

Las lenguas un must, pero ¿cómo?

Marta GARCÍA ABÓS
Profesora Titular de Lengua Inglesa
Escuela Universitaria de Estudios Empresariales
Universidad Complutense de Madrid

LAS LENGUAS UN *MUST*, PERO ¿CÓMO?

A estas alturas parece innecesario insistir en la necesidad de impartir lenguas extranjeras en la mayoría de los estudios universitarios, ya sea con fines meramente académicos u ocupacionales. La diferencia radica en si se necesitan las lenguas para la propia formación en ciertas materias, por tener que acudir irremediamente a la lectura de textos en una lengua extranjera, o si, por el contrario, esta segunda lengua se va a utilizar como instrumento de trabajo una vez incorporados los que las aprenden al mundo laboral. La necesidad de centrarse en un aspecto o en otro dependerá lógicamente de las disciplinas en que se inscribe la enseñanza de los idiomas y del fin último al que se oriente el aprendizaje. Las lenguas para fines específicos son hoy una realidad, y negar o trivializar su existencia y la necesidad de las mismas es tratar de ignorar un fenómeno relativamente reciente que ha revolucionado la enseñanza de las lenguas, y que ha confundido tanto a filólogos puros, cuanto menos escépticos ante la deserción de ciertos colegas empeñados en adentrarse en áreas que se alejan de lo puramente lingüístico, como a especialistas de otras materias que consideran «intrusos» a los que con una formación puramente «de letras» se atreven a adentrarse en campos alejados de su especialidad¹.

¹T. HUTCHINSON y A.WATERS (1987) ilustran esta «invasión» de campos ajenos, por parte de los pioneros del I.F.E. con una metáfora.

Tampoco responden las lenguas para fines específicos (en adelante L.F.E.) a una necesidad «aventurera» de ciertos sectores del profesorado que las imparte, puesto que, como ya hemos dicho, la coyuntura en la que se encuentran, tachados de disidentes por unos y de intrusos por otros, deja pocas dudas con respecto a la insistencia de los mismos en una situación todavía relativamente poco definida. Sin embargo, a pesar de unos y de otros, las lenguas para fines específicos, esa rama joven de la enseñanza de las lenguas, sigue avanzando y aparece allí donde se crea la necesidad de cubrir un vacío, ya sea para posibilitar la comunicación entre un grupo de científicos europeos que trabajan en un proyecto común, como el *Euratom* en Oxfordshire, o para posibilitar a cirujanos sudamericanos el acceso a la bibliografía escrita en otra lengua distinta del español que existe sobre la materia, por poner dos ejemplos de grupos con cuyos docentes hemos tenido contacto directo. Pues en contra de lo que muchos piensan, las L.F.E., y concretamente el inglés para fines específicos (en adelante I.F.E.), no es un fenómeno europeo sino, mundial. Baste decir que muchos de los grandes pioneros del I.F.E. proceden de áreas tan alejadas como Asia, el mundo árabe y América Latina, donde, a partir de la II Guerra Mundial y hasta hoy, el inglés ha ido ganando terreno como «lingua franca»².

Las L.F.E. surgen ahí donde aparece la necesidad de adaptación de un curso de lengua extranjera a un grupo relativamente homogéneo de profesionales que procede de campos ajenos a las lenguas, de manera que, como dice Robinson (1991), es el fin para el que se aprende la lengua lo que es específico, y no la lengua en sí. Es precisamente esta especificidad de objetivos la que determina el análisis de necesidades, verdadero *leitmotiv* de las lenguas para fines específicos.

Una vez dicho esto, quisiéramos centrarnos en nuestra circunstancia docente concreta y, teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, analizar las necesidades de nuestros alumnos en base a la información de la que disponemos. Somos conscientes de la dificultad de conseguir un equilibrio estable entre lo académico y lo profesional, sobre todo porque consideramos que la Universidad debe ser principalmente un centro de cultura y no limitarse a ser el lugar donde se obtiene un título; sin embargo, consideramos perjudicial el divorcio que tradicionalmente ha existido entre Universidad y empresa, a lo que quizá habría que añadir que, queramos o no, la situación del mercado laboral obliga a ciertas consideraciones que van más allá de lo puramente académico y nos obligan a plantearnos para qué preparamos a nuestros alumnos. Recientemente-

