



Université d'Oran 2

Faculté des Langues Étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences

En Langue Espagnole

**Aportaciones de la didáctica de lenguas de especialidad a la enseñanza
universitaria: estudio de caso de estudiantes de tercer año de licenciatura en
la Universidad de Orán 2**

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme MALLEM Hadjer

Devant le jury composé de :

Pr. BEGHADID Halima	Professeure	Président	Oran2
Dr. DALA Samia	MCA	Rapporteur	Oran2
Dr. SOUALI Widad	MCA	Examinatrice	Oran2
Dr. GUENAOUI Amaria	MCA	Examinatrice	Tlemcen
Dr. HAMMAL Kadour	MCA	Examineur	Mostaganem
Dr. BOUBEKEUR Abed	MCA	Examineur	Tiaret

Année Universitaire: 2025/2026

Dedicatoria

A la memoria de mi amada madre,

cuya luz continúa guiando mi camino y cuyo amor permanece como una presencia eterna. Que su alma repose en paz.

A mi querida compañera Naab Lahouaria, mi alma gemela,

por su apoyo incondicional, su comprensión infinita y la complicidad que ha acompañado cada paso de este largo recorrido.

A mi esposo Lies,

por su paciencia, su aliento constante y su presencia firme, que me han sostenido en los momentos más desafiantes.

A mis hijos, Dana, Nasrallah y Farah,

fuentes de alegría, ternura y esperanza, por recordarme cada día el verdadero sentido de este esfuerzo.

Esta obra es también para ellos, con todo mi amor y gratitud.

Agradecimientos

Al concluir la presente tesis doctoral, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido, directa o indirectamente, a su realización.

En particular, expreso mi profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. **Dala Samia**, por su rigurosa orientación académica, su constante disponibilidad y sus valiosas observaciones, que han sido determinantes para el desarrollo y la calidad de esta investigación.

Agradezco asimismo a los miembros del jurado, las profesoras **Halima Beghadid**, **Widad Souali** y **Amaria Guenaoui**, y los profesores **Kadour Hammal** y **Abed Boubekour**, por el tiempo dedicado a la lectura atenta de esta tesis, así como por sus observaciones y valoraciones académicas, que han contribuido a enriquecer y fortalecer el trabajo presentado.

Expreso igualmente mi agradecimiento a la Universidad de Orán 2 Mohamed Ben Ahmed, por el marco institucional brindado para la realización de esta investigación doctoral.

Finalmente, agradezco a mi familia su apoyo constante, su paciencia y su comprensión a lo largo de todo este proceso académico.

PRESENTACIÓN

La presente investigación, titulada Aportaciones de la didáctica de lenguas de especialidad a la enseñanza universitaria: estudio de caso de estudiantes de tercer año de licenciatura de la Universidad de Orán 2, constituye la tesis doctoral elaborada por Mallem Hadjer, bajo la dirección de la Dra. Samia Dala.

Este trabajo se inscribe en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas y tiene como objetivo analizar las necesidades comunicativas del estudiantado universitario, identificar los principales desafíos metodológicos en la enseñanza de las lenguas de especialidad y proponer un programa didáctico contextualizado. Dicho programa se orienta al desarrollo de competencias comunicativas, pragmáticas e interculturales, en consonancia con las exigencias y transformaciones de la educación superior contemporánea.

Abreviaturas

Abreviatura	Significado
ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
ABPC	Aprendizaje Basado en Proyectos y Casos
AICLE/CLIL	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Content and Language Integrated Learning)
AN	Análisis de Necesidades
CEA	Contexto Educativo Académico
CEFR/MCER	Common European Framework of Reference / Marco Común Europeo de Referencia
E-A	Enseñanza-Aprendizaje
EFA	Español con Fines Académicos
EFE	Español con Fines Específicos
EFP	Español con Fines Profesionales
ELE	Español Lengua Extranjera
EPC	Evaluación de Procesos Comunicativos
ESP	English for Specific Purposes (Inglés para Fines Específicos)
EVEA	Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje
FOS	Français sur Objectif Spécifique (Francés con Objetivo Específico)
L1	Lengua materna o primera lengua
L2	Segunda lengua
L3	Tercer año de licenciatura (nivel de estudios universitarios)
LE	Lengua Extranjera
LESP	Lengua de Especialidad

LFA	Lengua para Fines Académicos
LFE	Lengua para Fines Específicos
LFP	Lengua para Fines Profesionales
LG	Lengua General
LSP	Language for Specific Purposes (Lenguas con Fines Específicos)
MOOC	Massive Open Online Courses (Cursos Abiertos Masivos en Línea)
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
RAE	Real Academia Española
RAC	Resultados de Aprendizaje y Competencias
TBLT	Task-Based Language Teaching (Aprendizaje Basado en Tareas)
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TPACK	Technological Pedagogical and Content Knowledge (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre Lengua General y Lengua de Especialidad.	35
Figura 2. Vínculo entre la lengua común y los lenguajes especialidad.	37
Figura 3. Estrategias didácticas para cursos de lenguas de especialidad.	66
Figura 4. Métodos de evaluación en lenguas de especialidad.....	82
Figura 5. Portada de la Guía para el diseño de currículos especializados.....	97
Figura 6. Recursos tecnológicos para usar en el aula.....	114
Figura 7. Tecnologías emergentes como habilitadores críticos.	123
Figura 8. Fases del análisis de contenido	143
Figura 9. Procedimiento metodológico global de la investigación.	144
Figura 10. Rango de edad de los participantes.....	150
Figura 11. Género de los participantes.....	152
Figura 12. Nivel inicial de competencia en lengua de especialidad	153
Figura 13. Uso de los recursos pedagógicos	154
Figura 14. Pertinencia del contenido del curso según el área de estudio	156
Figura 15. Evaluación de la metodología utilizada en el curso.....	157
Figura 16. Preferencias de actividades en clase	159
Figura 17. Nivel de dificultad percibido en los materiales del curso.....	161
Figura 18. Opinión sobre los recursos digitales del curso	162
Figura 19. Percepción sobre la retroalimentación del profesor.....	164
Figura 20. Nivel de satisfacción con la orientación docente.....	166
Figura 21. Aspectos más desafiantes del curso	167

Figura 22. Tipos de formación complementaria solicitada	169
Figura 23. Evaluación de la planificación del curso	171
Figura 24. Aplicabilidad del curso en el ámbito profesional	173
Figura 25. Sugerencias de optimización del curso.....	174
Figura 26. Evaluación del balance entre teoría y práctica	176
Figura 27. Recomendaciones de actividades complementarias	177
Figura 28. Nivel de integración de competencias interculturales	178
Figura 29. Necesidades de apoyo complementario.....	180
Figura 30. Autoevaluación de la motivación académica	182
Figura 31. Satisfacción respecto a las expectativas iniciales	183
Figura 32. Opinión sobre el formato de enseñanza (presencial, virtual o híbrido).....	185
Figura 33. Género de los docentes encuestados.....	193
Figura 34. Áreas de especialización en la enseñanza de lenguas de especialidad	194
Figura 35. Distribución de la experiencia en la enseñanza de lenguas de especialidad.....	195
Figura 36. Evaluación inicial del nivel de los estudiantes	197
Figura 37. Valoración de la relevancia de las competencias comunicativas	198
Figura 38. Estrategias metodológicas más utilizadas.....	199
Figura 39. Uso de materiales y recursos en la enseñanza	201
Figura 40. Periodicidad en la renovación de materiales pedagógicos	202
Figura 41. Opinión sobre el respaldo institucional en la enseñanza de lenguas de especialidad	204
Figura 42. Estrategias de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	205

Figura 43. Dificultades más comunes enfrentadas por los docentes.....	207
Figura 44. Importancia de la dimensión intercultural en el curso.....	208
Figura 45. Capacitación docente considerada más útil	210
Figura 46. Percepción de los docentes sobre la eficacia de sus estrategias didácticas	211
Figura 47. Naturaleza del feedback docente-estudiante.....	213
Figura 48. Percepción sobre la influencia de la tecnología en la calidad del curso	214
Figura 49. Elementos del currículo a optimizar según los docentes	216
Figura 50. Materiales adicionales para fortalecer la enseñanza	217
Figura 51. Opinión sobre la suficiencia y calidad de los recursos pedagógicos	219
Figura 52. Sugerencias docentes para la optimización del programa	220
Figura 53. Necesidades de apoyo institucional según los docentes	221

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación entre lengua general y lengua de especialidad.....	35
Tabla 2. Tipos y características de las lenguas de especialidad	75
Tabla 3. Tipología de herramientas digitales, metodologías aplicadas y beneficios educativos en la enseñanza de lenguas de especialidad	116
Tabla 4. Estrategias prácticas para la innovación docente en lenguas de especialidad.....	126
Tabla 5. Composición de la Muestra.....	141
Tabla 6. Distribución de edades de los participantes	151
Tabla 7. Distribución de género de los participantes	152
Tabla 8. Nivel de competencia comunicativa al inicio del curso	153
Tabla 9. Frecuencia de uso de los recursos del curso.....	155
Tabla 10. Relevancia percibida de los contenidos del curso	156
Tabla 11. Percepción sobre la efectividad de los métodos de enseñanza.....	158
Tabla 12. Actividades en clase más valoradas por los estudiantes	159
Tabla 13. Evaluación de la dificultad del material didáctico	161
Tabla 14. Accesibilidad y utilidad de los recursos digitales	163
Tabla 15. Evaluación de la calidad de la retroalimentación docente	164
Tabla 16. Satisfacción con el apoyo recibido del profesor.....	166
Tabla 17. Dificultades principales en el aprendizaje del idioma de especialidad	168
Tabla 18. Formación adicional considerada útil para mejorar el aprendizaje.....	169
Tabla 19. Organización y estructura del curso según los estudiantes	172
Tabla 20. Percepción de la utilidad del curso para la carrera profesional.....	173

Tabla 21. Propuestas de mejora para el curso de lengua de especialidad	175
Tabla 22. Equilibrio entre teoría y práctica en el curso.....	176
Tabla 23. Actividades adicionales sugeridas por los estudiantes	177
Tabla 24. Aplicación de competencias interculturales en el curso.....	179
Tabla 25. Apoyo adicional solicitado para mejorar el aprendizaje	180
Tabla 26. Nivel de motivación y compromiso en el curso	182
Tabla 27. Grado de cumplimiento de las expectativas del curso	184
Tabla 28. Percepción sobre la modalidad de enseñanza del curso	185
Tabla 29. Factores más influyentes en el aprendizaje del curso	187
Tabla 30. Distribución de género de los docentes.....	193
Tabla 31. Especialización académica de los docentes	194
Tabla 32. Años de experiencia docente en lenguas de especialidad	196
Tabla 33. Nivel de competencia comunicativa de los estudiantes al inicio del curso.....	197
Tabla 34. Percepción de la importancia de las competencias comunicativas en el curso	198
Tabla 35. Metodologías aplicadas en la enseñanza de lenguas de especialidad	200
Tabla 36. Materiales y recursos didácticos empleados en el aula	201
Tabla 37. Frecuencia de actualización de los materiales didácticos	203
Tabla 38. Nivel de satisfacción con el apoyo institucional	204
Tabla 39. Métodos de evaluación utilizados en el curso	206
Tabla 40. Principales desafíos en la enseñanza de lenguas de especialidad	207
Tabla 41. Nivel de integración de competencias interculturales	209

Tabla 42. Necesidades de formación adicional para mejorar la enseñanza	210
Tabla 43. Evaluación de la efectividad de las metodologías empleadas.....	212
Tabla 44. Tipo de retroalimentación recibida de los estudiantes	213
Tabla 45. Impacto del uso de tecnología en la enseñanza.....	215
Tabla 46. Aspectos curriculares que requieren mejoras.....	216
Tabla 47. Recursos didácticos complementarios considerados útiles	218
Tabla 48. Evaluación de la calidad de los materiales y recursos del curso	219
Tabla 49. Propuestas de mejora para el programa de lengua de especialidad.....	220
Tabla 50. Tipo de apoyo adicional solicitado a la universidad	222
Tabla 51. Estrategias innovadoras propuestas para mejorar la enseñanza	223
Tabla 52. Presentación general de la asignatura.....	240
Tabla 53. Objetivos organizados por dimensión	246
Tabla 54. Distribución de contenidos por unidad temática (60 horas).....	247
Tabla 55. Actividades didácticas de la Unidad 2	251
Tabla 56. Criterios de evaluación y sus indicadores	262
Tabla 57. Limitaciones y estrategias	263

Índice de contenidos

Dedicatoria

Agradecimientos

Presentación

Abreviaturas

Índice de figuras

Índice de tablas

INTRODUCCIÓN GENERAL..... 1

PARTE I : FUNDAMENTOS Y TEORÍA DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD

CAPÍTULO 1 : FUNDAMENTOS DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Introducción..... 9

1. Lengua general 10

1.1. Definición 10

1.2. Rasgos característicos de la lengua general..... 11

1.3. Papel de la lengua general en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas 12

2. Lenguas de especialidad: Definición y características..... 12

2.1. Conceptualización..... 13

2.2. Características distintivas 16

2.3. Vocabularios especializados..... 18

2.4. Textos especializados..... 20

2.5. Clasificación y relevancia de las lenguas de especialidad..... 22

2.5.1. Diferencias entre lenguas de especialidad en diversas disciplinas 23

2.6. ¿Qué se debe enseñar en una clase de lengua de especialidad? 24

3. Evolución histórica de la enseñanza de lenguas con fines específicos 26

3.1. Orígenes y desarrollo histórico 26

3.1.1. Contexto post-Segunda Guerra Mundial..... 26

3.1.2. Expansión en los años 1960 y 1970: países anglosajones y Brasil	27
3.1.3. Consolidación en España (década de 1980) y Europa (décadas de 1990 y 2000).....	27
3.2. Hitos y enfoques pedagógicos	27
3.2.1. Perspectivas contemporáneas: géneros híbridos y tecnologías digitales	28
4. Principios teóricos de la didáctica de lenguas de especialidad	28
4.1. Principales teorías y enfoques	29
4.1.1. Enfoque por tareas (TBLT - Task-Based Language Teaching).....	29
4.1.2. Análisis de necesidades.....	30
4.1.3. Análisis del discurso y el género	31
4.1.4. Principios de diseño curricular y evaluación	31
4.1.5. Enfoque centrado en el estudiante	33
5. Relación entre lengua general y lengua de especialidad.....	34
5.1. Comparación entre lengua general y lengua de especialidad.....	35
5.2. Proceso de integración y diferenciación entre lengua general y lengua de especialidad	37
5.2.1. Aspectos de integración	38
5.2.2. Aspectos de diferenciación	39
6. Diversificación en la enseñanza del español como lengua extranjera	40
6.1. Variedades del español en contextos educativos	41
6.2. Adaptaciones del español para fines específicos	42
6.3. Enseñanza del español de especialidad.....	42
6.3.1. Definición y ámbito de la enseñanza del español de especialidad	44
6.3.2. Importancia del español de especialidad en el contexto universitario	45
Conclusión.....	46
CAPÍTULO 2 : LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	
Introducción.....	48
1. Marco general sobre las necesidades lingüísticas en contextos universitarios	49

1.1. Análisis inicial y contextualización	49
1.2. Tipología y definición de necesidades en lenguas de especialidad	51
1.3. Influencia de la especialidad y del nivel académico	53
1.4. Relevancia de las lenguas de especialidad en la formación profesional.....	54
1.5. Técnicas e instrumentos para el diagnóstico formativo	56
1.5.1. Entrevistas.....	56
1.5.2. Cuestionarios.....	56
1.5.3. Observación directa	57
1.5.4. Combinación de métodos.....	57
2. Diseño curricular de cursos de lenguas de especialidad	58
2.1. Principios de diseño curricular	58
2.1.1. Enfoque centrado en el aprendiz.....	58
2.1.2. Autenticidad del contenido	59
2.1.3. Progresión y secuenciación de contenidos.....	60
2.2. Estrategias de diseño curricular.....	60
2.2.1. Enfoque por tareas (Task-Based Learning, TBL).....	61
2.2.2. Aprendizaje colaborativo	63
2.2.3. Aprendizaje basado en proyectos (Project-Based Learning, PBL).....	64
2.3. Organización y contenido de los cursos de lenguas de especialidad	66
2.3.1. Organización modular.....	66
2.3.2. Contenido auténtico y especializado.....	67
2.3.3. Secuenciación progresiva del contenido	67
2.4. Tipología de lenguas de especialidad	68
2.4.1. Lenguas para fines específicos (LFE).....	68
2.4.2. Lenguas para fines académicos (LFA)	70
2.4.3. Lenguas para fines profesionales (LFP)	72
2.5. Estudios de caso	73
2.5.1. Curso de inglés para ingenieros	73
2.5.2. Curso de español para negocios	73

3. Evaluación del diseño curricular	76
3.1. Evaluación continua del currículo	76
3.2. Métodos para recopilar retroalimentación	76
3.3. Análisis de la efectividad de las tareas y materiales.....	77
3.4. El rol del contexto profesional en la evaluación continua.....	78
4. Evaluación de competencias en lenguas de especialidad	80
4.1. Métodos, herramientas y tipos de evaluación	80
4.1.1. Evaluación diagnóstica	80
4.1.2. Evaluación formativa	81
4.1.3. Evaluación sumativa	81
4.2. Retroalimentación efectiva y su impacto en el aprendizaje	82
4.2.1. Impacto en la autorregulación.....	83
4.2.2. Herramientas innovadoras	83
4.3. Desafíos y oportunidades en los enfoques evaluativos.....	84
5. Metodologías y enfoques didácticos específicos.....	85
5.1. Metodologías basadas en la colaboración y comunicación	86
5.1.1. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC).....	86
5.1.2. Enfoque comunicativo	87
5.2. Aprendizaje por tareas (Task-Based Learning, TBL)	88
5.3. Integración de TIC en el aula universitaria.....	89
5.3.1. Ventajas y limitaciones	91
5.3.2. Aplicaciones prácticas en el contexto universitario.....	92
6. Marcos institucionales y curriculares de referencia	93
6.1. El Consejo de Europa y el MCER	93
6.2. El Instituto Cervantes y el Plan Curricular	95
6.3. Guía para el diseño de currículos especializados.....	97
6.4. Fundación Comillas y otras iniciativas nacionales	99
Conclusión.....	101

CAPÍTULO 3 : APORTACIONES E INNOVACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Introducción.....	103
1. Desarrollo de competencias comunicativas profesionales	104
1.1. Competencias lingüísticas e interculturales.....	104
1.2. Relación con la empleabilidad	105
1.3. Soft skills y habilidades profesionales	105
1.4. Estudios de caso y simulaciones profesionales.....	106
2. Enfoque AICLE/CLIL en la educación superior	107
2.1. Definición e integración.....	107
2.2. Beneficios y resultados.....	108
2.3. Desafíos y estrategias	110
2.4. Formación docente.....	111
3. Uso de tecnologías y recursos especializados	113
3.1. Rol de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de lenguas de especialidad	113
3.2. Plataformas y recursos tecnológicos en lenguas de especialidad	114
3.3. Gamificación y autonomía.....	118
3.4. Impacto del aprendizaje a distancia y la inteligencia artificial en la enseñanza.....	119
4. Recomendaciones para la innovación didáctica	120
4.1. Evaluación e investigación continua	120
4.2. Tendencias actuales y emergentes	121
4.3. Estrategias prácticas.....	123
4.4. Formación continua e innovación docente en lenguas de especialidad	127
4.5. Perfil y funciones del docente de ELE en la enseñanza de lenguas de especialidad ...	129
Conclusión.....	131

PARTE II : APLICACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD: ESTUDIO DE CAMPO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

CAPÍTULO 4 : DISEÑO METODOLÓGICO Y ESTUDIO DE CAMPO

Introducción.....	135
1. Introducción y Objetivos	136
2. Metodología del estudio	137
2.1. Enfoque metodológico.....	137

2.2. Instrumentos de recolección de datos.....	138
2.2.1. Cuestionario para estudiantes	139
2.2.2. Cuestionario para profesores.....	139
2.3. Selección de la muestra	140
2.3.1. Estudiantes	140
2.3.2. Docentes.....	141
2.4. Procedimiento de recolección de datos	141
2.5. Análisis de datos.....	142
2.6. Consideraciones éticas.....	144
2.7. Limitaciones del estudio	145
2.8. Justificación de la no inclusión de una fase experimental	146
Conclusión.....	147

CAPÍTULO 5 : ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Introducción.....	149
1. Resultados del cuestionario dirigido a estudiantes	150
1.1. Interpretación de los datos	150
1.2. Discusión de resultados del cuestionario para estudiantes	188
1.3. Síntesis general de los resultados del cuestionario dirigido a los estudiantes.....	190
1.4. Conclusión y recomendaciones.....	190
2. Resultados del cuestionario dirigido al profesorado.....	192
2.1. Interpretación de los datos	192
2.2. Discusión de resultados del cuestionario para profesores	224
2.3. Síntesis general de los resultados del cuestionario dirigido al profesorado	225
2.4. Conclusión y recomendaciones.....	227
3. Síntesis global y discusión comparativa.....	228
3.1. Síntesis de resultados.....	228
3.2. Comparación entre percepciones estudiantiles y docentes.....	229
3.3. Relevancia de los hallazgos	230
4. Implicaciones pedagógicas.....	232
4.1. Orientaciones didácticas derivadas del estudio.....	232
4.2. Conexión con los enfoques teóricos revisados.....	233

5. Transición hacia la Propuesta pedagógica.....	233
5.1. Justificación del diseño propuesto	233
5.2. Vínculo con los resultados empíricos.....	234
Conclusión.....	235

CAPÍTULO 6 : Propuesta Didáctica: Programa para la Enseñanza de Lenguas de Especialidad en el Contexto Universitario

Introducción.....	237
1.Contextualización y justificación de la propuesta didáctica	238
2.Contexto institucional y diagnóstico del módulo	239
3. Presentación de la asignatura.....	240
4. Fundamentación Pedagógica	241
4.1. Justificación a partir de los datos empíricos	242
4.2. Conexión con teorías actuales	243
5. Objetivos del Programa	244
5.1. Objetivo general	244
5.2. Objetivos específicos.....	245
5.3. Organización de los objetivos por dimensión	245
6. Contenidos y Organización Didáctica	246
6.1. Distribución modular y semestral	246
6.2. Unidad didáctica de ejemplo	249
7. Metodología didáctica	252
7.1. Enfoques didácticos adoptados.....	254
7.2. Estrategias de enseñanza	255
7.3. Recursos pedagógicos	256
7.4. Rol del docente y del estudiante.....	258
8. Evaluación del aprendizaje	259
8.1. Evaluación formativa.....	259
8.2. Evaluación sumativa.....	260
8.3. Criterios e indicadores.....	261

9. Condiciones para la implementación.....	262
9.1. Condiciones necesarias.....	262
9.2. Limitaciones y estrategias de mitigación.....	263
10. Evaluación de la eficacia del programa propuesto	264
11. Implicaciones didácticas y transferibilidad	265
12. Plan de seguimiento y evaluación institucional	266
Conclusión.....	268
Conclusión general.....	269
Referencias.....	274
Anexos	303
Anexo 1. Cuestionario dirigido al estudiantado	304
Anexo 2. Cuestionario dirigido al profesorado	311
Anexo 3. Modelo de fichas de trabajo y secuencias didácticas	317
Anexo 4. Instrumentos de evaluación	320
Anexo 5. Captura de pantalla del programa de la asignatura LSP de la Universidad de Orán2	323
Anexo 6. Diagrama de la estructura de la tesis	325
Anexo 7. Portadas de obras de referencia	327
Anexo 8. Criterios de aplicación de las normas APA (6.ª edición)	329

Introducción general

INTRODUCCIÓN GENERAL

La presente tesis doctoral se inscribe en el campo de la Didáctica de Lenguas de Especialidad (DLE) y aborda los desafíos contemporáneos de la enseñanza de lenguas en la educación superior. En el contexto actual de transformación educativa, caracterizado por la internacionalización de los estudios, la digitalización de los procesos formativos y las exigencias del mercado laboral globalizado, la enseñanza de lenguas en el ámbito universitario adquiere un papel estratégico. Esta enseñanza ya no puede limitarse al dominio de una lengua general, sino que debe orientarse al desarrollo de competencias comunicativas especializadas, adaptadas a las necesidades específicas de los distintos campos profesionales y académicos. En este marco, la Didáctica de Lenguas de Especialidad emerge como un enfoque pedagógico clave para responder a los retos contemporáneos de la educación superior.

