrado por su base conceptual, es decir, los conceptos básicos de movilidad académica e internacionalización (LEMOS, 2016, y BERDUGO, 2013), Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (Instituto Cervantes, 2019; GUIMARÃES, 2014; BELTRÁN, 2012; STREVENS, 1988; DUDDLEY-EVANS, 1998; VIAN JR., 1999, y BELTRÁN, 1998); Español para Fines Específicos (ALCALÁ; ANTUÑA, 2009; BELTRÁN, 2005, y PÉREZ, 1992); Español para Fines Académicos (VÁZQUEZ, 2005; WILDNER, 2012, y GASTALDI, 2017). Se concluyó que hay una búsqueda por parte de la comunidad académica de clases que desarrollan las habilidades necesarias para que el estudiante trabaje en universidades extranjeras y que el *Idiomas sem Fronteiras* es un ambiente fértil para el desarrollo de cursos que promueven la enseñanza del español en contexto académico

Palabras clave: ELFE, EFE, Enseñanza de Español, Español para Fines Académicos.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	10
1. APORTE TEORICO.....	13
1.1 Movilidad académica e internacionalización.....	13
1.2 Enseñanza de lenguas para fines específicos.....	14
1.2 Español para fines específicos.....	17
1.3 Español para fines académicos.....	20
2. METODOLOGIA.....	22
3. ANALISIS DE LOS DATOS.....	25
3.1. Idiomas sem Fronteiras (IsF).....	25
3.2. Competências interculturais em contexto acadêmico de língua espanhola.....	26
3.2.1 Cuestionario aplicado a los alumnos del curso.....	26
3.2.2. Evaluación diagnostica aplicada a los alumnos del curso.....	28
3.2.3. Evaluación final del curso.....	31
3.3. Bem-vindo ao espanhol: Língua internacional.....	33
3.3.1. Cuestionario aplicado a los alumnos del curso.....	34
3.3.2. Evaluación diagnostica aplicada a los alumnos del curso.....	35
3.3.3. Evaluación final del curso.....	42
CONSIDERACIONES FINALES.....	45
REFERENCIAS.....	48
APENDICES.....	51

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos la humanidad ha interactuado de las más diversas formas con otras naciones. Este constante movimiento global de personas intercambiando ideas, culturas y experiencias se expandió de tal manera que culminó en el proceso conocido en la actualidad como globalización.

Ante tales hechos, una buena comunicación y fluidez en otro idioma se convierte en una pieza clave para la sociedad que desea interactuar en este nuevo mundo, pues, aprender otra lengua permite al individuo colocarse en el lugar del otro, realizando un ejercicio de respeto y buena convivencia con las diferencias individuales y culturales de un determinado país.

En el contexto brasileño, Sedycias (2005) ya apuntaba diez razones por las que los brasileños deben aprender español. Sus explicaciones iban desde la proximidad del español con la lengua portuguesa, hasta su importancia internacional gracias al acuerdo comercial de ámbito continental que fue el Mercosur.

Ya en el ámbito académico hubo un aumento de las actividades científicas y la búsqueda por cursos que promueven la enseñanza de una lengua extranjera en contextos de naturaleza específica creció, según Beltran (2005), en los años ochenta y a partir de los años noventa se ha constatado el incremento, tanto en la demanda de enseñanza especializada de español como en la investigación y en la producción editorial. El público que busca ese tipo de cursos parece estar integrado, principalmente, por académicos interesados en viajar, estudiar e investigar en otro país, leer textos académicos de sus respectivas áreas en la lengua meta o simplemente comunicarse con un funcionario, profesor o alumno extranjero dentro de la universidad.

Esto refuerza lo que estudiosos del área (Guimarães, 2014, y Gastaldi, 2017) dicen sobre las particularidades de la enseñanza de lenguas para fines específicos. Para ellos, lo que diferencia un curso para fines específicos de un curso para fines generales son sus objetivos en función del perfil y de las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje.

A partir de eso, el programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) empezó en 2012 a funcionar en las instituciones brasileñas de Enseñanza Superior ofreciendo cursos de lenguas

extranjeras que garantizaban la necesaria competencia lingüístico-comunicativa de individuos interesados en realizar cursos dentro del programa *Ciência sem Fronteiras* (creado en julio de 2011 y reformulado en 2017, centrado en estudios de postgrado). Los cursos ofrecidos por los Núcleos de Línguas (NucLi) en las universidades registradas, contribuyen con el desarrollo de una política lingüística y con la internacionalización de las universidades.

Esto explica porque muchas universidades Federales y estaduais brasileñas se inscribieron en el IsF para promover cursos de lengua para fines específicos que ofrezcan a la comunidad académica la movilidad necesaria tanto para el desarrollo profesional, lingüístico y cultural del individuo como para la internacionalización y visibilidad de la universidad. Para Beltran, Lobato y Gargallo (2012, p. 276):

Asimismo, la lengua está estrechamente relacionada con la cultura y es uno de los vectores de la imagen de un país, de su nivel económico y cultural, de sus avances en la investigación, de su desarrollo industrial y tecnológico y de su prestigio. No nos cabe la menor duda de que la lengua —su conocimiento— nos ayuda a ser «invitado» a participar en la sociedad y, por ende, a conocer sus formas culturales de intercomunicación.

Por lo tanto, esta monografía trata de realizar un análisis crítico de la enseñanza de ELE con fines específicos a partir de la descripción de un curso orientado a las competencias interculturales en contexto académico de lengua española y otro al español como lengua internacional, ambos impartidos dentro del programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) en los años de 2017 y 2018, así como de las opiniones de los estudiantes antes y después de estudiar en dichos cursos.

Considerando que un curso de español para fines específicos se establece en función del perfil y de las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje es necesario realizar un análisis de las necesidades de los alumnos para garantizar una adecuada respuesta a las expectativas de los mismos: ¿Qué esperaban aprender los alumnos dentro de los dos cursos con fines académicos?, ¿Cuáles son sus percepciones sobre su desarrollo al final? y ¿Las experiencias de impartir clases fueron las mismas?

Contribuir con las investigaciones sobre movilidad académica internacional de estudiantes y de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos, principalmente del español para fines académicos se hace necesario considerando que son estudios relativamente nuevos en la academia segundo Beltran (2005).

El informe de la investigación está integrado por cuatro secciones. En la primera se definen los conceptos de movilidad académica e internacionalización (LEMOS, 2016, y BERDUGO, 2013), Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (Instituto Cervantes, 2019; GUIMARÃES, 2014; BELTRÁN, 2012; STREVENS, 1988; DUDDLEY-EVANS, 1998; VIAN JR., 1999, y BELTRÁN, 1998); Español para Fines Específicos (ALCALÁ; ANTUÑA, 2009; BELTRÁN, 2005, y PÉREZ, 1992); Español para Fines Académicos (VÁZQUEZ, 2005; WILDNER, 2012, y GASTALDI, 2017).

En la segunda sección se describen los instrumentos y procedimientos de colecta de datos que fueron aplicados en los dos cursos, así como los sujetos participantes y el contexto de la investigación. En la tercera se describe el programa *Idiomas sem Fronteiras* y se analizan las opiniones de los alumnos acerca de estos cursos. Esas informaciones fueron recogidas a partir de las evaluaciones diagnósticas y evaluaciones finales aplicadas en ambos los cursos.

Por fin, en la cuarta sección se presentan las consideraciones finales, seguidas de las referencias y apéndices.

1. APORTE TEORICO

Esta sección está destinada a presentar el marco teórico de esta investigación integrado por su base conceptual, es decir, los conceptos básicos de movilidad académica e internacionalización, Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos; Español para Fines Específicos; y, por fin, Enseñanza de Español para Fines Académicos.

1.1. Movilidad académica e internacionalización

De acuerdo con la Resolución N° 03/2016 de la Cámara Superior de Enseñanza del Consejo Universitario de la Universidad Federal de Campina Grande que regula los procesos de movilidad académica en ámbito de la UFCG y da otras se define en su Art. 1° párrafo único que la movilidad académica es la oportunidad que tienen los alumnos de Graduación de la UFCG, regularmente matriculados, de realizar componentes curriculares de otros cursos, con igual o diferente denominación, de la misma área de conocimiento del curso al cual están vinculados.

Con relación a esto, Berdugo (2013) agrega que la movilidad académica es el factor clave para la internacionalización y un atributo de calidad de una institución universitaria en la que un miembro de la comunidad universitaria se desplaza hacia otra Universidad, sin perder el vínculo con su universidad de origen.

La UFCG sistematiza sus definiciones cuando divide las modalidades de movilidad académica de internacionalización en interna, o sea, en la que el alumno estudia los componentes curriculares de otro curso de la propia institución; nacional en la que el alumno estudia los componentes curriculares de otra Institución de Enseñanza Superior Nacional, vinculada con la UFCG; e internacional que es cuando el alumno cursa los componentes curriculares en Institución de Enseñanza Extranjera, de acuerdo con la UFCG.

Junto al incremento de actividades académicas y laborales que necesitan un contacto con personas de otros países, empezó a surgir la necesidad de crear cursos de idiomas para fines específicos.

En este estudio, adoptamos el concepto de movilidad académica propuesto por la Resolución N° 03/2016 de la Cámara Superior de Enseñanza del Consejo Universitario de la

Universidade Federal de Campina Grande y de Berdugo (2013), pues dialogan con los objetivos de la investigación, sistematizan de manera objetiva la modalidad de movilidad académica internacional y consideran el desplazamiento de estudiantes, docentes, investigadores y administrativos.

De tal forma, en esta investigación entendemos movilidad académica como una oportunidad que tiene la comunidad académica de calificarse a través de la integración entre las comunidades nacionales e internacionales, con intercambio y difusión de conocimientos.

1.1. Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos

El sitio web oficial del Instituto Cervantes, el Centro Virtual Cervantes, define la Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (ELFE) como procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada que se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje a fin de potenciar una habilidad concreta. Es decir, esta definición se vincula a las destrezas lingüísticas conocidas: comprensión y expresión oral y escrita.

Sobre este concepto, Guimarães (2014) establece que, antes de que la ELFE adquiriera el sentido y la nomenclatura que presentamos anteriormente, fueron utilizados en diversas publicaciones varios términos para referirse al mismo dominio conceptual.

Sin embargo, para comprender claramente y presentar cuales fueron estos términos es necesario profundizar en cómo se dio este proceso de buscar un término que abarca de manera amplia los tipos de clases de fines específicos.

A lo largo de las investigaciones bibliográficas se percibe que los estudios referentes a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos, principalmente del español para fines académicos, son relativamente nuevos en la academia, pero sus prácticas y motivaciones nos remontan a la antigüedad.

Beltrán (2012) regresa a la antigua Grecia y al Imperio Romano para señalar que el interés por el estudio de lenguas extranjeras con fines utilitarios se basó en la necesidad de mantener relaciones comerciales con otros pueblos para facilitar las transacciones.

Por su parte, Guimarães (2014) señala que en el contexto brasileño los indicios de la enseñanza de lenguas para fines específicos, llamado en principio de instrumental, aparecieron a partir de 1759, con Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), el marqués de Pombal, con la creación de las Clases de Comercio, que incluían el aprendizaje de lenguas extranjeras con fines comerciales.

La autora apunta que las lenguas extranjeras, el francés y el inglés, se enseñaban en el curso con el objetivo de viabilizar transacciones comerciales, traducción de textos, redacción de cartas de mercadería, póliza de seguros, entre otros textos comerciales.