²De estas zonas provienen no sólo muchos de los grandes teóricos del I.F.E., sino numerosos proyectos de investigación y publicaciones sobre los distintos aspectos del mismo. Baste mencionar aquí a T. Dudley Evans (Irán), J. Swales (Libia), J. Higgins (Tailandia), J. Sinclair (Malaca) y J. Ewer y G. Latorre (Chile), por nombrar sólo algunos de los más conocidos.

te, y sobre todo, a partir de la incorporación de nuestro país a la CE, las necesidades del sistema productivo español han ido cambiando, y con ello también el perfil de los profesionales de la empresa. Los nuevos planes de estudio, cuya aplicación en nuestro centro se prevé para el curso 94/95, han supuesto un intento de acercamiento al mundo de la empresa y supondrán, esperamos, algo más que un mero cambio de denominación. Se trata de dar, tanto a la nueva diplomatura en Ciencias Empresariales como a la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (a la que la mayoría de nuestros alumnos acceden al obtener la diplomatura), una dimensión más europea sin olvidar nuestra realidad nacional, en la que abundan las pequeñas empresas.

Tampoco debemos olvidar la dificultad que entraña preparar a nuestros estudiantes para que se desenvuelvan en un mundo tan variopinto y peculiar, que abarca tantos matices profesionales, como es el de la empresa en abstracto. Es precisamente esta realidad la que ha de aportar flexibilidad a nuestra enseñanza, que ha de verse enriquecida con una aportación conscientemente global y exhaustiva, dada la gran variedad de puestos de trabajo a los que, en teoría, nuestros alumnos tendrán acceso por su formación.

Nuestro propósito aquí es destacar, en primer lugar, y por si hubiera alguna duda, la imprescindible de una segunda lengua para crear profesionales competitivos en el amplio sentido de la palabra, es decir, gentes que no se limiten a conocer una segunda lengua en cuestión, sino también otra cultura de cuya idiosincrasia e identidad, ésta, su lengua, es sólo la más rica y completa de las manifestaciones. En segundo lugar, nos proponemos, con la ayuda de ciertos datos, especificar aquellos aspectos que, en nuestra opinión, y después de aplicar un análisis de necesidades, aparecen como fundamentales.

Así pues, ¿es imprescindible una segunda lengua en las carreras de empresariales?

Para contestar a esta pregunta, nada mejor que acudir directamente a las empresas y estudiar los requisitos que al respecto plantean. Hemos analizado los anuncios de oferta laboral que han aparecido en el suplemento «Negocios» de *El País* durante nueve domingos consecutivos, que abarcan desde el 5 de diciembre de 1993 hasta el 30 de enero de 1994. La elección de este periódico concreto se justifica por la gran tirada del mismo³, y la primera fecha se seleccionó por coincidir con el período en el que se estaba elaborando el estudio. Se seleccionaron un total de 200 anuncios.

Los criterios de selección se han basado exclusivamente en escoger aquellos puestos de trabajo a los que nuestros alumnos podrían acceder por su for-

³ En un reciente Estudio General de Audiencias llevado a cabo por la U.C.M. y publicado en el nº 97 de la *Gaceta Universitaria*, aparece como el periódico más leído entre los estudiantes.

mación específica. Naturalmente, hemos seleccionado todos aquellos anuncios que solicitan diplomados en CC. EE. Puesto que un porcentaje muy elevado de estudiantes de la E. U. de EE. EE. continúa sus estudios en la Facultad para obtener la licenciatura y para darle a nuestro muestreo una dimensión más amplia, hemos incluido también todos aquellos puestos en los que se pide como requisito la Licenciatura en Ciencias Empresariales⁴.