Las lenguas de especialidad, en tanto manifestaciones lingüísticas vinculadas a campos del saber técnico, científico o profesional, requieren de una didáctica particular que supere la enseñanza tradicional centrada en aspectos gramaticales o léxicos generales. Enseñar una lengua de especialidad implica introducir al aprendiz en los discursos auténticos de una comunidad profesional o académica, dotándolo de herramientas que le permitan interpretar, producir y negociar significados de manera contextualizada, adecuada y eficaz. En este sentido, la lengua de especialidad se define menos por su dimensión léxica que por los discursos que moviliza, es decir, por las formas en que se construyen y transmiten los saberes en contextos profesionales y académicos específicos.

Desde esta perspectiva, diversos estudios han puesto de relieve que la enseñanza de lenguas con fines específicos debe partir de un análisis riguroso de las necesidades comunicativas reales de los aprendientes y de los discursos propios de sus comunidades académicas y profesionales (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998).

De este modo, la Didáctica de Lenguas de Especialidad (DLE) no solo promueve el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también de competencias comunicativas más amplias, que incluyen dimensiones pragmáticas, discursivas e interculturales, y que permiten al estudiante actuar como agente social competente en situaciones comunicativas propias de su campo de formación.

En países plurilingües como Argelia, donde convergen el árabe, el francés y otras lenguas extranjeras como el inglés y el español, este desafío adquiere una dimensión adicional. Las universidades argelinas se enfrentan a la doble exigencia de preservar su identidad

INTRODUCCIÓN GENERAL

lingüística y cultural, y al mismo tiempo formar profesionales capaces de insertarse en entornos laborales tanto regionales como internacionales. La Universidad de Orán 2 Mohamed Ben Ahmed, ubicada en un entorno sociolingüístico dinámico, no es ajena a esta realidad. En particular, los estudiantes de tercer año de licenciatura (L3), inscritos en la especialidad de lengua española de la Facultad de Lenguas Extranjeras, se enfrentan a múltiples dificultades a la hora de utilizar una lengua extranjera en contextos académicos o profesionales específicos.

Estas dificultades se explican, entre otros factores, por una enseñanza centrada mayoritariamente en la lengua general, por la escasa adaptación de los programas a las necesidades reales del estudiantado y por la falta de formación específica del profesorado en el ámbito de la Didáctica de Lenguas de Especialidad.

Frente a este panorama, se hace necesario replantear los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan la enseñanza de lenguas en el nivel universitario, especialmente cuando se trata de preparar a los estudiantes para desempeñarse con solvencia en contextos especializados. La presente investigación parte de esta necesidad y se propone analizar de manera crítica las aportaciones reales y potenciales de la enseñanza de lenguas de especialidad en la educación universitaria, tomando como caso de estudio a los estudiantes de L3 de la Universidad de Orán 2 Mohamed Ben Ahmed.

Este trabajo de tesis responde, así, a una problemática central: la desconexión persistente entre los contenidos y enfoques actuales de enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad y las necesidades lingüísticas, comunicativas y profesionales de los estudiantes en sus disciplinas específicas. Este desfase compromete la formación integral del estudiantado y limita su inserción activa en el mundo académico y laboral, donde el dominio de una lengua extranjera especializada se ha convertido en una competencia imprescindible.

Conviene precisar que la presente investigación se delimita al contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en el ámbito universitario argelino, tomando como marco institucional la Universidad de Orán 2 Mohamed Ben Ahmed. El estudio se centra específicamente en estudiantes de tercer año de licenciatura (L3) de lengua española, cuyas trayectorias académicas se orientan posteriormente hacia distintas áreas de especialización, así como en docentes de lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas Extranjeras. Desde el punto de vista lingüístico, la investigación no se orienta al análisis contrastivo de lenguas, sino al estudio de los principios didácticos y metodológicos aplicables a la enseñanza de lenguas de especialidad, con especial atención al español como lengua extranjera en el contexto estudiado.

INTRODUCCIÓN GENERAL

El trabajo de campo se desarrolló durante el período académico correspondiente al año universitario 2024–2025 y no pretende ofrecer resultados generalizables a todos los contextos universitarios, sino aportar un análisis contextualizado susceptible de transferencia a entornos plurilingües comparables.

La relevancia de esta investigación se justifica en tres niveles fundamentales: en primer lugar, en el nivel institucional, dado que las universidades tienen la responsabilidad de garantizar la calidad y la pertinencia de sus programas formativos, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras. En segundo lugar, en el nivel pedagógico, que se manifiesta en la necesidad de revisar y actualizar las prácticas de enseñanza para adaptarlas a la diversidad de los perfiles estudiantiles, al uso creciente de las tecnologías educativas y a las nuevas dinámicas de aprendizaje. En tercer lugar, en el nivel epistemológico, la investigación adquiere relevancia al contribuir a la consolidación de la DLE como campo de estudio e investigación, cuyas aplicaciones deben ser contextualizadas, validadas y enriquecidas desde una perspectiva crítica e interdisciplinar.

La hipótesis central que orienta este estudio plantea que la implementación de estrategias didácticas innovadoras, fundamentadas en el análisis de necesidades lingüísticas específicas y en enfoques activos como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), conocido internacionalmente como *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, así como en el aprendizaje basado en tareas y en la integración de tecnologías educativas, puede mejorar significativamente las competencias académicas y profesionales de los estudiantes de L3 de la Universidad de Orán 2, al responder de manera más eficaz a las exigencias actuales del entorno universitario y laboral.

A partir de esta hipótesis, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características fundamentales de las lenguas de especialidad y en qué se diferencian de la lengua general?
- ¿Qué enfoques teóricos y metodológicos sustentan actualmente la enseñanza de lenguas de especialidad en el nivel universitario?
- ¿Cuáles son las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes de L3 en la Universidad de Orán 2?
- ¿Cómo pueden las tecnologías digitales y los enfoques activos optimizar la enseñanza de lenguas de especialidad?

INTRODUCCIÓN GENERAL

- ¿Qué estrategias didácticas pueden implementarse para mejorar la formación lingüística especializada en dicho contexto?

En consecuencia, el objetivo general de la investigación es:

Analizar las aportaciones de la Didáctica de Lenguas de Especialidad en la enseñanza universitaria, centrando el estudio en los estudiantes de L3 de la Universidad de Orán 2, con el fin de proponer estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a sus necesidades lingüísticas y profesionales específicas.

Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Examinar las características y evolución de las lenguas de especialidad, así como los fundamentos teóricos de su enseñanza en el contexto universitario.
- Identificar las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes de L3, considerando sus trayectorias académicas y futuras proyecciones profesionales.
- Evaluar las metodologías, enfoques y recursos actualmente empleados en la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2.
- Explorar innovaciones didácticas aplicables al contexto universitario, con especial atención a la integración de tecnologías digitales y a la implementación de enfoques activos orientados al desarrollo de competencias comunicativas y profesionales.
- Proponer recomendaciones prácticas y adaptadas para mejorar la enseñanza de lenguas de especialidad en la educación superior.

En cuanto al enfoque metodológico, esta investigación adopta un diseño mixto (cuantitativo-cualitativo). Se aplicaron cuestionarios a estudiantes de L3 para identificar tendencias generales, y se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de lenguas extranjeras para profundizar en las prácticas actuales, percepciones y dificultades enfrentadas. Este enfoque permite la triangulación de datos, mejora la validez de los resultados y facilita una comprensión holística del fenómeno estudiado. La muestra incluye estudiantes de tercer año de licenciatura (L3) de la especialidad de lengua española y docentes de varias facultades, lo cual permite observar variaciones según el campo de estudio y las prácticas pedagógicas.

De manera sintética, esta introducción ha presentado el estado de la cuestión en torno a la enseñanza de lenguas en el ámbito universitario, evidenciando las limitaciones de los

INTRODUCCIÓN GENERAL

enfoques tradicionales y la necesidad de integrar la DLE en los programas de formación. Este panorama se desarrolla con mayor detalle en los capítulos teóricos de la Parte I, donde se revisan los principales fundamentos conceptuales, antecedentes históricos, desafíos metodológicos y aportaciones recientes en el campo de estudio.

La estructura de esta tesis se organiza en dos partes complementarias, una de carácter teórico y otra de carácter empírico-propositivo, que en conjunto permiten abordar de manera integral el objeto de estudio.

La primera parte de la investigación aborda los fundamentos, innovaciones y teoría de la Didáctica de Lenguas de Especialidad. En ella se sientan las bases conceptuales del trabajo, definiendo las lenguas de especialidad en contraste con la lengua general y revisando su evolución histórica y epistemológica. Asimismo, se analizan los principios metodológicos fundamentales de la DLE y se examina la noción de competencia comunicativa en relación con contextos académicos y profesionales. Esta parte también estudia el papel de la DLE en la enseñanza superior, con especial atención a la identificación de necesidades lingüísticas, los desafíos curriculares y las prácticas docentes. Se incluyen consideraciones sobre el diseño y la evaluación de programas formativos en lenguas de especialidad, situando el análisis en el marco institucional universitario.

Finalmente, se exploran las principales contribuciones recientes al campo, incluyendo enfoques metodológicos contemporáneos como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE/CLIL), el aprendizaje basado en tareas, el uso de tecnologías digitales y las estrategias de gamificación. También se examina el papel de la formación continua del profesorado como motor de innovación y adaptación pedagógica.

La segunda parte se centra en la aplicación de la DLE a través de un estudio de campo y la elaboración de un programa didáctico. En ella se describe el enfoque metodológico adoptado, basado en un diseño mixto de carácter cuantitativo y cualitativo, detallando la construcción de los instrumentos de recogida de datos, la selección de la muestra y las condiciones del trabajo de campo realizado en la Universidad de Orán 2, así como las fases de análisis previstas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, tanto en su dimensión estadística como interpretativa, analizando las percepciones de estudiantes y docentes, las necesidades lingüísticas detectadas, las carencias metodológicas y los recursos empleados. Este análisis incluye una discusión crítica que conecta los hallazgos con el marco teórico previamente establecido.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Finalmente, se expone una propuesta programática elaborada a partir de los resultados del trabajo de campo, que presenta los objetivos pedagógicos, la organización de contenidos, las metodologías activas recomendadas, los instrumentos de evaluación y las condiciones necesarias para su implementación. Dicha propuesta busca responder de manera contextualizada a las necesidades detectadas y contribuir a la mejora continua de la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2.

En conjunto, esta organización conduce a articular de manera coherente los fundamentos teóricos con la evidencia empírica y la propuesta aplicada, asegurando un recorrido investigativo completo que integra la conceptualización con la innovación didáctica. Con ello, esta investigación aspira a aportar un modelo didáctico contextualizado que fortalezca la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario argelino.

La originalidad de este estudio radica en la adaptación adecuada al contexto local de la DLE al ámbito universitario argelino, un espacio poco explorado por la investigación actual. Este trabajo no se limita a describir las carencias existentes, sino que propone un modelo de intervención pedagógica innovador, sustentado en un análisis empírico riguroso y en la aplicación coherente de enfoques contemporáneos como el aprendizaje por tareas y el AICLE/CLIL.

Asimismo, la tesis aporta un programa didáctico inédito diseñado para responder a las necesidades lingüísticas y profesionales del estudiantado de L3 de la Universidad de Orán 2. Este modelo, fundamentado en principios de pertinencia, flexibilidad y orientación profesional, constituye una herramienta de referencia para futuras iniciativas en la enseñanza de lenguas con fines específicos en Argelia y en otros contextos plurilingües. De este modo, la investigación contribuye tanto al desarrollo teórico de la DLE como a su aplicación práctica, consolidando su relevancia como campo autónomo dentro de la didáctica de lenguas.

Esta tesis integra reflexión teórica, análisis empírico y propuesta didáctica, contribuyendo de manera contextualizada y fundamentada a la mejora de la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario.

PARTE I

**FUNDAMENTOS Y TEORÍA DE LA
DIDÁCTICA DE LENGUAS DE
ESPECIALIDAD**

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Introducción

El estudio de las lenguas de especialidad se caracteriza por la diversidad de términos que se utilizan para referirse a ellas, tales como lenguas para fines específicos, lenguas especiales, lenguajes profesionales y discursos especializados. Según López Ferrero (2002), estas denominaciones reflejan no solo cambios en los enfoques y herramientas de análisis, sino también la complejidad de delimitar un fenómeno lingüístico en constante evolución. En la actualidad, este concepto abarca no solo los discursos que transmiten conocimiento especializado, sino también aquellos que emergen en el ejercicio de diversas profesiones, lo que nos lleva a considerar su definición y características distintivas.

Cabe señalar que en la literatura académica se utilizan de manera intercambiable los términos “lenguas de especialidad” y “lenguajes de especialidad”. En el presente trabajo se opta por emplear de forma sistemática la denominación “lenguas de especialidad”, al considerarse más adecuada para reflejar la dimensión sociocomunicativa de estos subsistemas lingüísticos (Cabré, 1993; Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña, 2009).

La relación entre las lenguas de especialidad y la lengua general plantea un desafío significativo. No es posible trazar límites claros entre ambas, aunque existe consenso en que las lenguas de especialidad forman parte de la lengua común, utilizando recursos lingüísticos compartidos con una frecuencia específica. Esto establece una relevancia tanto en contextos académicos como profesionales, ya que comprender esta relación es fundamental para la enseñanza de lenguas con fines específicos.

Asimismo, se observa una evolución histórica en la enseñanza de estas lenguas, desde el enfoque en la terminología hasta la consideración de aspectos pragmáticos y sociocognitivos. Este cambio refleja hitos importantes en el desarrollo pedagógico y las metodologías empleadas, lo que conducirá a un análisis de los principios teóricos que sustentan la didáctica de las lenguas de especialidad.

En consecuencia, resulta fundamental examinar la relación entre lengua general y lengua de especialidad, destacando sus diferencias y la integración necesaria en la enseñanza. A lo largo de este capítulo, se explorarán estos temas para proporcionar una comprensión más profunda de las lenguas de especialidad y su papel en el contexto educativo.

1. Lengua general

La lengua general es un concepto fundamental en la lingüística y la enseñanza de idiomas, ya que se refiere al uso del idioma en situaciones cotidianas, no especializadas. A continuación, se desarrollan su definición, características y relevancia en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

1.1. Definición

La lengua general, según Cabré (1998), se concibe como el conjunto de unidades y reglas compartidas y reconocidas por la mayoría de los hablantes de una comunidad lingüística, las cuales constituyen la base de comunicación común. Para esta autora, esta lengua general incluye diversos "subcódigos" que los hablantes seleccionan y adaptan en función de sus necesidades expresivas y de las circunstancias comunicativas, tales como las variaciones dialectales que responden a factores regionales y sociales.

Cabré (1998, p. 115) describe esta dualidad en la lengua de la siguiente manera:

Una lengua determinada se compone de un conjunto diverso de subcódigos que el hablante utiliza según sus modalidades dialectales y que selecciona en función de sus necesidades expresivas y de las características de cada situación de comunicación. Sin embargo, más allá de esta abundante diversidad, cada lengua tiene un conjunto de unidades y reglas que todos sus hablantes conocen. Este conjunto de reglas, unidades y restricciones que forman parte del conocimiento de la mayoría de los hablantes de una lengua constituye lo que se llama la lengua común o general.

A pesar de esta variabilidad, el núcleo de la lengua general, compuesto por palabras, frases y reglas gramaticales esenciales, facilita la comprensión mutua entre los hablantes. Este conocimiento compartido sirve de base no solo para la comunicación cotidiana, sino también para el desarrollo de las lenguas de especialidad, las cuales se nutren de esta reserva común (Picht & Draskau, 1985). Conviene señalar que no existe un consenso único sobre el término "lengua especializada", ya que también se emplean términos como "lenguaje técnico" o "vocabulario científico-técnico" para designar esta variante. Galisson y Coste (1976) consideran las lenguas especializadas como un término amplio que abarca aquellas variantes lingüísticas empleadas en contextos comunicativos específicos, orientadas a transmitir información en ámbitos de conocimiento delimitados. De manera similar, Lerat (1995) define el lenguaje especializado como un medio para comunicar conocimiento técnico o científico,

mientras que Dubois et al. (2001) lo describen como un subsistema lingüístico que reúne los elementos específicos de un campo determinado.

La lengua general es la base común de comprensión en una comunidad lingüística, mientras que las lenguas de especialidad son variantes adaptadas a ámbitos técnicos y profesionales específicos.

1.2. Rasgos característicos de la lengua general

La lengua general presenta varias características que la distinguen de las lenguas de especialidad (Cabré, 1998, p.115)

- **Amplitud semántica:** a diferencia de las lenguas de especialidad, la lengua general tiene una mayor flexibilidad semántica, lo que le permite abarcar un rango más amplio de significados y aplicaciones. Esto la hace adaptable a diferentes contextos comunicativos;
- **Uso cotidiano:** la lengua general se utiliza en contextos de comunicación diaria y no requiere un conocimiento especializado para ser comprendida. Es empleada en situaciones comunes como conversaciones informales, medios de comunicación y literatura general;
- **Intersección con lenguajes especializados:** aunque la lengua general y las lenguas de especialidad se diferencian, ambos comparten un código común en términos de morfología y sintaxis. Como señala Cabré (1993), la lengua general es la base sobre la cual se construyen los lenguajes especializados, lo que implica que siempre existirá un trasvase entre ambos;
- **Simplicidad y accesibilidad:** la lengua general emplea estructuras gramaticales simples y un vocabulario accesible, lo que facilita su uso y comprensión por parte de hablantes con diferentes niveles de competencia lingüística. Esto la convierte en el sistema lingüístico más universal dentro de una lengua;
- **Continuidad funcional:** la relación entre la lengua general y las lenguas de especialidad puede entenderse como un continuo, en el que algunos discursos se sitúan más próximos a la lengua común mientras que otros, de carácter más especializado, se distancian de ella. Esto sugiere que la diferencia entre ambos es una cuestión de grado, más que de naturaleza.

La lengua general proporciona una base amplia y accesible que permite la comunicación cotidiana, y actúa como un puente hacia las lenguas de especialidad en contextos profesionales y técnicos.

1.3. Papel de la lengua general en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas

La lengua general es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, ya que constituye el fundamento sobre el cual se construye la competencia lingüística de los estudiantes. Según Gómez de Enterría (1998), las lenguas de especialidad surgen dentro de la lengua común, lo que refuerza su importancia en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua. La lengua general cumple un papel esencial en la adquisición de una nueva lengua, ya que proporciona las herramientas básicas necesarias para el desarrollo de competencias lingüísticas.

Su relevancia se manifiesta en diversos aspectos: (i) el dominio de la lengua general constituye la base que permite a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas esenciales antes de enfrentarse a lenguajes técnicos o especializados, tal como subraya Gómez de Enterría (1998), al señalar que lo especializado surge directamente de lo general; (ii) su accesibilidad y universalidad la convierten en un recurso clave para todos los aprendientes, independientemente de su campo de especialización, puesto que, como señalan Hutchinson y Waters (1987), el aprendizaje de lenguas específicas debe apoyarse siempre en una base general sólida; y (iii) actúa como un puente hacia las lenguas de especialidad, dado que muchos términos y estructuras técnicas se originan en la lengua común, lo que, según Cabré (1993), refleja la continuidad entre la lengua general y la terminología profesional (véase también Dudley-Evans & St. John, 1998).

En términos generales, la lengua general no solo proporciona la base necesaria para la competencia lingüística, sino que también asegura una progresión coherente hacia las lenguas de especialidad, garantizando una formación completa y coherente.

2. Lenguas de especialidad: Definición y características

Tras analizar la lengua general, orientada a la comunicación en contextos cotidianos y no especializados, pasamos ahora al estudio de las lenguas de especialidad, entendidas como conjuntos de conceptos, expresiones y estructuras lingüísticas empleados en ámbitos específicos del conocimiento y la comunicación profesional.

Estas variedades lingüísticas, que abarcan el lenguaje técnico, científico, jurídico, médico y otros, se distinguen por su precisión terminológica, coherencia interna y adaptación a las exigencias de cada disciplina. A diferencia de la lengua general, su objetivo principal es reducir la ambigüedad y garantizar una transmisión clara y eficiente del conocimiento dentro de una comunidad especializada.

2.1. Conceptualización

La definición de las lenguas de especialidad ha sido objeto de numerosos estudios en lingüística, abordándose desde una perspectiva amplia que contempla la naturaleza polisémica de la "lengua". De manera similar, desde variacionismo lingüístico¹ se sostiene que uno de los factores que determina la elección de variantes por parte de un hablante es el ámbito de conocimiento, formación académica o el contexto comunicativo en el que se desarrolla la interacción. Así, el concepto de lengua de especialidad surge como respuesta a las necesidades específicas de comunicación en ámbitos delimitados de conocimiento y profesionalización.

Rona (1974) propone tres concepciones de lengua que ayudan a entender las lenguas de especialidad: L1, que contrasta con el habla; L2, en contraposición a dialectos y patois; y L3, que abarca tanto la lengua como sus variantes dialectales. Para el estudio de las lenguas de especialidad, resulta especialmente relevante la L3, pues permite ver la lengua como un sistema complejo que integra dimensiones de variación como la diatopía², diastratía³ y diacronía⁴. Esta idea se alinea con la concepción de "diasistema"⁵ de Coseriu (1986), quien describe la lengua como un sistema amplio que abarca planos funcionales y arquitectónicos, integrando en su estructura diferencias dialectales, sociales y estilísticas. En este marco, las lenguas de especialidad son subsistemas que reflejan la variación social dentro de la lengua general.

¹ Variacionismo lingüístico: La variación lingüística es el conjunto de diferencias en el uso de una lengua según el lugar, el grupo social, el contexto o la época en que se emplea. Núñez (2015)

² Diatopía: Variación geográfica de una lengua, que da lugar a los dialectos. Ejemplo: el español de Argentina y el de España. Coseriu (1981).

³ Diastratía: Variación según el nivel sociocultural de los hablantes. Ejemplo: el lenguaje técnico de médicos frente al habla coloquial. Moreno (2005).

⁴ Diacronía: Cambio de la lengua a lo largo del tiempo. Ejemplo: la evolución del latín al español. Saussure (1916).

