

ARMAN, Joana; LENTINO, Julieta. Portugués para fines específicos: contribuciones para el diseño de cursos. In: MIRANDA, Florencia (org.). *Problemas y prácticas del lenguaje desde el punto de vista del Interaccionismo Sociodiscursivo*, no prelo.

## **Portugués para fines específicos: contribuciones para el diseño de cursos**

Arman Joana – Facultad de Humanidades y Artes – UNR, Argentina

Lentino Julieta – Facultad de Humanidades y Artes – UNR, Argentina

### **INTRODUCCIÓN**

Como profesoras e investigadoras en enseñanza de portugués como lengua extranjera, en el marco del proyecto “Lenguas, textos y producción de materiales didácticos desde un enfoque comparativo e interaccionista”, nos encontramos con la demanda de cursos especializados que requieren un diseño “a medida” de necesidades comunicativas propias de ciertos ámbitos profesionales y/o académicos. Es por esta razón que este trabajo surge a partir de la necesidad de disponer de orientaciones para el diseño de cursos de portugués para fines específicos (en adelante PFE), ya que consideramos que su análisis y tratamiento contribuirá a la elaboración de propuestas curriculares generadas a partir de necesidades comunicativas específicas que difieren de las que se plantean en la enseñanza de portugués para fines generales. Por lo tanto, es en este contexto singular que se nos presentan dos inquietudes: 1- ¿A qué nos referimos con enseñanza de lenguas para fines específicos?; 2- ¿Qué metodología resulta más adecuada para atender a esos fines?

Las siguientes páginas estarán destinadas a responder a estos dos interrogantes a través de un marco teórico de referencia basado en investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en contextos específicos y en el Interaccionismo Sociodiscursivo (en adelante ISD).

#### **1. Panorama general de la enseñanza de lenguas para fines específicos: origen, delimitación del área y clasificación de los cursos**

En la enseñanza comunicativa de una lengua extranjera y, en nuestro caso de PLE, distinguimos dos contextos de actuación que, si bien comparten la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta, se diferencian por responder a situaciones de comunicación particulares: por un lado, diseñamos e implementamos cursos para la comunicación general cuyo objetivo principal es desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas –comprensión

oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita— de manera integrada. Pero, por otro lado, también nos desempeñamos en propuestas para la comunicación especializada centradas en priorizar el desarrollo de una destreza (o más de una) por encima de otra. Así, en cursos diseñados para alumnos o profesionales de disciplinas como el Derecho, la Ingeniería, el Periodismo, el Comercio Exterior, las Ciencias Médicas, entre otros, la demanda de cursos de PLE obedece a esta segunda situación de enseñanza.

A partir de esta diferenciación, proponemos en esta primera parte brindar un panorama general acerca de la enseñanza de lenguas para fines específicos.

Si quisiéramos determinar el origen del interés por el estudio de lenguas extranjeras en contextos específicos, nos remontaríamos, como tradicionalmente se ha señalado, a la antigua Grecia y al Imperio Romano (Aguirre Beltrán, 2012), cuando el aprendizaje de una lengua de otros pueblos tenía la finalidad de facilitar las transacciones comerciales. No obstante, es necesario aclarar que el concepto de enseñanza de lenguas para fines específicos adquiere pleno sentido en la segunda mitad del siglo XX, a fines de los años sesenta, cuando se inicia un movimiento pedagógico en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera que se denominará *English for Specific Purposes (ESP)* (Aguirre Beltrán, 2000). Luego de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos experimenta una gran expansión económica, científica y tecnológica y, como consecuencia, surge la demanda, por parte de profesionales de diversas áreas, de hablar una lengua común. Es así que la lengua inglesa, por encontrarse en una posición ventajosa, pasa a convertirse en esa lengua para la comunicación internacional, según Alcalá y Antuña (2009).

Ahora bien, ¿Qué es lo que caracteriza la enseñanza de lenguas para fines específicos? Para responder a este interrogante, partimos de los diferentes términos que se han utilizado para conceptualizar y delimitar el objeto de enseñanza de este tipo de cursos.