Con el paso del tiempo, ya en el siglo XX con la Segunda Guerra Mundial tuvo inicio, de manera bien informal, la enseñanza instrumental en la que el inglés pasó a ser considerado posteriormente como la lengua de los asuntos comerciales y tecnológicos.

Pero, según Beltrán (2012), fue en la segunda mitad del siglo XX con el movimiento pedagógico *English for Specific Purposes* (ESP) y con la aparición del enfoque comunicativo que el concepto de enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos ha adquirido pleno sentido. El ESP constituye el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de un grupo específico de aprendientes.

Stevens (1988) resume la naturaleza, las potencialidades y las limitaciones del ESP afirmando que la definición del inglés para fines específicos contempla cuatro características absolutas.

La primera es que el ESP es diseñado para satisfacer las necesidades específicas del alumno; la segunda es que está relacionado con el contenido (es decir, en sus temas y tópicos) a disciplinas, ocupaciones y actividades particulares; la tercera que está centrado en el lenguaje apropiado para aquellas actividades en sintaxis, vocabulario, discurso, semántica y análisis de este discurso; y la cuarta que el ESP está en contraste con "Inglés General". La definición del ESP también contempla lo que Stevens (1988) llama de características variables.

Las dos características variables son: que se trata de una enseñanza que no se desarrolla de acuerdo con ninguna metodología preordenada y que el ESP se restringe a determinadas habilidades lingüísticas que se deben aprender (por ejemplo, solo lectura).

Sin embargo, el lingüista Dudley-Evans (1998), inspirado e influido por las definiciones de Stevens (1988) desarrolla la idea y reformula la propuesta de Stevens

(1988) proponiendo una definición que contempla tres características absolutas y cinco características variables.

La primera característica absoluta de Dudley-Evans (1998) es que el ESP se define para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes; la segunda dice que el ESP utiliza la metodología subyacente y las actividades de la disciplina que sirve; y la tercera que se centra en el lenguaje apropiado para estas actividades en términos de gramática, vocabulario, registro, habilidades de estudio, discurso y género.

La primera característica variable de Dudley-Evans (1998) establece que el ESP puede estar relacionado o diseñado para disciplinas específicas; la segunda que se puede usar, en situaciones específicas de enseñanza, una metodología diferente a la del inglés general; la tercera característica es que es probable que el ESP se diseñe para estudiantes adultos, ya sea en una institución de nivel terciario o en una situación laboral profesional. Sin embargo, podría ser para estudiantes de secundaria. La cuarta característica postula que el inglés para fines específicos está generalmente diseñado para estudiantes intermedios o avanzados; y la quinta y última característica variable dice que la mayoría de los cursos de ESP asumen algunos conocimientos básicos de los sistemas lingüísticos.

Las características absolutas de Strevens (1988) y Dudley-Evans (1998) están de acuerdo entre sí cuando se refieren a la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos y cuando afirman que el ESP se centra en el lenguaje apropiado de las actividades. Sin embargo, difieren en cantidad de puntos, ya que el modelo de Strevens (1988) posee cuatro características absolutas y dos características variables mientras que el modelo de Dudley-Evans (1998) propone cuatro características absolutas y cinco variables.

Otro punto divergente es que para Strevens (1988) el inglés para fines específicos es un contraste del “inglés general” mientras que para Dudley-Evans (1998) el “inglés general” no es necesariamente un contraste de la ESP y se inserta dentro de las características variables.

Por lo tanto, en esta investigación comprendemos el inglés para fines específicos como un tipo de enseñanza dotada de características absolutas y variables que se centran en satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes y en el lenguaje apropiado que puede estar relacionado o diseñado para disciplinas específicas.

Comprender estos aspectos y características del *English for Specific Purposes* es relevante pues, según Gastaldi (2017), se organizó la enseñanza del español para fines específicos de la misma manera que el inglés, en vista de la lectura, comprensión de textos, con un fin en la lectura académica.

Vian Jr. (1999) presenta tres rasgos distintivos que son importantes para entender la enseñanza de lenguas con fines específicos: el análisis de necesidades, los objetivos claramente definidos y el contenido específico. Como vemos, semejantes a los rasgos definidos por Dudley-Evans (1998).

Las cuestiones planteadas por Vian Jr. (1999) buscan ampliar las investigaciones en el área de enseñanza de inglés instrumental más específicamente, en su caso, el inglés para fines generales de negocios.

Eso nos ayuda a comprender lo que Beltrán (1998) argumenta sobre la dificultad de determinar el número y los tipos de clases de fines específicos, pues estamos ante clasificaciones orientadas al mercado en función de la evolución y demanda del entorno. Lo que hace con que muchos investigadores utilicen el término Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (ELFE), actualmente y que adoptaremos para nuestra investigación, como vamos a ver en la próxima sección otro concepto fundamental: el de español para fines específicos.

En esta investigación adoptamos la definición de ELFE, elaborada por el Instituto Cervantes (2019) en el sentido de consistir en unos procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada acogiendo también las características absolutas y variables propuestas por Dudley-Evans (1998).

1.2. Español para Fines Específicos

Así como en la ELFE, Alcalá y Antuña (2009) perciben que también hay en los estudios e investigaciones referentes a la enseñanza de español para fines específicos una proliferación de términos como *Español con Fines Profesionales*, *Enseñanza del Español lengua de especialidad*, *Español para los Negocios* y *Fines académicos*.

Sin embargo, para comprender como surgió la enseñanza de español para fines específicos es necesario conocer un poco de la historia del español como lengua extranjera,

pues Beltran (2005) afirma que no se puede establecer con exactitud el comienzo y la extensión de esta tendencia en la enseñanza del español.

Eso se debe al hecho de que, según Pérez (1992), a partir del momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI se ofrece a la lengua española la oportunidad de integrarse en las corrientes metodológicas existentes en los países europeos más cercanos.

Pero, como afirma Pérez (1992, p.14):

[...] la lengua española no había atraído la atención de otras naciones y, en consecuencia, tampoco había tenido la oportunidad de integrarse dentro de las diferentes corrientes metodológicas en uso; su "historia", en la faceta de "lengua extranjera", se inicia, pues, en la primera mitad del siglo XVI.

En sus investigaciones, Pérez (1992) menciona un libro de diálogos titulado *Coloqvios familiares mvy convenientes y mas prouehofos de quantos falieron fafta agora, para qualquiera qualidad de perfonas deffeofas de faber hablar y efcibir Efpañol y Frances* escrito en 1568 por Gabriel Meurier (1520-1587), un gramático y lexicógrafo francés. Pérez (1992) clasifica los Coloquios familiares como un libro para fines específicos por estar concentrado en el área de los negocios y del comercio.

La clasificación puesta por Pérez (1992) se confirma en seguida cuando investigamos las primeras páginas del libro que posee una tabla inicial en la cual presenta todo su contenido orientado a la enseñanza de español y francés para este fin. Como vemos a continuación:

Tabla 1

Tabla inicial de los *Coloqvios familiares* de Gabriel Meurier (1568)

<p>Capítulo 1. Muy necessario a los que andan camino o hazen viaje.</p> <p>Capítulo 2. Platicas no menos prouehofas a los mesoneros, huespedes, venteros y bodegoneros, como tambien a los caminantes.</p> <p>Capítulo 3. Para tratar con gente de bolsa o de qualquiera otra plaça de negociation.</p> <p>Capítulo 4. Platicas ordinarias que deben saber los corredores de cambios y otros censaes.</p> <p>Capítulo 5. Razonamientos de Banqueros con correos y mensageros.</p> <p>Capítulo 6. Platicas del Peso, muy conuenientes a los alcaualeros, almozarifes, mecaderes, empacadores, ganapanes, o trabajadores.</p> <p>Capítulo 7. Muy necesario a los caxeros Españoles, Flamencos, Franceses o otros qualquiera.</p> <p>Capítulo 8. Para Recibidores o Recaudadores de rentas.</p> <p>Capítulo 9. Platicas muy necessarias a los mercaderes de terciopelo, Sederos, Merceros,</p>
--

Bohoneros, Plateros y siquiera Tenderos.

Capítulo 10. Para tratar, comprar y vender paños de lana.

Capítulo 11. Muy conueniente y prouechoso a los sastres.

Capítulo 12. Para los calçeteros.

Capítulo 13. Prouechoso a los çapateros y remendones.

Capítulo 14. Para las camiseras o linceras.

Capítulo 15. De los Pintores.

Capítulo 16. Para tratar con librereros, encuadernadores y papeleros.

Capítulo 17. Razonamiento entre el amo, criado y papagayo.

Capítulo 18. Para los horneros y panaderas.

Capítulo 19. De los dispenseros y carniceros.

Capítulo 20. De la Plaça de los pollos,

Capítulo 21. De las herberas y fruteras.

Capítulo 22. Para los mantequeros, queseros, olleros y tocineros.

Capítulo 23. De la pescadería

Capítulo 24. Para los Sucareros, Especieros y Cireros.

Capítulo 25. Diuersas platicas y razonamientos entre ciertos Gusmanes heridos de l'eclipse crumenal.

Capítulo 26. Para hazer un mandado.

Capítulo 27. Almuerzo de moços y pages de palacio.

Capítulo 28. Para los Phisicos y enfermos.

Capítulo 29. Diuersas quexas entre moços de sus amos.

Capítulo 30. Combite philosopal, muy gracioso y donoso.

Fuente: Material digitalizado de la Biblioteca Nacional da Austria (2013)

Las conversaciones y contenidos presentes en el libro demuestran la preocupación del autor en crear un material destinado a los interesados en aprender español y francés para fines comerciales de manera funcional y práctica.

Estos intereses comerciales se extendieron hasta la década de 1980 que fue cuando, según Beltran (2005), empezó una demanda mayor por este tipo de enseñanza específica.

La autora señala tres años importantes que justifican este aumento. El primero fue en 1986 cuando España adhirió a la actualmente conocida Unión Europea y el segundo fue en el año de 1987 con el V Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AES-LA) que discutió justamente la situación de la enseñanza de lenguas con fines específicos en España.

El tercer momento se sitúa en los años 2000 con el I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) en Amsterdam que hizo que la enseñanza de español con fines específicos ganara más fuerza hasta llegar al campo académico en el cual partiremos ahora para un estudio sobre este tipo de enseñanza.

Dentro de los estudios históricos anteriormente abordados, adoptaremos para nuestro estudio en la Enseñanza de Español para Fines Específicos el concepto de Español para Fines Académicos que abordaremos a continuación.

1.3. Español para Fines Académicos

Entre los diversos tipos y fines de enseñanza de español, Alcalá y Antuña (2009) explican que, con la aparición de programas de movilidad académica de docentes y estudiantes, la didáctica de lenguas para fines académicos surgió con el objetivo de facilitar a estos aprendices la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito las tareas propias de los ámbitos universitarios.

Para Vázquez (2005), la enseñanza de español para fines académicos, considerada relativamente nueva en el campo de español como lengua extranjera, prepara a la comunidad académica que desea cursar una parte de sus estudios en una universidad extranjera para relacionarse y lidiar con las posibles situaciones académicas monoculturales y cumplir con los requisitos impuestos de manera efectiva.