⁵ Diasistema: En lingüística, diasistema es «un conjunto más o menos complejo de "dialectos", "niveles" y "estilos de lenguaje"». Un diasistema no es un sistema lingüístico, sino una serie de sistemas que entran en relación entre sí, formando un conjunto que no constituye una lengua unitaria (es decir, un sistema coherente), sino variable (en los aspectos social, funcional y geográfico) y en cambio constante. No debe confundirse diasistema con lengua estándar. El estándar o los estándares de una lengua son elaboraciones artificiales de la lengua, planificadas con el objeto de convertirse en modelos para la enseñanza, los usos oficiales y los usos escritos y formales. Recuperado de: <https://es.dbpedia.org/page/Diasistema>

La perspectiva de Coseriu (1956) y Rona (1969) permite reconocer que las lenguas de especialidad no solo son herramientas técnicas, sino sistemas moldeados por factores sociales y contextuales específicos. Esto resulta esencial en nuestra investigación, ya que posiciona a las lenguas de especialidad como un puente entre la lengua general y las demandas particulares de cada disciplina.

El concepto de lenguas de especialidad, sin embargo, no ha estado exento de controversia. Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña (2009) identifican una considerable variación terminológica en los estudios, que incluye términos como "lenguas de especialidad," "lenguajes especializados," "lenguaje de la ciencia y de la técnica," "tecnolecto" o incluso "sublenguaje." Los intentos por aclarar estas variantes han destacado, como en el caso de Cabré y Gómez de Enterría (2006), que existen tres variables clave para definir estos términos: el uso de "lengua" frente a "lenguaje," el adjetivo "especializado" en contraposición a frases como "de especialidad," y la distinción entre formas singulares y plurales. Estos factores contribuyen a desambiguar y organizar los enfoques terminológicos, proporcionando un marco para entender la particularidad de las lenguas de especialidad.

Desde esta perspectiva, Lázaro Carreter (1953) define las lenguas de especialidad como aquellas características de un grupo social específico. Rodríguez (1981) añade a esta noción una diferenciación entre criterios sociológicos: uno vertical, que refiere a la lengua de los distintos grupos socioculturales, y uno horizontal, que permite identificar las variedades profesionales y técnicas. Así pues, las lenguas especiales, consideradas variedades horizontales, engloban los lenguajes específicos de profesiones y campos como el administrativo, financiero, político, periodístico, médico-farmacéutico y científico.

La clasificación propuesta por Rodríguez (1981) permite una comprensión más detallada de cómo las lenguas de especialidad pueden funcionar de manera transversal entre sectores profesionales. Este enfoque es especialmente relevante para examinar los distintos contextos donde se aplican, destacando la necesidad de adaptar la enseñanza según el área profesional específica.

Hoffmann (1984, citado en Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña, 2009) sostiene que:

Códigos lingüísticos consistentes en reglas y unidades específicas denominados sublenguajes y con una base común que es el sistema de la lengua global, entendiendo esta como sistema lingüístico o lengua. Por tanto, las lenguas de especialidad quedarían

insertas dentro de ese todo junto a la lengua común, que sería considerada un sublenguaje más.

La visión de Hoffmann (1984), describe las lenguas de especialidad como sublenguajes integrados en la lengua global. Esta perspectiva sugiere que, aunque poseen reglas y terminologías específicas, no son sistemas independientes, sino subcomponentes del sistema lingüístico global.

Siguiendo el mismo hilo, Shifko (2001) complementa esta postura al sostener que las lenguas naturales son el resultado de un conjunto de variedades clasificadas por criterios como tiempo, espacio, diferencias sociales, nivel estilístico y especialización del discurso. Conviene destacar que las lenguas de especialidad pueden verse como códigos que responden a necesidades comunicativas particulares en contextos delimitados de conocimiento.

La interpretación de Shifko (2001) sobre las lenguas de especialidad como parte del sistema global permite considerar su enseñanza como una extensión del aprendizaje lingüístico general. Esta visión respalda la inclusión de elementos de la lengua común en el aprendizaje de lenguas de especialidad, facilitando que los estudiantes desarrollen habilidades transferibles entre contextos generales y especializados.

Finalmente, Cabré (1993) concluye que las lenguas de especialidad deben entenderse como conjuntos especializados, definidos por su temática, contexto de uso y usuarios, donde la función comunicativa se prioriza sobre otras funciones. Estas manifestaciones lingüísticas permiten una comunicación eficaz y adaptada dentro de las distintas disciplinas y, al estar respaldadas por elementos extralingüísticos, plantean desafíos para su delimitación desde un enfoque puramente lingüístico.

En conjunto, estas perspectivas muestran que las lenguas de especialidad abarcan un concepto más amplio que la terminología técnica, integrando también el contexto sociológico y los participantes en el proceso de comunicación. En términos didácticos, esto implica que la enseñanza de las lenguas de especialidad debe incluir tanto el desarrollo de competencias terminológicas como la capacidad para interpretar y producir discursos especializados, adaptados a contextos profesionales específicos.

2.2. Características distintivas

La diversidad de enfoques sobre las lenguas de especialidad conduce a una amplia gama de caracterizaciones. Desde el enfoque lexicalista⁶, estas lenguas se definen principalmente por su terminología y por estructuras lingüísticas específicas. En contraste, el enfoque funcionalista⁷ las concibe como subsistemas lingüísticos diseñados para cumplir funciones comunicativas precisas en ámbitos técnicos y profesionales. Cada uno de estos subsistemas se configura como un conjunto de recursos lingüísticos que, si bien comparten ciertos elementos con la lengua general, incluyen estructuras y formas que los distinguen en función de sus aplicaciones especializadas.

Desde una perspectiva pragmática, las lenguas de especialidad se consideran conjuntos de medios lingüísticos aplicados en esferas de comunicación específicas, facilitando la comprensión entre expertos de un campo determinado. En este contexto, Bungarten (1990) identifica varios indicadores que revelan las características, estructuras y funciones de estas lenguas de especialidad. Estos indicadores reflejan una interacción compleja de factores sociológicos, psicológicos y teóricos de la comunicación, permitiendo así deducir condiciones y normas propias de la comunicación especializada. De acuerdo con estos enfoques, las lenguas de especialidad presentan las siguientes características (Bungarten, 1990):

- a) Temática especializada: Las lenguas de especialidad se centran en áreas temáticas concretas, cuyos contenidos y terminología no forman parte del conocimiento general de los hablantes. A modo ilustrativo, en el ámbito médico, términos como “hematoma subdural” o “anastomosis” tienen significados específicos que exigen comprensión técnica y experiencia en el área;
- b) Comunicación entre expertos: Estas lenguas son empleadas fundamentalmente para la interacción entre especialistas, quienes dominan los conceptos y terminología del campo. En ingeniería, tal es el caso de la comunicación entre expertos, que puede incluir términos como “*momento flector*” o “*coeficiente de Poisson*”, facilitando una precisión que sería difícil de lograr con la lengua común;

⁶ El enfoque lexicalista es una perspectiva dentro de la lingüística teórica que enfatiza el papel central del léxico en la estructura y funcionamiento del lenguaje. (Jackendoff, 2002).

⁷ El enfoque funcionalista es una corriente teórica dentro de la lingüística que estudia el lenguaje en función de su uso y de su propósito comunicativo. A diferencia del estructuralismo, que se centra en la descripción formal de los elementos lingüísticos, el funcionalismo pone énfasis en cómo los hablantes utilizan la lengua en diferentes contextos para lograr determinados objetivos comunicativos. André (1960).

- c) Autonomía relativa respecto a la lengua general: Las lenguas de especialidad mantienen cierta independencia frente al lenguaje común. Aunque comparten ciertos rasgos y hay trasvase continuo de unidades léxicas y convenciones, estas lenguas funcionan como sistemas cerrados en contextos profesionales específicos. Esta autonomía se observa en la informática, donde términos como “*algoritmo*” o “*compilador*” adquieren un sentido técnico específico y no fácilmente comprensible fuera de su contexto;
- d) Homografía y homonimia: En los distintos ámbitos de las lenguas de especialidad pueden coexistir términos homógrafos o homónimos, lo que puede inducir ambigüedades que solo se resuelven en el contexto específico de uso. Por ejemplo, en el lenguaje legal, términos como “*acción*” pueden tener un significado muy diferente al que tiene en el contexto financiero;
- e) Objetivo de comunicación preciso: Las lenguas de especialidad están orientadas hacia la satisfacción de intereses y necesidades concretas, lo que conlleva un uso intencional del léxico y una organización lingüística que prioriza la precisión. En farmacia, la necesidad de exactitud en el uso de términos como “*dosis*” o “*concentración*” es crucial para evitar errores graves en la aplicación de tratamientos;
- f) Prestigio de las lenguas de especialidad: Estas lenguas gozan de cierto prestigio social, reflejado en la relevancia de sus actos comunicativos en los círculos profesionales, los cuales se valoran por su contribución al desarrollo de conocimientos específicos;
- g) Condicionamiento de la situación comunicativa: La comunicación en estas lenguas se produce en contextos formales y regulados por criterios técnicos y profesionales, exigiendo a los interlocutores no solo competencia en el lenguaje, sino también un entendimiento profundo del contexto y del universo referencial en el que interactúan. En el ámbito académico, a modo ilustrativo, los artículos de investigación y las conferencias especializadas tienen normas estrictas de formato y contenido que requieren dominio de la lengua de especialidad y de las prácticas de comunicación en la comunidad;

- h) Tipología textual variada: Las lenguas de especialidad comprenden una gama de tipos textuales adaptados a las necesidades del campo, desde informes técnicos hasta manuales especializados, cada uno con convenciones de estilo y estructuras propias. En el derecho, por ejemplo, existen textos como contratos, sentencias y actas, cada uno con formatos y normas particulares que aseguran la claridad y la formalidad en la comunicación;
- i) Adquisición posterior al aprendizaje de la lengua general: La competencia en estas lenguas se desarrolla después de que los hablantes dominan el idioma común, ya que requiere un aprendizaje específico vinculado al contexto profesional. Este proceso de adquisición se observa en entornos académicos y profesionales donde, tal es el caso de, los estudiantes de medicina o de ingeniería se forman en las lenguas de especialidad de sus respectivas áreas a medida que avanzan en su formación y adquieren experiencia.

Al considerar estos elementos, se entiende que las lenguas de especialidad abarcan dimensiones más complejas que la terminología técnica, integrando elementos del contexto sociológico y de los participantes en el proceso de comunicación. En términos didácticos, enseñar estas lenguas implica no solo transmitir un vocabulario especializado, sino también desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar y producir discursos en contextos específicos, facilitando así una comunicación precisa y eficaz en sus futuras profesiones.

En definitiva, las lenguas de especialidad constituyen sistemas comunicativos complejos que, además de un léxico técnico, integran variables sociales, cognitivas y discursivas, lo que refuerza la necesidad de un enfoque didáctico integral en su enseñanza.

2.3. Vocabularios especializados

Las lenguas de especialidad se caracterizan por el uso de terminologías específicas en cada campo o área temática. Este léxico especializado, junto con una estructura discursiva orientada a una función referencial, facilita la representación precisa de conceptos en contextos especializados. Así, se establecen relaciones esenciales entre término, concepto y referente, configurando un discurso distintivo en cada disciplina.

Los vocabularios específicos constituyen conjuntos terminológicos específicos, dentro de los cuales se pueden identificar diversos subconjuntos necesarios para su clasificación y estudio. En ingeniería, por ejemplo, términos como “*cimentación*” o “*tensiómetro*” poseen

significados precisos y bien definidos que son fundamentales para la comunicación en este ámbito. Para garantizar una comprensión clara dentro del sistema conceptual de la disciplina a la que pertenecen, estos términos requieren normalización tanto en su expresión como en su contenido.

El nivel de especificidad de estos términos, sin embargo, no es constante; puede variar según factores como la polisemia⁸, el contexto de uso y la frecuencia de aparición en determinadas situaciones. Dichos léxicos conforman la terminología de cada lengua de especialidad y se integran con unidades léxicas de la lengua común, que sirven como base de un lenguaje estándar, además de incluir las estructuras sintácticas necesarias para organizar el discurso.

En los vocabularios técnicos y científicos, los términos cumplen una función específica dentro de su ámbito y presentan rasgos únicos en su forma y significado. Esto se evidencia en áreas como las ciencias experimentales, donde los términos son precisos y unívocos; su significado se relaciona directamente con el concepto que designan, a diferencia de lo que ocurre en la lengua general (Coseriu, 1981). Cada término posee un sentido único y adquiere valor solo dentro del sistema especializado, es decir, tiene relevancia exclusivamente para quienes dominan la disciplina correspondiente. La finalidad última de estos vocabularios es designar conceptos y objetos definidos por la ciencia o la técnica, delimitando de manera objetiva la realidad que representan.

Los léxicos especializados a menudo surgen como respuesta a la necesidad de nuevas denominaciones. Frecuentemente, los términos son creados en los idiomas de los países líderes en avances científicos o tecnológicos, lo que explica la adopción común de préstamos y calcos en otras lenguas, como el español. Esto ha propiciado en español una notable incorporación de extranjerismos y calcos en sus lenguas de especialidad, adaptados a las necesidades de los diferentes campos.

Además, existe un flujo constante de términos entre disciplinas, permitiendo que un mismo término sea utilizado en distintos ámbitos especializados con significados específicos. Este fenómeno caracteriza la evolución histórica de las lenguas de especialidad y persiste hasta

⁸ Polisemia es un fenómeno lingüístico que se refiere a la pluralidad de significados de una palabra o expresión. Un ejemplo de ello es la locución “dar clase”, que puede significar tanto impartir una lección como destacar por elegancia. (Real Academia Española, s.f.). El término fue introducido por Michel Bréal en 1897 y se define como la acumulación de múltiples significados en una misma palabra. (Mellado, 2004).

la actualidad. En los vocabularios neológicos⁹ de las disciplinas más innovadoras, los términos adaptan o especializan su significado al integrarse en el léxico de un nuevo campo temático (Enterria y Martí, 2009).

En conclusión, los vocabularios especializados constituyen el núcleo léxico de las lenguas de especialidad, facilitando una comunicación precisa y clara entre profesionales de un mismo campo. Este aspecto resulta fundamental para el desarrollo y transmisión del conocimiento especializado en cada disciplina.

2.4. Textos especializados

El lenguaje científico constituye un componente esencial dentro del marco más amplio de las lenguas de especialidad. Según Teresa Cabré (1998), este tipo de lenguaje delimita sus fronteras en función del grado de especialización científica y técnica, así como del nivel de uso entre sus hablantes. No obstante, es difícil trazar una línea clara y objetiva que separe los aspectos técnicos o científicos de aquellos influenciados por factores sociológicos. Para comprender los textos especializados, es fundamental considerar elementos como el ámbito científico específico, la formación del autor, el conocimiento del receptor y el soporte utilizado para transmitir la comunicación.

Dado que los textos especializados varían en función de su audiencia y propósito, pueden clasificarse en distintos niveles que permiten ajustar el contenido a las necesidades específicas de los estudiantes. En un mismo campo de especialidad, el discurso puede variar sustancialmente según el contexto de comunicación, ya sea oral o escrito, o el lugar donde se desarrolla la situación comunicativa. Esto permite identificar distintos niveles de discurso científico en función del tipo de publicación, cada uno adecuado para diferentes fines en la enseñanza y aprendizaje de lenguas con fines específicos. La tipología de textos de especialidad considera factores como la situación comunicativa, el nivel de especialización de los participantes en el proceso de comunicación y el medio de transmisión (Löffler-Laurian, 1983).

Los textos especializados pueden clasificarse en tres niveles, según diversos estudios sobre lenguas de especialidad (Cabré, 1999; Hoffmann, 1985):

⁹ Neológico: O los (neologismos) son palabras, expresiones, giros o significados nuevos, que ya están aceptados por la Real Academia Española, generalmente, provienen de una lengua extranjera y al ingresar a otro idioma, sufren cambios en su escritura. En la actualidad, ya los encontramos en el Diccionario de la lengua española (DLE). (Cabré, 2006).

- Alta especialización científica: Estos textos están orientados a la comunicación entre investigadores en entornos académicos y profesionales y suelen presentarse en congresos o publicaciones científicas. Son textos de alta complejidad técnica y conceptual, destinados exclusivamente a especialistas de la disciplina. En la enseñanza de lenguas de especialidad, estos textos son apropiados para estudiantes avanzados, ya que facilitan actividades de consolidación de conocimientos y aplicación de terminología específica en contextos especializados.
- Semi-divulgación científica: Este segundo nivel abarca textos donde el emisor puede ser un investigador o un periodista especializado, mientras que el receptor tiene una sólida formación universitaria, aunque no necesariamente es experto en la materia. Textos de este tipo se encuentran en publicaciones como “*Investigación y Ciencia*”¹⁰ o “*Nature*”¹¹ y son útiles en niveles avanzados de aprendizaje, ya que permiten adaptar la complejidad del contenido a las necesidades de los estudiantes, facilitando el acceso a conceptos especializados sin requerir una comprensión completa del léxico técnico.
- Divulgación científica: Este nivel está destinado a un público general que, sin ser especialista, muestra interés en temas científicos. El emisor suele ser un periodista especializado, y el medio de transmisión es de carácter divulgativo, empleando un estilo accesible que combina texto e ilustraciones para facilitar la comprensión. Estos textos, adecuados para niveles intermedios en la enseñanza de lenguas de especialidad, permiten a los estudiantes acercarse a contenidos técnicos de manera progresiva, a través de un vocabulario menos especializado y más orientado a la comprensión general (Enterría, 2000).

¹⁰ Investigación y Ciencia fue la versión en español de Scientific American y se publicó mensualmente desde 1976 hasta enero de 2023. Especializada en divulgación científica, ofrecía artículos sobre disciplinas como la física, la biología, la medicina y la tecnología, redactados por expertos y adaptados al público hispanohablante. Sin embargo, debido a dificultades económicas, dejó de publicarse en enero de 2023. (Elaboración propia)

¹¹ Nature es una revista científica internacional de gran prestigio, publicada semanalmente en inglés. Fundada en 1869, se especializa en la publicación de investigaciones originales y revisiones en todas las áreas de las ciencias naturales, incluyendo biología, física, química y medicina. Nature es reconocida por su rigor editorial y por ser una plataforma donde se presentan descubrimientos científicos significativos. (Elaboración propia)

Esta tipología facilita la selección de materiales y también guía a los estudiantes en el desarrollo de competencias comunicativas. Estas competencias son esenciales en contextos técnicos y científicos, clave en el aprendizaje de lenguas de especialidad.

Por último, esta clasificación de textos especializados, basada en el grado de complejidad y el tipo de público, constituye una herramienta eficaz para la enseñanza de lenguas de especialidad. Los tres niveles ofrecen una estructura para seleccionar materiales según el nivel de especialización requerido, permitiendo a los estudiantes desarrollar progresivamente sus competencias en la comprensión y producción de discursos científicos y técnicos.

2.5. Clasificación y relevancia de las lenguas de especialidad

La enseñanza del español como lengua extranjera ha evolucionado hacia un enfoque en las lenguas de especialidad, reflejando la creciente demanda en contextos académicos y profesionales. Este enfoque responde a la necesidad de una comunicación efectiva en ámbitos específicos, donde el dominio de terminología y estructuras lingüísticas especializadas es fundamental. Según Gómez de Enterría (1998), la importancia de estas lenguas radica en su capacidad para facilitar la comunicación en sectores como la gestión sanitaria, el derecho y las relaciones internacionales, donde la precisión es esencial. Este planteamiento subraya la función de las lenguas de especialidad como herramientas de precisión y claridad en sectores donde la especificidad lingüística es crucial.

Asimismo, Rodríguez (1981, p. 54) propone una clasificación útil que distingue tres categorías: el argot, que identifica a grupos sociales y se caracteriza por su naturaleza oral y críptica; los lenguajes sectoriales, que ocupan una posición intermedia y abarcan términos y jergas de oficios específicos; y los lenguajes científico-técnicos, que son las modalidades más especializadas y se definen por reglas y unidades específicas.

Esta clasificación permite entender cómo cada categoría cumple una función comunicativa específica, adaptada a las características y necesidades del grupo de hablantes que la utiliza. Cabré (1993, p. 133) señala que estos lenguajes operan dentro de esferas de comunicación definidas, limitadas por sujetos, intenciones y condiciones. Esta observación sugiere que las lenguas de especialidad no solo son sistemas lingüísticos cerrados, sino también herramientas adaptadas a situaciones de uso particularizadas.

La enseñanza de estas lenguas de especialidad requiere, por tanto, una preparación específica del profesorado. La formación docente en metodologías adaptadas a las lenguas de especialidad es esencial dado que los educadores deben estar preparados para enfrentar los desafíos comunicativos en sus disciplinas (Cabré y Enterría, 2006). Este aspecto resalta la importancia de que los docentes no solo dominen el contenido, sino que también estén capacitados para transmitirlo de forma que sus estudiantes puedan aplicarlo en contextos específicos. Así, el conocimiento de las lenguas de especialidad no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también mejora la inserción profesional de los estudiantes en un mercado laboral competitivo, donde la competencia en español especializado se ha vuelto indispensable (López Ferrero, 2002). La relevancia de esta competencia lingüística en español subraya su papel en el éxito profesional y en la adaptación a contextos laborales exigentes.

De manera concluyente, la clasificación y relevancia de las lenguas de especialidad juegan un papel fundamental en la enseñanza del español en contextos específicos, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse con precisión y efectividad en ámbitos académicos y profesionales.

2.5.1. Diferencias entre lenguas de especialidad en diversas disciplinas

Las lenguas de especialidad presentan notables diferencias entre disciplinas, reflejando sus contextos y enfoques únicos. En el ámbito de las ciencias, por ejemplo, el lenguaje es altamente técnico y se caracteriza por su precisión y objetividad. Según Swales (1990), los textos científicos suelen emplear una terminología específica y estructurada, lo que permite una comunicación clara y eficiente de conceptos complejos. En contraste, el lenguaje utilizado en las humanidades se enfoca en la interpretación y el análisis crítico, permitiendo múltiples lecturas de un mismo texto (Carter, 2004). En este contexto, el lenguaje es más interpretativo y subjetivo, lo cual fomenta una comprensión más amplia y abierta a la diversidad de perspectivas.

Mientras que el arte introduce términos con múltiples connotaciones, el lenguaje matemático se caracteriza por su alto nivel de abstracción. De manera similar, la disciplina del arte utiliza términos que pueden resultar vagos y cargados de significado, como "*creativo*" y "*abstracto*", que adquieren diferentes connotaciones según el contexto en el que se empleen. En la teoría del arte, a modo ilustrativo, "*perspectiva*" puede referirse a técnicas visuales específicas, mientras que en la historia del arte puede implicar un enfoque crítico hacia la interpretación de eventos (Elkins, 2006).

Las diferencias en el lenguaje académico no solo son relevantes en términos de terminología, sino también en la estructura y organización del contenido. El lenguaje de las matemáticas, por otro lado, es particularmente distintivo, utilizando símbolos y notaciones que resultan prácticamente ininteligibles para quienes no están familiarizados con la disciplina (Niss, 2003). Esta abstracción requiere una sólida comprensión de conceptos previos, lo que refuerza la idea de que la lengua de especialidad es un recurso esencial para la adquisición de conocimiento en cada disciplina.

Es primordial que los educadores comprendan estas diferencias y se esfuercen por enseñar el lenguaje académico adecuado a sus estudiantes. Esto no solo facilitará la comprensión de conceptos disciplinares, sino que también fomentará un aprendizaje más profundo y significativo en sus respectivas áreas de estudio (Dewey, 1938). Comprender y enseñar estas diferencias lingüísticas permite a los estudiantes integrarse eficazmente en sus áreas de estudio, dominando no solo los conceptos, sino también el lenguaje especializado que los define. Estas diferencias lingüísticas entre disciplinas refuerzan la necesidad de un enfoque didáctico específico en la enseñanza de lenguas de especialidad, adaptado a las características únicas de cada área de estudio.