Sin embargo, en otros muchos casos no ha sido fácil acotar otros requisitos más vagamente expresados tales como «formación comercial», «estudios acorde con el puesto», etc. En estos casos, sólo la lectura completa del anuncio en el que se especifican las actividades laborales que se exigirán al candidato, nos ha permitido decidir a favor o en contra de su inclusión. Así pues, hemos dejado fuera aquellos puestos en los que se pide una licenciatura distinta a la arriba mencionada, pero hemos incluido todos los que piden por ejemplo «licenciado en Económicas» y añaden «o similar». Asimismo, en los puestos que tienen que ver con el trabajo informático dentro del mundo de la empresa, sólo hemos incluido aquellos en que se solicita formación universitaria y no expresamente un título en informática. También han aparecido dificultades ante anuncios que requieren secretaria o administrativo ¿Debíamos incluirlos a pesar de que nuestros estudiantes están sobrecapacitados para tales puestos? Una pequeña encuesta entre los alumnos de tercer curso bastó para decidírnos a favor de la inclusión de los mismos en nuestro muestreo sin embargo, en el análisis final de datos se contempla la posibilidad de acceder a las cifras totales excluyendo dichos puestos. Por otra parte, la falta de homologación en la nomenclatura de los puestos anunciados, muchos de los cuales creemos responden a una misma actividad laboral, nos ha llevado a reproducir exactamente el puesto que se solicita por motivos de transparencia. Tal es el caso de los vendedores, término sustituido por una gran variedad de eufemismos tales como «comerciales», «jefes de producto», «gerentes comerciales», «delegados», «asesores comerciales» e incluso «ejecutivos de venta», la mayoría de los cuales, salvando las distancias que imponen las nuevas técnicas comerciales, vendrían a desempeñar una función no muy distinta de la de los antiguos viajantes, palabra, por cierto, totalmente caída en desuso en la jerga empresarial. Sin embargo, entre los requisitos siguen apareciendo «disponibilidad para viajar» y «tener buena presencia». En todo caso, y volviendo a nuestros criterios de selección, entre los vendedores hemos incluido sólo aquellos para los que se solicita titulación universitaria. Otros anunciantes, no satisfechos con el término castellano que nombra cierta profesión o actividad profesional, insertan en un anuncio cuyo texto aparece en español el término inglés que denomina a ésta, contribuyendo así a la ya existente confusión de

⁴ Algunas empresas utilizan ya la nueva nomenclatura y solicitan licenciados en Administración y Dirección de Empresas.

nomenclatura y a la «contaminación» lingüística del castellano por parte de la terminología empresarial, ya de por sí muy influida por el inglés. Así, les parece que suena mejor *financial director* o *controller* que «director financiero», *accountant* que «contable», y *managing director* que «director general», por poner sólo algunos ejemplos.⁵

Finalmente, queremos señalar que hemos incluido en nuestra selección todos los anuncios para los que nuestros alumnos serían candidatos adecuados a lo largo de su vida laboral, y no necesariamente al finalizar sus estudios, lo cual entendemos es perfectamente aceptable ya que hoy por hoy, la necesidad de una formación continuada de los posgraduados es no sólo innegable, sino imprescindible.

Razones de espacio nos impiden reproducir las 16 páginas que constituye el análisis extraído del corpus sobre el que se ha trabajado; reproducimos a continuación dos de ellas para que el lector pueda visualizar cómo se ha llevado a cabo el análisis y en qué ha consistido. (Tablas 1 y 2.)

Como ya hemos señalado anteriormente, hemos cuantificado todos aquellos puestos a los que nuestros alumnos, por sus estudios, tendrían acceso hasta llegar a un total de 200. De todos ellos, un 69,5% solicita una segunda lengua distinta del español. El número de anuncios que solicitan la lengua inglesa asciende a 124 frente a 36 que requieren francés, y 14 que solicitan el idioma alemán. Sin embargo, puesto que 37 anuncios solicitan el conocimiento de más de una lengua extranjera, hemos considerado oportuno cuantificar las cifras totales, por lo que la suma del número de veces en las que aparece una lengua da como resultado un número mayor que el de anuncios analizados.

Hemos catalogado los puestos que solicitan la lengua inglesa de acuerdo a tres criterios:

1) Grado de *necesidad* de la segunda lengua para el puesto anunciado. A su vez se divide en tres apartados: «imprescindible», «se valorará» o «no específica».

2) Grado de *competencia* requerida, ya sea ésta «media», «alta» o «total», esta última aparece en los casos en los que se requiere un dominio perfecto de la segunda lengua.

3) Según las *destrezas* requeridas. En efecto, en algunos casos el anunciante especifica cuáles de las llamadas destrezas productivas (expresión oral y expresión escrita) se espera que el candidato domine para acceder al puesto.