Por ejemplo, por más que un brasileño estudie español en cursos de idiomas que abordan la lengua de manera general, cuando el individuo ingresa en el contexto académico de un país de lengua española, muchas veces sus conocimientos lingüísticos no son suficientes para alcanzar los niveles adecuados de comunicación, producción y recepción de géneros escritos, discusiones, evaluaciones e informaciones de carácter científico. Sobre ese asunto Vázquez (2005, p. 1129) afirma que:

Uno de los problemas de mayor peso lo constituye el desconocimiento que el estudiante tiene de las tradiciones académicas (españolas, en nuestro caso) y de la estructura y función de las clases por un lado y de las formas de evaluación, por otro. Quienes reproducen intuitivamente el discurso académico de la cultura extranjera obtienen, por lo general, mejores calificaciones que quienes demuestran buenos conocimientos lingüísticos, condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar niveles deseados de calidad.

Alcalá y Antuña (2009) dialogan con Vázquez (2005) cuando dicen que el aprendiz debe ser capaz de participar en las diferentes tipologías de clases y actividades académicas, pues los autores afirman que el discurso académico posee características propias

independientemente de la lengua de que se trate y lo que va a ser diferente es, justamente, cada sistema educativo que está impregnado de la cultura en que hacen parte.

Considerando todas estas cuestiones planteadas, vamos a ver que en el contexto brasileño empezaron a surgir programas en las universidades para atender el aumento del interés de esa comunidad en aprender otra lengua para un determinado fin específico. Sobre eso, Gastaldi (2017, p. 32-33) complementa que:

O EFA surgiu devido às oportunidades de intercâmbio que vem ganhando espaço dentro das universidades. Para estudar o Espanhol para Fins Acadêmicos é importante que o aluno já tenha base no espanhol geral para, posteriormente, trabalhar mais especificamente habilidades que eles vão necessitar durante a estadia em uma universidade estrangeira. As habilidades mais trabalhadas nessa modalidade, segundo Vivanco Cervero (2006), são: a compreensão leitora e a tradução de bibliografia especializada, visto que são as atividades que contemplam o cotidiano dos alunos em ambiente acadêmico.

El autor considera también que es necesario que el aprendiz en situación de inmersión desarrolle la expresión oral y auditiva, ya que él vivenciará la cultura académica en la lengua española apuntada anteriormente por Vázquez (2005).

Por lo tanto, considerando los estudios de Gastaldi (2017), Alcalá y Antuña (2009) y Vázquez (2005) entendemos que el EFA se trata de un tipo de enseñanza de Español para Fines Específicos que se centra en alcanzar los niveles adecuados de comunicación, producción y recepción de géneros escritos, discusiones, evaluaciones e informaciones de carácter científico que posee características propias. El EFA supone que el estudiante ya tenga un español básico en general para luego trabajar más específicamente las habilidades que necesitará mientras esté en una universidad extranjera.

2. METODOLOGIA

Esta sección tiene como objetivo exponer los pasos utilizados, o sea, los instrumentos y procedimientos para responder las preguntas de esta investigación y lograr los objetivos propuestos.

Para intentar dar respuesta a las preguntas de investigación de cómo se desarrolló la enseñanza de español para fines específicos en dos cursos dentro del programa IsF y cuáles son las opiniones de los alumnos antes y después de estudiar en ambos cursos, se realizó una investigación cualitativa en la que se recogieron los datos de los sujetos participantes por medio de cuestionarios, evaluaciones diagnósticas y evaluaciones finales.

Para la elaboración de los instrumentos y procedimientos de colecta de datos elegidos para la investigación, Sant'Anna (2014) nos dice que las respuestas de las evaluaciones nos ayudan a comprender si todo el contenido y la capacidad del estudiante para desarrollar el conocimiento han alcanzado el nivel deseado y que las diferentes etapas del proceso de evaluación no excluyen al maestro, que no es obligado a saber de todo, o al alumno, que es el agente de su propio aprendizaje, de ser responsables del proceso educativo.

La autora también presenta la relevancia de verificar si los conocimientos del alumno son apropiados para el nivel al que asistirá para luego ver la situación del estudiante consigo mismo y el grupo. El maestro debe hacer un sondeo inicial observando el esfuerzo del estudiante contactando lo que ha logrado y cuáles son sus posibilidades de trabajo en el futuro.

Por otro lado, según Sant'Anna (2014), el estudiante debe reconocer para qué sirve la evaluación, por lo que debe ser clara, objetiva y eficiente, lo que lleva a la mejora del plan de estudios.

Con relación al contexto de la investigación, el primer curso se dirigía a la enseñanza comunicativa e intercultural en lengua española y el segundo a la enseñanza de español de nivel A1. Ambos cursos del programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) se ubican dentro de la enseñanza de español para fines específicos académicos en contexto de movilidad académica e internacionalización.

Los 12 sujetos participantes de la investigación eran estudiantes, profesores y técnicos administrativos de la Universidade Federal de Campina Grande – UFCG inscritos en los cursos anteriormente mencionados.

En el primer curso había 4 alumnos, siendo 3 hombres y 1 mujer y en el segundo curso eran 8 alumnos, siendo 2 hombres y 6 mujeres.

Los instrumentos y procedimientos de colecta de datos que aplicamos en ambos cursos fueron tres. El primero, fue un cuestionario inicial respondido por los alumnos de manera oral el primer día de clase que, según Wildner (2012) y Gastaldi (2017), es necesario para conocer el nivel lingüístico que ese público domina. Las preguntas hechas en esta actividad están disponibles al final de esta investigación en el Apéndice A.

En seguida, se aplicó una evaluación diagnóstica que de acuerdo con Wildner (2012) y Gastaldi (2017), produjo datos sobre las habilidades más importantes a ser trabajadas, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y cuál es la mejor manera de elaborar actividades y aplicarlas.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se apoyó en Wildner (2012). En sus investigaciones ayuda al profesional de lenguas extranjeras, en nuestro caso el profesional docente en español, a reflexionar, organizar y analizar de manera crítica los conflictos que podemos tener cuando estamos frente a los diversos enfoques y estrategias de enseñanza-aprendizaje existentes. Como también contrastar la teórica con la práctica.

Esa investigadora defiende la pertinencia de construir un cuestionario en que los alumnos evalúen la importancia de algunas estrategias de enseñanza para su aprendizaje como instrumento válido para hacer un sondeo acerca de las expectativas y conocimientos previos de los alumnos para saber cómo proseguir con las clases de forma efectiva en función de los objetivos.

Wildner (2012), percibe que el enfoque comunicativo, para los alumnos de su estudio, debe ir más allá del tratamiento meramente lingüístico, incluyendo también aspectos funcionales y sociales de la lengua.

Ya Gastaldi (2017) dialoga con Wildner (2012) cuando dice que se debe aplicar un cuestionario inicial, pues según él, para desarrollar un curso para fines específicos, primero, es necesario tener un público objetivo, conocer el nivel lingüístico que ese público domina en la lengua meta; entender cuáles son las habilidades más importantes a ser trabajadas, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y cuál es la mejor manera de elaborar actividades y aplicarlas.

Esto ayuda al profesor organizador del curso, según Gastaldi (2017), a trazar un perfil de estos estudiantes, sus deseos, sus necesidades, contexto socioeconómico, entre otras respuestas que harán la diferencia a la hora de preparar un material para la enseñanza.

Y para eso, el autor elabora cinco aspectos para desarrollar un programa de Enseñanza de Español para Fines Específicos, que también se podrían aplicar en contexto académico. Esos aspectos son las características generales de los potenciales alumnos, el nivel lingüístico en la lengua objetivo, la modalidad de enseñanza de preferencia, el área de actuación y las habilidades a ser desarrolladas.

En nuestro estudio adoptamos las ideas anteriormente citadas por Gastaldi (2017) para analizar el perfil y las necesidades de potenciales alumnos en contexto académico así como reflexionar y realizar un dialogo contrastando la teoría con la práctica como propone Wildner (2012).

Las evaluaciones diagnosticas aplicadas, se apoyaron en el libro *El Borrador*, elaborado por Taset y Leyton (2008), que contempla cuestiones pertinentes para un dialogo con los alumnos acerca de cuál manera es la mejor para conducir las clases y las actividades. Las nueve preguntas seleccionadas están disponibles al final en el Apéndice B.

Al final de cada curso se aplicó la evaluación final, presente en el Apéndice C, donde los participantes de los dos cursos tenían la libertad de autoevaluarse poniendo su opinión acerca de su desarrollo, evaluando la actuación de la profesora, con libertad de exponer sus opiniones al respecto de los puntos positivos y negativos de los cursos así como criticar y proponer sugerencias.

3. ANALISIS DE LOS DATOS

Presentaremos en esta sección el análisis de los datos de los cuestionarios, evaluaciones diagnósticas y evaluaciones finales aplicadas en los cursos *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola* y *Bem-vindo ao Espanhol: Língua Internacional* concerniente al programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF).

3.1. Idiomas sem Fronteiras (IsF)

Para realizar el análisis de la problemática presentada en el capítulo anterior, se hace necesario comprender en cual contexto está basada. Las experiencias vinculadas a la movilidad académica e internacionalización de la enseñanza de español para fines específicos académicos ocurrieron en los años 2017 y 2018 en la ciudad de Campina Grande - Paraíba en el programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Con base en el sitio web oficial *Idiomas sem Fronteiras* (2017), el programa fue creado en 2012 a solicitud de la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de la Educación (MEC) y contribuye para el proceso de internacionalización de los estudiantes de nivel superior y para al desarrollo de una política lingüística en las universidades brasileñas y su internacionalización. Promueve la residencia docente para los futuros profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras o de formación continuada. La capacitación en lenguas extranjeras se destina a los estudiantes, profesores y técnicos administrativos de las instituciones de enseñanza superior participantes.

El programa trabaja para la capacitación de extranjeros y ofrece pruebas de nivelación y proficiencia. Hay opciones de cursos en las categorías *online* y presenciales de alemán, japonés, inglés, francés, italiano y español. Y el IsF cuenta también con la alianza tanto de las instituciones de enseñanza superior en Brasil como también de todos los países que ofrecen cursos y estrechas relaciones entre la enseñanza y la investigación en los Nuclis y las universidades.

Fui profesora voluntaria de español en los años 2017 y 2018 cuando impartí los cursos *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola* (2017) e *Bem-vindo ao espanhol: Língua Internacional* (2018). A través de esos cursos conocí la enseñanza

de lenguas para fines específicos académicos mientras impartía clases como profesora de lengua española.

En la sección siguiente presentaremos la descripción de los dos cursos del IsF anteriormente mencionados, así como el análisis de la percepción de los alumnos participantes antes y después de los cursos.

3.2. Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola

El primer curso, *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola* (*Competencias interculturales en el contexto académico de lengua española*), fue impartido en la modalidad regular del día 27 de noviembre al día 18 de diciembre de 2017 con un total de cuatro encuentros. Las clases ocurrían los lunes de las 8h hasta las 12h30 con una carga horaria total de 16 horas.

El curso tenía como objetivo desarrollar la competencia comunicativa intercultural en lengua española a través de contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos, en prácticas discursivas orientadas hacia el contexto académico. Sabemos que, de acuerdo con García (2006), la competencia intercultural consiste en la habilidad para desarrollarse adecuadamente en situaciones de comunicación intercultural con personas de culturas diferentes.

De esta forma, la enseñanza de la lengua y de la cultura, con base en un enfoque intercultural, posibilita al estudiante el aprendizaje de contenidos que le permitan alcanzar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas en lengua española, necesarias para su integración tanto en el ámbito social como académico, preparándolo para situaciones de movilidad en el contexto universitario, en países de lengua española.