Los primeros en dar una definición para la enseñanza de lenguas para contextos específicos fueron Hutchinson y Waters (1987), al definir *English for Specific Purposes (ESP)*, debido a que fue el inglés la primera lengua en haberse estudiando con propósitos específicos. Así, los autores definen su objeto de estudio a partir de lo que, para ellos, el ESP no es: 1) No se trata de la enseñanza de variedades especializadas/diferenciadas – de la lengua general –, ya que el hecho de utilizar la lengua en contextos específicos no implica considerarla como especial o diferente de otras formas; 2) No se trata de la enseñanza de léxico – tecnicismos – o gramática para un grupo de personas con necesidades específicas; 3) Tampoco se trata de una forma especial de enseñar la lengua, de una metodología especial o de un material específico.

Podemos observar que para los autores la enseñanza de lenguas para fines específicos es un enfoque para el diseño del curso que parte de la siguiente pregunta: ¿Para qué y por qué los alumnos necesitan aprender esa lengua? (Hutchinson y Waters, 1987, p. 19). Es a partir de este interrogante fundamental que comienza el proceso de elaboración de cursos, partiendo del *análisis*

de las necesidades<sup>1</sup>, es decir, los motivos por los que los alumnos están aprendiendo esa lengua, directamente relacionados a su profesión y/o estudios. El análisis de las necesidades es el factor primordial que distingue este tipo de enseñanza de la de fines generales. Esto no significa que en los cursos para fines generales los alumnos no tengan necesidades, el hecho es que, generalmente, en los cursos para fines específicos los alumnos tienen más conciencia acerca de las mismas (Hutchinson y Waters, 1987).

Desde la enseñanza e investigación del Español como Lengua Extranjera y para los ámbitos de la Medicina y la Administración, Alcalá y Antuña (2009) buscaron establecer precisiones en torno al conjunto de términos que se suelen utilizar como sinónimos en la literatura sobre enseñanza de lenguas para la comunicación especializada (entre ellos: *lenguas especiales*, *tecnolecto*, *lenguaje científico*, *lenguaje sectorial*, *lenguaje especializado*). Las autoras realizan un recorte de esta variedad terminológica y delimitan las posibilidades a los conceptos de *Lenguas de Especialidad (LEsp)* y *Lenguas para Fines Específicos (LFE)*. Así, recurren a la diferenciación hecha por Cabré y Gómez de Enterría (2006), para quienes:

*Las lenguas de especialidad (LEsp)* son subsistemas de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, usados en contextos que se consideran especializados por sus condiciones comunicativas, en tanto que las *lenguas para fines específicos (LFE)* constituyen el mismo conjunto de recursos, aunque desde el punto de vista del análisis de su uso en «ámbitos temáticos-funcionales precisos» y de su proceso de enseñanza-aprendizaje. (Alcalá y Antuña, 2009, p. 918)

Para nosotras, la manera menos controversial de definir la naturaleza de este tipo de enseñanza de lenguas es delimitando los objetivos que dan origen a este tipo de cursos, es decir, focalizando el análisis en los “fines” que se pretenden alcanzar. Es a partir de esta elección que también asumimos el término *Lenguas para* (y no *con*) *Fines Específicos*, ya que nos permite enfatizar aún más el hecho de considerar la finalidad de una acción/decisión tomada en el marco de la enseñanza de una lengua, en este caso, extranjera.

Para realizar este relevamiento de las finalidades, debemos comenzar primero por observar la esfera de utilización de la lengua para, después, identificar las necesidades comunicativas de los destinatarios del curso. Este procedimiento es, de alguna manera,

---

<sup>1</sup> Para Hutchinson y Waters (1987) lo fundamental es preguntarnos: ¿Por qué y para qué los alumnos precisan aprender esa lengua? Así, los autores proponen el análisis de las necesidades, teniendo en cuenta tres subdivisiones:

- i. **Necesidades:** son determinadas por aquello que la situación específica y principal requiere, es decir, aquello que el alumno precisa aprender para tener un desempeño eficaz en una situación específica.
- ii. **Lagunas:** son determinadas por el intervalo entre la competencia que el aprendiz precisa alcanzar y aquella en la que realmente se encuentra;
- iii. **Deseos:** los deseos se definen a partir de aquello que el alumno desea aprender, pudiendo o no corresponderse a sus necesidades específicas de aprendizaje reales. Este último factor, según los autores, debe ser considerado como herramienta fundamental de motivación para los alumnos.

fundacional, ya que a partir de la identificación de las necesidades de los alumnos se definirán los objetivos del curso.