2.6. ¿Qué se debe enseñar en una clase de lengua de especialidad?

La enseñanza de una lengua de especialidad (LSP, *Language for Specific Purposes*, en español *Lengua para Fines Específicos*)¹² se distingue de la enseñanza de una lengua general por su orientación funcional y contextualizada. Esta diferencia no radica en la naturaleza del idioma en sí, sino en la selección específica de contenidos, prácticas discursivas y competencias lingüísticas que se ajustan a las necesidades comunicativas de una comunidad académica o profesional determinada (Hutchinson & Waters, 1987). Por tanto, determinar qué se debe enseñar en una clase de lengua de especialidad implica comprender la relación entre el uso de la lengua y los objetivos concretos del estudiante en su entorno disciplinar.

Según Basturkmen (2010), la enseñanza en el marco de la LSP debe estar basada en un análisis riguroso de necesidades, que permita identificar las situaciones comunicativas más frecuentes en las que el alumno deberá desenvolverse. Este análisis define no solo los contenidos léxicos y gramaticales, sino también los géneros discursivos relevantes, los registros

¹² LSP corresponde a *Language for Specific Purposes*, expresión utilizada para referirse a la enseñanza de lenguas orientada a contextos académicos, técnicos o profesionales específicos. En español suele traducirse como “lenguas de especialidad” o “lenguas con fines específicos”.

apropiados y las habilidades específicas (como redactar informes técnicos, participar en reuniones profesionales o interpretar gráficos y formularios). La autora distingue entre cursos “*wide-angled*”, más generales y dirigidos a grupos con intereses variados, y “*narrow-angled*”, diseñados para públicos específicos con objetivos comunicativos comunes¹³. Esta diferenciación condiciona la selección y profundidad del contenido a enseñar, y determina la manera en que se construye el currículo.

Asimismo, Dudley-Evans y St. John (1998) insisten en que una clase de LSP debe incluir tanto el conocimiento lingüístico especializado como el dominio de los géneros discursivos propios del campo. Estos autores subrayan que el contenido no debe limitarse al vocabulario técnico, sino incorporar las formas retóricas, las estructuras textuales y los patrones de interacción que caracterizan la comunicación profesional. Así pues, el énfasis debe ponerse en la funcionalidad del lenguaje y no exclusivamente en su forma gramatical.

El trabajo con textos auténticos es otra dimensión esencial en este tipo de enseñanza. Cassany (2006) sostiene que utilizar documentos reales del entorno profesional como informes, artículos académicos, manuales técnicos o correos electrónicos permite desarrollar en los estudiantes la competencia textual, discursiva y pragmática, esenciales para la inserción en comunidades discursivas especializadas. A través de esta práctica, el alumno aprende no solo a comprender el contenido, sino también a interpretar la intención comunicativa, la estructura retórica y los recursos estilísticos propios del ámbito de uso.

Desde una perspectiva pedagógica, Long (2005) enfatiza la necesidad de diseñar los contenidos de la clase de LSP a partir de los resultados de un análisis de necesidades comunicativas, llevado a cabo mediante entrevistas, cuestionarios, observación directa o análisis del discurso. Este procedimiento garantiza que el currículo responda a las exigencias reales del entorno profesional y fomente el desarrollo de competencias transferibles al mundo laboral. En este marco, la enseñanza no se orienta únicamente al aprendizaje de estructuras lingüísticas, sino también al desarrollo de estrategias comunicativas, a la resolución de tareas complejas y al fortalecimiento de la autonomía del aprendiz.

¹³ Los cursos *wide-angled* están destinados a estudiantes de diferentes disciplinas que comparten necesidades generales dentro de un área profesional amplia (como ingeniería, ciencias sociales o salud), mientras que los *narrow-angled* se diseñan para un grupo homogéneo con fines muy específicos, centrados en una sola disciplina o función comunicativa profesional. Véase Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan.

Además, la enseñanza de LSP debe integrar la dimensión intercultural y las habilidades transversales. En un mundo laboral globalizado, el dominio de la lengua especializada no es suficiente: es necesario también comprender los códigos culturales, las normas de cortesía profesional y las diferencias en los estilos de comunicación (Belcher, 2006). Por ello, la clase de LSP debe incorporar actividades que fomenten la reflexión crítica, el trabajo colaborativo, la mediación lingüística y el pensamiento estratégico, competencias todas ellas altamente valoradas en los entornos profesionales contemporáneos.

En suma, enseñar en una clase de lengua de especialidad implica una planificación cuidadosa y contextualizada del contenido lingüístico, discursivo y estratégico. Lo que se enseña no responde a un currículo prefijado, sino que se construye en función de los propósitos profesionales del alumnado, de la especificidad del campo y de las prácticas comunicativas propias del entorno de uso. Esta enseñanza se sitúa, así, en la intersección entre la lingüística aplicada, la pedagogía de lenguas y la comunicación profesional.

Para una visión sintética de los contenidos clave que deben abordarse en una clase de lengua de especialidad, se presentan los aspectos centrales, su descripción y las fuentes teóricas que los sustentan.

3. Evolución histórica de la enseñanza de lenguas con fines específicos

La enseñanza de lenguas con fines específicos ha experimentado una evolución significativa, adaptándose constantemente a las demandas profesionales y académicas de cada época. Este desarrollo histórico puede dividirse en etapas clave que muestran la transición desde un enfoque léxico inicial hacia metodologías integrales que consideran necesidades discursivas y contextos de aplicación específicos.

3.1. Orígenes y desarrollo histórico

El origen y desarrollo de la enseñanza de lenguas con fines específicos puede comprenderse a través de tres etapas fundamentales según Hutchinson y Waters (1987):

3.1.1. Contexto post-Segunda Guerra Mundial

A raíz de la Segunda Guerra Mundial, se evidenció la necesidad de programas lingüísticos especializados que respondieran al incremento de las necesidades de comunicación en el ámbito comercial internacional y la ciencia. Este período fue decisivo para el

posicionamiento del inglés como lengua internacional, lo que a su vez sentó las bases de una enseñanza orientada a propósitos específicos en sectores profesionales clave (Hutchinson y Waters, 1987).

3.1.2. Expansión en los años 1960 y 1970: países anglosajones y Brasil

La expansión de estos programas se intensificó durante los años 60 y 70, particularmente en países anglosajones, donde surgió el concepto de *English for Specific Purposes (ESP)*, consolidando la enseñanza de lenguas con fines específicos. Paralelamente, en Brasil se desarrollaron iniciativas como el *Proyecto Nacional de Enseñanza de Inglés Instrumental*, cuyo principal objetivo fue fomentar la lectura de textos académicos en inglés. No obstante, aunque este enfoque fue efectivo para mejorar la comprensión lectora, limitó inicialmente el desarrollo de otras competencias comunicativas (Blanco Canales, 2010).

3.1.3. Consolidación en España (década de 1980) y Europa (décadas de 1990 y 2000)

Con respecto a España, durante la década de los 80, la enseñanza de lenguas de especialidad recibió un impulso significativo con la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea en 1986. Este acontecimiento favoreció la integración de programas académicos que respondían a las necesidades lingüísticas específicas de diversos sectores profesionales. Un hito relevante en este contexto fue el *V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* en 1987, que contribuyó a la institucionalización de la disciplina y fomentó la investigación y la formación de docentes especializados. Posteriormente, durante las décadas de 1990 y 2000, el desarrollo de la enseñanza de lenguas de especialidad en Europa adquirió un carácter más integral, ya que se empezaron a incorporar aspectos sociocognitivos y discursivos al proceso de aprendizaje, lo que permitió una visión más amplia y profunda de la enseñanza de idiomas en contextos específicos (Alcaraz Varó, 2007).

3.2. Hitos y enfoques pedagógicos

Según Hutchinson y Waters (1987), la evolución de la enseñanza de lenguas con fines específicos se estructura en torno a tres dimensiones fundamentales: el contexto histórico surgido tras la Segunda Guerra Mundial, los hitos y enfoques pedagógicos que marcaron su consolidación, y las perspectivas contemporáneas que orientan su desarrollo actual.

A lo largo del tiempo, esta disciplina ha experimentado una evolución significativa, reflejada en la transformación de sus enfoques pedagógicos. En sus primeras etapas, el énfasis

recaía en el análisis léxico y gramatical de textos especializados, como lo evidencian los estudios de Barber (1962) sobre el lenguaje técnico y científico. Posteriormente, Swales (1985) introdujo el análisis de géneros académicos, proporcionando un marco teórico para comprender las estructuras y patrones retóricos característicos de estos textos.

A partir de la década de 1980, la enseñanza de lenguas de especialidad comenzó a adoptar un enfoque centrado en las necesidades del estudiante. Hutchinson y Waters (1987) enfatizaron la importancia de diseñar programas adaptados a los objetivos específicos del aprendizaje, lo que permitió una mayor personalización de la enseñanza. Este enfoque se consolidó con las contribuciones de Bhatia (1993) en el análisis discursivo, que facilitó la comprensión de las funciones comunicativas en contextos profesionales. Así, la enseñanza de lenguas de especialidad evolucionó hacia un modelo más integrado y contextualizado, alineado con las demandas del mundo académico y laboral.

3.2.1. Perspectivas contemporáneas: géneros híbridos y tecnologías digitales

En las últimas décadas, los géneros especializados han evolucionado hacia formas híbridas que combinan diferentes propósitos comunicativos, reflejando la complejidad de los entornos profesionales actuales (Bhatia, 2008). Además, la incorporación de tecnologías digitales ha transformado los programas educativos, incluyendo géneros electrónicos como correos profesionales y blogs especializados, lo que ha ampliado las oportunidades para desarrollar competencias comunicativas en contextos reales (Cassany, 2005).

La evolución histórica de la enseñanza de lenguas con fines específicos muestra un proceso dinámico de adaptación a las necesidades académicas y profesionales. Desde su origen en el contexto post-Segunda Guerra Mundial hasta las perspectivas actuales marcadas por la tecnología y la multidimensionalidad de los géneros, esta disciplina ha demostrado ser un campo en constante crecimiento y relevancia. En el escenario contemporáneo, la enseñanza de lenguas con fines específicos no solo responde a las demandas de sectores profesionales globalizados, sino que también fomenta competencias clave para la integración en entornos laborales cada vez más dinámicos y culturalmente diversos.

4. Principios teóricos de la didáctica de lenguas de especialidad

La enseñanza de lenguas de especialidad se fundamenta en una base teórica sólida, que permite a los estudiantes adquirir competencias lingüísticas específicas para su ámbito profesional o académico. Estos principios buscan articular la competencia comunicativa general

con la competencia especializada, de modo que los aprendientes puedan desenvolverse con eficacia en contextos reales de comunicación profesional.

A continuación, se presentan los enfoques más relevantes en la didáctica de las lenguas de especialidad, los cuales han evolucionado en función de los cambios sociales, académicos y profesionales que demandan nuevas prácticas de comunicación.

4.1. Principales teorías y enfoques

El estudio de las lenguas de especialidad ha sido abordado desde diversas teorías y enfoques que han evolucionado para responder a las necesidades comunicativas en contextos específicos. Según Hutchinson y Waters (1987), este campo no se limita a un único modelo, sino que se caracteriza por la adaptación metodológica a las necesidades del aprendiente. En la misma línea, Dudley-Evans y St. John (1998) señalan que la flexibilidad metodológica constituye una de las bases de la didáctica de lenguas de especialidad, ya que cada enfoque aporta herramientas particulares para el desarrollo de competencias. Basturkmen (2010) complementa esta perspectiva al afirmar que la enseñanza de lenguas de especialidad requiere un equilibrio entre el aprendizaje de la lengua general y la adquisición de competencias específicas.

En este marco, se describen a continuación algunos de los enfoques más influyentes en la enseñanza de lenguas de especialidad, entre los que destacan el enfoque por tareas, el enfoque AICLE/CLIL y otros modelos metodológicos que han demostrado su pertinencia en el ámbito universitario.

4.1.1. Enfoque por tareas (TBLT - Task-Based Language Teaching)

El enfoque por tareas constituye uno de los modelos metodológicos más influyentes en la enseñanza de lenguas de especialidad, ya que se centra en la realización de actividades significativas que reproducen situaciones comunicativas reales. Según Ellis (2003), una tarea es una actividad en la que el uso de la lengua tiene un propósito comunicativo claro y en la que el foco principal recae en el significado más que en la forma. En este sentido, las tareas permiten a los estudiantes emplear la lengua con fines auténticos, de manera semejante a cómo lo harían en contextos profesionales reales.

En el ámbito de las lenguas de especialidad, las tareas pueden adoptar múltiples formatos, tales como simulaciones de presentaciones profesionales, reuniones de equipo, negociaciones, análisis de casos, o la redacción de informes técnicos. Estas actividades no solo

contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas específicas, sino que también promueven la integración de materiales auténticos provenientes del entorno profesional del aprendiz, favoreciendo así la adquisición de habilidades transferibles al desempeño laboral.

Ellis (2003, p. 16)¹⁴ define la tarea como:

“Una tarea es una actividad que implica el uso del lenguaje, pero en la que el foco está en el significado, no en la forma lingüística. Los estudiantes participan en tareas para comunicarse en el idioma objetivo de una manera que imita actividades del mundo real” [traducción propia]

Gracias a este enfoque, el aprendizaje se orienta hacia la realización de acciones concretas y la resolución de problemas reales, lo que convierte al TBLT en una herramienta especialmente adecuada para la enseñanza de lenguas de especialidad en contextos universitarios.

4.1.2. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es un componente esencial en la enseñanza de lenguas de especialidad, ya que permite adaptar el contenido del curso a las características y objetivos específicos de los estudiantes. Hutchinson y Waters (1987) señalan que identificar las necesidades de los aprendientes, tanto objetivas como subjetivas, es fundamental para diseñar programas de enseñanza que resulten efectivos y pertinentes. En palabras de estos autores:¹⁵

“La identificación de las necesidades de los estudiantes, tanto objetivas como subjetivas, es crucial para diseñar programas de idiomas relevantes y efectivos” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 54) [traducción propia].

Este enfoque permite a los docentes determinar no solo el contenido lingüístico más adecuado, sino también las habilidades discursivas y pragmáticas que los estudiantes requerirán en su contexto profesional. Como indica Robinson (1991), un análisis de necesidades bien estructurado constituye la base para una planificación curricular eficaz, garantizando que el aprendizaje se ajuste a las exigencias reales del campo profesional.

¹⁴ Ellis (2003): "A task is an activity which involves the use of language, but in which the focus is on the meaning, not the linguistic form. Learners engage in tasks to communicate in the target language in a way that mimics real-world activities" (Ellis, 2003, p. 16). (Texto Original).

¹⁵ Hutchinson y Waters (1987): "The identification of learners' needs, both objective and subjective, is crucial for designing language programs that are relevant and effective" (Hutchinson & Waters, 1987, p. 54). (Texto Original).

4.1.3. Análisis del discurso y el género

El análisis de género en la enseñanza de lenguas de especialidad constituye una herramienta esencial para comprender cómo se estructuran los textos en contextos profesionales y académicos. En su definición clásica, Swales (1990) concibe los géneros como “eventos comunicativos que poseen un propósito comunicativo compartido por los miembros de una comunidad discursiva, y dicho propósito modela su estructura y contenido” [traducción propia] (p. 58)¹⁶.

Este enfoque ha sido decisivo para explicar cómo los géneros organizan la información y orientan las prácticas discursivas dentro de cada comunidad profesional. En el ámbito de la didáctica de lenguas de especialidad, este marco resulta especialmente pertinente, ya que permite a los estudiantes identificar y reproducir los formatos, convenciones y estilos característicos de los textos especializados de su campo. De este modo, el análisis de género facilita la apropiación de discursos profesionales tales como artículos de investigación, informes técnicos, documentación médica o contratos jurídicos, contribuyendo al desarrollo de competencias comunicativas ajustadas a las exigencias reales del entorno académico y laboral.

4.1.4. Principios de diseño curricular y evaluación

Los principios de diseño curricular constituyen un eje fundamental en la planificación de cursos de lenguas de especialidad, ya que permiten articular los objetivos formativos con las necesidades reales de los estudiantes y las exigencias de los contextos académicos y profesionales en los que se insertan. Según Richards (2001), el diseño curricular implica una planificación sistemática que abarca la formulación de objetivos precisos, la selección de contenidos pertinentes, la definición de métodos de enseñanza adecuados y la implementación de estrategias de evaluación coherentes con el propósito del curso. En el ámbito de las lenguas de especialidad, esta planificación adquiere una complejidad adicional, pues debe responder tanto a las demandas lingüísticas generales como a las competencias específicas vinculadas a cada disciplina.

Un currículo orientado a lenguas de especialidad requiere partir de un análisis riguroso de las necesidades del estudiante. En esta línea, Graves (2000) y Hutchinson y Waters (1987)

¹⁶Swales (1990): "Genres are communicative events which have their own communicative purpose, shared by the members of a discourse community, and these purposes shape the structure and content of the discourse" (Swales, 1990, p. 58). (Texto Original).

destacan que el diseño curricular debe fundamentarse en el propósito del aprendizaje y en los contextos de uso del idioma. Este enfoque incluye considerar el nivel inicial de competencia, las metas relacionadas con el área de estudio o trabajo, así como los factores sociales, económicos y tecnológicos que determinan el proceso formativo. Por ejemplo, en un curso destinado a profesionales de la salud, los contenidos deben integrar terminología médica, habilidades de interacción con pacientes y capacidades para elaborar informes clínicos claros y funcionales.

Asimismo, es imprescindible que el diseño curricular incorpore un componente de flexibilidad y actualización continua. Richards (2001) subraya que los currículos no deben concebirse como estructuras estáticas, sino como dispositivos dinámicos que evolucionan en consonancia con los cambios en los campos de especialización y con las expectativas de los estudiantes. Esto implica revisar periódicamente los objetivos, actualizar materiales y métodos, e integrar innovaciones tecnológicas que contribuyan a enriquecer la experiencia de aprendizaje.

La evaluación, como componente integral del diseño curricular, desempeña una función decisiva en la validación del proceso educativo y en la verificación del logro de los objetivos de aprendizaje. Según Brown (1995), los métodos evaluativos deben articularse de manera coherente con las competencias previstas en el curso, de modo que actúen como indicadores fiables del progreso y del desempeño de los estudiantes. Este proceso comprende tanto la evaluación formativa, orientada a ofrecer retroalimentación continua durante el desarrollo del curso, como la evaluación sumativa, destinada a medir los aprendizajes consolidados al finalizar un periodo académico. En un curso de lenguas de especialidad dirigido a ingenieros, por ejemplo, las actividades evaluativas pueden incluir la presentación de proyectos técnicos o la resolución de problemas propios del ámbito profesional en la lengua objetivo, permitiendo así valorar la capacidad de transferencia de las competencias lingüísticas a situaciones reales.

Otro componente esencial del diseño curricular es la integración de estrategias de aprendizaje activo. Graves (2000) enfatiza la necesidad de un enfoque centrado en el estudiante como condición para fomentar aprendizajes significativos. Actividades como el análisis de casos reales, las simulaciones de contextos laborales o el uso de materiales auténticos permiten que los estudiantes desarrollen competencias transferibles a su ámbito profesional y aumenten su motivación.

Finalmente, el diseño curricular debe contemplar la dimensión intercultural, un componente imprescindible en los programas de lenguas de especialidad en un contexto globalizado. De acuerdo con Dudley-Evans y St John (1998), estas competencias favorecen la adaptación a las diferencias culturales que emergen en la comunicación profesional. Incluir esta dimensión contribuye a preparar a los estudiantes para desenvolverse con eficacia en entornos internacionales y multiculturales.

En síntesis, los principios de diseño curricular en lenguas de especialidad requieren un enfoque integral que combine análisis de necesidades, planificación flexible, estrategias de aprendizaje activo y evaluación coherente. Este marco constituye la base sobre la cual se desarrollan, en capítulos posteriores, propuestas didácticas específicas y estudios de caso aplicados a distintos contextos profesionales.

4.1.5. Enfoque centrado en el estudiante

El enfoque centrado en el estudiante ocupa un lugar destacado en la enseñanza de lenguas de especialidad, puesto que orienta el proceso formativo hacia las necesidades, intereses y objetivos profesionales de los aprendientes. Dudley-Evans y St John (1998) subrayan que esta perspectiva promueve la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio desarrollo lingüístico, permitiéndole gestionar su aprendizaje de manera activa y estratégica.

Dudley-Evans y St John (1998, p. 140) afirman que:

El enfoque centrado en el estudiante implica cambiar el foco del input del docente a las necesidades y objetivos del estudiante, promoviendo la autonomía en el proceso de aprendizaje y alentando a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su desarrollo lingüístico. [traducción propia]¹⁷.

Este enfoque no solo fortalece la autonomía, sino que impulsa el desarrollo de competencias de autoevaluación, pensamiento crítico y toma de decisiones, elementos esenciales para que los estudiantes de lenguas de especialidad puedan adaptarse con eficacia a las exigencias cambiantes de sus entornos académicos y profesionales.

¹⁷Dudley-Evans y St John (1998): "The learner-centered approach involves shifting the focus from the teacher's input to the learner's needs and objectives, promoting autonomy in the learning process and encouraging students to take responsibility for their language development" (Dudley-Evans & St John, 1998, p. 140). (Texto Original).

5. Relación entre lengua general y lengua de especialidad

La relación entre la lengua general y la lengua de especialidad (LESP) es de naturaleza complementaria e interdependiente. La lengua general constituye el sistema lingüístico de base sobre el cual se edifican los diferentes subcódigos especializados. Cabré (1993) señala que la lengua general proporciona el marco común que permite la comunicación en una amplia variedad de contextos, sin requerir necesariamente conocimientos técnicos. Sobre esta base, las lenguas de especialidad se desarrollan como extensiones adaptadas a disciplinas específicas, con el fin de responder a las demandas de precisión, claridad y funcionalidad propias de los ámbitos profesionales o académicos.

Esta interrelación se manifiesta en el hecho de que ambos sistemas comparten estructuras gramaticales y fonológicas fundamentales, mientras que difieren en el léxico, los patrones discursivos y el estilo comunicativo. La lengua general mantiene su carácter accesible y versátil, mientras que las lenguas de especialidad incorporan terminología precisa, convenciones textuales propias y estructuras orientadas al cumplimiento de funciones comunicativas específicas. De este modo, las lenguas de especialidad amplían y especializan el sistema general sin desvincularse de sus fundamentos lingüísticos.

En suma, la lengua general y las lenguas de especialidad mantienen una relación simbiótica en la que la primera ofrece la base estructural común y la segunda adapta y expande dicha base para satisfacer necesidades comunicativas especializadas. Esta interacción permite comprender cómo los discursos profesionales emergen, se transforman y se consolidan dentro de comunidades disciplinares específicas.