⁵ En este sentido, consideramos encomiable la actitud que al respecto se ha tomado en Francia, cuyo Ministerio de Cultura, ante el avance del llamado *franglais*, está elaborando un proyecto de ley para preservar el francés y asegurar su empleo en todos los campos, que abarcan desde las instrucciones de uso de ciertos aparatos hasta los anuncios de oferta de trabajo en la prensa. (Según información aparecida en *El País*, 26-2 -1994.)

TABLA 1

Las cifras son las siguientes:

EMPRESA	PUESTO DE TRABAJO	TEXTO ANUNCIO	INGLES	IMPRESIONABLE	SE VALORARA	HABLADO	ESCRITO	COMPETENCIA MEDIA	COMPETENCIA ALTA	PERFECTO DOMINIO	FRANCÉS	ALEMÁN	OTRO
Multinacional Japonesa	Coordinador	Titulación Universitaria											
Latin American Finance	Assistant Director	Universitaria, preferentemente con M.B.A.	✓			✓							
C. Americana	Director General		✓	✓		✓							
Multinac. Alemana	Secretaria											✓	
Multinacional	Director Comercial	Se valorará titulación Superior	✓		✓						✓		
Emp. Alemana	Verkaufsprofi	Formación Empresarial y Comercial										✓	
C. Internacional	Controller	Licenciado en Ciencias Económicas, Empresariales o similar	✓			✓							
C. Internacional	Director General	Titulación Universitaria Superior y M.B.A. Marketing	✓			✓						✓	
C. Internacional	Key Accounts Supervisor	Titulación Universitaria Superior y M.B.A. Marketing	✓						✓				
C. Internacional	Product Manager	Licenciado en Ciencias Económicas, Empresariales o similar	✓										
C. Petrolífera	Experto en Merchandising		✓			✓	✓	✓					
Organiz. Internac. Humanitaria	Director Gerente	Preferible Titulación Superior	✓	✓		✓				✓	✓		
Grupo Comercial	Secretaria Trilingue										✓	✓	

	Nº /200	% de 200
1. Puestos en los que piden algún idioma*	139	69,5
2. Puestos en los que se pide inglés	124	62
(a) Imprescindible	37	18,5
Se valorará	19	9,5
No específica	68	34
(b) Hablado	38	18
Escrito	17	8,5
No específica	69	34,5
(c) Competencia Alta	14	7
Competencia Media	13	6,5
Dominio perfecto	40	20
3. Puestos en los que se piden idiomas distintos del inglés	50	25
4. Puestos en los que se piden dos o más idiomas	37	18,5
5. Nº de anuncios que aparecen en un idioma distinto del español.	15	7,5
6. Nº de veces en las que las distintas lenguas aparecen en los anuncios		
Inglés	124	
Francés	36	
Alemán	14	
Portugués	2	
Italiano	2	
Holandés	1	
Danés	1	

Si aceptamos este análisis como lo que es, un muestreo sincrónico del mercado de trabajo, cuyo corpus está constituido por 200 anuncios aparecidos en un periódico determinado, y sin ánimo de extrapolar resultados y otorgarle un valor estadístico, llama la atención la importancia que en el mundo de la empresa se concede a los idiomas. En contra de lo previsto, este requisito aparece con parecida frecuencia entre los más variados puestos, desde contables a directores generales, pasando por consultores y jefes de venta. Lo mismo sucede con el tipo de empresa anunciante; se podría pensar que existe menor demanda de idiomas entre las empresas españolas frente a empresas europeas, americanas y japonesas, sin embargo, es notable el número de empresas españolas que incluyen idiomas entre sus requisitos. En cuanto al tamaño de las empresas, hemos de admitir que nos hubiera interesado averiguar si éste guarda relación

directa con la demanda de las lenguas, sin embargo, y por razones obvias, nos ha sido imposible averiguar el tamaño de las empresas anunciantes, ya que, en muchos casos, son desconocidas para nosotros. Hay que destacar, por otra parte, el predominio del idioma inglés, aunque otras lenguas como el francés y el alemán aparecen con cierta frecuencia y esperamos que en un futuro vayan cobrando más importancia. Sería deseable que estas últimas se tomaran en consideración no sólo como primera lengua extranjera, sino también como segunda, ya que nos equipararía con los niveles de la mayoría de los países europeos, donde los alumnos universitarios tienen la posibilidad –y según los estudios de que se trate, la obligatoriedad– de estudiar una segunda lengua extranjera en la universidad. Por último, queremos señalar que un 7,5% de los anuncios aparece en una lengua distinta del español, lo que equivale a decir que sólo aquellas personas que entienden la lengua tienen acceso a la información contenida en el anuncio.