De este modo, si comparamos cursos de lenguas para fines generales con los diseñados para fines específicos, podríamos decir que los primeros atienden a la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa genérica, mientras que estos últimos tienen la finalidad de desarrollar una competencia comunicativa particular, es decir, se trata de un recorte de la anterior. Pensemos, por ejemplo, en los cursos, seminarios o materias de portugués para alumnos universitarios de carreras de grado o posgrado. En este contexto particular, tendríamos como “meta” que el estudiante adquiera destrezas para cumplir tareas propias del ámbito académico. Por lo tanto, debemos definir los objetivos en torno a la comprensión y producción de textos propios no solo de un área disciplinar particular (portugués para ciencias veterinarias, portugués para hotelería, portugués para agronegocios, portugués para comercio exterior) sino de la vida universitaria en general. En este sentido, concordamos con Alcalá y Antuña (2009, p. 920) en considerar que en esta situación, los alumnos deben ser capaces de comprender y producir textos tales como exámenes, resúmenes, informes, reseñas, trabajos prácticos, monografías, ensayos, tesis/tesinas, ponencias, artículos, entre otros. Éstos también deben poder comprender y producir los textos que se generan en el cursado de las materias, como las clases magistrales, las exposiciones, los debates pero, además, deben ser capaces de poder tomar apuntes, formular preguntas, realizar consultas, pedir la palabra, respetar los turnos de habla, argumentar un punto de vista al respecto de un tema, etc.

En consecuencia, entendemos que el objetivo de los cursos para fines específicos será desarrollar destrezas y estrategias comunicativas para que los alumnos puedan desenvolverse en contextos académicos y/o profesionales en la lengua extranjera. De esta diferenciación deriva la clasificación de los cursos para fines específicos en dos tipos: para fines profesionales —aquellos que priorizan la competencia comunicativa como necesaria para contextos profesionales o contextos laborales específicos— y para fines académicos —aquellos que priorizan las estrategias comunicativas en torno del ámbito académico—.

## **2. Propuesta de abordaje de cursos de PLE a través del ISD**

Si hacemos un análisis de los manuales de enseñanza de portugués como lengua extranjera que existen en el mercado, podemos concluir que los profesores contamos con una amplia variedad de libros didácticos para apoyar nuestra práctica al dictar cursos para fines generales. Sin embargo, las opciones se limitan considerablemente cuando lo que buscamos son materiales destinados a la enseñanza del portugués para fines específicos.

Para citar algunos ejemplos, observamos que actualmente podemos encontrar libros o cursos on-line de portugués empresarial, portugués aplicado a los negocios, portugués para

secretariado, portugués jurídico, portugués médico, portugués para la hotelería, portugués para los agronegocios, portugués para la tecnología, portugués para el arte y la cultura, portugués para la escritura periodística, portugués instrumental. Pero ciertamente hay muchos ámbitos profesionales y académicos para los que aún no se han producido materiales o los que existen están basados en programas elaborados para fines generales con glosarios y listas de campos lexicales propios del área de conocimientos para el que fueron elaborados. Es por esta razón que creemos que es sumamente necesario contar con orientaciones que ayuden al profesor de PLE en el diseño de propuestas didácticas y en la elaboración de materiales para cursos de PFE.

En respuesta a esta necesidad, asumimos que el primer paso para llevar a cabo el diseño de cursos de PLE será el análisis de las necesidades como ya fue expuesto. Éste debe reflejar exhaustivamente el área en que actúa o actuará el alumno y la situación de comunicación a la cual será expuesto. La observación del contexto de uso de la lengua será esencial para la definición de los objetivos del curso.

De esta manera, consideramos que el objetivo general de la enseñanza de PFE será el de desarrollar destrezas para que los alumnos puedan actuar socialmente en contextos específicos de comunicación, sea en situaciones académicas, profesionales o de la vida cotidiana.