En la figura siguiente, resumimos lo citado anteriormente:

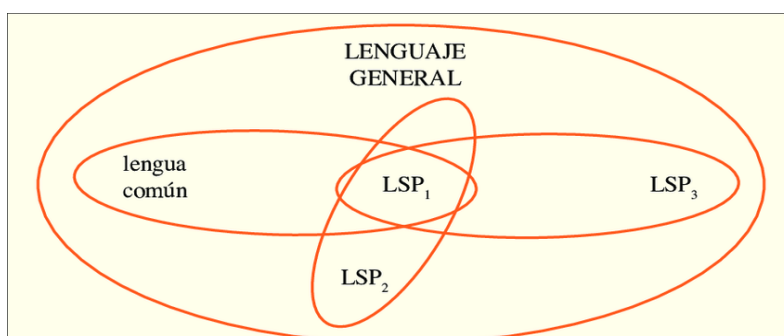


Figura 1. Relación entre Lengua General y Lengua de Especialidad

Fuente: ResearchGate (s. f.). Relación entre lenguaje general, lengua común y lenguajes de especialidad. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Relacion-entre-lenguaje-general-lengua-comun-y-lenguajes-de-especialidad_fig1_283450204

5.1. Comparación entre lengua general y lengua de especialidad

A partir de las definiciones mencionadas anteriormente sobre la lengua general y la lengua de especialidad, presentamos a continuación una tabla comparativa que detalla las diferencias y similitudes entre ambas en diversos aspectos clave:

Tabla 1. Comparación entre lengua general y lengua de especialidad

Aspecto	Lengua General	Lengua de Especialidad
Vocabulario	Amplio y flexible, con términos de uso cotidiano.	Léxico técnico y especializado, específico de cada campo.
Función principal	Facilitar la comunicación diaria y social entre hablantes.	Transmitir información precisa en contextos técnicos o profesionales.
Accesibilidad	Comprensible para la mayoría de los hablantes sin conocimientos previos.	Solo comprensible para expertos o personas con conocimientos específicos del campo.

Estructuras sintácticas	Simples y de uso frecuente.	Más complejas y formales, adaptadas al contexto profesional.
Público objetivo	Todos los hablantes, sin importar el nivel de formación.	Profesionales y expertos en un campo específico.
Contexto de uso	Situaciones cotidianas y sociales (familiares, amigos, medios de comunicación).	Contextos profesionales, científicos, académicos o técnicos.
Flexibilidad semántica	Amplia, adaptable a diferentes situaciones comunicativas.	Reducida, centrada en la precisión y claridad técnica.

Fuente: Elaboración propia

Al comparar la lengua general con las lenguas de especialidad, se observan diferencias significativas en su alcance comunicativo, sus propósitos y los destinatarios a los que van dirigidas. La lengua general emplea un repertorio léxico amplio y no marcado, orientado a un público heterogéneo y a situaciones comunicativas de carácter cotidiano. En contraste, las lenguas de especialidad incorporan terminología técnica y estructuras discursivas propias de cada disciplina, y están destinadas a usuarios que participan en contextos profesionales o académicos específicos. Aunque ambos comparten la base gramatical de la lengua natural, las lenguas de especialidad responden a convenciones y restricciones particulares derivadas de las demandas de precisión y claridad de cada ámbito disciplinar. Por ello, la diferencia entre la lengua general y las lenguas de especialidad debe entenderse como una diferencia de grado y no de tipo (Sager, Dungworth y McDonald, 1980; Cabré, 1993), dado que se insertan en un mismo sistema lingüístico y se desarrollan como variaciones funcionales según el contexto de uso.

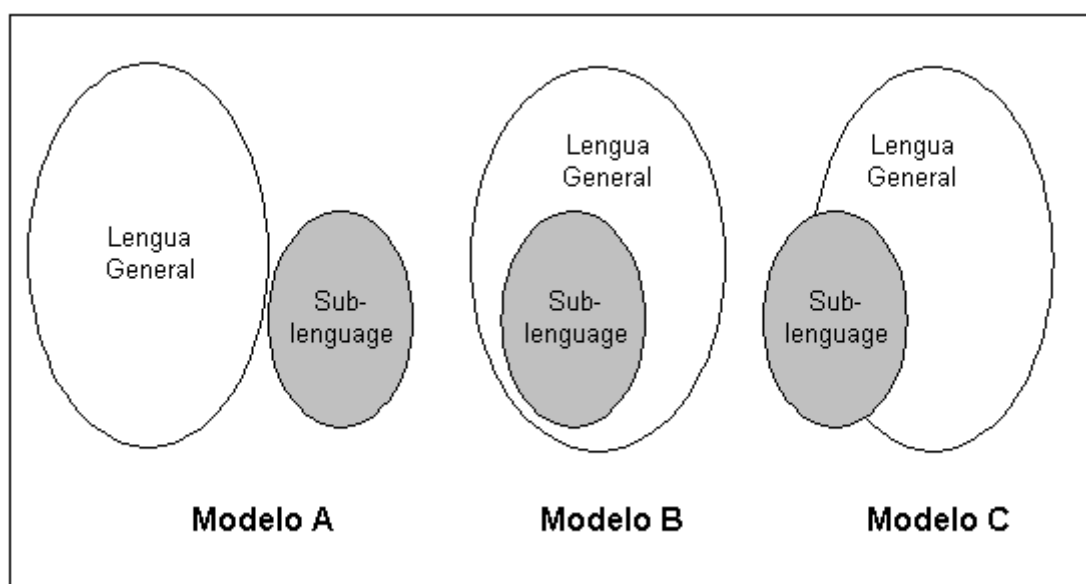


Figura 2. Vínculo entre la lengua común y los lenguajes de especialidad

Fuente: RedIRIS–ELiEs. (s. f.). Vínculo entre la lengua común y los lenguajes de especialidad. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies18/341.html>

Este esquema ilustra la relación entre la lengua general y las lenguas de especialidad mediante la representación de tres modelos principales. El Modelo A concibe las lenguas de especialidad como códigos diferenciados y completamente separados de la lengua general. El Modelo B las interpreta como variantes o subconjuntos que se encuentran integrados dentro del sistema de la lengua general. Finalmente, el Modelo C, propuesto por Ahmad et al. (1995) y afín a la perspectiva de Cabré, plantea una relación más articulada, en la que las lenguas de especialidad funcionan como subconjuntos pragmáticos de la lengua general: comparten características comunes con ella, pero incorporan también elementos distintivos vinculados a sus respectivas disciplinas. En conjunto, la figura pone de relieve la complejidad de la relación entre ambos sistemas lingüísticos y muestra que las lenguas de especialidad no constituyen entidades autónomas, sino que mantienen una interdependencia constante con la lengua general a través del intercambio de estructuras, unidades y funciones comunicativas.

5.2. Proceso de integración y diferenciación entre lengua general y lengua de especialidad

La relación entre la lengua general y la lengua de especialidad es de carácter dinámico y se configura a través de un proceso continuo de integración y diferenciación en el que ambos sistemas se influyen y enriquecen mutuamente. El vocabulario técnico, inicialmente restringido

a comunidades profesionales específicas, suele incorporarse progresivamente a la lengua general cuando determinados términos pasan a formar parte del uso común. Ejemplos representativos de este fenómeno se observan en ámbitos como la tecnología, con voces como “escanear”, “fax” o “correo electrónico”, o la medicina, con términos como “antibiótico” o “vacuna”, que han trascendido su origen especializado para integrarse plenamente en el léxico cotidiano.

5.2.1. Aspectos de integración

La interacción entre la lengua general y la lengua de especialidad ha sido objeto de numerosos estudios en el ámbito de la lingüística aplicada, destacando la manera en que ambas se complementan y se influyen recíprocamente. Cabré (1993) señala que la lengua de especialidad no puede existir de manera aislada, ya que se fundamenta en la lengua general, que le proporciona la base para la construcción de términos técnicos. Esta relación permite una transición progresiva entre ambos sistemas lingüísticos, lo que contribuye tanto a la comprensión como a la divulgación del conocimiento especializado.

A continuación, se analizan algunos de los principales factores que evidencian esta integración entre la lengua general y la lengua de especialidad (Cabré, 1993):

1. Vocabulario compartido: Muchos términos de la lengua de especialidad tienen sus raíces en la lengua general. A medida que ciertos términos especializados se popularizan, se integran en el vocabulario común, lo que facilita la comunicación entre expertos y no expertos y genera un flujo constante de intercambio lingüístico entre ambos sistemas.
2. Simplificación de lenguajes técnicos: En los contextos de divulgación científica o técnica, la lengua de especialidad suele adaptarse para ser comprensible a audiencias más amplias, lo que facilita la asimilación de contenidos complejos por parte de la población general.
3. Puente entre niveles de especialización: La lengua general actúa como un puente entre el conocimiento básico y el especializado, permitiendo que los aprendientes adquieran progresivamente el léxico técnico necesario para desenvolverse en contextos profesionales.
4. Transición gradual: La lengua de especialidad se construye sobre la base de la lengua general, lo que evidencia una gradación entre ambos sistemas. No existe una

separación tajante, sino una coexistencia funcional que favorece la complementariedad entre ambos.

La interacción entre estos dos sistemas lingüísticos permite que tanto hablantes no especializados como profesionales puedan desplazarse con fluidez entre la lengua general y la de especialidad según las demandas del contexto comunicativo. Este proceso de transición y adaptación es fundamental para la divulgación del conocimiento y para el funcionamiento eficaz de los lenguajes especializados en una sociedad globalizada.

En definitiva, la integración y diferenciación entre la lengua general y la de especialidad refleja una interacción continua que facilita el acceso al conocimiento y promueve una comunicación efectiva en distintos niveles de especialización.

5.2.2. Aspectos de diferenciación

Aunque la lengua general y las lenguas de especialidad mantienen una relación de interdependencia, existen elementos diferenciadores que resultan esenciales para comprender su funcionamiento y su enseñanza. En primer lugar, la precisión terminológica constituye uno de los rasgos más característicos de los lenguajes especializados, en contraste con la flexibilidad semántica propia de la lengua común. Como señalan Sager, Dungworth y McDonald (1980), las lenguas de especialidad reducen la ambigüedad y buscan exactitud conceptual, lo que permite la transmisión de conocimientos técnicos de manera inequívoca.

En segundo lugar, la estructura discursiva marca una diferencia clara entre ambos sistemas. Mientras la lengua general se caracteriza por una amplia variedad de géneros y estilos, los textos especializados se rigen por convenciones retóricas específicas vinculadas a cada disciplina (Swales, 1990). Estas convenciones regulan tanto la organización de la información como la interacción comunicativa entre los miembros de una comunidad profesional.

Otro elemento diferenciador es la accesibilidad. La lengua general resulta comprensible para un público amplio, mientras que las lenguas de especialidad están dirigidas a usuarios con formación específica, lo que restringe su circulación y genera barreras de entrada para hablantes no especializados (Cabré, 1993). Esta característica refuerza la necesidad de una didáctica específica que facilite la transición del aprendiz desde la lengua común hacia los códigos profesionales, garantizando así la adquisición de competencias comunicativas adaptadas a contextos especializados.

En síntesis, la relación entre lengua general y lenguas de especialidad se configura como un proceso dinámico en el que la integración asegura continuidad comunicativa y la diferenciación establece fronteras funcionales precisas. Esta dualidad constituye la base sobre la cual se desarrolla la enseñanza de segundas lenguas en contextos específicos. A partir de esta reflexión, resulta pertinente abordar la diversificación en la enseñanza del español como lengua extranjera, donde las tensiones entre lo general y lo especializado desempeñan un papel central en la adaptación curricular y en la formación de competencias profesionales.

6. Diversificación en la enseñanza del español como lengua extranjera

Según datos del Instituto Cervantes (2017), el español cuenta con más de 572 millones de hablantes, entre los cuales se incluyen hablantes nativos, personas con competencia limitada y estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Es la segunda lengua más hablada del mundo por número de hablantes nativos, con 477 millones, y ocupa también el segundo lugar como idioma en la comunicación internacional. Para los fines de este estudio, resulta especialmente relevante el grupo de estudiantes de ELE.

La creciente influencia del español en la comunicación global ha impulsado la diversificación en la enseñanza de ELE para adaptarse a las necesidades específicas de diferentes perfiles de estudiantes. El español se ha consolidado como un importante activo en el ámbito internacional, ocupando el tercer lugar entre las lenguas más utilizadas en Internet y siendo la segunda lengua más empleada en redes sociales de gran alcance como Facebook y Twitter (Moreno Fernández, 2013). Dada esta influencia, la demanda de cursos de español como lengua extranjera ha crecido notablemente, adaptándose a necesidades cada vez más específicas. Entre las modalidades de enseñanza de ELE se encuentran el español para escolares, para mercados específicos como el de sinohablantes¹⁸, o para fines específicos, tanto en contextos profesionales como académicos.

En respuesta a esta demanda, las editoriales especializadas en ELE han adaptado sus materiales, siguiendo tanto las pautas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como las directrices del Instituto Cervantes a través de su Plan Curricular

¹⁸ Un sinohablante es una persona que tiene el chino como lengua materna, es decir, es su primer idioma y el que utiliza para comunicarse en su vida diaria. Al igual que los anglohablantes hablan inglés o los francófonos franceses, los sinohablantes se expresan mediante alguno de los dialectos de la lengua china, siendo los más comunes el mandarín y el cantonés. Recuperado de: <https://cursos espanol.net/que-es-un-sinohablante/#definicion-de-sinohablante>

(PCIC). Un ejemplo es el libro *Socios 1*¹⁹, curso de español orientado al mundo del trabajo, diseñado para aquellos que buscan un aprendizaje de español enfocado a objetivos técnicos o profesionales. Este material facilita el desarrollo de competencias en lenguas de especialidad, lo cual exige un análisis claro de las diferencias entre la lengua general y la lengua especializada, así como de las características y variedades internas de esta última. La diversificación en la enseñanza de ELE permite satisfacer demandas de aprendizaje específico, contribuyendo al acceso de hablantes no nativos a un español especializado que responde a sus necesidades académicas y profesionales.

6.1. Variedades del español en contextos educativos

El español, como lengua *pluricéntrica*²⁰, presenta una rica variedad de usos lingüísticos que varían según el contexto geográfico, social y cultural. En el ámbito educativo, estas variedades del español son fundamentales para garantizar una enseñanza inclusiva y representativa, especialmente en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Según Moreno Fernández (2013), estas variedades reflejan la diversidad de los hablantes y permiten a los aprendientes adaptarse a situaciones comunicativas reales. Esto es particularmente relevante en el caso de estudiantes que planean utilizar el español en regiones específicas donde los dialectos y registros locales son predominantes.

En el caso del español de América Latina, por ejemplo, es esencial exponer a los estudiantes términos, pronunciaciones y usos gramaticales distintivos, como el *voseo*²¹ en Argentina o el uso del pronombre "*ustedes*" en lugar de "*vosotros*" en la mayoría de los países latinoamericanos. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) sugiere que la enseñanza de idiomas debe incorporar elementos culturales y lingüísticos específicos para desarrollar una competencia comunicativa intercultural en los aprendientes.

¹⁹ libro *Socios 1*: es un curso en dos niveles especialmente dirigido a estudiantes que necesitan el español para desenvolverse en ámbitos laborales. El primer volumen cubre los niveles A1 y A2 del Marco común europeo de referencia. Recuperado de: feji.us/tisofr

²⁰ Pluricéntrica: Una lengua pluricéntrica es aquella que tiene varias normas estándar en diferentes regiones. Por ejemplo, el español cuenta con variantes normativas en España, México, Argentina y otros países hispanohablante. : Extraído de : https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/mirada/02_pockl.pdf?utm_source=chatgpt.com

²¹ Voseo: es el acto y la consecuencia de vosear. Este verbo, por su parte, refiere a dirigirse a un interlocutor tratándolo de "vos", en lugar de "tú" o de "usted". El voseo, por lo tanto, es un fenómeno que forma parte del idioma español y que consiste en el uso de "vos" como pronombre, dando lugar a conjugaciones específicas de los verbos. Esta forma lingüística se emplea en diversos países latinoamericanos en contextos informales y familiares. Recuperado de: <https://definicion.de/voseo/>

La inclusión de estas variedades lingüísticas en el diseño curricular no solo amplía las competencias comunicativas de los estudiantes, sino que también fomenta una apreciación más profunda de la diversidad cultural inherente al idioma español. Esto es especialmente importante en contextos educativos donde el español se enseña con fines académicos o profesionales, ya que los estudiantes necesitan adquirir no solo un conocimiento estándar del idioma, sino también una comprensión de sus variantes.

6.2. Adaptaciones del español para fines específicos

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, las adaptaciones para fines específicos (EFE) son esenciales para satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes en contextos profesionales o académicos. Según Gómez de Enterría (2007), el español para fines específicos se centra en la enseñanza del idioma con un enfoque en la terminología y las estructuras discursivas propias de campos especializados, como los negocios, la medicina, el turismo o el derecho.

Estas adaptaciones implican un análisis previo de las necesidades del grupo de aprendientes, lo que permite ajustar los contenidos lingüísticos y comunicativos a las demandas reales del entorno laboral o académico al que se dirigen. En un curso de español para negocios, se podrían incluir actividades prácticas como simulaciones de reuniones, redacción de informes empresariales y análisis de contratos, utilizando un léxico técnico y estructuras específicas del ámbito comercial.

Además, la integración de materiales auténticos, como artículos especializados, estudios de caso o grabaciones de reuniones reales, facilita la conexión entre el aula y el entorno profesional. Hutchinson y Waters (1987), destacan que este enfoque orientado al aprendizaje con un propósito definido incrementa la motivación y el compromiso del estudiante, ya que percibe una conexión directa entre el contenido aprendido y sus metas profesionales inmediatas.

6.3. Enseñanza del español de especialidad

La enseñanza del español de especialidad ha evolucionado significativamente, adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes en contextos profesionales y académicos. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*²², una lengua con fines específicos se enfoca en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten el dominio de la

²²Disponible en línea https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

comunicación en contextos especializados. Esto incluye el lenguaje que emplean los profesionales en determinados entornos laborales y los expertos en disciplinas académicas concretas. Actualmente, el concepto de ‘fines o propósitos específicos’ abarca áreas diversas como las socioeconómicas, la gestión sanitaria, la gestión cultural, el derecho, las relaciones internacionales, las ciencias y las tecnologías (Gómez de Enterría, 2006).

La enseñanza del español con fines específicos (EFE) ha evolucionado gracias a la contribución de disciplinas como la Lingüística Aplicada, la Terminología y la Lexicografía. Además, fenómenos como la globalización de la comunicación especializada, los avances tecnológicos, la evolución socioeconómica y el acceso al conocimiento especializado a través de Internet y otros medios han sido factores clave en su desarrollo (Gómez de Enterría, 2006).

En las últimas décadas, la denominación de EFE ha dado paso a términos más específicos, como español con fines profesionales (EFP) y español con fines académicos (EFA) (Vázquez, 2004; Gómez de Enterría, 2006, 2007, 2009). El EFP se dirige a estudiantes provenientes del ámbito laboral, cuyo objetivo es lograr una competencia comunicativa integral, no solo lingüística, que les permita satisfacer sus necesidades profesionales y personales de manera voluntaria. En cambio, el EFA se orienta a estudiantes universitarios, quienes deben aprender el español especializado que su currículum académico exige, es decir, de forma obligatoria (Gómez de Enterría, 2007, p. 157). Estas dos variantes del EFE presentan perfiles y necesidades comunicativas diferentes, lo que implica contenidos y objetivos específicos adaptados a cada caso, con motivaciones también distintas (Le Ninan & Miroudot, 2004).

Actualmente, el aprendizaje de las lenguas de especialidad se enmarca dentro de la Teoría Comunicativa de la Terminología (Cabré, 2003), que aborda el proceso desde un paradigma comunicativo. Esta teoría enfatiza el uso de situaciones y discursos reales, orales y escritos, que respondan a las necesidades del aprendiz en un contexto profesional concreto (Martí, 2004). Así, la enseñanza de una lengua de especialidad se plantea como una inmersión en un discurso especializado, adaptado a una situación comunicativa específica y con un enfoque funcional (Moirand, 1994, p. 79), integrando además competencias interculturales esenciales en cada ámbito especializado (Balboni, 2000).

En resumen, el éxito en la enseñanza y el aprendizaje del español con fines específicos (EFE) requiere el diseño de contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales desde una perspectiva funcional. Estos contenidos favorecen el desarrollo de

competencias gramaticales morfología, sintaxis, vocabulario y fonética, sociolingüísticas comprensión y producción de vocabulario y fraseología especializada y discursivas producción coherente y adecuada de textos orales y escritos en el ámbito de especialización correspondiente (Gómez de Enterría, 2006, 2007).

6.3.1. Definición y ámbito de la enseñanza del español de especialidad

La enseñanza del español de especialidad se concibe como un proceso didáctico orientado al desarrollo de competencias lingüísticas específicas que permitan a los aprendientes desenvolverse eficazmente en contextos profesionales y académicos altamente especializados. En este sentido, Gómez de Enterría (2006) define este tipo de enseñanza como un medio para capacitar a los estudiantes en la comunicación efectiva dentro de disciplinas concretas, tales como la medicina, la ingeniería, el derecho o las ciencias sociales. Este enfoque articula la enseñanza de competencias lingüísticas generales con el desarrollo de competencias específicas, estrechamente vinculadas a las necesidades comunicativas propias del contexto profesional o académico del estudiante.

El ámbito del español de especialidad abarca tanto programas dirigidos a estudiantes universitarios que requieren la adquisición de conocimientos lingüísticos especializados como aquellos orientados a profesionales que buscan perfeccionar sus competencias en español con fines de desarrollo laboral. En este marco, se incluyen cursos centrados en la redacción académica y profesional, la elaboración de presentaciones especializadas, así como en la negociación y la mediación intercultural. Según Cabré (1993), el éxito de la enseñanza de las lenguas de especialidad radica en su capacidad para integrar de manera coherente elementos lingüísticos, terminológicos y pragmáticos, proporcionando a los aprendientes herramientas eficaces para la comunicación en situaciones específicas.

En la presente investigación, el Español con Fines Específicos (EFE) se entiende como la aplicación del enfoque general de las Lenguas con Fines Específicos (LSP) al ámbito hispanohablante. Mientras que el LSP engloba la enseñanza de distintas lenguas orientadas a objetivos profesionales, académicos o técnicos, el EFE se centra en el desarrollo de competencias comunicativas en español vinculadas a contextos especializados, especialmente en el ámbito universitario. De este modo, la tesis se inscribe en el marco teórico del LSP, al tiempo que focaliza su análisis en el español como lengua extranjera en situaciones académicas y profesionales concretas.

6.3.2. Importancia del español de especialidad en el contexto universitario

En el contexto universitario, la enseñanza del español de especialidad desempeña un papel fundamental en la formación de estudiantes, tanto internacionales como locales, que requieren competencias lingüísticas avanzadas para participar activamente en su campo de estudio. Como señalan Dudley-Evans y St John (1998), las lenguas de especialidad no se limitan a facilitar el acceso a conocimientos específicos, sino que permiten a los estudiantes integrarse de manera efectiva en comunidades académicas y profesionales de alcance internacional.

En el caso del español, su creciente proyección como lengua de comunicación global, junto con su presencia cada vez más significativa en la investigación científica y en las relaciones internacionales, lo convierten en una herramienta esencial en el ámbito universitario. Los programas de español de especialidad, diseñados para áreas como la medicina, el derecho o las ciencias sociales, posibilitan que los aprendientes adquieran no solo terminología técnica, sino también estructuras discursivas complejas y convenciones retóricas propias de cada disciplina. Estas competencias resultan indispensables para la participación en congresos académicos, la redacción y publicación de artículos científicos, así como la colaboración en proyectos internacionales.

Asimismo, la enseñanza del español de especialidad en la universidad responde a las exigencias de un mercado laboral cada vez más competitivo, en el que se valora de forma creciente el dominio de segundas lenguas con fines profesionales. Según datos del Instituto Cervantes (2017), la competencia en español en contextos especializados incide positivamente en la empleabilidad de los graduados, especialmente en sectores donde la comunicación precisa y eficaz constituye un requisito central. De este modo, el español de especialidad se consolida como un componente estratégico de la formación universitaria, al articular las necesidades académicas con las demandas profesionales contemporáneas.

