



# Enseñanza de una L3 con fines profesionales a través de competencias comunicativas<sup>1</sup>

Teaching an L3 for professional purposes through communication skills

Ensinar uma L3 para fins profissionais por meio de habilidades de comunicação

M. Cristina Santana-Quintana.  
ORCID: 0000-0003-2985-2832<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Filología Moderna, Traducción e Interpretación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Contacto: cristina.santana@ulpgc.es

**Recibido:** 19-01-23  
**Aceptado:** 18-08-23

## Resumen

*La enseñanza de una L3 ha sido tratada del mismo modo que la enseñanza de una L2, sin tener en cuenta que los alumnos que aprenden otra lengua extranjera (LE) muestran una mayor conciencia metalingüística y pueden usar las estrategias adquiridas del aprendizaje de la L2 para el estudio de una L3. Nos preguntamos si no sería más lógico adaptar las clases de L3 desde el inicio del aprendizaje a las convenciones profesionales, como en el caso de lenguas para fines específicos (LFE), en lugar de adquirir los patrones de la lengua estándar. Pretendemos confirmar que sí es posible contextualizar los contenidos de la nueva LE, y así acelerar su aprendizaje, si se aprovechan las experiencias previas que tienen los discentes de la L2, y se define una metodología comunicativa y social necesaria para alcanzar un aprendizaje efectivo. Este análisis puede facilitar la labor docente en la planificación de la L3, que suele impartirse en un periodo limitado para lograr la motivación de los discentes.*

**Palabras clave:** lenguas para fines específicos, lenguas profesionales, enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior.

<sup>1</sup> Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

## Abstract

*The teaching of a L3 has been handled in the same way as a L2, without taking into account that the bilinguals show a greater meta-linguistic awareness and that they use as strategies of transference the ones acquired in L2. These advantages allow them to accelerate the learning of the new language as long as they are presented with a motivational and practical teaching experience, more appropriate for their professional future. We wonder, therefore, whether it would be more logical to adapt L3 classes from the beginning to professional conventions instead of acquiring standard language patterns. The results confirm that it is possible, if it takes advantage of the previous learning experiences that L3 students have, and defining a communicative and social methodology necessary to achieve effective learning. This analysis can facilitate L3 teaching work planning.*

**Keywords:** *languages for specific purposes, professional languages, foreign language teaching of higher education.*

## Resumo

*O ensino de uma L3 tem sido tratado da mesma forma que o ensino de uma L2, porém não se leva em conta que os alunos que aprendem outra língua estrangeira (LE) apresentam maior consciência metalinguística e podem utilizar as estratégias adquiridas com a aprendizagem de a L2 para o estudo de uma L3. Perguntamo-nos se não seria mais lógico adaptar as aulas de L3 desde o início do aprendizado às convenções profissionais, como no caso das línguas para fins específicos (LFE), ao invés de adquirir os padrões da língua padrão. Pretendemos confirmar que é possível contextualizar os conteúdos da nova LE, e assim acelerar a sua aprendizagem, se forem utilizadas as experiências anteriores dos aprendentes de L2, definindo uma metodologia comunicativa e social necessária para uma aprendizagem eficaz. Essa análise pode facilitar o trabalho docente no planejamento da L3, que geralmente é ministrada em um período de treinamento limitado para atingir a motivação dos alunos.*

**Palavras-chave:** *línguas para fins específicos, línguas profissionais, ensino de línguas estrangeiras do ensino superior.*

## 1. Introducción

Si la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE), sobre todo de una L3, estuviera adaptada a contextos específicos donde se supone que lo que aprenden los alumnos será utilizado después de su entrenamiento con un objetivo más profesional, estaríamos basando la metodología en una contextualización de la enseñanza en las prácticas discursivas más acordes con la función comunicativa (Bajerowska, 2020). Las enseñanzas de LE en el ámbito universitario han puesto un mayor énfasis en enseñar la lengua en abstracto, desprovista de circunstancias, que en enseñar los lenguajes especiales en los contextos de situaciones específicas. Por lo que nos preguntamos si no sería más lógico iniciar desde la primera hora de clase la enseñanza como una lengua para fines específicos (LFE) basada en un enfoque pragmático que realce el discurso y dote al estudiante de las destrezas de mediación lingüística. Basándonos en este criterio presen-

tamos este estudio de caso como un análisis preliminar de observación en el aula de los aprendices de L3 en el contexto de la educación superior, concretamente en el Grado en Lenguas Modernas (GLM).