De lo anteriormente dicho, se deduce que si bien una segunda lengua es deseable en todos los estudios universitarios –ya que al proporcionar acceso a una cultura distinta de la propia, su enseñanza contribuye a la formación integral del individuo– es algo imprescindible en los estudios que tienen que ver con el mundo de la empresa. Queremos terminar suscribiendo unas declaraciones efectuadas recientemente por el actual director de la Fundación Universidad-Empresa madrileña, don Antonio Sáenz de Miera⁶:

«... si la educación se limita a acercar la preparación profesional a las necesidades del empleo no contribuirá a crear empleo. Por eso, la Universidad de hoy no puede contemplar únicamente el ajuste a la oferta de empleo existente, sino la forma de lograr el aumento de las posibilidades de trabajo, es decir, la creación de empleo, la creación de empresas y la creación de nuevas posibilidades de inserción profesional de los jóvenes en el mercado laboral. Éste es el gran reto de la Universidad del futuro».

Es precisamente hacia este aumento de la variedad de posibilidades de trabajo hacia el que se encaminan nuestros objetivos. Una vez cumplida esta misión, serán los alumnos los que decidan, en la medida de lo posible, el camino que seguirán en su vida profesional, pero que no se les cierre ninguna puerta en aras de una carencia que nosotros hayamos podido subsanar.

-II-

Decíamos anteriormente que habíamos estructurado este artículo en dos partes. En la primera, hemos tratado de averiguar hasta qué punto las lenguas son ne-

⁶ Suplemento de Educación del diario *El País* (8-3-1994).

cesarias en el mundo de la empresa. En la segunda, nos vamos a concentrar en ver cómo se utiliza el idioma en el contexto empresarial. Para ello nos referiremos antes al análisis de necesidades, (en adelante A.N.). Es inconcebible hablar de I.F.E. sin mencionar este aspecto. La razón es muy sencilla, y J. Munby (1978) lo expresa así, traducimos literalmente: «Los cursos de I.F.E. se caracterizan por el hecho de que, tanto la programación como el contenido de los mismos, están absolutamente condicionados por el previo análisis de las necesidades comunicativas del alumno». Es decir, el A. N. se incluye en la propia definición del I.F.E., y es quizá el rasgo más característico del mismo. Actualmente existen tres modelos fundamentales, propuestos por tres grandes teóricos del I.F.E.:

A) El modelo de J. Munby

J. Munby (1978) desarrolla un modelo exhaustivo de lo que debe ser el análisis de necesidades, y para ello propone una herramienta: el *Communication Needs Processor*. Con la ayuda del mismo se consideran las variables que afectan a las necesidades de comunicación. Estas variables se organizan en parámetros, y así existen parámetros «a priori» –previos al aprendizaje de la lengua– tales como identidad del alumno, situación, interacción etc; y parámetros «a posteriori», que se refieren al tipo de lenguaje que el estudiante necesita aprender, tales como dialecto, objetivo de nivel, actividad comunicativa y clave comunicativa.

La propuesta de Munby tiene el valor de ser la primera en la que se propone un sistema operacional. Sin embargo, una vez dicho esto, hay que añadir que si bien este modelo posee un considerable interés desde el punto de vista teórico, resulta sólo relativamente operativo en la práctica debido a lo exhaustivo y detallado del mismo.

B) El modelo de R. Richterich y J. L. Chacerel

En el marco teórico, el otro estudio que debemos considerar es el llevado a cabo por los lingüistas R. Richterich y J. L. Chacerel (1987). Este estudio les fue encargado por el Consejo de Europa y forma parte de un programa cuyo fin era desarrollar un sistema de unidades y créditos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se trataba de crear un sistema para identificar las necesidades del estudiante adulto para poder luego aplicarlas en el proceso educativo. Sus principales aportaciones se reducen a tres:

–Las necesidades no se pueden describir de la misma manera que describimos un objeto, ya que son variables, multiformes e intangibles.

–No se puede construir un sistema centrado en el aprendizaje sin implicar al alumno, parte fundamental y objeto de la enseñanza.