Conclusión

En este capítulo se han abordado los fundamentos teóricos de las lenguas de especialidad, definiendo sus características distintivas y estableciendo su diferenciación respecto a la lengua general. Asimismo, se ha revisado la evolución histórica de su enseñanza, destacando los principales hitos y la consolidación de enfoques pedagógicos como el análisis de necesidades y el aprendizaje basado en tareas, los cuales favorecen una formación más ajustada a las exigencias del ámbito profesional actual.

En síntesis, las lenguas de especialidad pueden entenderse como extensiones funcionales de la lengua común, orientadas a la precisión terminológica y a la adecuación comunicativa en contextos profesionales específicos. Este marco conceptual proporciona la base teórica necesaria para analizar, en el capítulo siguiente, la aplicación de estas características en el contexto universitario y sus implicaciones para el diseño didáctico de programas de enseñanza del español de especialidad.

CAPÍTULO 2

LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Introducción

En el ámbito universitario, la enseñanza de lenguas de especialidad desempeña un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, al prepararlos para satisfacer las demandas específicas de su futura carrera profesional. A diferencia del aprendizaje general de un idioma, las lenguas de especialidad se centran en desarrollar competencias comunicativas específicas que permitan a los estudiantes desenvolverse eficazmente en contextos académicos y profesionales concretos (Hutchinson & Waters, 1987).

La enseñanza de estas lenguas exige una identificación precisa de las necesidades lingüísticas, las cuales varían según la especialización académica y el nivel formativo de los estudiantes. Este proceso es esencial para garantizar un aprendizaje pertinente y adaptado, contribuyendo al diseño de programas educativos efectivos, alineados tanto con los objetivos institucionales de las universidades como con las expectativas del contexto profesional contemporáneo.

Este capítulo aplica los fundamentos teóricos establecidos en el Capítulo 1 al análisis y desarrollo de la didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario. Basándonos en las definiciones, características y evolución histórica de las lenguas de especialidad, se abordará la identificación de necesidades lingüísticas, el diseño curricular y la evaluación de competencias. Asimismo, se explorará cómo estas bases teóricas permiten implementar estrategias didácticas innovadoras, adaptadas a los distintos perfiles del estudiantado y a los desafíos contemporáneos de la educación superior.

1. Marco general sobre las necesidades lingüísticas en contextos universitarios

El análisis de necesidades lingüísticas constituye una base metodológica esencial en la didáctica de lenguas de especialidad, tal como se ha puesto de relieve en el Capítulo 1 al abordar los principios teóricos y enfoques metodológicos como el análisis de necesidades (Sección 4.1.2.)²³. Esta perspectiva refuerza la importancia de identificar las competencias específicas que conectan con los géneros discursivos descritos en las lenguas de especialidad (Sección 4.1.3.)²⁴. Dicho proceso permite identificar las competencias lingüísticas específicas que los estudiantes necesitan desarrollar para cumplir con las demandas académicas y profesionales de sus disciplinas. Según Armenta-Lamant Deu (2022), el análisis de necesidades asegura que los programas educativos no solo cumplan con los objetivos institucionales, sino que también preparen a los estudiantes para integrarse eficazmente en contextos profesionales especializados.

En el ámbito universitario, estas necesidades varían según factores como la disciplina académica, las tareas comunicativas propias de cada área y el nivel formativo. Por ejemplo, un estudiante de ELE que estudia lenguaje comercial puede necesitar competencias como redactar cartas formales y realizar presentaciones en español especializado, mientras que en el ámbito técnico-científico puede requerir habilidades de análisis y redacción de textos científicos o técnicos. Dado que estas necesidades son altamente específicas, resulta imprescindible una planificación curricular que articule los contenidos con las exigencias reales del mercado laboral y con los escenarios profesionales en los que los estudiantes deberán desenvolverse.

Este enfoque metodológico es crucial para diseñar cursos que reflejen las necesidades reales del estudiantado y las demandas específicas de su entorno profesional. A partir de un análisis riguroso de necesidades, es posible identificar las competencias comunicativas especializadas requeridas en cada campo disciplinar. Esto permite establecer las bases para un diseño curricular adaptado, el desarrollo de metodologías eficaces y la formulación de estrategias de evaluación pertinentes, coherentes con los desafíos actuales de la educación superior.

1.1. Análisis inicial y contextualización

El análisis de necesidades lingüísticas se considera una base fundamental para diseñar programas educativos efectivos en la enseñanza de lenguas de especialidad. Hutchinson y

²³ Véase *English for Specific Purposes* (Hutchinson & Waters, 1987, p. 54).

²⁴ Véase *Genre Analysis* (Swales, 1990, p. 58).

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Waters (1987) plantean que "el diseño de cursos debe priorizar la identificación de las necesidades específicas de los estudiantes, enfocándose en qué deben aprender y por qué" (p. 54). Este planteamiento permite que los cursos respondan a las demandas reales de los contextos académicos y profesionales.

En este sentido, Swales (1990) introduce el concepto de "comunidades discursivas", que describe cómo cada disciplina académica tiene géneros y prácticas lingüísticas propias que los estudiantes deben dominar. Este concepto es clave para identificar las competencias comunicativas específicas que los estudiantes necesitan, como la redacción de cartas comerciales en el ámbito empresarial o la elaboración de instancias en contextos administrativos.

De manera complementaria, Long (2005) señala que un análisis de necesidades bien ejecutado "no solo mejora la relevancia del aprendizaje, sino que también incrementa la motivación al conectar los contenidos con las metas específicas de los aprendientes" (p. 31). Este proceso incluye la identificación de tareas comunicativas fundamentales, tales como la redacción de textos académicos, la participación en debates y la interpretación de documentos especializados.

Siguiendo el mismo hilo, Hyland (2006) enfatiza la importancia de evaluar las necesidades lingüísticas desde una perspectiva situada, argumentando que "las habilidades de comunicación específicas no deben verse de manera aislada, sino como parte de un conjunto de prácticas culturales y profesionales" (p. 73). Este enfoque refuerza la idea de que las competencias lingüísticas deben adaptarse tanto a las exigencias del mercado laboral como al contexto académico.

Para recopilar información sobre las necesidades de los estudiantes, se utilizan herramientas como entrevistas, cuestionarios y análisis de materiales académicos. Según West (1994), "las entrevistas permiten capturar tanto las expectativas de los estudiantes como las demandas percibidas de sus disciplinas" (p. 12). Asimismo, los cuestionarios son útiles para identificar tendencias generales y áreas de dificultad común entre los estudiantes (Brown, 2001).

Por último, los resultados del análisis de necesidades no solo confirman su relevancia como herramienta clave en la enseñanza de lenguas de especialidad, sino que también destacan

su papel en el fortalecimiento de la conexión entre las habilidades académicas y las exigencias del mundo profesional.

1.2. Tipología y definición de necesidades en lenguas de especialidad

La definición precisa de las necesidades lingüísticas constituye un elemento esencial en el análisis de necesidades, ya que permite identificar las competencias específicas requeridas en cada contexto disciplinar. Según Hutchinson y Waters (1987), las necesidades pueden agruparse en distintas categorías que orientan el diseño de programas de enseñanza adaptados a contextos académicos y profesionales específicos.

- **Necesidades objetivas**

Según Richterich y Chancerel (1980), las necesidades objetivas corresponden a demandas observables y verificables del entorno lingüístico real, tales como la comprensión de textos especializados, la redacción de documentos técnicos o la participación en interacciones académicas formalmente estructuradas. Estas necesidades se derivan de tareas concretas propias de cada disciplina y resultan fundamentales para diseñar programas de enseñanza alineados con los contextos profesionales y académicos en los que los estudiantes deberán desenvolverse.

- **Necesidades subjetivas**

Las necesidades subjetivas se relacionan con la percepción que los propios estudiantes tienen sobre sus debilidades y áreas de mejora, como la falta de confianza en discusiones académicas o las dificultades en presentaciones orales. Este tipo de necesidades pone el acento en las barreras personales y afectivas que influyen en el uso del idioma en contextos académicos y profesionales.

Desde enfoques contemporáneos del análisis de necesidades lingüísticas, resulta necesario ir más allá de esta clasificación tradicional. En este sentido, Tano (2023) señala que el análisis de necesidades lingüísticas (ANL) debe integrar tanto variables externas como internas. Las variables externas incluyen el contexto social, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales, mientras que las variables internas se relacionan con las motivaciones, expectativas y limitaciones personales del estudiante. Este enfoque ampliado permite abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integral.

En la misma línea, Robinson (1991) sostiene que un diseño curricular eficaz debe equilibrar las necesidades objetivas y subjetivas con el fin de atender tanto los requisitos externos del contexto como las expectativas individuales del alumnado. Este equilibrio favorece la adquisición de competencias prácticas, al tiempo que promueve el desarrollo integral del estudiante y su autonomía en el aprendizaje. Asimismo, la autora subraya la importancia de considerar las necesidades de aprendizaje y las necesidades sociopragmáticas: las primeras se centran en las estrategias, técnicas y recursos necesarios para aprender de manera eficaz, mientras que las segundas se refieren a la capacidad de interactuar adecuadamente en contextos comunicativos específicos.

Tal como señalan Hutchinson y Waters (1987):

Es necesario saber qué conocimientos tiene el alumno, para poder decidir cuáles de las necesidades le faltan. La competencia objetivo, en otras palabras, debe compararse con la competencia existente de los estudiantes. La diferencia entre ambas puede considerarse como las carencias de los aprendientes. (p.54). [traducción propia]²⁵

Este planteamiento pone de relieve la importancia de identificar las brechas existentes entre la competencia actual del estudiante y la competencia requerida en contextos académicos y profesionales. El análisis de estas carencias permite diseñar programas formativos que respondan de manera específica a las necesidades de aprendizaje, favoreciendo un progreso significativo y orientado a objetivos concretos.

Estas necesidades subjetivas se manifiestan, en la práctica, en barreras como la ansiedad ante el uso de terminología técnica, la falta de confianza en presentaciones formales o la dificultad para adaptar el discurso a distintos géneros especializados. Para abordar estas dificultades, Tano (2023) propone el uso de actividades como simulaciones, análisis de materiales auténticos y debates estructurados, que permitan integrar de manera equilibrada las dimensiones objetivas y subjetivas del aprendizaje.

Además, la dimensión intercultural desempeña un papel fundamental en la enseñanza de las lenguas de especialidad. Ignorar los aspectos socioculturales puede dar lugar a

²⁵To identify necessities alone is not enough... You also need to know what the learner knows already, so that you can then decide which of the necessities the learner lacks... The target proficiency, in other words, needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learners' lacks" (Hutchinson & Waters, 1987, pp. 55–56). (Texto Original).

malentendidos comunicativos en contextos profesionales internacionales. Según la misma autora, la inclusión de elementos interculturales como el uso de registros formales e informales, así como gestos y convenciones propias de una comunidad profesional, contribuye a preparar a los estudiantes para interactuar eficazmente en entornos internacionales. Por ejemplo, un correo comercial puede variar considerablemente en su tono y estructura según la cultura del interlocutor, lo que exige adaptaciones pragmáticas y lingüísticas específicas.

Para identificar de manera precisa las necesidades lingüísticas, se pueden emplear herramientas como cuestionarios, entrevistas y análisis de tareas específicas. Estas técnicas no solo permiten recoger información detallada sobre las competencias iniciales de los estudiantes, sino también ajustar continuamente el diseño curricular a sus necesidades cambiantes. Según Long (2005), un análisis de este tipo garantiza que los programas sean relevantes y efectivos.

En síntesis, comprender y definir las necesidades objetivas, subjetivas y las carencias constituye un elemento clave para el diseño de cursos de lenguas de especialidad pertinentes y ajustados al perfil del estudiantado. Este enfoque integral contribuye a preparar a los futuros profesionales tanto para los desafíos del mercado laboral como para su desarrollo personal en el uso de lenguas especializadas.

1.3. Influencia de la especialidad y del nivel académico

Las necesidades lingüísticas de los estudiantes varían considerablemente según la disciplina académica y el nivel de formación. Según Basturkmen (2010), cada área de estudio tiene géneros discursivos y terminología específicos que los estudiantes deben dominar para desenvolverse de manera competente en su campo. Hyland (2006) añade que estos géneros no solo reflejan las prácticas discursivas de una disciplina, sino que también configuran las expectativas y convenciones que los aprendientes deben internalizar. Por ejemplo, según la disciplina, los estudiantes deben desarrollar competencias discursivas específicas vinculadas a los géneros propios de cada ámbito, tales como la producción de textos persuasivos en contextos publicitarios, la redacción de documentos formales en entornos administrativos o la elaboración de textos informativos en el ámbito periodístico.

El nivel académico también influye significativamente en las necesidades lingüísticas. Mientras que los estudiantes de pregrado suelen requerir competencias comunicativas más generales y enfocadas en tareas prácticas, los estudiantes de posgrado necesitan destrezas avanzadas para redactar artículos científicos, presentar investigaciones en foros académicos y participar en debates especializados (Flowerdew, 1994). Dudley-Evans y St John (1998)

enfatan que las competencias avanzadas, como la argumentación escrita y la precisión terminológica, son esenciales en los programas de lenguas para posgrados, dado que preparan a los estudiantes para la comunicación académica internacional.

En el nivel de pregrado, las necesidades lingüísticas suelen estar orientadas a tareas como la redacción de correos electrónicos comerciales, la creación de textos publicitarios o el análisis de artículos periodísticos, actividades que requieren precisión lingüística y adaptabilidad a contextos específicos. Por otro lado, estudiantes de disciplinas como medicina o derecho enfrentan desafíos particulares, como la elaboración de informes clínicos o el análisis de textos jurídicos. Estas diferencias subrayan la importancia de personalizar los programas de lenguas de especialidad según la especialización y el nivel académico de los estudiantes.

Identificar estas variaciones permite diseñar cursos que no solo satisfagan las demandas lingüísticas de cada disciplina, sino que también preparen a los estudiantes para enfrentar los retos comunicativos específicos de su área profesional. Tal como subraya Tano (2023), es necesario adaptar las tareas y géneros discursivos a cada especialidad y nivel académico, de modo que los estudiantes desarrollen competencias transferibles para su inserción en contextos laborales globalizados.

1.4. Relevancia de las lenguas de especialidad en la formación profesional

El dominio de una lengua de especialidad es fundamental tanto para el éxito académico como para la futura inserción laboral de los estudiantes. En el contexto universitario, estas competencias permiten a los estudiantes comprender textos especializados, participar activamente en debates académicos y redactar investigaciones de alta calidad. Según Dudley-Evans y St. John (1998), el propósito de la enseñanza de lenguas de especialidad va más allá del aprendizaje del idioma; busca preparar a los estudiantes para desempeñarse de manera competente en su campo profesional mediante el dominio de géneros discursivos y terminología específica.

En el ámbito laboral, la capacidad de comunicarse en una lengua de especialidad es un activo clave que mejora significativamente las oportunidades de empleo. En un mercado globalizado, donde la interacción internacional es cada vez más frecuente, las empresas y organizaciones valoran a los profesionales que puedan desenvolverse en contextos técnicos y específicos. Basturkmen (2010) enfatiza que la formación en lenguas de especialidad permite a los estudiantes adaptarse a situaciones laborales complejas, como negociaciones, presentaciones profesionales y redacción técnica en una segunda lengua. Hyland (2006) añade

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

que el dominio de géneros discursivos propios de cada disciplina no solo facilita la integración en el mercado laboral, sino que también permite a los profesionales contribuir activamente en sus campos de especialización.

Por ejemplo, un profesional que domina la redacción de cartas comerciales, la preparación de informes legales o la creación de campañas publicitarias tiene una ventaja competitiva en su campo. Tano (2023) destaca que estas competencias deben desarrollarse mediante actividades prácticas basadas en materiales auténticos, como documentos comerciales, casos legales o ejemplos de campañas publicitarias reales, para garantizar una transferencia efectiva de habilidades entre el aula y el mercado laboral.

En contextos universitarios donde se enseñan lenguas de especialidad, las competencias lingüísticas adquieren una relevancia particular en áreas como el lenguaje comercial, publicitario, periodístico y jurídico. Por ejemplo, en el ámbito publicitario, los estudiantes deben ser capaces de redactar mensajes persuasivos adaptados a campañas promocionales dirigidas a una audiencia diversa. En el lenguaje periodístico, es necesario desarrollar habilidades para analizar y redactar noticias con un estilo claro, objetivo y culturalmente contextualizado. En el ámbito jurídico, se requiere competencia en la interpretación de textos legales y la redacción de informes administrativos con precisión, lo cual es esencial en entornos multiculturales y multilingües.

Asimismo, en el área comercial, la redacción de correos electrónicos formales, la negociación de acuerdos y la preparación de informes financieros claros y concisos son competencias fundamentales para el éxito profesional. Estas habilidades no solo responden a las demandas locales, sino que también preparan a los estudiantes para interactuar en un mundo globalizado. Como sugiere Robinson (1991), diseñar programas que integren aspectos lingüísticos, pragmáticos e interculturales asegura que los estudiantes estén equipados para enfrentar los desafíos comunicativos en sus áreas profesionales.

Estas competencias resultan especialmente críticas en un mundo cada vez más interconectado, donde el éxito profesional depende de la capacidad de interactuar eficazmente en contextos multiculturales y multilingües. En este sentido, el aprendizaje de lenguas de especialidad no solo fortalece las habilidades lingüísticas específicas, sino que también fomenta la adaptabilidad, la autonomía y el pensamiento crítico, elementos esenciales en el mercado laboral contemporáneo. Esta formación permite a los estudiantes desenvolverse con solvencia

en ámbitos como el comercio, la administración o la comunicación, tanto en contextos locales como internacionales.

En conclusión, la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario no solo responde a las necesidades académicas, sino que también es un elemento estratégico para preparar a los estudiantes para el mercado laboral. Este enfoque garantiza que los futuros profesionales estén equipados con habilidades lingüísticas específicas que les permitan destacarse en un entorno globalizado y competitivo, atendiendo a las particularidades de cada disciplina. Asimismo, subraya la necesidad de diseñar programas que conecten eficazmente las competencias académicas con las demandas laborales, asegurando que los estudiantes estén preparados para asumir roles clave en sus respectivas industrias.

1.5. Técnicas e instrumentos para el diagnóstico formativo

El análisis de necesidades lingüísticas es un proceso central en la enseñanza de lenguas de especialidad, ya que proporciona una base sólida para el diseño de programas adaptados a las demandas académicas y profesionales de los estudiantes. Este análisis combina enfoques cualitativos y cuantitativos para identificar competencias específicas requeridas en diversos contextos académicos y laborales. Entre los métodos más destacados se encuentran las entrevistas, los cuestionarios y la observación directa, que permiten recopilar información sobre las necesidades tanto objetivas como subjetivas.

1.5.1. Entrevistas

Las entrevistas con estudiantes, docentes y profesionales del área brindan una visión detallada y contextualizada de las expectativas lingüísticas en los entornos académico y profesional. Según Basturkmen (2010), este método permite explorar no solo las competencias requeridas, sino también las percepciones y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas de especialidad. Estas entrevistas resultan especialmente útiles para identificar dificultades comunes, como la ansiedad en presentaciones orales, el uso preciso de la terminología especializada o la falta de familiaridad con ciertos géneros discursivos propios de cada disciplina.

1.5.2. Cuestionarios

Los cuestionarios son herramientas eficaces para recopilar datos cuantitativos sobre las percepciones y necesidades lingüísticas de un grupo amplio de estudiantes. Este método permite identificar tendencias generales, como las áreas de mayor dificultad percibida o las competencias más valoradas. Según Dörnyei (2003), los cuestionarios bien diseñados pueden

incluir preguntas abiertas y cerradas para obtener información detallada sobre actitudes, expectativas y comportamientos de aprendizaje. Además, plataformas digitales como Google Forms facilitan su aplicación y permiten un análisis sistemático de los resultados, lo cual es útil para adaptar los programas educativos a las necesidades detectadas.

1.5.3. Observación directa

La observación en el aula o en entornos simulados ofrece una visión precisa de cómo los estudiantes utilizan el idioma en situaciones reales. Coffey (1984) señala que este método es especialmente útil para evaluar las competencias lingüísticas en acción y detectar áreas de mejora que podrían no ser evidentes mediante entrevistas o cuestionarios. Por ejemplo, en actividades de simulación didáctica, como la redacción y presentación de un anuncio publicitario, la observación puede evidenciar dificultades en la selección de términos persuasivos o en la fluidez comunicativa. Este procedimiento puede complementarse con rúbricas de evaluación para garantizar un análisis sistemático y objetivo del desempeño.

1.5.4. Combinación de métodos

Para obtener un análisis más completo y riguroso, es recomendable combinar estos métodos. La triangulación de datos, es decir, el contraste entre las percepciones obtenidas en entrevistas, cuestionarios y observaciones, garantiza una visión integral de las necesidades lingüísticas. Según Hyland (2006), este enfoque holístico es clave para diseñar programas que equilibren las necesidades objetivas y subjetivas, logrando una enseñanza más eficaz y contextualizada.

En esta línea, Richterich y Chancerel (1977) subrayan que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos asegura un análisis más equilibrado y adaptado a las necesidades reales de los estudiantes. Este enfoque no solo minimiza sesgos²⁶, sino que también refuerza la validez de los resultados, proporcionando una base sólida para el diseño curricular.

Por ejemplo, en contextos universitarios, la combinación de entrevistas con docentes, cuestionarios dirigidos a estudiantes y observación de actividades prácticas permite identificar

²⁶ El sesgo en la investigación se refiere a cualquier desviación de la verdad que genera resultados distorsionados y conduce a conclusiones erróneas. Este fenómeno puede presentarse en cualquier etapa del proceso investigativo, ya sea durante la recopilación, el análisis, la interpretación de los datos o la publicación de los resultados, afectando tanto a la investigación cualitativa como a la cuantitativa. Recuperado de: <https://goo.su/CxtAM>

competencias clave, como la redacción técnica o la comunicación intercultural, y adaptar los programas formativos a las demandas reales del entorno académico y profesional.

En conclusión, los métodos utilizados para analizar las necesidades lingüísticas no solo permiten diseñar programas más efectivos y personalizados, sino que también aseguran que la enseñanza de lenguas de especialidad responda a las exigencias específicas del estudiantado. Este enfoque prepara a los aprendientes para desempeñarse con éxito en entornos globalizados, garantizando que los programas educativos sean pertinentes, rigurosos y ajustados a cada disciplina.

2. Diseño curricular de cursos de lenguas de especialidad

El diseño curricular para cursos de lenguas de especialidad es un proceso fundamental cuyo objetivo principal es alinear los contenidos y las metodologías con las necesidades específicas de los estudiantes. Como se discutió en el Capítulo 1 (Sección 4.1.4.), los principios de diseño curricular incluyen la autenticidad del contenido y la progresión gradual, aspectos que serán abordados en profundidad en esta sección. Estos principios se derivan de la evolución histórica de la enseñanza de lenguas de especialidad (Sección 4.1.5.), que destacó el impacto de enfoques como el análisis de necesidades y el diseño centrado en el estudiante. Este proceso debe responder tanto a principios pedagógicos como a las demandas concretas de los contextos en los que los estudiantes aplicarán sus competencias lingüísticas.

A continuación, se presentan los principios, estrategias y elementos clave que guían el diseño de estos cursos para garantizar un aprendizaje significativo y adaptado al contexto.