Tanto los alumnos como los profesores nos sentimos desmotivados en la enseñanza de una L3 que solo se ofrece durante dos semestres y en la que, al finalizar el programa de aprendizaje, el nivel adquirido es escaso e insuficiente para que su uso posterior sea mínimamente eficaz y, menos aún, para ser aplicado en una situación laboral. La Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (CEEES) ha supuesto un cambio en el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias, entendidas como actitudes o capacidades que preparan al alumno para responder a las demandas de su entorno profesional y laboral y permiten concretar los resultados del aprendizaje. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes [MECD], 2001) también expresa que la enseñanza

debe estar orientada a la acción, es decir, con una metodología de aprendizaje de lenguas basada en escenarios de comunicación que prioricen la eficacia comunicativa por encima incluso de la lingüística. Por otro lado, el profesor de LE ha cambiado su papel dentro del marco de la CEEES, se ha convertido en un guía del aprendizaje centrado en facilitar los recursos necesarios. El profesor ha de propiciar que el aprendizaje sea motivador, que el estudiante comprenda la conveniencia del estudio de esa LE y, lo que es más importante aún, logre desarrollar la comunicación necesaria como parte funcional de un futuro profesional (Luna-Hernández, 2016). La redefinición del perfil del profesorado, en consecuencia, también conlleva la realización de tareas prioritarias, como centrar el proceso de enseñanza en la adquisición de destrezas comunicativas dando preferencia al significado y a la contextualización de estructuras.

En este trabajo intentamos encontrar una correspondencia entre el nivel alcanzado basado en el MCER

(MECD, 2001), es decir, A2 en la L3 al terminar el programa del GLM, para que con los contenidos integrados en las clases de esta materia los discentes puedan alcanzar una competencia lingüística suficiente para desenvolverse mínimamente con éxito en futuros contextos profesionales que requieran un nivel medio de conocimiento de la lengua. Teniendo en cuenta el número limitado de horas establecidas para la L3 y el colectivo al que va dirigido, en este trabajo nos planteamos si se puede alcanzar una competencia mínimamente profesional limitada al nivel en la L3 dentro del nuevo sistema de grados en un espacio de tiempo, en el caso concreto del GLM; y cómo podemos estructurar la enseñanza para, sin sacrificar los niveles del MCER (MECD, 2001) de A2, lograr los objetivos que rigen el plan de estudios y motivar a los discentes en el aprendizaje de una L3 con un fin práctico y útil.

## 2. Enseñanza de una L3

Para realizar un replanteamiento de la enseñanza de una L3 e intentar solucionar la situación poco satisfactoria tanto para el alumnado como para el profesorado, es necesario considerar cómo se debe enseñar la L3, comparar esta enseñanza con la que se está llevando a cabo en el GLM y qué salidas profesionales ofrecen sus estudios de grado al alumnado para poder proponer un proceso de aprendizaje de L3 que lo ayude en su futura profesión. L3 se entiende aquí como lengua no nativa adquirida por una persona que ya posee competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras (Vetter y Jessner, 2019). Hasta ahora uno de los principales errores que se han cometido en los estudios sobre adquisición de una L2 o L3 es que se ha intentado comparar a los hablantes de esta L2 o L3 con los hablantes nativos de la(s) lengua(s) en cuestión. La idea de que la persona bilingüe debía equivaler a dos personas monolingües

en una ha llevado a una situación injusta (Slabakova, 2017), ya que se enseña la L3 del mismo modo que la L2. Sin embargo, los sujetos bilingües son más conscientes de las formas lingüísticas y muestran una mayor conciencia metalingüística que sus homólogos, los estudiantes que aprenden solo una L2 (Falk et al., 2015). La adquisición de la L3 centrada en el enfoque del hablante monolingüe ha obligado a aprender las L3 basándose en otra LE, y por otro lado, la falta de oportunidades para ejercitarlas en prácticas reales ha dado lugar frecuentemente a un fenómeno de entorpecimiento (Slabakova, 2017).

L1, L2, L3 y Lx no se adquieren de la misma manera, cada una va creando nuevas condiciones para los estudiantes en sus habilidades de aprendizaje y comunicación. Los discentes de L3 tienen un bagaje en el aprendizaje de una L2, por lo que las habilidades y técnicas de aprendizaje previas adquiridas en su anterior experiencia son recuperadas como estrategias en el uso y la adquisición de la nueva lengua. Existen estudios (Giancaspro et al., 2015; Rothman, 2015) en los que se ha observado que para un adulto el aprendizaje de una L3 no es otro caso de adquisición de L2, sino que la L2 es una fuente de transferencia especialmente en las primeras etapas de la adquisición de L3. Incluso, la L2 puede asumir un papel más fuerte que la L1 en el estado inicial del aprendizaje de la L3 (Taguchi, 2019).

Las causas que determinan la transferencia sintáctica de la L2 a la L3 podrían estar en la proximidad tipológica y estructural de los idiomas implicados (Birdsong, 2018; Rothman, 2015), como también en el conocimiento metalingüístico explícito de la L2 en el aprendizaje de una L3. La experiencia lingüística se promueve en el contraste entre la L1 y la L2, y esta reflexión se amplía gracias a la conciencia lingüística adquirida en el aprendizaje de la L2, que influye en el estado inicial del aprendizaje de L3 (Falk et al., 2015; García Sanz, 2016).