–La identificación de las necesidades debe ser un proceso continuo que nunca se dé por terminado. Es algo dinámico y siempre susceptible de ser mo-

dificado. Por eso, en la subdivisión establecida para el análisis de necesidades que proponen, aparece el matiz «antes» y «durante» el curso en todos los apartados. La ventaja principal de este modelo es que, a diferencia del de Munby, permite la aplicación parcial del mismo y da la oportunidad de escoger aquellos aspectos que interesan más en una situación pedagógica determinada.

C) Hutchinson y Waters y el análisis de necesidades

Hutchinson y Waters (1980) sostienen que el método del A N. no tiene por qué ser privativo del I.F.E. Ya que, en teoría, es viable e incluso aconsejable para comenzar o programar cualquier tipo de curso. Lo que sí es característico del I.F.E no es sólo la existencia de las necesidades, sino la percepción por parte del alumno de la existencia de las mismas. Y por tanto, al desplazar el centro de atención hacia el alumno, propone dos tipos de necesidades:

a) *Necesidades centradas en el objetivo (target needs)*, es decir, lo que el alumno necesita en la situación objeto. Para determinar estas necesidades, es imprescindible tener en cuenta los conocimientos previos que el alumno tiene (*existing proficiency*), de manera que las *target needs* serán el resultado de comparar los conocimientos que el alumno tenga con aquellos que se considera que debe tener (*target proficiency*); la diferencia entre unos y otros nos da como resultado lo que hay que enseñar (*learner's lacks*).

b) *Necesidades centradas en el aprendizaje (learning needs)*, es decir, las necesidades del alumno para poder desarrollar precisamente el proceso de aprendizaje. Aquí Hutchinson y Waters plantean una cuestión fundamental al afirmar que a menudo nos concentramos demasiado en lo que se debe aprender, relegando a un segundo plano los procesos que conducen al aprendizaje. Una vez más, la motivación por parte del alumnado aparece como fundamental. Así, según H. y W. (1987), y traduzco literalmente, «el programa se debe basar, en su orientación general, en las conclusiones que el A. N., centradas en el objetivo, dé como resultado, pero su contenido específico vendrá determinado por las necesidades centradas en el aprendizaje». Así, «a» y «b» son complementarias, y la aplicación de una sola de las previsiones supondría, según H. y W. un análisis de necesidades parcial e incompleto.

Por otra parte, H. y W. proponen un sistema de análisis totalmente viable por su simplicidad y que, sin embargo, proporciona toda la información necesaria. Para averiguar los dos tipos de necesidades, basta con hacer seis preguntas, respectivamente, con sus correspondientes subapartados. El encabezamiento de las mismas es extraordinariamente lógico. Las preguntas son: *Why, How, What, Who, Where* y *When*. Es decir, «por qué» se necesita la lengua, «cómo» se va a utilizar la lengua, «cuáles» van a ser las áreas de contenido, «quién», «dónde» y «cuándo» va a hacer uso de la misma.

No es el objeto de este artículo el llevar a cabo un A. N. completo. El título del mismo nos remite a la segunda pregunta que plantean H. y W. es decir, cómo se va a utilizar la lengua, lo que naturalmente condicionará también las áreas de contenido. Para contestar a esta pregunta, hemos acudido a un estudio llevado a cabo por la *London Chamber of Commerce and Industry*, publicado en 1972 y revisado en 1985, que contiene los resultados de una encuesta sobre el uso de los idiomas extranjeros en un total de 2.600 empresas de los distintos países de la Comunidad. En él se especifican una serie de factores que consideramos importantísimos por la cantidad de información que nos proporcionan.

La encuesta abarcaba un total de 10 categorías dentro del personal de cualquier empresa:

TABLA 3

RESULTADOS	Nº de respuestas básicas	% del total	Nº de respuestas selectivas	% del total
PERSONAL				
Directivos/Ejecutivos	4.270	36,8	1.178	56,1
Ventas	2.555	22,0	515	24,5
Técnicos	1.181	10,2	94	4,5
Secretarías	1.054	9,1	128	6,1
Mercadotecnia/Publicidad	655	5,6	43	2,0
Compras	564	4,9	57	2,7
Investigación	553	4,8	43	2,0
Contabilidad	320	2,8	10	0,5
Producción	255	2,2	15	0,7
Transporte/Distribución	188	1,6	19	0,9
Cifras Totales	11.595	100	2.102	100