2.1. Principios de diseño curricular

En el diseño de cursos de lenguas de especialidad, varios principios fundamentales guían la creación de un currículo relevante y efectivo:

2.1.1. Enfoque centrado en el aprendiz

Este enfoque, ya introducido en el capítulo anterior como un principio metodológico esencial en la enseñanza de lenguas de especialidad (Dudley-Evans & St John, 1998), se examina aquí desde una perspectiva más amplia, en el marco del pensamiento pedagógico constructivista y su aplicación a la educación superior.

El enfoque centrado en el aprendiz, basado en teorías constructivistas, sitúa al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, fomentando la autonomía, la responsabilidad y

el aprendizaje significativo. Según Delgado Martínez (2019), este modelo transforma la educación al empoderar a los estudiantes y desarrollar habilidades críticas mediante actividades prácticas y reflexivas.

Caracterizado por la interdependencia entre docentes y estudiantes, el respeto mutuo y la reflexión constante (Rogers, 1996), este enfoque también representa un cambio cultural en la educación superior, promoviendo la personalización de los programas y alineándolos con los resultados de aprendizaje, como destaca el estudio *Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning (EI & ESU, 2010)*. En el contexto de lenguas de especialidad, este modelo permite diseñar actividades directamente vinculadas a las metas académicas y profesionales de los estudiantes, como la redacción de textos técnicos y la comunicación intercultural, asegurando una experiencia formativa relevante y aplicable al mundo laboral globalizado.

2.1.2. Autenticidad del contenido

En los cursos de lenguas de especialidad, la autenticidad del contenido desempeña un papel fundamental para garantizar que los estudiantes adquieran competencias directamente aplicables en contextos profesionales reales. Según Dania y Adha (2021), los materiales auténticos, definidos como aquellos no diseñados específicamente para la enseñanza, pero utilizados con fines pedagógicos, permiten a los aprendices experimentar el lenguaje tal como se utiliza en situaciones reales, facilitando una conexión significativa entre el aula y el mundo laboral.

Rahmanpanah y Mohseni (2017) destacan que el uso de materiales auténticos no solo fomenta el aprendizaje significativo, sino que también humaniza el proceso educativo al conectar las actividades del aula con las experiencias y necesidades de los estudiantes. Este enfoque ayuda a desarrollar competencias pragmáticas y socioculturales esenciales en los contextos profesionales específicos de cada disciplina.

Por ejemplo, los estudiantes en la asignatura de lenguas de especialidad analizan textos auténticos, como anuncios publicitarios, artículos periodísticos y resoluciones administrativas. Estas actividades les permiten aplicar sus conocimientos en la creación de campañas publicitarias, la interpretación de textos legales y la redacción de informes administrativos. De esta manera, los materiales auténticos no solo mejoran las competencias lingüísticas, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos específicos de sus futuros entornos laborales.

Este enfoque asegura que las tareas educativas no solo sean prácticas, sino que también estén alineadas con las demandas reales del mercado laboral, promoviendo un aprendizaje integral y transferible.

2.1.3. Progresión y secuenciación de contenidos

Un principio fundamental en el diseño curricular es la progresión lógica del contenido, que permite a los estudiantes avanzar de tareas simples a actividades más complejas, consolidando su aprendizaje de forma gradual. Según Richards y Rodgers (2001), una secuenciación adecuada asegura que las actividades se construyan sobre lo aprendido previamente, fomentando el desarrollo integrado de habilidades. Hutchinson y Waters (1987) enfatizan que la progresión lógica reduce la sobrecarga cognitiva, ayudando a los estudiantes a adquirir competencias lingüísticas de manera más efectiva y significativa.

En este sentido, el contexto de las lenguas de especialidad, este enfoque se traduce en un diseño que parte de ejercicios básicos, como el aprendizaje de vocabulario técnico relacionado con términos comerciales o administrativos, hasta actividades más complejas, como la redacción de contratos o la realización de presentaciones en escenarios simulados. En contextos universitarios, los estudiantes suelen comenzar con tareas que refuerzan los conceptos fundamentales antes de enfrentarse a desafíos mayores, como la interpretación de noticias periodísticas o la redacción de textos legales.

La secuenciación no solo facilita el aprendizaje gradual, sino que también aumenta la confianza de los estudiantes al consolidar una base sólida de conocimientos antes de abordar tareas más exigentes. Este enfoque gradual promueve un aprendizaje significativo, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos comunicativos y profesionales en sus respectivas disciplinas.

2.2. Estrategias de diseño curricular

Las estrategias de diseño curricular en lenguas de especialidad buscan traducir los principios teóricos de la didáctica de lenguas de especialidad en prácticas pedagógicas efectivas, orientadas a responder a las necesidades comunicativas académicas y profesionales de los estudiantes. Estas estrategias permiten desarrollar competencias lingüísticas específicas aplicables a contextos reales de uso, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado. A continuación, se presentan tres estrategias clave, seleccionadas por su recurrencia en la literatura especializada y su pertinencia para el diseño de cursos universitarios de lenguas de especialidad.

2.2.1. Enfoque por tareas (Task-Based Learning, TBL)²⁷

Como se mencionó en el Capítulo 1, el Enfoque por Tareas (TBL) es una metodología centrada en el desarrollo de actividades auténticas y significativas que permiten a los estudiantes utilizar el idioma en contextos prácticos. Según Ellis (2003), “una tarea implica el uso del lenguaje para alcanzar un objetivo comunicativo en situaciones similares a las del mundo real”. Este enfoque, que evoluciona a partir del Método Comunicativo, se basa en la premisa de que el aprendizaje del idioma es más efectivo cuando está orientado a la acción y se enmarca en contextos realistas.

El TBL ha sido ampliamente reconocido como una metodología eficaz para el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente por su énfasis en el significado más que en la forma (Nunan, 1989). Según Willis y Willis (2007), este enfoque permite a los estudiantes interactuar en el idioma objetivo a través de actividades que simulan situaciones reales, promoviendo así un aprendizaje significativo. Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas²⁸ (MCER, 2002) define una tarea como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto”.

La implementación del TBL en la enseñanza de lenguas de especialidad es particularmente relevante, ya que estas lenguas tienen una función instrumental específica en contextos académicos y profesionales (Gómez de Enterría, 2001). Esto exige un diseño curricular que contemple tareas alineadas con las necesidades comunicativas reales de los estudiantes.

En el diseño curricular de lenguas de especialidad, el enfoque por tareas (TBL) se implementa mediante actividades que responden directamente a las demandas académicas y profesionales del estudiantado. En este tipo de módulos, se han identificado tareas clave, como:

²⁷TBL: Fue desarrollado en la década de los 70, existe un sustancial cuerpo de investigación que ha estudiado sus fundamentos teóricos apoyando su eficacia. Actualmente, un gran número de educadores e investigadores están testando distintos aspectos de TBL. En España, Fundación Educación Católica (FEC) está liderando a nivel mundial la posible idoneidad de TBL como motor de cambio educativo hacia el aprendizaje activo antes de la universidad. Información detallada se encuentra en el Proyecto FEC-TBL. Recuperado de: <https://www.teambasedlearning.org/que-es-tbl/>

²⁸El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua, que constituye una base compartida para establecer niveles de competencia y equivalencias.

El MCER forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, que ha unificado las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Recuperado de: <https://goo.su/0VDQu5>

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

- Redacción de correos electrónicos comerciales: Actividades que enseñan a los estudiantes a estructurar mensajes formales, utilizando un lenguaje profesional y adaptado a distintos contextos culturales. Estas tareas fomentan la comprensión de los registros formales y las normas internacionales de comunicación empresarial.
- Simulaciones de campañas publicitarias: Ejercicios en los que los estudiantes crean y presentan mensajes persuasivos para públicos objetivos específicos, desarrollando competencias en el lenguaje técnico y publicitario, así como habilidades de presentación.
- Resolución de casos legales o administrativos: Dinámicas que implican la interpretación de documentos jurídicos, la redacción de instancias y la propuesta de soluciones a problemas administrativos reales, permitiendo a los estudiantes aplicar vocabulario especializado y estrategias argumentativas.

Estos ejemplos no solo fortalecen las competencias lingüísticas específicas, sino que también promueven la transferencia de habilidades a entornos laborales y académicos, haciendo que el aprendizaje sea significativo y relevante.

La metodología del TBL sigue tres fases principales (Willis, 1996):

- Pre-tarea: Se introducen los objetivos de la actividad, se activan conocimientos previos y se presenta el vocabulario necesario.
- Tarea: Los estudiantes realizan la actividad principal de manera colaborativa, utilizando el idioma de forma funcional y espontánea.
- Post-tarea: Se reflexiona sobre el desempeño, se ofrece retroalimentación y se consolidan los aprendizajes.

El TBL ofrece ventajas significativas, como la personalización del aprendizaje, la integración de las cuatro destrezas lingüísticas y la motivación intrínseca de los estudiantes. Sin embargo, también enfrenta desafíos en su implementación, especialmente en el contexto universitario:

- ✓ Capacitación docente: Según Willis y Willis (2007), la eficacia del TBL depende en gran medida de la formación de los profesores en el diseño y gestión de tareas.
- ✓ Materiales específicos: La falta de recursos didácticos adaptados a lenguas de especialidad puede limitar el impacto del enfoque (Richards y Rodgers, 1998).

- ✓ Resistencia inicial: Los estudiantes acostumbrados a métodos tradicionales pueden mostrar reticencias hacia una metodología basada en tareas.

El Enfoque por Tareas es particularmente eficaz en la enseñanza de lenguas de especialidad, ya que conecta directamente el aprendizaje del idioma con las necesidades del mundo laboral y académico. No obstante, su implementación requiere un compromiso institucional para proporcionar formación docente y recursos adecuados, así como un enfoque flexible que permita superar las resistencias iniciales de los estudiantes.

2.2.2. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una estrategia fundamental para enriquecer tanto las competencias lingüísticas como las habilidades interpersonales. Según Dudley-Evans y St. John (1998), las actividades grupales permiten a los estudiantes trabajar juntos para resolver problemas o completar tareas significativas, promoviendo el aprendizaje activo y la cooperación en el uso de la lengua meta. Esta metodología fomenta el intercambio de ideas, la construcción conjunta del conocimiento y la interacción auténtica en la lengua meta. Además, Johnson y Johnson (1994) señalan que el aprendizaje colaborativo se fundamenta en principios como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción constructiva, elementos que resultan esenciales para maximizar el aprendizaje grupal.

En el diseño curricular de lenguas de especialidad, esta estrategia se implementa mediante actividades específicas que se adaptan a las necesidades de los estudiantes, como las simulaciones grupales, los estudios de caso y los proyectos compartidos. Estas actividades permiten situar a los estudiantes en contextos reales o simulados, lo que fortalece tanto su competencia comunicativa como sus habilidades de colaboración.

Entre las actividades más representativas destacan las siguientes:

- Simulaciones grupales: Actividades en las que los estudiantes colaboran para redactar y presentar una campaña publicitaria, negociar acuerdos comerciales ficticios o resolver conflictos administrativos. Estas simulaciones reflejan situaciones reales del ámbito laboral, como la negociación de contratos o la creación de estrategias de marketing, y fomentan habilidades de resolución de problemas y liderazgo (Bartual & Mátraházi, 2013).
- Estudios de caso: Dinámicas en las que los estudiantes analizan y resuelven problemas reales o ficticios relacionados con áreas como el lenguaje jurídico, administrativo o

técnico. Por ejemplo, trabajar en equipo para interpretar una resolución administrativa o redactar recomendaciones sobre un caso práctico fomenta tanto la interacción en el idioma objetivo como la aplicación del conocimiento en contextos profesionales. Estas actividades también fortalecen la capacidad crítica y la autonomía grupal (Cassany, 2003).

- **Proyectos compartidos:** La creación de documentos colectivos, como manuales administrativos, propuestas publicitarias o informes legales, fomenta la cooperación y la distribución equitativa de responsabilidades. Según Kagan (1999), estas tareas refuerzan competencias como la negociación y la coordinación grupal, esenciales en entornos globalizados. Por ejemplo, un equipo puede trabajar en el diseño de una guía turística adaptada a clientes internacionales o en la elaboración de una propuesta de mejora administrativa.

El aprendizaje colaborativo no solo mejora la competencia lingüística, sino que también desarrolla habilidades transversales esenciales en el mundo laboral, como el liderazgo, la negociación y la gestión de conflictos. Además, promueve valores como la empatía y el respeto a la diversidad cultural, características fundamentales en un entorno globalizado, donde la colaboración multicultural y el trabajo en equipo son cada vez más valorados. Según Bartual y Mátraházi (2013), estas dinámicas no solo incrementan la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también fortalecen su capacidad de trabajar eficazmente en contextos interculturales.

2.2.3. Aprendizaje basado en proyectos (Project-Based Learning, PBL)²⁹

El aprendizaje basado en proyectos implica que los estudiantes trabajen en actividades de largo plazo que integren múltiples competencias lingüísticas y habilidades prácticas. Según Hyland (2006), esta estrategia permite a los estudiantes aplicar el lenguaje en contextos amplios y complejos, fomentando un aprendizaje significativo. Esta metodología pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico. Además, Torrego Egido y Méndez Romero (2018) destacan que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que, al vincular los contenidos académicos con

²⁹ PBL se originó a partir de una reforma curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad Case Western Reserve, en la década de 1950 y se ha extendido a muchos otros ámbitos profesionales como derecho, economía, arquitectura, ingeniería, etc. Recuperado de: <https://knowgarden.wordpress.com/2013/07/09/problem-based-learning-y-project-based-learning/>

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

situaciones prácticas y reales, permite a los estudiantes fomentar habilidades transferibles, esenciales para el éxito en contextos profesionales y académicos.

En el diseño curricular de lenguas de especialidad, el aprendizaje basado en proyectos puede adaptarse a las necesidades de los estudiantes de ELE mediante actividades tales como:

- **Proyectos interdisciplinarios:** Actividades que combinan competencias lingüísticas con conocimientos específicos de otras áreas. Por ejemplo, los estudiantes pueden diseñar una propuesta publicitaria para un producto, utilizando estrategias persuasivas en español, o redactar un informe administrativo que simule un caso real en un contexto empresarial. Según Correa et al. (2020), este enfoque no solo desarrolla competencias comunicativas específicas, sino que también fomenta el aprendizaje integral y contextualizado.
- **Creación de productos finales:** Los estudiantes desarrollan materiales tangibles que reflejan el uso del idioma en situaciones reales. Por ejemplo, pueden elaborar una guía administrativa para extranjeros que visitan una institución pública o diseñar una campaña de sensibilización en formato multimedia para abordar un tema de interés social. Según García García (2014), este tipo de proyectos incentiva la creatividad y el compromiso de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje significativo al conectar el contenido con sus intereses personales y profesionales.
- **Defensa de proyectos:** Como parte del proceso, los estudiantes presentan los resultados de sus proyectos en un formato profesional, practicando habilidades de argumentación, persuasión y presentación en español. Estas actividades fomentan el desarrollo de competencias orales y escritas, preparando a los estudiantes para situaciones como entrevistas de trabajo, reuniones o presentaciones académicas. Zambrano Briones et al. (2022) subrayan que la presentación de proyectos fortalece la confianza y la capacidad de los estudiantes para comunicarse en entornos formales, habilidades clave para su inserción en el mundo laboral.

El aprendizaje basado en proyectos no solo fortalece las competencias lingüísticas específicas, sino que también desarrolla habilidades transversales como la gestión del tiempo, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo en equipo. Estas competencias son esenciales para el desempeño en entornos laborales modernos, donde se valoran tanto las habilidades comunicativas como las interpersonales y organizativas. Además, según Krajcik y Blumenfeld (2006), el ABP mejora la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a

situaciones complejas y trabajar colaborativamente, preparándolos para los desafíos de un mundo globalizado.



Figura 3. Estrategias didácticas para cursos de lenguas de especialidad.

Fuente: Recuperado de: <https://goo.su/8oJuWi9>

2.3. Organización y contenido de los cursos de lenguas de especialidad

El diseño estructural de un curso de lenguas de especialidad debe garantizar que las competencias específicas requeridas por el campo profesional de los estudiantes se desarrollen de manera progresiva y contextualizada. La organización modular, el uso de contenido auténtico y la secuenciación gradual del aprendizaje son elementos clave para lograr un curso efectivo y significativo. Según Richards y Rodgers (2014), una estructura bien definida facilita el aprendizaje autónomo y permite a los estudiantes transferir las habilidades adquiridas en el aula a sus contextos laborales.

2.3.1. Organización modular

En este marco, la estructura modular permite dividir el curso en bloques temáticos o competencias específicas, lo que facilita un aprendizaje progresivo y organizado. Según Hyland (2006), esta organización ayuda a los estudiantes a asimilar y practicar cada competencia antes de enfrentarse a tareas más complejas. Por ejemplo, en un curso de lenguas para turismo, los módulos pueden abarcar temas como atención al cliente, redacción de itinerarios y vocabulario relacionado con la hospitalidad. Además, este enfoque modular, según Graves (2000),

proporciona flexibilidad al diseño curricular, permitiendo a los docentes adaptar los módulos a las necesidades individuales de los estudiantes y al contexto profesional. En la enseñanza de ELE, esto podría significar incorporar un módulo específico sobre la redacción de correos electrónicos para clientes internacionales o la elaboración de guías turísticas.

El enfoque modular también fomenta la autonomía del estudiante, ya que le permite enfocarse en áreas donde requiera mayor refuerzo. Asimismo, Krajcik y Blumenfeld (2006) señalan que dividir los cursos en módulos temáticos incrementa la motivación y la retención, al brindar a los estudiantes objetivos claros y alcanzables.

2.3.2. Contenido auténtico y especializado

Como se analizó previamente en este capítulo, los materiales auténticos constituyen un recurso esencial en la enseñanza de lenguas de especialidad. En el diseño curricular adquieren aquí un valor particular: permiten organizar el aprendizaje en torno a tareas que reproducen de manera fiel las exigencias profesionales. Así, el contenido debe integrar tanto competencias receptivas (por ejemplo, comprensión de textos especializados o interpretación de gráficos en informes profesionales) como competencias productivas (redacción de correos electrónicos formales, elaboración de propuestas publicitarias o presentaciones orales en simulaciones profesionales).

A modo de ejemplo, la inclusión de actividades como la redacción de instancias administrativas, el análisis de artículos periodísticos o la simulación de campañas publicitarias ofrece a los estudiantes un entrenamiento directo en situaciones comunicativas propias de su futura práctica laboral.

2.3.3. Secuenciación progresiva del contenido

La progresión gradual es un principio fundamental para estructurar un curso efectivo. Según Graves (2000), el contenido debe organizarse de menor a mayor complejidad, lo que permite a los estudiantes consolidar habilidades básicas antes de abordar tareas avanzadas. Este enfoque garantiza un aprendizaje significativo y evita la sobrecarga cognitiva. En las primeras etapas del curso, los estudiantes pueden centrarse en actividades introductorias que les permitan familiarizarse con el vocabulario técnico y las estructuras gramaticales específicas de su campo.

Esta lógica de progresión puede ilustrarse a través de las siguientes etapas:

- Etapas iniciales: Prácticas de vocabulario relacionado con el lenguaje administrativo o jurídico, junto con ejercicios básicos de comprensión lectora en textos administrativos reales.
- Tareas intermedias: Redacción de correos formales, simulaciones de reuniones administrativas o creación de propuestas publicitarias.
- Actividades avanzadas: Elaboración de informes administrativos adaptados a casos prácticos reales, y defensa de proyectos como la presentación de una campaña publicitaria.

Según Nunan (1988), esta secuenciación favorece el desarrollo de la confianza de los estudiantes, ya que pueden aplicar lo aprendido en etapas previas para abordar tareas más complejas. Además, permite que el aprendizaje sea acumulativo, garantizando que los estudiantes construyan progresivamente sus competencias lingüísticas y profesionales.

2.4. Tipología de lenguas de especialidad

Los cursos de lenguas de especialidad se diseñan para satisfacer las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes en función de sus contextos académicos, profesionales y laborales. Esta tipología permite clasificar los cursos según sus objetivos y las demandas comunicativas particulares de cada disciplina. A continuación, se detallan las principales categorías:

2.4.1. Lenguas para fines específicos (LFE)

Las Lenguas para Fines Específicos (LFE) constituyen un concepto clave en el ámbito de la enseñanza de lenguas y la comunicación profesional. Según Cabré y Gómez de Enterría (2006, p. 12), las LFE representan un conjunto de recursos lingüísticos y no lingüísticos cuyo análisis se centra en su uso en «ámbitos temáticos-funcionales precisos» y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A diferencia de las Lenguas de Especialidad (LESP), que priorizan la especificidad de los recursos lingüísticos en contextos especializados, las LFE se enfocan en la especificidad de las situaciones y funciones comunicativas. De este modo, mientras las LESP son entendidas como sistemas relativamente estables y delimitados dentro de la lengua materna (L1), las LFE

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

se sitúan en el ámbito de las lenguas extranjeras (L2) y presentan una mayor heterogeneidad³⁰ y una orientación discursiva.

Esta distinción implica que las LESP actúan como un recurso técnico al servicio de las LFE, cuyo objetivo principal no es solo enseñar estructuras lingüísticas específicas, sino preparar al aprendiz para interactuar en contextos comunicativos reales, definidos por propósitos concretos, como el ámbito profesional o académico. En coherencia con ello, Gómez de Enterría (2006, p. 52) afirma que el aprendizaje de las LFE implica una inmersión en un discurso especializado propio de una situación profesional concreta, con un uso lingüístico específico y puntual.

En términos de aplicación, Martín Peris (2007) destaca que las LFE se caracterizan por la predominancia de una base discursiva orientada a usos sociales, en contraste con la base temática y las características formales que definen a las LESP. Esta perspectiva resalta la necesidad de formar a los estudiantes en competencias comunicativas que trascienden el conocimiento gramatical y lexical, priorizando la pragmática y las competencias interculturales.

El enfoque de las LFE ha evolucionado significativamente, como lo señala Bhatia (2008, p. 160), quien amplía el campo de acción de las LFE al enfatizar la importancia del contexto en el éxito comunicativo. Según este autor, «ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales o interdisciplinarios, algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en potenciales obstáculos para un resultado comunicativo pragmáticamente exitoso». Esta afirmación pone de relieve que la enseñanza y el uso de las LFE no deben centrarse exclusivamente en los aspectos lingüísticos, sino también en los elementos culturales, sociales y profesionales que rodean el acto comunicativo. Por ejemplo, en sectores como el turismo o la ingeniería, comprender los protocolos culturales o las normas de interacción profesional puede ser tan crucial como dominar la terminología técnica.

La investigación sobre las LFE constituye hoy un campo interdisciplinario y multifacético³¹ que integra perspectivas de diversas áreas, como la etnografía de la comunicación, la sociología de la comunicación laboral, la psicolingüística y la psicología

³⁰ Heterogeneidad: es una palabra que significa diversidad. Se consideraría que un aula compuesta por personas de diferentes orígenes tiene la cualidad de heterogeneidad. Recuperado de: <https://goo.su/Yexvse>

³¹ Multifacético: adj. Que ofrece varias facetas o aspectos. múltiple, vario, diverso, variado, heterogéneo. Recuperado de: <https://goo.su/bOhPTF>

cognitiva (Bhatia, 2008). Este enfoque interdisciplinario no solo enriquece la enseñanza de las LFE, sino que también permite diseñar programas de formación más relevantes y efectivos. Así, disciplinas profesionales como el derecho, la economía, el periodismo o la ingeniería se benefician de cursos de LFE adaptados a sus necesidades específicas, lo que subraya la capacidad de las LFE para responder a las exigencias del mundo profesional globalizado.