## 3. L3 en el GLM

En la actualidad los alumnos comienzan a estudiar una L3 sin conocimientos previos en el GLM, y la adquieren durante dos semestres en dos asignaturas de seis créditos cada una. El número limitado de horas establecidas para estas asignaturas ha dado como resultado que el alumnado no logre estar preparado para “incipientes expectativas profesionales”, según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, s.f.), lo que provoca su desmotivación. Los alumnos plurilingües poseen habilidades metalingüísticas adquiridas en el aprendizaje de las otras LE que les confiere mayores aptitudes para relacionar y comprenden de forma eficaz y rápida la nueva lengua. Parece que los plurilingües poseen un mayor grado de conciencia metalingüística que los monolingües (Birdsong, 2018), lo que les permite detectar más fácilmente las similitudes y las diferencias entre lenguas, tanto entre L1 y L3 como entre L2 y L3 (Eibens-teiner, 2019). La *conciencia metalingüística explícita* puede definirse como el conocimiento consciente de las reglas lingüísticas de un idioma particular, que se desarrolla a través del aprendizaje formal de la lengua en cuestión (Falk et al., 2015). Precisamente esta reflexión metalingüística es una característica propia en el ámbito de la filología, es decir, la capacidad para hacer una verbalización explícita sobre la estructura gramatical de un idioma después de hacer un ejercicio de introspección. Por tanto, el alumno del GLM está más preparado en temas relacionados con la lengua y la lingüística para captar la variedad de una lengua y para entender con mayor facilidad las estructuras empleadas en un texto desde un punto de vista gramatical y léxico. Este conocimiento le da una ventaja global en el aprendizaje de una L3.

Según las investigaciones llevadas a cabo, los aprendientes reflexionan sobre la L2 para el aprendizaje de una



L3, porque para ellos se convierte en lengua de comparación y referencia (Taguchi, 2019), y es que la influencia de la L2 en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L3 es mayor de lo considerado habitualmente. Por otro lado, una L2 que tenga propiedades similares a otra L3 facilita la adquisición de esta lengua adicional según la tesis sobre la relación tipológica de las LE (Eibensteiner, 2019). La mayoría de los alumnos del GLM aprenden la L3 después del inglés como L2. Es decir que, dada su competencia en inglés, los sujetos serían más competentes en un idioma germánico, en nuestro caso de estudio, que pueden utilizar como base de transferencia dada la semejanza tipológica. Así, el inglés como base de transferencia para entender la estructura de la oración alemana es especialmente útil en los niveles inferiores de competencia en alemán, cuando su conocimiento es todavía insuficiente para analizar las estructuras (Eibensteiner, 2019). Los estudiantes de L3 pueden beneficiarse de todas estas experiencias de aprendizaje de otra LE que les influye de forma positiva en la percepción de la L3. Sin embargo, estos valores que aportan a priori las LE aprendidas no son tomados actualmente en consideración en la enseñanza de una L3. Los estudios de filología tienen tradicionalmente como objetivo principal la adquisición de un dominio de la LE lo más amplio posible, por lo que se estudian más las estructuras empleadas en el texto desde un punto de vista gramatical y narrativo, es decir que se da mayor importancia a la reflexión gramatical que a la aplicación en situaciones comunicativas. Aunque el MCER (MECD, 2001) responde a una orientación comunicativa, el pensamiento de la filología se acerca aún a una orientación más académica. Esta tendencia a la reflexión gramatical y no a su aplicación en situaciones comunicativas puede llegar a producir ansiedad en los discentes (Slabakova, 2017), especialmente en los aprendices de L3, por la limitación de tiempo y la escasez de conocimientos alcanzados al terminar el programa. A esta

circunstancia hay que añadir que muchos libros de texto de LE toman un análisis estructural de la lengua como único marco de referencia. Este método presenta sistemáticamente las estructuras ordenadas de las más simples a las más complejas, para que el estudiante pueda incrementar de un modo uniforme su dominio del sistema lingüístico. En muchos casos, este enfoque puede mostrar a los estudiantes expresiones que son inútiles desde el punto de vista comunicativo y que han sido seleccionadas solo porque sirven de ejemplo de ciertos elementos gramaticales. Hay que recordar siempre que el papel de la motivación es clave en el aprendizaje y su efecto es positivo en la interacción en la adquisición de LE (García Sanz, 2016). Los discentes que estudian una L3, dado el bagaje que llevan consigo, están cada vez más interesados en aprender a comunicarse atendiendo a las convenciones profesionales en lugar de limitarse a adquirir los patrones formales de la lengua estándar.