3.2.1 Cuestionario aplicado a los alumnos del curso

El primer día de clase fue dedicado a conocer a los alumnos, su perfil, sus objetivos, sus intereses, sus conocimientos de la lengua y expectativas relativas al curso. Según Gastaldi (2017) en la Enseñanza de Lenguas para Fines específicos tenemos como fundamental característica tener las necesidades del alumno como enfoque principal, por lo que la elaboración del curso se basa en el análisis de las necesidades del público meta.

De informaciones previas sabíamos que, de los alumnos inscritos, 60% eran hombres y 40% mujeres con el nivel A2 de español según el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas y la razón por la cual los estudiantes inscritos deseaban aprender español era de naturaleza académica, puesto que los alumnos se inscribieron en el curso a través de la plataforma *online* del programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF).

Pero para poder descubrir las necesidades, Gastaldi (2017) identifica dos tipos que fueron propuestas por Hutchinson y Waters (1987): Las necesidades de situación-objetivo y las necesidades de aprendizaje. Crear una metodología que llenase las posibles lagunas de conocimientos de esos estudiantes fue necesario realizar un análisis de las necesidades, teniendo como ayuda un cuestionario de sondeo (Apéndice A) que fue realizado de manera oral en una actividad con los alumnos.

El cuestionario fue aplicado de la siguiente manera: Después de la presentación de la profesora y del curso, se propuso a los alumnos que se presentasen en español respondiendo a las preguntas presentes en la diapositiva. Las preguntas tenían como objetivo no solo analizar el nivel de español y de expresión oral de los alumnos sino también de saber de dónde los alumnos eran, si trabajaban, sus intereses académicos, sus motivaciones para estudiar español y para estar en el curso.

La actividad dinámica ocurrió de manera efectiva por lo que fue posible analizar que, 60% de los alumnos eran estudiantes de graduación de la institución, 20% técnicos de asuntos educativos y 20% profesores de la institución. O sea, teníamos en el curso las tres esferas académicas en las que el programa capacita en lengua extranjera: estudiantes, profesores y técnicos-administrativos de instituciones de enseñanza superior, lo que hace que la muestra sea representativa. La mayoría era de la ciudad de Campina Grande-PB y del curso de ingenierías.

Sus motivaciones para estudiar español iban desde la necesidad de aprender la lengua para viajar para países hispanohablantes, para conseguir becas de maestría en universidades hispanohablantes hasta hablar con colegas extranjeros de la misma área académica. Las expectativas de los alumnos sobre el curso se relacionaban con su interés en aprender los aspectos funcionales, lingüísticos, socioculturales y pragmáticos del contexto académico de lengua española. O sea, el perfil de necesidades de los alumnos se encajaba, según los principios de Hutchinson e Waters (1987) en las necesidades de situación objetivo, pues los alumnos tenían un cierto dominio de la lengua española, pero necesitaban saber actuar en la

situación académica de lengua española. Pero, para tener más claridad sobre qué hacer y que metodología aplicar en las futuras clases fue necesario realizar una evaluación diagnóstica en la cual los resultados veremos a seguir.

3.2.2. Evaluación diagnóstica aplicada a los alumnos del curso

Como se expuso anteriormente, la opinión de los alumnos es una fuente de información relevante pues es para ellos que se dirige el curso. A partir de eso, se propuso que los alumnos respondieran a una evaluación diagnóstica (Apéndice B).

Desafortunadamente, a lo largo de la aplicación de esta evaluación diagnóstica 100% de los alumnos inscritos online, 60% fueron aprobados y 40% reprobados por frecuencia o porque no realizaron las actividades propuestas.

De estos 60% que fueron aprobados y continuaron frecuentando las clases solo 40% contestaron la evaluación diagnóstica. Esto dificultó un poco el diseño del curso con base en los deseos de los alumnos, pues la evaluación diagnóstica consistía en nueve preguntas en las cuales los datos ayudarían y servirían de base para negociar entre todos la mejor manera de conducir las actividades. La evaluación diagnóstica consistía de nueve preguntas y con base en los que contestaron la evaluación percibimos que 100% alumnos querían aprender español para viajar a Latinoamérica/España por interesarles hablar con hispanohablantes.

Dentro de las destrezas que más les interesaba aprender, 100% colocó en primer lugar la expresión oral y en segundo la comprensión auditiva con divergencias de importancia entre la comprensión lectora y expresión escrita el 100% de los participantes respondieron que querían alcanzar el nivel Avanzado 2 y que pensaban dedicar semanalmente de 3 a 6 horas de estudio del español fuera del aula.

Con relación a la manera como los alumnos aprenden mejor español, percibimos que hay una preferencia mayor, 50% de los participantes, por trabajar con el profesor, con toda la clase y fuera de ella, estudiando en casa las actividades propuestas por el profesor. Sin embargo, el 50% respondió que no les gustaba mucho aprender solos y en parejas.

En el punto donde pregunté si ellos aprendían mejor en pequeños grupos hubo divergencias de opiniones puesto que el 50% respondió que prefería aprender así y 50% lo contrario.

Con relación a las actividades, la totalidad de los alumnos declaró que les gustaba hablar en español con los compañeros, aprender las palabras nuevas escuchándolas, aprender mediante juegos y canciones, viendo la televisión, películas y vídeos. Pero, hubo divergencias de opiniones (50% a favor y 50% en contra o no muy favorable) con relación a aprender estableciendo relación entre formas y funciones dentro de textos escritos, deduciendo las reglas de uso y funcionamiento de la lengua, aprender reglas gramaticales o palabras nuevas escribiéndolas.

Cuando se les preguntó acerca de como consideraban las actividades, en una escala de fácil hasta muy difícil, vimos que todos consideraban normal la actividad de aprender palabras nuevas, que al 50% le parecía fácil entender textos escritos, pero a la totalidad les parecía difícil aprender gramática. También hubo discrepancias en lo que se refiere a entender textos grabados, escribir y hablar. Para el 50% era una actividad fácil y para la otra mitad era difícil.

Con relación a las tres características más importantes que ellos esperaban encontrar en el grupo de estudios señalaron: 1) que tuviera objetivos de aprendizaje comunes e igual nivel de conocimientos; 2) que participara en las discusiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y que fuera puntual y participara con regularidad a clase y 3) que avanzara junto en el proceso de aprendizaje.

Finalmente identificaron las tres principales características que, para los aprendices, el profesor debe poseer: 1) que corrigiera todos los errores que se cometen en clase; 2) ser simpático y 3) que evalúe con regularidad el progreso del alumno.

A estas expectativas puntuadas por los alumnos sabemos que es imposible corregir todos los errores que son cometidos en clase por los alumnos, sin embargo, vemos como un grupo que interactúe con objetivos de aprendizaje comunes en las clases y un profesor que evalúe con regularidad el progreso del alumno son importantes para el desarrollo de los aprendices.

A partir de ahí, considerando los aspectos puntuados por los alumnos participantes tuve que reflexionar y planear clases con una metodología con base en el enfoque comunicativo por medio de tareas, en las cuales las actividades versaron sobre temáticas dirigidas a las situaciones de movilidad en contextos académicos, siendo que los aspectos funcionales, lingüísticos, socioculturales y pragmáticos se abordaron en forma de actividades

colaborativas que proporcionaron el aprendizaje de las competencias necesarias a la realización de la tarea.

Las clases fueron planeadas y organizadas en cuatro unidades de modo que los alumnos desarrollasen un nivel de competencia comunicativa a partir de los géneros discursivos, orales o escritos, propios del campo académico. Los alumnos interactuaban y participaban activamente en las clases, haciendo siempre preguntas y compartiendo sus conocimientos y experiencias con los demás.

En la primera unidad trabajamos la preparación de los estudiantes para la movilidad académica explicando y haciendo reflexionaren sobre su papel en el mundo académico, lo que saben sobre sus cursos y sus compañeros de clase.

Las habilidades básicas de comunicación (verbal, gestual y corporal) dirigidas a la presentación personal en contexto académico, hace que los alumnos se familiaricen con los aspectos relacionados a la organización del sistema de enseñanza superior de universidades en países de habla hispana y compararlos con el sistema brasileño, así como presentar las diferencias entre los sistemas educativos de universidades extranjeras y su universidad de origen a través de actividades de investigación, exposición y discusión sobre visitas a sitios web universitarios en la segunda unidad.

De lo anterior queda claro que la interculturalidad fue el elemento principal del curso que contribuyó para el planeamiento de clases en las que los alumnos comprendieran las semejanzas y diferencias entre la cultura de origen y la ajena así como apropiarse de conocimientos académicos que se incorporan a su repertorio (saberes y comportamientos socioculturales) y hacer que ellos desarrollasen la capacidad de observar e interpretar la cultura académica extranjera a partir de su propia cultura superando una visión estereotipada.

En la tercera unidad, preparamos a los estudiantes para solicitar becas y lo que pretenden hacer con el intercambio mediante el desarrollo de habilidades de expresión oral en las que presentaron datos del curso, materias y actividades extracurriculares, información de horarios, servicios, créditos, frecuencia del curso, etc. Expresión escrita con relleno de cuadro de horas.

En la cuarta y última unidad presentaron su plan de estudios con el objetivo de desarrollar estrategias discursivas para presentar el plan y justificar su interés en el curso, la universidad y las asignaturas.. Las competencias interculturales contribuyeron a que los

estudiantes se apropiaran del conocimiento de la cultura académica extranjera para la toma de decisiones.

Hubo momentos en que hacíamos actividades basadas en la simulación dentro del contexto académico como conversaciones, entrevistas, organización de rutina de estudios académicos, elaboración de currículo e investigación de universidades hispanohablantes. Las metodologías fueron bien aceptadas por los alumnos lo que parece haberles permitido participar en las actividades propuestas y desarrollar capacidad de resolución de problemas académicos reales.

3.2.3. Evaluación final del curso

El último día de clase, se aplicó una evaluación final (Apéndice C) donde ellos tenían la libertad de autoevaluarse en el curso, evaluar la actuación de la profesora, de exponer sus opiniones al respecto de los puntos positivos y negativos del curso, así como criticar y proponer sugerencias.

Con relación a los puntos positivos del curso todos enfatizaron la importancia que tuvo la interacción entre todos, las conversaciones e intercambio de vivencias, como se observa en las respuestas siguientes:

Alumno A: “El curso es una excelente oportunidad para la comunidad de la UFCG, pero aún no tiene el reconocimiento necesario y merecido.”

Alumno B: “En las clases del curso de español fue posible tener un contacto más próximo con la lengua extranjera, principalmente a través de diálogos con otros estudiantes, videos y textos además del excelente dominio y fluencia de la profesora.”

Alumno C: “Buena* aprendizaje*, clases dinámicas, mucha conversación y participación de todos, cambio* de vivencias.”

Vale destacar que los asteriscos (*) presentes en las respuestas señalan los errores de español cometidos por los propios alumnos. A partir de estos datos recogidos en la evaluación final del curso, percibimos que logramos algunos de los objetivos que presentaron los alumnos a lo largo del curso. En cada clase intentaba ver lo que funcionaba y no funcionaba y lo que podría ser mejorado.

Ya con relación a los puntos negativos, la mayoría puntuaba el horario y la duración del curso, así como los equipos disponibles, pues, había momentos en que se proponía una actividad de comprensión auditiva y los aparatos tecnológicos no funcionaban:

Alumno A: “Los equipamientos* necesitan ser actualizados. A veces no eran utilizados debido* a* mala situación en que se encuentran.”