En consecuencia, proponemos una metodología basada en el trabajo con géneros textuales significativos para los destinatarios del curso, ya que la enseñanza de las lenguas es indisociable al dominio de los géneros, según los principios del ISD:

La **finalidad general** de la enseñanza de las lenguas apunta al dominio **de los géneros**, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa, y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como *apoyo técnico* para esa finalidad global (Bronckart y Dolz, 2007, p. 158)

El ISD toma de Voloshinov y asume un *abordaje descendente* (Bronckart, 1999) para el estudio metodológico del lenguaje y para la enseñanza de las lenguas, lo que significa que, en el caso particular de enseñanza de PLE, debemos basar nuestro trabajo en la observación de las prácticas sociales y de lenguaje para determinar las necesidades comunicativas de los destinatarios de los cursos. Una vez hecho este análisis, podremos pasar a la selección de géneros de texto<sup>2</sup> que sean relevantes y representativos<sup>3</sup> para los profesionales o estudiantes, aproximándolos a las condiciones de funcionamiento de los mismos en su contexto comunicativo. Finalmente, abordaremos las formas lingüísticas. Dicho de otra manera, iremos de lo social a lo lingüístico, ya que nuestro punto de partida será la observación de las actividades de lenguaje de

---

<sup>2</sup> Entendemos que los géneros son modelos históricos socialmente construidos de los cuales nos servimos para concretar acciones de lenguaje (Bronckart, 1999; 2007).

<sup>3</sup> Esta condición para la planificación de cursos no es exclusiva de la enseñanza de lenguas para fines específicos, sino que para toda enseñanza de las lenguas como asumimos previamente.

los destinatarios, puesto que las mismas movilizan textos<sup>4</sup> inherentes a ellas y estos textos, que pertenecen necesariamente a un género, a su vez comportan particularidades sintácticas y lexicales que debemos tratar para su dominio. De este modo, si en el contexto de enseñanza de portugués académico, que hemos planteado en el primer apartado, realizamos un recorte aún más específico y consideramos el contexto de movilidad académica, tendríamos que dar respuestas a la demanda de docentes y estudiantes que acceden a programas de intercambio y que, por lo tanto, aspiran no sólo a estudiar portugués sino *en* portugués. De esta manera, encontraríamos diversas actividades dentro de esta esfera de utilización de la lengua. Por un lado, esta actividad académica puede movilizar géneros como, por ejemplo: plan de trabajo (propuesta para candidatura), informe, proyecto de investigación, resumen, artículo académico, póster, entre otros. Por otro lado, dentro de esta actividad académica, observamos géneros que se inscriben en el área administrativa, tales como formularios o fichas de inscripción/matriculación/candidatura, bases y convocatorias para becas/intercambios académicos, certificado de estudios realizados, reglamentos, etc. Y encontraríamos también, dentro de esta misma actividad, otros géneros propios del ámbito profesional como lo son el currículum vitae, la biodata (presentación académico-profesional) y la carta de motivación. Siendo así, estas áreas detalladas anteriormente no siempre pueden ser bien delimitadas, ya que, por ejemplo, también hay géneros en los que se incluyen contenidos tanto académicos como de información administrativa, como los formularios de postulación o fichas de inscripción en las que los aspirantes deben incluir tanto datos de índole personal y profesional como, además, una descripción del plan de trabajo o propuesta en la que especifican objetivos académicos, teorías y líneas de investigación abordadas, breve reseña de contacto, propuesta de transferencia.

Frente a estas observaciones, podemos asegurar que el conocimiento y clasificación de las actividades de lenguaje no será exhaustivo o totalizante, ya que como afirma Bronckart (2007), no existe, o sólo existe excepcionalmente, correspondencia biunívoca entre una actividad y un género de texto. A pesar de esto, consideramos que este relevamiento de los géneros de texto podría ser el primer paso para la elaboración del material didáctico para la enseñanza de LFE.

En vista de lo expuesto, para orientar el trabajo del profesor de PFE, un dispositivo para la elaboración de material y en el trabajo con géneros en las clases podría ser el propuesto por la vertiente didáctica del ISD: *modelo didáctico* de géneros, que consiste en la descripción de las características particulares de los géneros que pueden ser objeto de enseñanza. Esos modelos de géneros pueden ser aplicados a la enseñanza de todas las lenguas y para desarrollar todas las

---

<sup>4</sup> “Los textos pueden ser definidos como los correspondientes empíricos/lingüísticos de las actividades verbales de un grupo y un texto como el correspondiente empírico/lingüístico de una acción verbal dada” (Bronckart, 2007, p. 74). “[...] la noción de texto singular o empírico [...] designa una unidad concreta de producción de lenguaje, que pertenece necesariamente a un género [...] y que también presenta las marcas de las decisiones tomadas por el productor individual en función de su situación de comunicación particular” (Bronckart, 2003, p. 77).

habilidades lingüísticas. Otro instrumento son las *secuencias didácticas* que constituyen una serie de actividades organizadas sistemáticamente en torno a un género textual con el objetivo de desarrollar la producción de ese género en varias etapas.