#### 4. Salidas profesionales del GLM

La CEEES significó hacer grandes cambios en los antiguos estudios de filología para adecuarlos a las necesidades del nuevo Marco de la Educación Superior. El actual GLM, tal y como se indica en el *Libro blanco* de ANECA (s.f., p. 435), tiene unas salidas laborales en las que confluyen, entre otras, la enseñanza secundaria, la intermediación lingüística y cultural, las relaciones internacionales, la traducción o la edición de texto, pasando por el asesoramiento lingüístico en medios de comunicación, las relaciones internacionales y la representación diplomática, así como la gestión cultural y turística como motores de progreso económico y cultural, que se consideran relevantes para el ámbito cultural y socioeconómico canario. Estas salidas profesionales han estado presentes desde el primer momento en la elaboración de la propuesta de grado. El *Libro blanco* de ANECA (s.f., p. 435) también indica que hay que

enseñar las lenguas con sus literaturas y culturas porque es necesario que los titulados del futuro “dispongan de una amplia base cultural de carácter interdisciplinar”. Las nociones en una L3 se han incluido con el fin de liderar proyectos asociados a la relevancia de las lenguas, las culturas y las literaturas como motores de progreso económico y cultural de las naciones. Como se ha podido apreciar, entre los objetivos del GLM se encuentra, entre otros, el de preparar para el acceso al empleo profesional cualificado facilitando la aplicación de las competencias y los conocimientos adquiridos para integrarse con éxito en el mercado laboral. Sin embargo, nos preguntamos cómo puede el alumnado del GLM adquirir en dos semestres un dominio de la L3 como base para insertarse en este mercado laboral. Sería necesario ofrecer un sentido a su aprendizaje basándonos en un contexto profesional donde el uso del idioma tuviera el nivel A1/A2, que es el nivel que alcanzan los aprendices en dos semestres y que está asignado en sus proyectos docentes. Por otro lado, el aprendizaje de la L3 no debería perseguir únicamente el dominio de estructuras gramaticales, sino también la utilización adecuada de dichas estructuras en situaciones comunicativas concretas (Eibensteiner, 2019). Sin embargo, el peso de la filología se mantiene aún en una orientación más académica, por lo que no concuerda con el perfil del usuario básico que menciona el MCER (MECD, 2001), que responde a una orientación comunicativa.

#### 5. Lengua para fines específicos (LFE)

La LFE puede definirse como la enseñanza de una LE a determinados grupos de estudiantes con programa, tareas y metodología especialmente adaptados a sus intereses y necesidades (Ainciburu y Granata, 2019). El principal objetivo que se propone la enseñanza de la LFE es proporcionar la competencia comunicativa necesi-

ria para desenvolverse en diferentes contextos profesionales. Esto implica la necesidad de enseñar no solo los contenidos típicos de la lengua (habla, escritura, vocabulario, gramática), sino también tareas específicas. El interés que despiertan los aspectos de las lenguas especializadas se debe, en parte, al reconocimiento que están teniendo en diversos ámbitos los logros obtenidos en la lingüística aplicada y al trascendental papel que desempeñan en el marco de la lingüística general (Kastberg, 2018).

La enseñanza de LFE se concibe como un entrenamiento que proporciona a los estudiantes una competencia restringida que les permite abordar unas tareas bien delimitadas en un campo concreto, es decir que la LFE se diferencia de los fines generales porque considera el uso de la lengua en ámbitos especializados. Los expertos teóricos de la LFE señalan que los discentes deben adquirir primero el conocimiento tanto de los propósitos comunicativos como de las convenciones textuales y sociopragmáticas que conforman los géneros discursivos propios de su especialidad (Sánchez Jiménez, 2016).

Podría parecer que a las humanidades en general y a las filologías en particular no se les puede aplicar la noción de LFE, pero para Voss (2012) esto sería un error porque muchos estudiantes de las filologías logran un razonable dominio general de la lengua meta, pero tienen grandes dificultades para modificar su lenguaje en cualquier negociación o uso del lenguaje profesional, porque les falta un lenguaje adecuado para este “propósito especial”. La enseñanza de la LFE se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral. Las tareas a desarrollar son significativas en relación con las necesidades identificadas con la materia, involucran a los alumnos en interacciones genuinas y fomentan el

desarrollo efectivo de una lengua no materna (Hoffmann, 2020).

Siguiendo las directrices del *Libro blanco* de ANECA (s.f.) del GLM sobre las salidas profesionales del grado y entre las competencias que deben adquirir, se encuentra el desarrollado de aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios, así como para comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), de modo que puedan llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como a expresar claramente el sentido de la misión que tienen encomendada y la forma en que pueden contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones. Teniendo en cuenta las características de la enseñanza de la L3, proponemos como ámbito específico el *lenguaje en la prestación de servicio*, que tendría cabida dentro de la denominada intermediación lingüística, cultural y turística que se considera relevante para el ámbito cultural y socioeconómico regional.