Alumno B: “Apesar* del* curso es para fines específicos, el unico* punto negativo es la duración.”

Alumno C: “El horario no es bueno, pues tenía otra clase en el mismo horario. Poco tiempo de duración del curso.”

Se percibe que la mayoría de los alumnos citan la poca duración del curso como un factor para el aprovechamiento poco efectivo de la temática del curso.

La comunidad académica y los estudiantes que conocen las tradiciones académicas españolas, de la estructura y función de las clases y de las formas de evaluación están adelantados con relación a los estudiantes que solo tienen conocimiento de la lengua, como afirma Vázquez (2005, p. 1129):

Quienes reproducen intuitivamente el discurso académico de la cultura extranjera obtienen, por lo general, mejores calificaciones que quienes demuestran buenos conocimientos lingüísticos, condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar niveles deseados de calidad.

Con relación a las autoevaluaciones, muchos alumnos destacaron que el curso fue una posibilidad de practicar la lengua, como observamos a continuación:

Alumno A: “Yo llegué siempre en horario* marcado e intenté hacer las actividades sugeridas. Yo creo que me comprometí con las clases, con muy* respecto y responsabilidad.”

Alumno B: “Debido a pasar* mucho tiempo sin practicar la lengua, creo que el curso posibilitó aumentar el vocabulario y principalmente tener un contacto mejor con el español a partir de la práctica de diálogos* en las clases.”

Alumno C: “Muy buena. Recordé algunas cosas que había olvidado. Un bon* momento para hacer* conversaciones en español con amigos y con la profesora. Cambio* de vivencias.”

Muchos alumnos pusieron “cambio de vivencias” como un elemento motivador para las clases, ya que la mayoría de los alumnos ya habían viajado a otros países como turistas o por motivos de trabajo. Por eso, muchos compartieron sus experiencias en las universidades y países hispanohablantes, lo que fue un punto muy positivo para las clases.

De manera general, los alumnos evaluaron positivamente el curso y lo consideraron como una excelente oportunidad para la comunidad académica practicar la lengua y una herramienta para los estudiantes que desean estudiar en universidades hispánicas.

Con relación a la evaluación de la profesora, las respuestas fueron las siguientes:

Alumno A: “La profesora es muy amable, muy dulce y demostró *gustar mucho de* su trabajo.”

Alumno B: “La profesora estube* siempre disponible para ayudar en las clases o en otros horarios, además de poseer mucho dominio de la lengua.”

Alumno C: “Muy buena. Tiene un bueno* dominio del contenido y de la lengua española.”

Finalmente, los alumnos propusieron cambios de horario de los cursos, una mayor duración y divulgación del curso en el medio académico, para que más alumnos, técnicos y profesores participen. He colectado todas las cuestiones planteadas por los alumnos de este curso para poder diseñar mejor el próximo y mejorar mi actuación.

Fue mi primera vez impartiendo clases de español para fines específicos académicos y pude percibir como es importante conocer a mis alumnos e intercambiar vivencias e ideas para que el trabajo para desarrollar las competencias necesarias para la movilidad académica e internacionalización de estos alumnos sea efectivo. Dejando claro que tales consideraciones no se limitan apenas al español con fines específico, sino que es válido de modo general para la enseñanza de ELE.

3.3. Bem-vindo ao espanhol: Língua internacional

El curso, *Bem-vindo ao Espanhol: Língua Internacional* (Bienvenidos al Español: Lengua Internacional), fue impartido en la modalidad regular del día 13 de agosto al día 1 de octubre de 2018 con un total de ocho encuentros. Las clases ocurrían los lunes de las 14h hasta las 18h con una carga horaria total de 32 horas con el objetivo de promover un estudio de nociones elementales de la lengua española, buscando el desarrollo de conocimientos y habilidades comunicativas básicas necesarias para el desarrollo social en contextos de internacionalización.

La oferta de un curso con nociones elementales de la lengua española, se justifica para atender una demanda de las IES por el aprendizaje de la lengua española, a fin de capacitar a la comunidad académica para los procesos de movilidad internacional.

Esta vez tuvimos un número mayor de inscritos comparado al curso anterior. Fue un total de 16 inscritos, 11 mujeres y 5 hombres, siendo 7 de ellos aprobados y el resto reprobados por motivos de falta o por no alcanzar las notas necesarias.

Así como en la subsección anterior, en las subsecciones siguientes describimos la aplicación del cuestionario, la evaluación diagnóstica y la evaluación final del curso.

3.3.1. Cuestionario aplicado a los alumnos del curso

Así como en el curso anterior, fue aplicado en este nuevo curso la misma actividad de presentación personal y de preguntas a fin de hacer un sondeo de los conocimientos y expectativas de los alumnos.

Los alumnos aceptaron bien la actividad y la misma ocurrió de manera dinámica mostrando que la mayoría eran estudiantes de graduación de las más distintas áreas, que iban desde Letras hasta las Ingenierías, Geografía y Arte Media y algunos de maestría. Algunos de Campina Grande y otros de otras ciudades cercanas.

La tarea también mostró que la mayoría de los alumnos no había tenido mucho contacto con la lengua española, estando por primera vez en un curso de español. Dos de los alumnos ya habían tenido contacto con la lengua y poseían un buen dominio. Uno de ellos ya había viajado a un país hispanohablante.

En los testimonios orales, las motivaciones para estudiar español iban desde viajar a países de habla hispánica, estudiar textos de sus respectivas áreas en español hasta conocer otras personas que hablan español.

De acuerdo con el cuestionario, los alumnos deseaban aprender más sobre la lengua española y desarrollar todas las competencias. El curso básicamente fue una puerta de entrada para que los aprendientes conocieran la lengua española por medio del acceso a nociones elementales de la lengua española, buscando el desarrollo de habilidades comunicativas básicas necesarias para el desarrollo social en contextos de internacionalización.

En este momento pude percibir como muchos estudiantes en la academia no tenían mucho dominio de la lengua española en contexto académico y que en el curso necesitaría aplicar metodologías del español general junto con las que se centran en el lenguaje apropiado para estas actividades en términos de gramática, vocabulario, registro, habilidades de estudio, discurso y género.

Sin embargo, fue necesario también aplicar la evaluación diagnóstica para negociar con los alumnos como conduciría las futuras actividades y analizar las expectativas de los participantes.

3.3.2. Evaluación diagnóstica aplicada a los alumnos del curso

La evaluación diagnóstica fue aplicada el primer día en la propia clase donde todos contestaron las nueve preguntas. De los 16 inscritos en el curso a través del sistema *online* del programa, 8 estaban el primer día de clase y los mismos siguieron hasta el fin del curso.

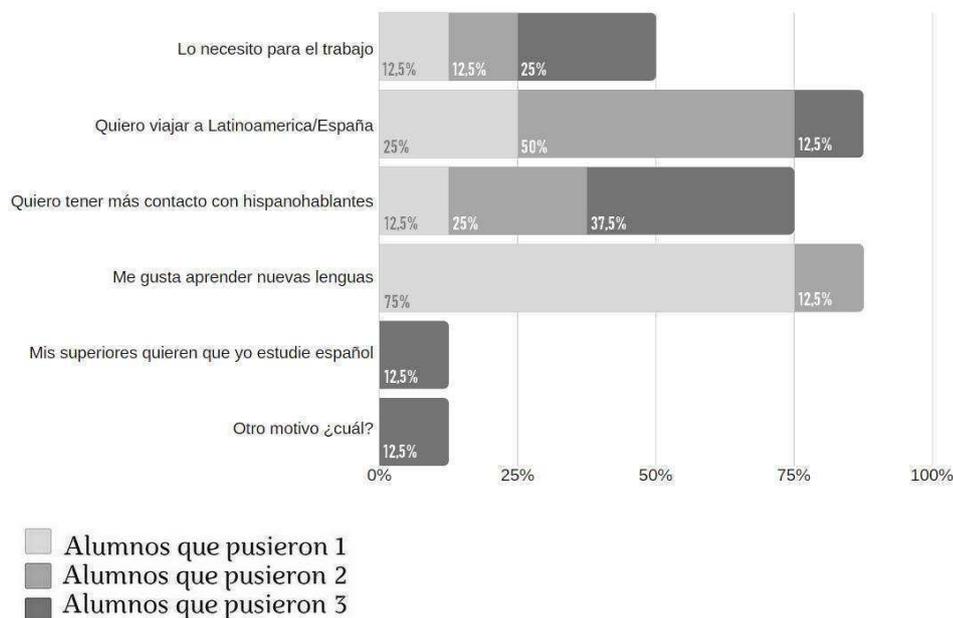
En nuestro análisis de la evaluación diagnóstica tuvimos más respuestas que ayudaron a diseñar las futuras clases de acuerdo con los intereses y objetivos de los alumnos.

En la primera cuestión cuando propuse que ellos colocasen en un rango de tres los motivos por los cuales ellos deseaban aprender español, podemos observar en el Gráfico 1 que 75% declararon que querían aprender español porque les gustaba aprender nuevas lenguas, 50% porque querían viajar a Latinoamérica o España y 37,5% para tener más contacto con hispanohablantes. La idea era que los alumnos marcaran 3 opciones, pero hubo algunos que marcaron más de una.

Gráfico 1 – Primera cuestión de la Evaluación Diagnóstica

Quiero aprender español porque...

(COLOCA 1 EN EL PRINCIPAL OBJETIVO, EN UN RANGO DE TRES)



Vemos a través de este gráfico como es difícil para estos alumnos definir, entre estas opiniones, cuáles son los principales motivos que los llevan a querer aprender español. El gris claro indica el porcentaje de alumnos que pusieron en el rango 1 las opciones que explican sus motivos principales por los cuales quieren aprender español; el color gris normal indica el porcentaje de alumnos que pusieron los motivos en el rango 2 y el gris oscuro en el rango 3.

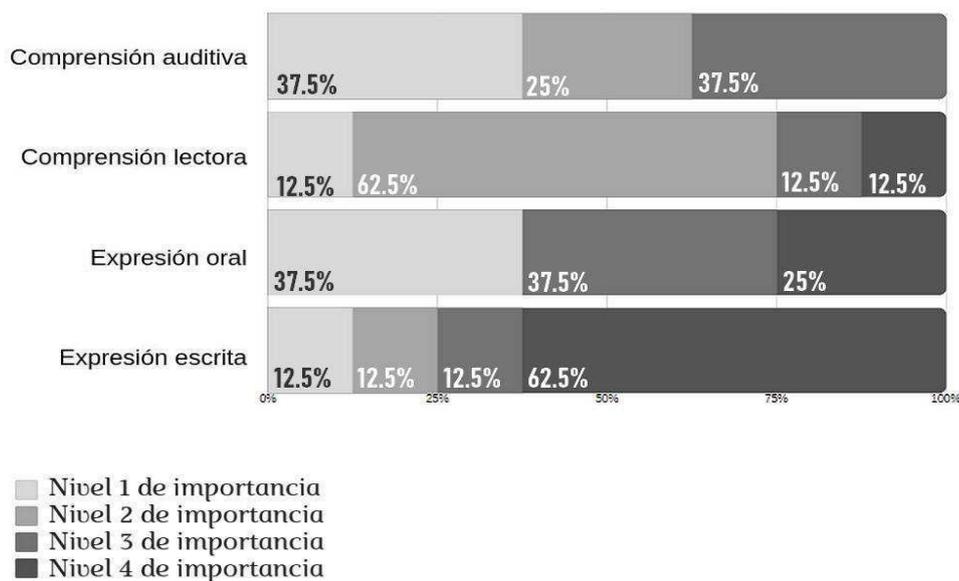
El gráfico demuestra el gran interés de los académicos de mantener relaciones con estudiantes e instituciones de países hispanohablantes. Esto se puede observar en otras respuestas (12,5%) como la de la alumna A, cuya respuesta se reproduce a continuación:

Alumno A: “A mí me gusta mucho del* idioma español y su cultura.”