Las secuencias didácticas instauran una primera relación entre un proyecto de apropiación de una práctica lingüística y los instrumentos que facilitan esa apropiación. Desde este punto de vista, éstas intentan confrontar a los alumnos con prácticas lingüísticas históricamente construidas, los géneros textuales, para darles la posibilidad de reconstruirlos y adquirirlos (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004, p. 51)

Es necesario aclarar que originalmente las SD surgieron para la enseñanza de la lengua materna (francés), destinadas a la producción de géneros orales y escritos en la escuela, sin embargo, esos modelos didácticos de trabajo con géneros se vienen utilizando en la enseñanza de todas las lenguas y para desarrollar todas las habilidades lingüísticas. Así es como lo explicita el propio Bronckart:

Podemos afirmar que si adoptamos este mismo procedimiento tanto para la enseñanza de la oralidad como para la de la escritura, y tanto para la enseñanza de la lengua materna como para la de lenguas segundas o extranjeras, podremos solucionar finalmente el serio problema de la transferencia de las capacidades adquiridas, de una modalidad a otra (de la oralidad a la escritura), de un género de texto a otro y de una lengua natural a otra. (Bronckart, 2007, p. 145-146)

Independientemente de la adopción de un dispositivo didáctico, consideramos fundamental el trabajo con géneros de texto no solo para la enseñanza de portugués para fines específicos, sino para los cursos de PLE para fines generales, como asumimos previamente.

### **Consideraciones finales**

El diseño de cursos de PFE responde a necesidades comunicativas propias de áreas profesionales o académicas especializadas. Siendo este diseño diferente de aquel que caracteriza la práctica cotidiana de la enseñanza de una lengua extranjera, surge la necesidad de contar con aportes teóricos y metodológicos para su abordaje. Es teniendo en cuenta este contexto singular de enseñanza que el presente trabajo intentó delimitar con mayor precisión el campo de estudio de las lenguas para fines específicos y una posible vía de abordaje.

De este modo, centramos nuestra atención en los “fines” que se pretenden alcanzar en este tipo de cursos y consideramos que conocer el contexto de uso de la lengua es determinante para la definición de los objetivos del mismo. Es por este motivo que asumimos que el primer

paso en el diseño de cursos de PFE será el análisis de las necesidades y, por lo tanto, la observación de la esfera de utilización de la lengua para luego realizar una selección de géneros socialmente útiles para los destinatarios y, finalmente, abordar características lingüísticas.

Por estos motivos nos servimos de los principios y los dispositivos del ISD, considerando que la finalidad general de la enseñanza de las lenguas es el dominio de los géneros de texto. Siendo así, el objetivo general de la enseñanza de PFE será el de desarrollar destrezas –dominar géneros orales y escritos propios de actividades de lenguaje asociadas a prácticas sociales específicas– para que éstos puedan actuar en contextos comunicativos académicos y/o profesionales en la lengua extranjera.

## REFERENCIAS

Aguirre Beltrán, Blanca (2000). “El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas”. En: *Actas del I Congreso Internacional de español para fines específicos*, pp. 34-43.

Aguirre Beltrán, Blanca (2012). “Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos”. En: *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, pp. 9-16. Madrid: SGEL.

Alcalá, Ana Isabel Rodríguez-Piñero & Antuña, María García (2009). “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas”. En: *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza (ASELE)*, pp. 907-932.

Beato-Canato, Ana Paula Marques (2011). “O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva”. En: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 11, N. 4, pp. 853-870.

Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.

Bronckart, Jean-Paul (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Cabré, Ma. Teresa & Gómez de Enterría, Josefa (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, vol. I. Madrid: Gredos.

Cristovão, Vera Lúcia Lopes & Beato-Canato, Ana Paula Marques (2016). “A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais”. En: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, Vol. 32, N. 1, pp. 45-74.

Dolz, Joaquim; Noverraz, Michele & Schneuwly, Bernard (2004). “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. En: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras.

Hutchinson, Tom & Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.