## 6. Metodología para la enseñanza del lenguaje en la prestación de servicio

La enseñanza de una L2/L3 en el marco de un perfil profesional concreto es una tendencia ya generalizada y englobada en LFE como podrían serlo el empresarial, el comercial, el científico, el turístico o el sector de servicio al cliente como en este caso. En el diseño de los cursos, se habrá de tener en cuenta, por tanto, el colectivo al que van dirigidos, el tema del que tratan y la finalidad de la comunicación que se persigue (Hoffman, 2020). Tenemos que subrayar la especial importancia que hay que asignar a dos componentes fundamentales en el ámbito del len-

guaje en la prestación de servicio: la competencia comunicativa y la sociocultural.

### 6.1. Competencia comunicativa

El aprendizaje del lenguaje en la prestación de servicio debe tener como objetivo un entorno comunicativo de características propias que logre contextualizar los contenidos y las situaciones, es decir que el aprendiz pueda desarrollar una serie de tareas y de estrategias, así como emplear recursos relacionados con el ámbito correspondiente. La habilidad comunicativa es necesaria para actuar en diferentes contextos profesionales, pero con mayor intensidad en el del lenguaje en la prestación de servicio, pues ello posibilita que se atienda tanto al uso de la lengua como a las peculiaridades del ámbito, las características de la situación y el nivel de especificidad (Sánchez Jiménez, 2016).

El lenguaje en la prestación de servicio requiere de mayores destrezas de comunicación oral, como un objetivo fundamental para fines específicos, e incluso se le otorga una mayor importancia frente a la escrita (Kastberg, 2018; Luna-Hernández, 2016), por lo que son necesarias metodologías docentes que fomenten el desarrollo de estas competencias y habilidades, frecuentemente demandadas en el desempeño del ejercicio profesional.

Aparte de que el objetivo final de los estudiantes es participar en la comunicación con otras personas, las actividades comunicativas mantienen la motivación del alumnado porque este percibe que su aprendizaje en el aula se relaciona con un objetivo concreto. El realismo y la trascendencia de este tipo de lengua ofrecen ventajas evidentes, porque logran que los discentes se impliquen más en situaciones en las que pueden reconocer la importancia de lo que están realizando y aprendiendo. En este sentido, el LFE tiene un valor crucial para los estudiantes de L3 porque puede ayudarlos a avanzar en sus competencias de comunicación (Hoffmann, 2020).

### 6.1.1 Enfoque por tareas y de simulación

Entre los objetivos principales de la enseñanza del lenguaje en la prestación de servicio se encuentra capacitar a los estudiantes para que se desenvuelvan adecuadamente en situaciones reales, entre ellas las numerosas ocasiones en las que hay que negociar. Así pues, el fin es desarrollar la competencia comunicativa, es decir, reconocer y producir los mensajes correctos y más apropiados para cada situación, por lo que el discente tendrá que desenvolverse con cierta confianza en las situaciones en que más probablemente pueda verse implicado.

Las metodologías didácticas más eficaces para la realización de estos cursos suelen basarse en el enfoque por tareas y en la simulación, ya que el trabajo con textos auténticos facilita el conocimiento de los usos lingüísticos reales que caracterizan cada situación de comunicación especializada. Por tal motivo, la metodología necesaria para llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje en la prestación de servicio deberá basarse en textos auténticos y acordes con el marco de una hipotética actividad laboral y profesional como es la prestación de servicio a clientes. Se deberán tener en cuenta las convenciones profesionales existentes en este ámbito en lugar de limitarse a adquirir los patrones formales de la lengua estándar (Sánchez Jiménez, 2016). Con la introducción de una serie de metodologías que se encuadran en el modelo de enseñanza centrado en el aprendiz y orientado hacia los procesos de aprendizaje que, además de fomentar la adquisición de conocimientos, favorecen el desarrollo de competencias y habilidades habitualmente requeridas en el desempeño del ejercicio profesional, como:

- aprendizaje basado en problemas
- aprendizaje cooperativo
- aprendizaje orientado a proyectos
- enfoque por tareas
- método de casos
- presentaciones orales
- simulación global