Cuando indagados sobre cuales destrezas les interesaba más aprender marcando en orden creciente de importancia de 1 a 4 observamos en el Gráfico 2 que la comprensión auditiva y la expresión oral aparecen con 37,5% de relevancia 1 para los alumnos.

Gráfico 2 – Segunda cuestión de la Evaluación Diagnóstica

Las destrezas que más me interesa aprender son:

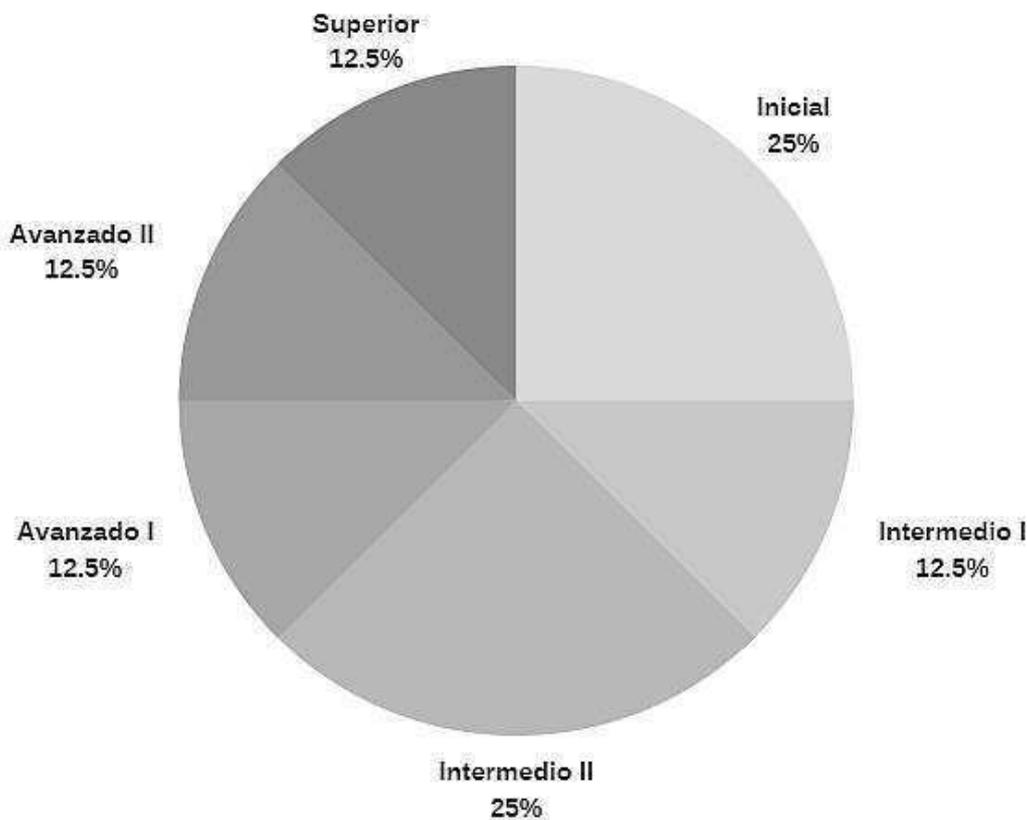


En segundo lugar de importancia aparece la comprensión lectora con 62,5%, en tercero otra vez la comprensión auditiva y la expresión oral aparecen con 37,5% y en último la expresión escrita con 62,5%.

Observamos en esos resultados como es importante para este grupo comunicarse y comprender bien la lengua española siendo interesante promover actividades de interacción, simulación, expresión oral y comprensión auditiva. Pero sin dejar de lado las otras destrezas, pues, según Júnior (2017), la enseñanza de lengua para fines específicos no es *mono-skill*, pues muchos alumnos emplean más de una destreza en sus haceres profesionales.

Gráfico 3 – Tercera cuestión de la Evaluación Diagnóstica

Nivel que los alumnos quieren alcanzar



Al identificar el nivel que querían alcanzar de la lengua española, cada uno de los alumnos tenía objetivos distintos, pues 25% querían apenas alcanzar el nivel inicial, otros (20%) el nivel intermedio II y los demás se distribuían entre las opciones intermedio I (12,5%), avanzado 1 (12,5%), avanzado 2 (12,5%) y superior (12,5%) como muestra el Gráfico 3 arriba.

Y en cuanto al tiempo y al esfuerzo que se proponían dedicar para alcanzar sus respectivos niveles, el 37,5% señaló de 1 a 3 horas semanales de estudio del español fuera del aula, el 25% dedicaría de 3 a 6 horas semanales y el 37,5% se dispuso a dedicar más de 6 horas.

Si comparados con el grupo del curso anterior, vemos que a pesar de ambos se ubicaren dentro de la enseñanza de español para fines específicos académicos los objetivos de los aprendices de cada grupo son distintos. En el primer grupo todos querían alcanzar el nivel

Avanzado 2 y que pensaban en dedicar de 3 a 6 horas de estudios semanales mientras que el según grupo los objetivos eran distintos como presentamos en los párrafos anteriores.

Además, cuando se les preguntó acerca de como los alumnos aprenden mejor, el 100% declaró que prefería aprender con el profesor, el 87% afirmó que también le gusta aprender en pequeños grupos y el 75% con toda la clase. Con eso, vemos que aprender con el profesor y con toda la clase es una característica en común entre los aprendices de los dos cursos.

Hubo divergencias de opiniones, pues al 50% de los alumnos les gusta aprender solos, otros en parejas y fuera de clase y para la otra mitad no.

Con relación a las actividades que a ellos les gustan para aprender, todos (100%) señalaron el aprendizaje reflexionando sobre el funcionamiento de la lengua y deduciendo sus reglas de uso, aprendiendo por medio de juegos, canciones, películas, vídeos, libros, periódicos, revistas y etc.

Comparando los resultados con los del primer curso vemos que aprender mediante juegos y canciones, viendo la televisión, películas, vídeos y etc es una característica presente en los dos resultados.

El 85% declaró también que actividades como hablar en español con los amigos, descubrir relación entre formas y funciones dentro de textos escritos, escuchando palabras nuevas y aprender las reglas gramaticales a través de las explicaciones del profesor son actividades interesantes. Además, al 75% les gustaba escuchar y trabajar con grabaciones y escribiendo palabras mientras el 65% prefería ejercicios de gramática y elaboración de textos sobre temas específicos o libres.

En primer grupo, al contrario del segundo, la totalidad de los aprendices (100%) declaró que hablar en español con los compañeros es la actividad que más les gustaba mientras que 85% de los aprendices del segundo curso declaró que esa es la actividad que más les gustaba.

Pero, para 85% de los alumnos del según curso les gustaba descubrir relación entre formas y funciones dentro de textos escritos mientras que en el primer curso hubo divergencias de opiniones en relación a esta actividad con 50% a favor y 50% en contra o no muy favorable.

En la cuestión 7 del Apéndice B donde ellos deberían rellenar una tabla marcando con una “X” las actividades en un nivel de “Muy difícil”, “Difícil”, “Normal” o “Fácil” percibimos que para todos los alumnos (100%) la actividad de aprender palabras nuevas es considerada normal, que al 50% le parecía difícil la actividad de entender textos grabados mientras el 62% consideraba difícil escribir. Además, la mitad (50%) consideraba hablar una actividad difícil, Mientras para el 75% era normal entender textos escritos y la mayoría (75%) percibía difícil aprender gramática.

Comparando los datos, vemos que para todos los aprendices de ambos los cursos la actividad de aprender palabras nuevas es una actividad normal. Todavía para la mayoría, 100% en el primer curso y 75% en el segundo curso, aprender gramática es una actividad difícil. Las discrepancias entre entender textos grabados y hablar está presente en ambos los cursos con el 50% considerando las actividades fáciles y la otra mitad considerando difícil en los dos cursos.

Es interesante notar que ninguno de los alumnos consideraba fácil aprender español o realizar las actividades de aprender palabras nuevas, escribir, hablar, aprender gramáticas, entender textos grabados y escritos. Lo que percibimos ahí es que es necesario trabajar tanto la escritura como la oralidad con los alumnos, principalmente cuando colocan en último nivel de importancia la expresión escrita.

Cuando pregunté cuáles eran las tres características más importantes que esperaban encontrar en su grupo de estudios, el 62,5% pusieron en primer lugar que todos participaran en las discusiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, en segundo lugar, la mitad de los estudiantes (50%) señaló que era necesario que en el grupo hubiera amistad, comprensión y colaboración y en tercer lugar el 37,5% declaró que era necesario que los colegas fueran puntuales y que asistieran con regularidad a clase.

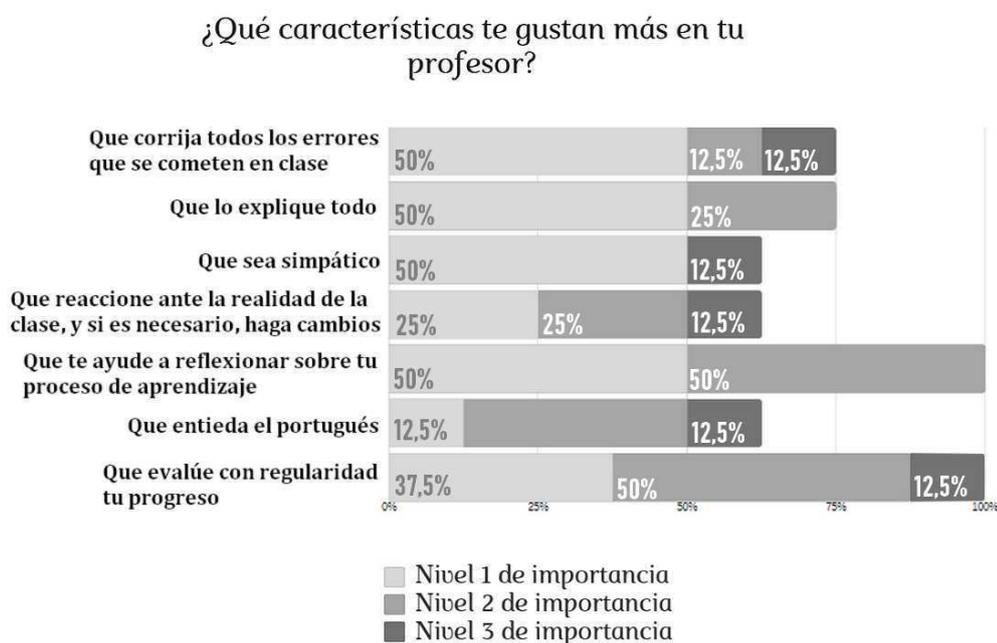
Todos cumplieron con todos los requisitos propuestos, pues, los estudiantes eran puntuales y estaban presentes en las clases. Hubo colaboración de todos e intercambio de conocimientos, principalmente en las actividades en grupo, pues, cuando uno tenía duda en algo, el colega ayudaba y sanaba la duda.