A continuación se reproduce una lista en la que se especifican los resultados del cuestionario que se refería a las distintas actividades lingüísticas (*language activities*):

TABLA 4

ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS	Nº de respuestas básicas	% del total	Nº de respuestas selectivas	% del total
1. Lectura de informes/correspondencia	1.117	9,6	215	10,2
2. Conversación con una persona	1.075	9,3	292	13,9
3. Uso del teléfono	1.018	8,5	237	11,3
4. Viajes al extranjero	976	8,4	300	14,3
5. Recibimiento y atención a visitantes extranjeros	887	7,7	205	9,8
6. Reuniones informales con 2-5 personas	866	7,5	194	9,2
7. Escritura de cartas	832	7,2	204	9,7
8. Ser atendido en el extranjero	761	6,6	74	3,5
9. Escritura de telegramas, télex, etc.	684	5,9	74	3,5
10. Lectura de revistas técnicas y periódicos especializados	585	5,0	43	2,1
11. Comprensión de conversaciones en reuniones formales	556	4,8	95	4,5
12. Lectura de manuales y folletos de instrucciones	547	4,7	36	1,7
13. Escuchar conferencias y charlas	283	2,4	9	0,4
14. Escritura de folletos de venta y de instrucciones	283	2,4	35	1,7
15. Conversar en reuniones oficiales	237	2,0	23	1,1
16. Dar instrucciones e impartir formación	225	1,9	36	1,7
17. Tomar notas en reuniones y conferencias	200	1,7	9	0,4
18. Escritura de informes y actas	170	1,5	8	0,4
19. Seguir un curso de formación	103	0,9	1	0,05
20. Dirección de reuniones y conferencias	99	0,9	3	0,15
21. Lengua extranjera y taquigrafía	91	0,8	9	0,4
Totales	11.595	100	2.102	100

Como se puede observar, la actividad más frecuente es la lectura de ciertos documentos, seguida de conversaciones con otras personas. Aunque las conversaciones cara a cara son muy frecuentes, se hace también un gran uso de las conversaciones telefónicas. Con respecto a los tipos de texto o discurso

que predominan, se observa que los informes y la correspondencia aparecen en primer lugar. Otros tipos de textos específicos son los télex y telegramas. Éstos no sólo han de ser comprendidos, sino también se espera que uno sea capaz de redactarlos y enviarlos.

Pero todavía se especifica más, y al reducir las actividades lingüísticas a destrezas⁷, se obtuvieron los siguientes resultados:

TABLA 5

ANÁLISIS LINGÜÍSTICO				
Combinaciones de las destrezas	Nº de respuestas básicas	% del total	Nº de respuestas selectivas	% del total
1. <i>Comprensión y expresión oral</i>	5.682	49	1.305	62
2. <i>Comprensión escrita</i>	2.249	19	294	14
3. <i>Expresión escrita</i>	1.969	17	321	15
4. <i>Comprensión oral</i>	942	8	105	5
5. <i>Expresión oral</i>	462	4	59	3
6. <i>Comprensión oral y expresión escrita</i>	291	3	18	1
7. Totales	11.595	100	2.102	100

Como se puede observar en la gráfica, la mayoría de los encuestados considera que la combinación de comprensión y expresión oral (*listening y speaking*) son las destrezas más utilizadas. Este hecho va a tener una gran importancia a la hora de elaborar la programación.

Se preguntará el lector por qué hemos tomado como base para nuestro análisis de necesidades los resultados de una encuesta llevada a cabo en la CE. La razón es muy sencilla. La misma encuesta fue realizada en España en 1983 por la *London Chamber of Commerce*. Se analizó en un total de 2.000 empresas el uso que en éstas se hace del idioma inglés. Las conclusiones a las

⁷ Cuando hablamos de destrezas, nos referimos a las cuatro macrodestrezas, cuyo dominio es el objeto del aprendizaje de una lengua: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Las destrezas no se aprenden de forma aislada, ya que en el hecho lingüístico tampoco aparecen desglosadas unas de otras.

que se llegaron demuestran que la utilización que en el mundo empresarial se hace de los idiomas, en este caso de la lengua inglesa, es similar en sus rasgos generales en todos los países de la Comunidad.