### 6.1.2 Estructuras gramaticales basadas en criterios funcionales

La enseñanza de la L3 en el GLM debería apostar a no repetir los procedimientos de la metodología de la L1 o la L2 (García Sanz, 2016) y tener en consideración los dos sistemas lingüísticos disponibles al inicio de la adquisición de L3, cuya transferencia permite que el aprendizaje de la L3 se vuelva cada vez más dinámico (Giancaspro et al., 2015). La organización eficiente del proceso de aprendizaje mediante la activación del alumno y la economía en este proceso permite ahorrar tiempo y crear procedimientos de enseñanza y aprendizaje efectivos. El trabajo con estructuras gramaticales paralelas en la L2 y L3, el comentario consciente de las diferencias, los ámbitos de interferencia y la orientación hacia el contenido conllevan la presentación de temas de interés para el alumnado relativamente pronto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo de incidir en enfoques, procedimientos y actitudes de cara a su profesionalización (Vetter y Jessner, 2019). En la introducción a las estructuras gramaticales proponemos la enseñanza del lenguaje en la prestación de servicio basada en criterios funcionales y relevantes, por lo que, por ejemplo, la gramática se presenta para crear estructuras que se producen en situaciones de interacción profesional (Ainciburu y Granata, 2019), es decir, una gramática en la que la descripción de la forma es un medio y no un fin en sí mismo. Los contenidos gramaticales deben presentarse de forma sencilla y adaptada al nivel lingüístico del discente, concentrada en lo esencial, aunque sin olvidar las características, las regularidades y los principios que los rigen:

- Gramática diseñada para unas necesidades específicas de los estudiantes en el contexto determinado del servicio al cliente: presentar objetivos y contenidos gramaticales según criterios funcionales y relevantes para su futura profesión;
- Delimitación de un léxico: presentar el vocabulario preciso y de

forma más económica en comparación con la lengua general.

- Metodología funcional, situacional y comunicativa, que fomente las estrategias de comunicación.

## 6.2. Competencia sociocultural

El MCER (MECD, 2001) recomienda prestar atención a la dimensión intercultural para poder interactuar eficazmente con interlocutores provenientes de una variedad de orígenes y de culturas distintas. Para ello, los expertos teóricos del LFE señalan que los discentes deben adquirir primero el conocimiento tanto de los propósitos comunicativos como de las convenciones textuales y sociopragmáticas que conforman los géneros discursivos propios de su especialidad (Kastberg, 2018; Sánchez Jiménez, 2016). El lenguaje en la prestación de servicio requiere precisamente una buena comprensión de las variaciones disciplinares y culturales, porque ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales o interdisciplinarios, algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en obstáculos para un resultado comunicativo óptimo (Hoffmann, 2020). La transferencia de cultura entre el personal de servicio y los clientes debe ser vista como un aspecto integral del uso del lenguaje en la prestación de servicio en la interacción comunicativa en el encuentro de servicio profesional. El empleo de estrategias de comunicación adecuadas en la industria de la hospitalidad es un aspecto importante que asegura la satisfacción de la administración, del personal y de los clientes. La lengua no solo representa el mundo que nos rodea, también refleja la cultura de este mundo, por lo que su enseñanza incluye necesariamente la enseñanza de la cultura (Betancur, 2019).

El aprendiz de lenguaje en la prestación de servicio habrá de adaptarse a múltiples parámetros situacionales al convertirse en un agente social. El propósito último consiste en desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que le permita al estu-

dante actuar como mediador entre las dos culturas para abordar de modo eficaz los malentendidos y las situaciones conflictivas, así como tener la capacidad de reaccionar y superar relaciones estereotipadas (Byram y Wagner, 2018).

### 7. Caso de estudio

Para verificar si realmente la metodología que proponemos aporta cambios positivos en el aprendizaje de los alumnos, realizamos un estudio de caso en los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019. Los estudiantes del curso académico 2016-2017 recibieron la enseñanza del idioma alemán de la forma tradicional con los patrones de la lengua estándar, y los del curso del año 2017-2018 recibieron una enseñanza que daba priori-

dad y resaltaba los fines específicos del lenguaje, y usando la metodología que presentamos en este trabajo.

#### 7.1. Participantes

La población objetivo de esta investigación fueron estudiantes del grado de LM de dos cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019; en el primer año participaron 61 alumnos y en el segundo curso, 57 alumnos que estudian alemán como L3. Estos alumnos tienen el inglés como L2 y, en la actualidad, tienen la posibilidad de elegir como L3 entre alemán, francés y chino. El alumnado que elige esta asignatura se compone en un 90% de principiantes sin ningún conocimiento previo de lengua alemana; esta asignatura con seis créditos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) se distribuye en

60 horas de clases presenciales y 90 horas para el aprendizaje autónomo.

#### 7.2. Instrumento

Para la organización y el análisis de los datos se ha utilizado el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 17.0. Se emplearon estadísticas descriptivas para investigar las estrategias de aprendizaje de idiomas que usan los estudiantes universitarios españoles. Se utilizó el *software* estadístico SPSS para analizar los datos de la encuesta, utilizando el procedimiento de análisis descriptivo, como la media y la desviación estándar de cada ítem.