Con eso, podemos decir que los alumnos de ambos los cursos son aprendices interesados en aprender español para viajar a Latinoamérica/España por interesarles hablar con hispanohablantes y que les gusta aprender a través de juegos y canciones, viendo la televisión, películas, vídeos y etc. Considerando la gramática la actividad más difícil.

Deseando desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral con discrepancias de dedicación al estudio del español en lo cual 100% de los participantes del primer curso respondieron que pensaban dedicar semanalmente de 3 a 6 horas de estudio del español fuera del aula mientras que los aprendices del segundo curso 25% se dispuso a dedicar este tiempo para estudiar español.

Con relación al perfil de la profesora, propuse que los alumnos señalaran las tres características más importantes. Las respuestas podemos observarlas en el Gráfico 4 que aparece a continuación:

Gráfico 4 – Novena cuestión de la Evaluación Diagnóstica



Vemos que la mitad de los alumnos (50%) consideraron que era necesario que la profesora corrigiera los errores que se cometían en clase, que lo explicara todo, que ayudara al alumno a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y que fuera simpática. El dialogo y el análisis de las evaluaciones diagnósticas fue imprescindible para el éxito del curso y para alcanzar los objetivos.

Cuando vamos a analizar las opiniones de los alumnos y reflexionamos acerca de las teorías de adquisición de segundas lenguas vemos que algunos teóricos como Krashen (1982) presupone que los estudiantes pueden adquirir otros idiomas (L2 / LE) y defienden la no intervención de la "enseñanza" del lenguaje en la cual el rol del profesor no es de explicar

todo y si es el de mediador entre la información y el estudiante, con la tarea de hacer que la entrada sea comprensible para el alumno.

Como ya había impartido un curso, el planeamiento del segundo resultó menos complejo. Pero, tuve algunos problemas con el ambiente donde las clases fueron impartidas. La luz que venía de las ventanas perjudicaba a veces la visualización del proyector y de lo que estaba escrito en la pizarra y no había como cubrir la ventana. Los aparatos para las actividades de comprensión auditiva no funcionaron en algunos momentos. Entonces, con relación a eso hubo algunas quejas por parte de los alumnos.

Las clases se llevaron a cabo mediante la proposición de tareas, para las cuales los estudiantes tuvieron conferencias y diálogos sobre los contenidos, centrándose en prácticas orales y actividades de escucha con el estudio de nociones elementales de la lengua española, con el objetivo de desarrollar habilidades y competencias comunicativas básicas necesarias para el desarrollo social en contextos de internacionalización.

Buscamos realizar actividades introduciendo al alumno al idioma español dentro del contexto académico, enseñándoles a manejar el lenguaje cotidiano, a presentarse adecuadamente en diferentes situaciones de comunicación: en el contexto personal, público y profesional; pedir un objeto, preguntar e informar sobre la ubicación; expresar preferencias; preguntar e informar con qué frecuencia se realizan ciertas actividades diarias, hablar sobre horarios y rutinas.

Pero de manera general, las clases salieron bien y los alumnos participaron y lograron realizar todas las actividades propuestas. Las clases fueron impartidas de modo que los alumnos interactuaban entre sí, formaban grupos y simulaban conversaciones.

3.3.3. Evaluación final del curso

Al final del curso, realizamos una prueba final, una escrita y otra oral. Después les fue aplicada una evaluación final con las mismas cuestiones del curso *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola* (2017).

Los alumnos resaltaron que el curso fue muy provechoso y superó sus expectativas, pues les proporcionó una mayor adquisición de la lengua española porque fue una puerta de entrada para conocer ese idioma, los lugares donde es usado y la cultura de los hispanohablantes siendo esto un elemento motivador para continuar el estudio del idioma.

También señalaron la dinámica de las clases y el ambiente como se observa en las respuestas siguientes:

Alumno A: “Material bueno, con horario confortable para las clases, pues toma solo un día de la semana. Directo y práctico.”

Alumno B: “Lo más positivo del curso para mí fue el bueno* ambiente que tuvimos en clase. Desde la atención de la profesora hasta la colaboración de mis colegas.”

Alumno C: “Trabajar con colegas. Tópico con relevancia para nosotros. Libertad para hacer* errores.”

Los testimonios de los alumnos evidencian que las actividades en parejas propuestas a lo largo de las clases, que en principio no les gustaban, se convirtió en una pieza clave para el desarrollo de todos. Pasando lo mismo en el primer curso donde los alumnos destacaron la interacción y el intercambio de vivencias.

De puntos negativos algunos destacan su dificultad en pronunciar algunas palabras, otros la necesidad de haber más materiales de comprensión auditiva y otros que la duración del curso debería ser mayor o tener una continuidad:

Alumno A: “Mi horario de trabajo.”

Alumno B: “Lo negativo del curso es su corta duración.”

Alumno D: “El curso de español debería* ser más largo e debería* tener* continuidad, puesto que muchos otros contenidos* también son importantes.”

Con relación a la actuación de la profesora, los alumnos destacan como fue importante el comportamiento comprensible, tranquilo, exigente. La didáctica y claridad en las explicaciones fueron otros puntos positivos destacados por los alumnos:

Alumno A: “Muy bien, de fácil didáctica, juiciosa cuanto* las actividades y exigente cuanto* los resultados.”

Alumno B: “Siempre fue muy atenciosa* con nosotros y arregló* siempre que posible* nuestras dudas.”

Alumno D: “La profesora ella* es calma, comprensiva* e* repitió* cuantas veces* for* necesario* para que posamos* comprender* los contenidos*.”

Alumno E: “Ella impartió las clases con claridad* y dedicación. Mismo* a veces cuando empezábamos a enfadarnos* ella hacia todo el* posible para que nuestra experiencia fosse* la mejor*.”

El alumno C destaca que fue de gran importancia la postura y el comportamiento de la profesora frente a los errores de expresión oral de los alumnos. El alumno escribió en portugués:

Alumno C: *“Foram fundamentais, além da forma de ensino que é excepcional, tanto pelo domínio do idioma quanto pela forma de transmiti-lo e deixar os alunos muito à vontade, otimistas e dispostos arriscar o erro, a fim de perder o medo de tentar se expressar no idioma espanhol.”*

Además, al hacer las lecturas de las autoevaluaciones de cada uno, percibimos que muchos se sienten motivados a continuar estudiando español y que pretenden buscar otros cursos para desarrollar sus destrezas:

Alumno B: “Sigo motivada y feliz con lo* intento de quedarme* fluente en español.”

Alumno E: “Tengo necesidad* de estudiar más, pero soy muy holgazán. Por eso creo que tengo que cambiar mis actos para tener una boa* evolución.”

Alumno F: “El curso me motivo* a buscar mas* sobre la lengua e* comprender algo.”

Alumno G: *“Gosto da língua e como viajarei próximo ano, desejo aprender a língua. (e estou conseguindo!)”*

Alumno H: *“Me interesso pela língua para poder me relacionar melhor com os falantes nativos, pois conheço vários amigos espanhóis e tenho interesse em viagens a nível América Latina.”*

Al final de la evaluación final del curso, los alumnos sugieren más horas de curso, proponen uso de un cuaderno de ejercicio digital y un próximo curso.

Ante todos los datos e informaciones anteriores percibimos que hay en la academia una demanda y un interés por parte de los estudiantes, técnicos administrativos y profesores de las instituciones de enseñanza superior de aprender a comunicarse en español en el medio académico. También es notable que los cursos son poco divulgados dentro de las propias instituciones para los demás cursos, pues en diálogos con los alumnos pocos sabían de la existencia del programa dentro de la universidad y muchos tenían ganas de estudiar fuera del país y necesitaban aprender las costumbres y la cultura académica de las instituciones hispanohablantes de la enseñanza superior.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación presentó un breve histórico sobre los estudios referentes a la ELFE y percibimos, gracias a Beltrán (1998), que son varios los tipos de clases de fines específicos y que, a pesar de la dificultad de determinar el número exacto de los tipos existentes, sabemos que se trata de procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada que se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir.

Las contribuciones teóricas de Strevens (1988) y Dudley-Evans (1998) con relación a la enseñanza del inglés para fines específicos ayudaron a realizar investigaciones posteriores de otras lenguas, en nuestro caso la EFE, en la cual percibimos que los estudios en el área todavía son nuevos en la academia, principalmente, con relación a la enseñanza del español para fines específicos académicos.

La investigación intentó reflexionar y contribuir para las discusiones en el área de la enseñanza de español para fines específicos académicos buscando responder a las cuestiones: ¿Qué esperan aprender los alumnos dentro de los dos cursos con fines académicos?, ¿Cuáles son sus percepciones sobre su desarrollo al final?, ¿Las experiencias de impartir clases fueron las mismas?

Logramos responder las preguntas, pues dentro de la enseñanza del español con fines académicos los aprendices de los cursos esperan aprender la lengua española para desarrollar sus destrezas, principalmente, la comprensión auditiva y la expresión oral, buscando aprender acerca de la cultura académica extranjera.

Es notable en los cuestionarios que los alumnos de ambos cursos estaban interesados en aprender español para viajar a Latinoamérica/España por interesarles hablar con hispanohablantes y que les gusta aprender a través de juegos y canciones, viendo la televisión, películas, vídeos, etc. La gramática todavía es considerada la actividad más difícil para los aprendices que desean desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral con discrepancias de dedicación al estudio del español en lo cual 100% de los participantes del primer curso respondieron que pensaban dedicar semanalmente de 3 a 6 horas de estudio del español fuera del aula mientras que los aprendices del segundo curso 25% se dispuso a dedicar este tiempo para estudiar español.

Con relación a la corta duración de los cursos, que fue un punto negativo para los alumnos, podemos decir que el programa ofrece cursos que van de 16h hasta 64h e infelizmente no hay como cambiar pues ya está sistematizado. Como puntos positivos pudimos verificar que un ambiente en que haya una buena interacción con los alumnos e intercambio de vivencias facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en contextos específicos.

La experiencia de regencia dentro del contexto de movilidad académica e internacionalización no es la misma en los dos cursos. Son cursos de enseñanza de español para fines específicos académicos pero que se lleva en cuenta un abordaje donde el profesor no puede olvidarse de las necesidades de los aprendices que, a su vez, fueron distintas en ambos cursos.

La autoevaluación sirvió para que los alumnos reflexionaran acerca de sus esfuerzos para lograr sus metas, lo que aprendieron y desarrollaron. Con relación a la percepción de los aprendices ante su desarrollo a lo largo de los dos cursos percibimos en los testimonios que los alumnos poseen una preocupación ante su aprendizaje, que siguen motivados, que tienen consciencia de que hay que estudiar más, que la interacción con los colegas y el intercambio de vivencias son importantes para su desarrollo.

Es notable que en la autoevaluación los alumnos concluyeron que seguir estudiando la lengua buscando comprender la cultura académica de otras universidades es un diferencial a la hora de acceder en una institución de enseñanza superior extranjera.

Considerando que un curso de español para fines específicos se diseña en función del perfil y de las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este, constatamos que la comunidad académica tiene interés en aprender la lengua española. En el caso específico del público inscrito en los dos cursos se observó su deseo de desarrollar sus destrezas en la lengua para relacionarse y lidiar con las posibles situaciones académicas de lengua española. También se constató la expectativa de que haya más cursos de *Idiomas sem Fronteiras* en la lengua española con más duración. Sin embargo, los deseos de los alumnos no dialogan con las ofertas de cursos en lengua española del programa, que por diversas razones se han limitado al módulo de 32 horas.