Reproducimos a continuación el informe-resumen de las conclusiones de la encuesta llevada a cabo en nuestro país*:

- Las destrezas o actividades que conllevan la combinación de comprensión y expresión oral aparecen como relevantes en la mayoría de las categorías.
- El uso del teléfono, uno de los puntos más complicados, se sitúa entre las cinco primeras actividades por orden de importancia.
- La redacción de Télex⁹ se considera más importante que la redacción de correspondencia.
- En la investigación con respecto a las categorías técnicas y de producción, todas las subdestrezas relacionadas con la lectura aparecen como fundamentales.

Con esto, damos por concluida una parte del análisis de necesidades. Puesto que ya sabemos lo que los alumnos necesitan en la situación objeto, habrá que empezar por averiguar lo que ya saben. La diferencia nos dará como resultado lo que debemos enseñar. La enseñanza, a diferencia del saber, sí tiene límites. Los que en la práctica le imponen las lógicas limitaciones. En la mayoría de los casos contamos con un número de horas y de alumnos determinado. A partir de aquí, deberían primar la eficacia y el sentido práctico. Creemos que, en estas circunstancias, debemos abandonar las consideraciones poco realistas sobre «lo que nos gustaría hacer si tuviéramos menos alumnos y más horas», sin por ello perder de vista un sano afán de superación. Consideramos que una programación basada en una previsión realista de las necesidades aumenta la eficacia de la docencia. Asimismo, estamos convencidos de que la percepción de estas necesidades por parte del alumnado repercute de forma positiva en su motivación, y por tanto en el proceso de aprendizaje.

* Los encuestadores nos se han limitado a preguntar sobre las cuatro macrodestrezas, sino que presentan la opción de combinaciones de las mismas, lo cual nos parece muy acertado, ya que proporciona una información más precisa; por ejemplo, como se ve *comprensión oral* corresponde al 8% *expresión oral* al 4%, y sin embargo, aquellos que consideran que utilizan la combinación de los dos ascienden al 49%, cifra que obviamente nada tiene que ver con la suma de los resultados del uso de las destrezas *comprensión y expresión oral*

⁹ Con la reciente aparición del fax, los télex han perdido la casi totalidad de su relevancia, por lo que este aspecto precisa de una actualización, y en la programación habrá, pues, que tener en cuenta que las cartas cobran de nuevo gran importancia.

*Las tablas 3-5 han sido traducidas, ya que en el original aparecen en inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBOTT, G., WINGARD, P.
1989 *The Teaching of English as an International Language: A Practical Guide*. (eds.) (1981), London, Collins.
- BESTARD, J., PÉREZ, M. C.
1992 *La Didáctica de la Lengua Inglesa: fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid, Síntesis.
- CARDONA, G.R.
1991 *Diccionario de Lingüística* (1988), Barcelona, Ariel.
- CHIRNSIDE, A.
1986 «Talking for Specific Purposes». En *E.S.P. for the University*, E.L.T. Documents 123. D. Harper (ed.) págs. 141-148. Oxford, Pergamon.
- COLEMAN, H.
1988 «Analysing Language Needs in Large Organizations». En *English for Specific Purposes*, 7, 1988, págs. 155-169.
- HERBERT, A. J.
1965 «The Structure of Technical English». En *Episodes in E.S.P.* J. Swales, 1988, págs.17-25. New York, Prentice Hall.
- HUTCHINGSON, T., WATERS, A.
1989 *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, (1987), Cambridge, C.U.P.
- KENNEDY, C., BOLITHO, R.
1990 *English for Specific Purposes*, (1984), London, Macmillan.
- KERR, L.
1977 «English for Special Purposes». En *English for Specific Purposes*. S. Holden (ed.) págs.11-12. Modern English Publications.
- LEWANDOWSKI, T.
1982 *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Cátedra.
- LONDON CHAMBER OF COMMERCE AND INDUSTRY
1985 *The Non-Specialist Use of Foreign Languages in Industry and Commerce*, London, L.C.C.I.E.B.
- MUNBY, J.
1978 *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, C.U.P.
- QUIRK, R., WIDDOWSON, H. G.
1985 *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, Cambridge, C. U. P.

RICHTERICH, R., CHANCEREL, J. L.

1987 *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, London, Prentice Hall.

ROBINSON, P. C.

1991 *ESP Today: A Practitioner's Guide*, New York, Prentice Hall.

WIDDOWSON, H. G.

1983 *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, O.U.P.