Se llevó a cabo un cuestionario (tabla 1) compuesto de cinco ítems que se evalúan en una escala de Likert de cinco puntos que va de 1 a 5:

**Tabla 1:** Preguntas del cuestionario

¿Te has sentido estresado durante el aprendizaje del alemán?
¿Te ha resultado motivador el método de enseñanza?
¿Qué valor le darías a tu destreza en la comunicación oral?
¿Qué valor le darías a tu destreza escrita?
¿Has logrado alcanzar una competencia lingüística suficiente para desenvolverte mínimamente con éxito en el sector de servicio al cliente?

#### 7.3. Resultados

Según los resultados obtenidos (tabla 2), se observa que los alumnos que

consideran que han alcanzado una competencia lingüística suficiente para desenvolverse mínimamente con éxito en el sector de servicio al cliente

son los del curso 2017-2018, con una media de respuestas de 4,1 en contraposición con la media de 3,2 del curso académico 2016-2017.

**Tabla 2:** Resumen de las estadísticas de las respuestas

	Curso 2016-2017 Media	Curso 2017-2018 Media
Pregunta 1	4,3	3,8
Pregunta 2	3,4	4,6
Pregunta 3	3,1	4,4
Pregunta 4	3,8	3,6
Pregunta 5	3,2	4,1

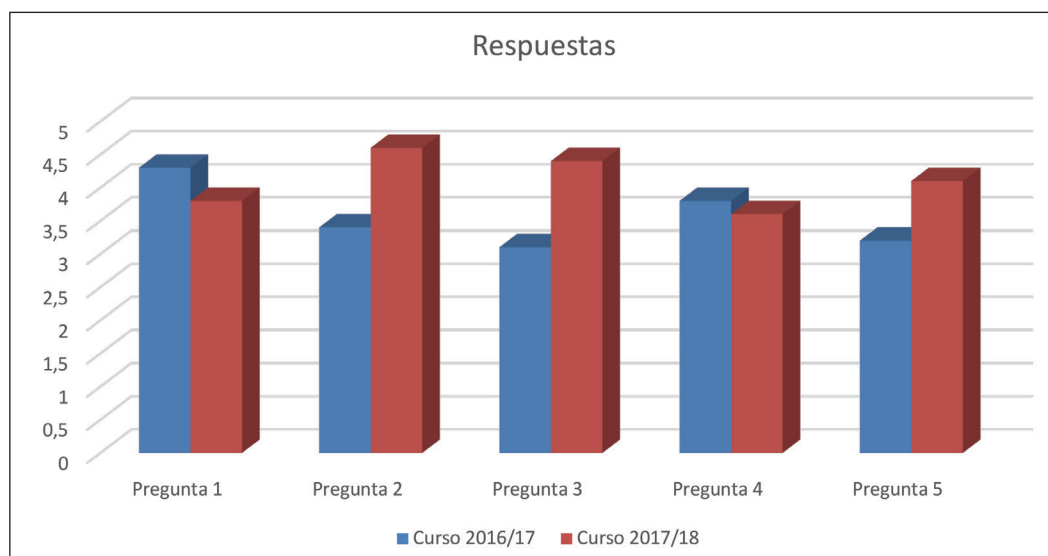


Además estos estudiantes consideran que el método de enseñanza les ha resultado menos estresante (media = 3,8) y más motivador (media =

4,6). Por otro lado, también es mayor su destreza en la comunicación oral (media = 4,4), aunque la escrita es más baja (media = 3,3) con respecto

al grupo del curso académico 2016-2017 (media = 3,1) (figura 1).

**Figura 1:** Gráfico de las estadísticas de las respuestas



## Conclusiones

Al comienzo de este estudio nos planteamos si era posible alcanzar una competencia profesional en una L3 en el caso determinado del GLM en dos semestres de docencia, y cómo podíamos enseñarla sin sacrificar los niveles del MCER (MECD, 2001) de A1/A2 necesarios para alcanzar los objetivos que rigen nuestro plan de estudios. Creemos que sí es posible e incluso beneficioso para los discentes lograr el aprendizaje de la L3 con habilidades con fines profesionales si optimizamos el estudio sintetizando los contenidos y dando prioridad y resaltando los fines específicos para alcanzar de manera eficaz el manejo lingüísticamente competente de L3 que nos proponemos. Para conseguir estos objetivos es necesario tener en cuenta los siguientes pasos:

- No enseñar la L3 como una L2.
- Aprovechar los conocimientos y experiencias que tienen los discentes del aprendizaje de otras LE, es decir, la conciencia metalingüística y el trasvase de referencias de las otras LE estudiadas anteriormente,

en nuestro caso el inglés con parecido estructural.

- Revisar las salidas profesionales del grado en cuestión para poder estudiar un ámbito que motive a los discentes; en nuestro caso concreto hemos revisado las del GLM.