Las experiencias dentro del programa IsF en lengua española no solo contribuyen al proceso de internacionalización de la comunidad académica sino también promueven un

ambiente donde los profesionales docentes y futuros profesionales desarrollan metodologías de enseñanza-aprendizaje propias del contexto académico.

El Idiomas sem Fronteiras benefició a 818 mil estudiantes y, desafortunadamente, mientras que esta investigación era escrita el programa fue clausurado por el Ministerio de Educación (MEC). El fin del programa representa un revés para el proceso de internacionalización de las universidades brasileñas y según el presidente del Foro Nacional de Pro-Rectores de Investigación y Estudios de Posgrado, Marcio de Castro Silva Filho (2019), representa una falta de conocimiento del gobierno y del ministro de educación de cómo funciona el ambiente académico.

Las experiencias dentro del IsF vinculadas a la movilidad académica e internacionalización de la lengua española fue fundamental no solo para los alumnos inscritos en los cursos sino que también contribuyeron significativamente a la formación de mi identidad docente, pues, el desarrollo de actividades con fines específicos me ha hecho tener una mirada más atenta a lo que quieren mis estudiantes, preguntando y haciendo un sondeo a fin de planificar clases con base en lo que los estudiantes necesitan aprender según sus objetivos.

Esperamos que esta investigación motive a profesionales del área de enseñanza de segundas lenguas a buscar líneas de investigación orientadas a la enseñanza de español para fines específicos con el objetivo de promover la lengua española y su cultura en la academia en Brasil y/o en el mundo y reactivar los contactos con las entidades nacionales y/o internacionales de enseñanza. Porque, como afirma Filho (2019), para desarrollar asociaciones, para hacer algo de impacto global, es importante comprender lo que está sucediendo y se está produciendo en otras partes del mundo. Sin un segundo idioma el estudiante no podrá hacer esto.

REFERENCIAS

ALCALÁ, Ana Isabel Rodríguez-Piñero; ANTUÑA, María García. *Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: Precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas*. In: **Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)**, v.1, Comillas, 2009.

APEEPB. **Quienes somos**. Disponible en: <<https://apeepb.wixsite.com/apeepb/quienes-somos>>. Acceso en: 12 jul. 2019.

BELTRÁN, Blanca Aguirre. **Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: Comunicación en ámbitos académicos y profesionales**. Madrid: Editora ELE SGEL, 2012.

_____. *Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos*. In: **La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos**. Carabela, 44. Madrid: SGEL, 1998.

_____. *La enseñanza del español con fines profesionales*. In: **Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.

_____; LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. *La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general*. In: **Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos**. Málaga: Editora UMA, 2012.

BERDUGO, Ignacio. **A mobilidade acadêmica: Fator chave da internacionalização**. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14842-ap-ignacio-bertugo&Itemid=30192>. Acceso en: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.161/05 de 05 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino de língua espanhola**. Diário Oficial da União, 2005. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm> Acceso en: 10 mar. 2019.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. **“Lei do espanhol”**: discursividade e representações acerca da lei das metades. v. 17, n.3, p. 539-565. *RBLA*, Belo Horizonte, 2017.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Enseñanza de la lengua para fines específicos**. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm>. Acceso en: 22 ene. 2019.

DUDLEY-EVANS, Tony; JONN, Maggie Jo St. **Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Editora Cambridge University Press, 1998.

ESTUDAR FORA. **O Ciência sem Fronteiras acabou? Saiba qual é a atual situação do programa**. Disponible en: <<https://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda/>>. Acceso en: 12 jul. 2019.

EXAME. **Programa de intercâmbio do MEC que beneficiou 818 mil alunos será fechado**. Disponible en: <<https://exame.abril.com.br/brasil/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec/>>. Acceso en 24 jul. 2019

GARCÍA, Pilar García. Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza del español segunda lengua. In: **La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado**. Murcia: Editora Consejería de Educación y Cultura de Murcia, 2006.

GASTALDI, Lucas Katsuyoshi Sutani. **Ensino de Espanhol para fins específicos: perfil e análise de necessidades de potenciais alunos**. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11449/151090>>. Acceso en: 12 jul. 2019.

GUIMARÃES, Renata Mourão. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: Ontem e hoje. In: **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil**. Ano 8. n. 8, 2014. Disponible en: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>>. Acceso en: 22 ene. 2019.

HUTCHINSON, Ton; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Como funciona o ISF**. Disponible en: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acceso en: 22 ene. 2019.

JÚNIOR, Antonio Ferreira da Silva. **Mitos en la enseñanza de español para fines específicos: ya es hora de rechazarlos**. Disponible en: <<https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/mitos-en-la-ensenanza-de-espanol-para-fines-especificos-ya-es-hora-de-rechazarlos/>>. Acceso en: 18 jul. 2019

CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO. **Resolução N° 03/2016 Regulamenta os Processos de Mobilidade Acadêmica no âmbito da UFCG e dá outras providências**. Disponible en: <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16032016.pdf>. Acceso en: 18 jul. 2019

MEURIER, Gabriel. **Coloquios familiares, muy convenientes y mas provechosos de quantos salieron hasta agora, para cualquiera calidad de personas desseosas de saber hablar y escribir español y frances**. Amberes: Editora Waesberge, 2013.

PÉREZ, Aquilino Sánchez. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: Editora SGEL, 1992.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. – Petrópolis: Vozes, 2014.

SEDYCIAS, João. Porque os brasileiros devem aprender espanhol. In: **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

STREVEENS, Peter. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: **ESP: state of the art**. Singapore: SEAMEO, 1988.

TASET, Idelso Espinosa; LEYTON, Valeria Paola Vera. El Borrador: Curso de español como lengua extranjera. Brasilia: Editora CCP, 2008.

VÁZQUEZ, Graciela. La enseñanza del español con fines académicos. IN: **Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.

JUNIOR, Orlando Vian. **Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios**. São Paulo: DELTA, 1999.

WILDNER, Ana Kaciara. Ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos: Confrontando teoria e prática. In: **Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil**. Vol XIII, n. 51, 2012.

APENDICES

APÉNDICE A – Preguntas hechas en la actividad oral de presentación personal aplicada a los alumnos de los cursos *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola* y *Bem-vindos ao espanhol: Língua Internacional* en el primer día de clase.



Idiomas sem Fronteiras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE



PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS - IsF

LENGUA ESPAÑOLA

UNIDAD 1: PRESENTACIÓN PERSONAL

1. Ahora vamos a conocernos un poco más. Preséntate oralmente respondiendo a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Quién es?
 - b) ¿De dónde eres?
 - c) ¿A qué te dedicas?
 - d) ¿Cuáles son tus intereses académicos?
 - e) ¿Cuáles son tus motivaciones para estudiar español?
 - f) ¿Lo que te motivó a ingresar en este curso?

2. Ahora elige otro colega para presentarse y contestar las preguntas.

APÉNDICE B – Evaluación diagnóstica aplicada a los alumnos de los cursos *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola* y *Bem-vindos ao espanhol: Língua Internacional*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE



PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS - IsF

LENGUA ESPAÑOLA

Profesora: Milena Maria dos Santos Diniz

Alumno:

EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

Para ayudarte en tu tarea de aprender español, tu profesora necesita los siguientes datos que deben servir de base para negociar entre todos la mejor manera de conducir las actividades.

1. Quiero aprender español porque (coloca 1 en el principal objetivo, en un rango de tres);

- a) Lo necesito para el trabajo.
- b) Quiero viajar a Latinoamérica/ España.
- c) Quiero tener más contactos con hispanohablantes.
- d) Me gusta aprender nuevas lenguas.
- e) Mis superiores quieren que yo estudie español
- f) Otro motivo. ¿Cuál?

2. Las destrezas que más me interesa aprender son: (marca en orden de importancia de 1 a 4)

- a) Comprensión auditiva

b) Comprensión de lectura

c) Expresión oral

d) Expresión escrita

3. Quiero alcanzar el nivel:

a) Inicial

b) Intermedio 1

c) Intermedio 2

d) Avanzado 1

e) Avanzado 2

f) Superior

g) Perfeccionamiento

4. Pienso dedicar semanalmente al estudio del español fuera del aula: (Marca con una X)

a) 1 a 3 horas

b) 3 a 6 horas

c) Más de 6 horas

5. ¿Cómo aprendes mejor? Responde indicando preferencia:

1 = Prefiero

2 = Me gusta bastante

3 = No me gusta mucho

4 = No me gusta nada

a) En pequeños grupos

b) Con el profesor

c) Con toda la clase

d) Solo

- () e) En parejas
- () f) Fuera de clase

6. ¿Te gusta hacer estas actividades para aprender? Responde con un número.

- 1 = Prefiero
- 2 = Me gusta bastante
- 3 = No me gusta mucho
- 4 = No me gusta nada

- () a) Hablar español con los compañeros.
- () b) Descubrir la relación entre formas y funciones dentro de textos escritos.
- () c) Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y deducir sus reglas de uso.
- () d) Escuchar y trabajar con las grabaciones.
- () e) Elaborar textos sobre temas específicos o libres.
- () f) Aprender las reglas gramaticales a través de las explicaciones del profesor.
- () g) Aprender mediante juegos, canciones, etc.
- () h) Aprender leyendo libros, periódicos, revistas, etc.
- () i) Hacer ejercicios de gramática.
- () j) Aprender viendo la televisión, películas, vídeos, etc.
- () k) Aprender las palabras nuevas escuchándolas.
- () l) Aprender las palabras nuevas escribiéndolas.

7. ¿Cómo considera estas actividades?:

	Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil
Aprender palabras nuevas				
Entender textos grabados				

Escribir				
Hablar				
Entender Textos escritos				
Aprender gramática				

8. Señala las tres características más importantes que esperas en tu grupo de estudios (1, 2, 3, por orden de importancia)

- () Que tenga objetivos de aprendizaje comunes e igual nivel de conocimientos.
- () Que haya amistad, comprensión y colaboración.
- () Que todos sus integrantes se corrijan en el uso de la lengua.
- () Que participe en las discusiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- () Que sea puntual y venga con regularidad a clase.
- () Que avance junto en el proceso de aprendizaje.

9. ¿Qué características te gustan más en tu profesor? Señala las tres más importantes (1,2,3, por orden de importancia)

- () Que corrija todos los errores que se cometen en clase.
- () Que lo explique todo
- () Que sea simpático.
- () Que reaccione ante la realidad de la clase, y si es necesario, haga cambios.
- () Que te ayude a reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje.
- () Que entienda el portugués.
- () Que evalúe con regularidad tu progreso.

APÉNDICE C – Evaluación final aplicada a los alumnos de los cursos *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola* y *Bem-vindos ao espanhol: Língua Internacional*



Idiomas sem Fronteiras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE



PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS - IsF

LENGUA ESPAÑOLA

Profesora: Milena Maria dos Santos Diniz

Alumno:

EVALUACIÓN FINAL DEL CURSO

- a) Puntos positivos del curso.
- b) Puntos negativos.
- c) ¿Cómo te autoevalúas en el curso?
- d) ¿Cómo evalúas la actuación de la profesora?
- e) ¿Cómo evalúas el curso?
- f) ¿Crítica o sugerencia?