- Contextualizar el LFE de acuerdo con los estudios: el lenguaje en la prestación de servicio como ámbito específico es una de las posibles salidas profesionales del GLM, por lo que está acorde con sus objetivos.

- Definir un contexto realista mediante un planteamiento didáctico basado en la funcionalidad comunicativa y en una dimensión intercultural necesaria para lograr con éxito un aprendizaje efectivo.

- Fijar estrategias de aprendizajes específicos orientados a la consecución de unos objetivos muy concretos.

Es necesario llevar a cabo la contextualización óptima de la enseñanza de las LE, y sobre todo de las L3, para aumentar la motivación del alumno al sentir útil y provechoso el aprendizaje de una nueva LE, aunque sea durante un breve periodo. Por lo cual, el docente debería estar al tanto de los sectores profesionales corres-

pondientes de su área y conocer las novedades y tendencias de esos sectores, para poder ofrecer una formación completa al estudiante (Kastberg, 2018). El profesor de una L3 debe replantear su programación y diseñar nuevas actividades y recursos que se orienten eficazmente a la consecución de la competencia comunicativa e intercultural que proporciona para que los discentes aprendan a comunicarse de una manera pragmática y sociolingüísticamente adecuada (Betancur, 2019). Esto se puede llevar a cabo en un entorno de reformulación de los criterios académicos, competenciales y de cualificación para responder a la demanda del mercado laboral, así como a los retos educativos, laborales y sociales actuales. A través de la función comunicativa y del carácter intercultural del lenguaje, en el ámbito de nuestro caso del lenguaje en la prestación de servicio, el realismo y la trascendencia de este tipo de lenguaje ofrecen ventajas evidentes y, en concreto, ayudan a mantener la motivación de los estudiantes y a hacer la actividad más apropiada para

sus posibles necesidades comunicativas en el futuro profesional. Este análisis propuesto puede facilitar la labor docente en la planificación y elaboración de las clases de L3 que suelen impartirse durante en un periodo limitado. Este es el caso en el GLM, aunque se puede extrapolar a otros grados estudiando el ámbito de trabajo que más interés pueda tener para los alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (s.f.). *Libro blanco: Título de grado en estudios en el ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización*. Recuperado de [https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco\\_lengua\\_def.pdf/04b2610a-b65f-c858-d531-ecfd7ce599?t=1654601680609](https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_lengua_def.pdf/04b2610a-b65f-c858-d531-ecfd7ce599?t=1654601680609)
- Ainciburu, M. C., y Granata, M. E. (2019). ¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines. En *JEFEVi II: Contribuciones a las segundas jornadas de español para fines específicos de Viena* (pp. 20-39).
- Bajerowska, A. (2020). Beitrag zur Theorie dynamischer Fachsprachen. *Germanica Wratislaviensia*, 145, 81-90.
- Betancur, C.A.B. (2019). Estado del arte de la competencia comunicativa intercultural como nuevo enfoque metodológico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Miradas*, 1(2), 66-81.
- Birdsong, D. (2018). Plasticity, variability and age in second language acquisition and bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 9, 81.
- Byram, M., y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- Eibensteiner, L. (2019). Transfer in L3 acquisition: How does L2 aspectual knowledge in English influence the acquisition of perfective and imperfective aspect in L3 Spanish among German-speaking learners? *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 67-83.
- Falk, Y., Lindqvist, C., y Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227-235. doi:10.1017/S1366728913000552
- García Sanz, E. (2016). La didáctica de terceras lenguas: Una introducción orientada a la enseñanza de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 1-10.
- Giancaspro, D., Halloran, B., e Iverson, M. (2015). Transfer at the initial stages of L3 brazilian portuguese: A look at three groups of English/Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 191-207. doi:10.1017/S1366728914000339
- Hoffmann, L. (2020). Research on languages for special/specific purposes. En *Handbücher zur Sprach-und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK)* (pp. 653-660).
- Kastberg, P. (2018). Languages for special purposes as instruments for communicating knowledge. En *Languages for Special Purposes* (pp. 26-44).
- Luna-Hernández, A. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 32-40.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Marco común europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179-190. doi:10.1017/S136672891300059X
- Sánchez Jiménez, D. (2016). Delimitación y desarrollo de las lenguas de especialidad: Problemas actuales en la definición de los géneros discursivos en las lenguas con propósitos específicos. *Tónos Digital*, 30, 1-22.
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665.
- Taguchi, N. (2019). Second language acquisition and pragmatics: An overview. En *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (pp. 1-14).
- Vetter, E., y Jessner, U. (2019). Introduction: Advances in the study of third language acquisition and multilingualism. En *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective* (pp. 1-9).
- Voss, B. (2012). 20 years of AELFE: LSP, and language learning and teaching in Higher Education—Some personal reflections from Germany. *Ibérica*, 24, 129-138.

## Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.