En el diseño pedagógico de las LFE, es fundamental incorporar actividades prácticas que simulen situaciones reales del ámbito profesional. Por ejemplo, en un curso de español para médicos, los estudiantes pueden trabajar con historiales clínicos reales, practicar la interacción médico-paciente y familiarizarse con los términos técnicos empleados en diagnósticos y tratamientos. En un curso de inglés para ingenieros, los estudiantes podrían analizar diagramas técnicos y participar en simulaciones de reuniones internacionales sobre proyectos de infraestructura. Estas estrategias no solo desarrollan competencias lingüísticas, sino que también refuerzan habilidades interculturales y pragmáticas, necesarias para un desempeño eficaz en un contexto profesional.

En el marco de esta tesis, se busca explorar cómo los principios de las Lenguas para Fines Específicos (LFE) pueden aplicarse al diseño de programas de formación en el ámbito universitario, atendiendo a las necesidades específicas del estudiantado de nivel avanzado. Este enfoque considera tanto las características del entorno académico como las demandas profesionales actuales, destacando la importancia de un aprendizaje contextualizado y orientado a la práctica.

El análisis de las LFE, tal como se presenta en este capítulo, proporciona una base sólida para comprender su relevancia y su potencial impacto en el desarrollo de competencias comunicativas especializadas. En el ámbito de la enseñanza de ELE con fines específicos, las LFE pueden abordarse mediante actividades prácticas como la redacción de documentos administrativos, la elaboración de propuestas publicitarias y la simulación de reuniones profesionales. Estas tareas permiten al estudiantado aplicar las competencias lingüísticas y pragmáticas adquiridas, conectándolas con las exigencias del entorno profesional en sectores como el comercio, el turismo o la administración pública.

2.4.2. Lenguas para fines académicos (LFA)

La enseñanza de las Lenguas para Fines Académicos (LFA) se inscribe dentro del campo del lenguaje especializado, ya que varía en función de las temáticas abordadas por las

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

comunidades académicas responsables de la formación de futuros profesionales, la investigación y la difusión del conocimiento. En los últimos años, las LFA se han consolidado como una disciplina autónoma, perfilándose sus características específicas y géneros discursivos asociados en los contextos académicos. Según Jordan (1997), los cursos de LFA están diseñados para preparar a los estudiantes a desenvolverse en entornos de educación superior e investigación, desarrollando habilidades esenciales como la redacción de ensayos, la comprensión de textos especializados y la participación en conferencias o seminarios.

En el ámbito hispanohablante, diversos autores como Moreno Fernández (1999), Ciapuscio (2003), Cabré (2006) y Pastor Cesteros (2010), entre otros, han contribuido al estudio de las LFA, analizando su conceptualización, contextos de uso, impacto de las tecnologías en su enseñanza y estrategias metodológicas efectivas. Redacción académica: Ensayos, artículos científicos y propuestas de investigación.

Entre las principales competencias que los cursos de LFA buscan desarrollar se encuentran:

- Comprensión lectora: Análisis de textos especializados, como libros de referencia.
- Habilidades orales: Presentación de ponencias, defensa de tesis y participación en debates académicos.

Un desafío clave en la enseñanza de las LFA es la integración plena de estudiantes internacionales en programas de grado y posgrado. En el módulo de lenguas de especialidad del contexto universitario analizado, los estudiantes enfrentan dificultades relacionadas con la escritura académica en español, así como con las diferencias culturales inherentes a sus tradiciones académicas. Estas barreras se abordan mediante la implementación de estrategias específicas, como la redacción guiada, el análisis y la comprensión de textos especializados, y la defensa de proyectos académicos, orientadas a facilitar su integración y desempeño en un entorno académico diverso. Estas tareas no solo fortalecen las competencias lingüísticas y académicas, sino que también preparan a los estudiantes para participar en comunidades internacionales, superando las barreras lingüísticas y culturales.

Un ejemplo concreto de curso de LFA es la enseñanza del inglés académico para estudiantes de posgrado, donde los participantes trabajan en la redacción de un artículo científico siguiendo normas internacionales como APA. En un curso de ELE, los estudiantes podrían preparar una ponencia académica en español, practicando tanto la estructura del

discurso como la fluidez lingüística. Estas actividades desarrollan habilidades críticas esenciales para su formación académica y su participación en foros internacionales.

2.4.3. Lenguas para fines profesionales (LFP)

Los cursos de Lenguas para Fines Profesionales (LFP) están diseñados para desarrollar competencias comunicativas específicas que permitan a los estudiantes desempeñarse de manera efectiva en contextos laborales. Según Basturkmen (2010), estos cursos son una herramienta esencial para preparar a los aprendientes para situaciones profesionales, donde la comunicación adecuada y efectiva resulta clave. De acuerdo con Aguirre Beltrán (2004), el objetivo principal de las LFP es mejorar las capacidades de comprensión y expresión requeridas para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional.

Estos cursos abarcan una amplia variedad de habilidades prácticas que pueden aplicarse directamente en el entorno laboral. Entre las competencias específicas destacan:

- Redacción profesional: Correos electrónicos, informes y actas de reuniones.
- Habilidades interpersonales y comunicativas: Participación en reuniones, negociaciones e incluso entrevistas laborales.
- Resolución de problemas comunicativos: Manejo de conflictos y adaptación a entornos multiculturales.

El diseño de los cursos de LFP debe adaptarse a las necesidades del público objetivo, la temática profesional y la finalidad de la comunicación (Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Gómez de Enterría, 2009). Además, es crucial considerar materiales auténticos, como informes técnicos, gráficos y glosarios técnicos, que permiten a los estudiantes trabajar con documentos similares a los que encontrarán en sus futuros contextos laborales. Estos procesos de comunicación también deben incorporar el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y atender a las diferencias culturales en la comunicación profesional.

El discurso profesional se caracteriza por su formalidad, precisión y estructuración, con elementos lingüísticos específicos como párrafos breves, el uso de la voz pasiva y una terminología técnica propia (Cabré, 1993). Estas características se aplican tanto a la redacción de textos como a la interacción oral en entornos laborales.

En el ámbito de la enseñanza de ELE con fines profesionales, las Lenguas para Fines Profesionales (LFP) se desarrollan mediante actividades prácticas como simulaciones de

negociaciones comerciales, la redacción de correos electrónicos formales y la preparación de presentaciones empresariales. Asimismo, el estudiantado puede participar en la elaboración de propuestas de proyectos en español, integrando habilidades de redacción técnica con estrategias de comunicación intercultural. Este tipo de tareas no solo contribuye al fortalecimiento de competencias lingüísticas específicas, sino que también prepara a los aprendientes para desenvolverse eficazmente en entornos multiculturales y globalizados, alineando su formación con las exigencias actuales del mercado laboral.

2.5. Estudios de caso

Los estudios de caso ofrecen evidencia de la efectividad de los cursos de lenguas de especialidad y permiten entender cómo se traducen los principios teóricos en prácticas pedagógicas exitosas. A continuación, se presentan dos ejemplos destacados:

2.5.1. Curso de inglés para ingenieros

Este curso emplea materiales auténticos y el enfoque por tareas para preparar a los estudiantes en la comunicación técnica en contextos internacionales. Según Hyland (2006), los estudiantes trabajan con manuales técnicos, diagramas y estudios de caso reales, lo que les permite desarrollar habilidades prácticas como:

- La redacción de informes técnicos y manuales;
- La interpretación y explicación de diagramas técnicos;
- La participación en reuniones donde se discuten proyectos o procedimientos operativos.

Además, el curso fomenta la interacción entre estudiantes mediante actividades grupales, como simulaciones de equipos técnicos que deben resolver problemas de diseño en inglés. Los resultados muestran que los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también adquirieron confianza para interactuar en entornos laborales internacionales.

2.5.2. Curso de español para negocios

Este curso utiliza simulaciones de situaciones empresariales, como presentaciones y reuniones, para desarrollar las competencias comunicativas necesarias en el ámbito comercial. Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes³² (2020), el curso incluye actividades como:

³² El Plan Curricular del Instituto Cervantes establece los niveles de referencia para el español según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ofreciendo una descripción avanzada del material lingüístico necesario para la planificación curricular. Su objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza en los centros del

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

- Redacción de correos electrónicos y propuestas comerciales en español;
- Simulaciones de negociaciones y presentaciones de productos;
- Análisis de casos reales de empresas internacionales que operan en mercados hispanohablantes.

La autenticidad de las actividades permite a los estudiantes practicar en un entorno controlado, aplicando vocabulario y estructuras específicas del ámbito empresarial. Los participantes del curso reportan una mejora significativa en su capacidad para negociar, redactar documentos y presentar proyectos en español, destacando la relevancia del curso para sus carreras.

La tipología de lenguas de especialidad refleja la diversidad de necesidades comunicativas en contextos profesionales y académicos. Los cursos de LFE, LFA y LFP permiten atender estas demandas mediante un diseño curricular adaptado, el uso de materiales auténticos y la implementación de estrategias prácticas.

Los estudios de caso analizados evidencian que el éxito de estos cursos radica en su capacidad para conectar el aprendizaje en el aula con las exigencias reales del mundo laboral y académico. Estos estudios demuestran cómo el diseño curricular basado en materiales auténticos, el enfoque por tareas y la simulación de situaciones reales puede contribuir significativamente al desarrollo de competencias comunicativas en lenguas de especialidad.

Los principios observados en estos ejemplos ofrecen una base teórica sólida para adaptar estrategias pedagógicas efectivas en diferentes contextos de enseñanza de lenguas de especialidad, asegurando que la formación responda a las demandas académicas y profesionales actuales.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las características clave de las principales tipologías de lenguas de especialidad, destacando su contexto de aplicación, habilidades prioritarias y ejemplos prácticos. Esta tabla facilita una comparación directa entre las diferentes categorías y su relevancia en contextos académicos y profesionales específicos:

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Tabla 2. Tipos y características de las lenguas de especialidad

Tipo de Lengua de Especialidad	Contexto de Aplicación	Habilidades Prioritarias	Ejemplos de Actividades Prácticas
Lenguas para Fines Específicos (LFE)	Profesiones técnicas y científicas (medicina, ingeniería).	<ul style="list-style-type: none">-Uso de terminología técnica.-Dominio de géneros discursivos (manuales, informes técnicos).-Comunicación precisa en tareas específicas.	<ul style="list-style-type: none">-Interpretación de manuales técnicos en inglés.-Simulación de discusiones técnicas sobre procedimientos operativos.
Lenguas para Fines Académicos (LFA)	Ámbito universitario e investigación académica.	<ul style="list-style-type: none">-Redacción de textos académicos (ensayos, papers).-Comprensión crítica de artículos científicos.-Participación en presentaciones y debates en conferencias.	<ul style="list-style-type: none">-Redacción de un artículo científico siguiendo las normas APA.-Defensa de proyectos en simulaciones de congresos internacionales.
Lenguas para Fines Profesionales (LFP)	Empresas y entornos laborales internacionales.	<ul style="list-style-type: none">-Comunicación oral y escrita en reuniones y negociaciones.- Redacción de correos electrónicos y reportes ejecutivos.- Adaptación al contexto intercultural laboral.	<ul style="list-style-type: none">-Simulaciones de negociaciones internacionales en español.- Elaboración de propuestas comerciales y correos formales adaptados a mercados internacionales.

Fuente: elaboración propia

Tal como se sintetiza en la tabla en la tabla, cada tipo de lengua de especialidad tiene características particulares adaptadas a contextos específicos. Estas diferencias subrayan la importancia de diseñar enfoques didácticos personalizados que respondan a las necesidades de

los aprendices y del entorno profesional o académico en el que se desempeñan. A continuación, se exploran los métodos más efectivos para enseñar estas lenguas en el ámbito universitario.

3. Evaluación del diseño curricular

3.1. Evaluación continua del currículo

La evaluación continua del currículo garantiza la calidad, relevancia y efectividad de los programas académicos, adaptándolos a las necesidades de los estudiantes y a los cambios en el entorno profesional. Según Graves (2000), este proceso permite realizar ajustes dinámicos en los contenidos y metodologías, asegurando que los programas académicos sean pertinentes y eficaces. En los cursos de lenguas de especialidad (LFE, LFA y LFP), este enfoque asegura que las competencias desarrolladas respondan tanto a las demandas del mercado laboral como a los objetivos académicos, manteniendo la pertinencia de los contenidos y las metodologías utilizadas.

Para implementarla, se utilizan herramientas como encuestas de retroalimentación para estudiantes y docentes, análisis del desempeño mediante rúbricas específicas y revisiones periódicas de los materiales didácticos. Según Brookhart (2017), las rúbricas son esenciales para proporcionar criterios claros de evaluación que permitan medir habilidades clave, como la fluidez discursiva y la precisión terminológica. Por ejemplo, en un curso de LFP, las simulaciones de reuniones profesionales pueden evaluarse con rúbricas que midan habilidades como fluidez, precisión terminológica y adecuación al contexto.

Además, la evaluación continua permite identificar áreas de mejora específicas, como la incorporación de tecnologías educativas o la adaptación de actividades a los resultados de aprendizaje esperados. Como señalan Richards y Rodgers (2014), un currículo eficaz debe ser flexible, adaptativo y alineado con las demandas tanto educativas como laborales. Este enfoque integral es indispensable para garantizar que el currículo no solo cumpla con los estándares actuales, sino que también evolucione con las demandas del entorno educativo y profesional.

3.2. Métodos para recopilar retroalimentación

Para recopilar retroalimentación de manera efectiva, se pueden emplear los siguientes métodos:

- Encuestas anónimas: Aplicadas al finalizar cada módulo, estas garantizan respuestas sinceras y honestas sobre la utilidad de los contenidos y la metodología (Brookhart,

2017). Estas herramientas permiten obtener datos cuantitativos y cualitativos que ayudan a realizar ajustes en el diseño curricular.

- Grupos focales: Moderados por facilitadores externos, fomentan discusiones abiertas sobre las experiencias de aprendizaje y áreas de mejora, promoviendo un análisis más profundo de las percepciones estudiantiles (Nunan, 1988).
- Cuestionarios interactivos: Aplicados después de actividades clave, como simulaciones o talleres, para evaluar su relevancia y dificultad percibida. Estos métodos son útiles para captar la opinión de los estudiantes de manera inmediata y ajustar las actividades en tiempo real.

La retroalimentación no solo debe utilizarse para ajustar los contenidos y actividades, sino también para evaluar aspectos como la claridad de las instrucciones, la accesibilidad de los materiales y la percepción de utilidad de las tareas. Según Black y Wiliam (1998), este enfoque fomenta la corresponsabilidad en los estudiantes, quienes se sienten valorados y motivados al participar activamente en el proceso de mejora del curso.

Por ejemplo, en un curso de Lenguas para Fines Académicos (LFA), los estudiantes podrían proporcionar retroalimentación sobre talleres de redacción de ensayos o prácticas de presentación oral, permitiendo ajustes en las sesiones futuras para abordar dificultades específicas. Este enfoque también se observa en un curso de español para negocios, donde los estudiantes valoraron positivamente la inclusión de simulaciones de negociaciones comerciales. Basándose en esta retroalimentación, los coordinadores deciden aumentar la frecuencia de estas actividades y reducir el tiempo dedicado a tareas menos prácticas, como ejercicios gramaticales tradicionales. Este cambio, como señala Brookhart (2017), no solo mejoró el desempeño de los estudiantes en simulaciones reales, sino que también incrementó su confianza para interactuar en contextos profesionales.

3.3. Análisis de la efectividad de las tareas y materiales

La evaluación continua del currículo exige un análisis sistemático de las tareas, actividades y materiales utilizados, asegurando su alineación con los objetivos de aprendizaje establecidos. Según Richards y Rodgers (2014), este proceso es esencial para identificar inconsistencias, fortalecer el diseño pedagógico y garantizar que los recursos educativos sean relevantes y efectivos en contextos específicos. Además, Graves (2000) destaca que el análisis de las tareas debe considerar tanto las necesidades de los estudiantes como las demandas del entorno profesional, promoviendo una formación integral.

Este análisis se articula en tres aspectos clave:

- **Alineación con los objetivos:** Comparar los resultados observados con los objetivos de aprendizaje esperados para detectar discrepancias y áreas de mejora. Como señala Brookhart (2017), una evaluación alineada permite identificar claramente los logros y los puntos críticos que requieren ajustes.
- **Revisión de materiales:** Analizar la actualidad, pertinencia y diversidad de los materiales educativos, asegurando que respondan a las necesidades de los estudiantes y fomenten un aprendizaje significativo. Según Basturkmen (2010), los materiales auténticos, como documentos administrativos o artículos técnicos, son especialmente efectivos para conectar el aprendizaje con las demandas del mercado laboral.
- **Efectividad de las tareas:** Evaluar cómo las actividades asignadas contribuyen al desarrollo de competencias clave y promueven la transferencia del aprendizaje a contextos reales. Black y Wiliam (1998) subrayan que este tipo de análisis fomenta un aprendizaje más profundo al alinear las actividades con las expectativas académicas y profesionales.

Por ejemplo, en un curso de LFE para turismo, el análisis de las simulaciones de atención al cliente en múltiples idiomas mostró que estas tareas eran significativamente más efectivas para desarrollar competencias interculturales y comunicativas que las actividades de redacción individual. De manera similar, en un curso de LFA, el uso de rúbricas detalladas para evaluar ensayos académicos permitió identificar áreas específicas de mejora en la argumentación y el manejo de fuentes, lo que llevó a ajustes en las tareas de redacción intermedia. Estas mejoras no solo fortalecieron las competencias escritas de los estudiantes, sino que también incrementaron su capacidad para adaptarse a las exigencias académicas.

Estas prácticas no solo favorecen la efectividad del diseño curricular, sino que también promueven una experiencia de aprendizaje adaptativa, centrada en las necesidades y expectativas tanto académicas como profesionales de los estudiantes. Como señala Graves (2000), un currículo efectivo debe ser flexible y receptivo, evolucionando continuamente para mantenerse alineado con los cambios en los contextos educativos y laborales.

3.4. El rol del contexto profesional en la evaluación continua

La evolución constante del mercado laboral y de los requisitos profesionales hace que la evaluación continua del currículo sea indispensable, especialmente en los cursos de lenguas de especialidad (LFE, LFA y LFP). Según Johnson (2009), un currículo efectivo debe integrar

datos del contexto profesional para garantizar su pertinencia y alineación con las demandas del mercado. Además, Basturkmen (2010) subraya que las lenguas de especialidad deben estar diseñadas para satisfacer necesidades concretas de comunicación en ámbitos laborales específicos.

Este enfoque puede implementarse mediante:

- Consultas regulares con empleadores y egresados: Estas consultas permiten identificar las habilidades comunicativas específicas requeridas en diferentes sectores profesionales, como el manejo de terminología técnica o la capacidad de negociación en contextos multiculturales. Según Richards y Rodgers (2014), este tipo de retroalimentación asegura que el currículo refleje las exigencias reales del mercado.
- Análisis de tendencias del mercado laboral: Incorporar habilidades demandadas, como la competencia en herramientas digitales para la comunicación empresarial o la redacción técnica en contextos especializados, asegura que los contenidos sean actuales y aplicables.
- Integración de aprendizajes prácticos y colaborativos: Diseñar actividades basadas en problemas específicos del ámbito profesional, como la simulación de reuniones internacionales o la elaboración de informes técnicos, fomenta la transferencia del aprendizaje a contextos reales (Graves, 2000).

- Ejemplo aplicado en cursos de español para negocios

En un curso de español para negocios (LFP), se pueden incluir casos reales de empresas colaboradoras para que los estudiantes desarrollen propuestas de marketing o informes de gestión en español. Por ejemplo, una empresa local puede proporcionar datos sobre sus operaciones, y los estudiantes deben analizar esta información y presentar un informe utilizando terminología específica del ámbito empresarial. Este tipo de actividades no solo desarrolla competencias lingüísticas, sino que también fomenta habilidades transversales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Este enfoque no solo garantiza que el currículo responda a las necesidades de los estudiantes, sino que también lo mantiene relevante en el ámbito profesional, aumentando las oportunidades de empleabilidad y asegurando la pertinencia de los contenidos. Según Brookhart (2017), la integración del contexto profesional en la evaluación continua fomenta una experiencia de aprendizaje más significativa y orientada hacia los resultados.

La evaluación continua es una práctica indispensable en el diseño y actualización curricular. Al combinar métodos formativos y sumativos, recopilar retroalimentación de los estudiantes, analizar sistemáticamente las tareas y materiales, e integrar datos del contexto profesional, se garantiza que el currículo no solo sea efectivo y relevante, sino que también evolucione con las demandas educativas y laborales. En el caso de los cursos de lenguas de especialidad, este enfoque asegura que los aprendientes desarrollen competencias lingüísticas y pragmáticas alineadas con los retos de un entorno globalizado, permitiéndoles destacar tanto en el ámbito académico como en el profesional.

4. Evaluación de competencias en lenguas de especialidad

La evaluación de competencias en lenguas de especialidad constituye un componente esencial en la formación lingüística, pues permite valorar no solo el progreso en las habilidades lingüísticas, sino también su aplicabilidad en contextos académicos y profesionales específicos. De acuerdo con Bachman y Palmer (1996), una evaluación eficaz debe priorizar tanto la autenticidad como la validez de las tareas evaluativas, garantizando que estas representen fielmente los usos reales del lenguaje en los escenarios previstos. Este enfoque demanda una integración equilibrada de métodos tradicionales con herramientas innovadoras, cuidadosamente adaptadas a las necesidades particulares del entorno universitario.

4.1. Métodos, herramientas y tipos de evaluación

La selección de métodos y herramientas de evaluación en lenguas de especialidad depende de los objetivos de aprendizaje y de las competencias específicas que se desean medir. Según Weir (2005), la evaluación se clasifica en tres tipos principales: diagnóstica, formativa y sumativa. Esta distinción permite abordar tanto el progreso como los resultados finales, garantizando un enfoque integral en el proceso evaluativo. A partir de esta clasificación, se describen a continuación los principales tipos de evaluación y sus implicaciones en el ámbito de las lenguas de especialidad.

4.1.1. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica tiene como propósito principal identificar el nivel inicial de competencia lingüística del estudiante y detectar sus necesidades específicas de aprendizaje. Según Richards (2015), esta evaluación es clave para planificar estrategias personalizadas que respondan a las carencias y fortalezas detectadas. Entre los instrumentos más comunes se encuentran:

- Pruebas de diagnóstico lingüístico: Estas pruebas, alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), permiten medir habilidades específicas, como la comprensión lectora y auditiva o la producción escrita y oral (Council of Europe, 2001).
- Cuestionarios y encuestas: Se emplean para identificar las expectativas y necesidades de los estudiantes, así como su experiencia previa en el uso de la lengua en contextos especializados (Brown, 2004).
- Tareas iniciales de desempeño: Actividades prácticas, como análisis de textos o simulaciones, evalúan habilidades en contextos reales desde el comienzo del curso (Douglas, 2000).

4.1.2. Evaluación formativa

La evaluación formativa, según Black y Wiliam (1998), se centra en proporcionar retroalimentación continua para guiar y mejorar el aprendizaje. Este enfoque fomenta un proceso dinámico, donde los estudiantes reciben información específica sobre su desempeño y áreas de mejora. Las herramientas más comunes incluyen:

- Rúbricas de evaluación: Instrumentos que detallan criterios específicos para calificar habilidades complejas, como la argumentación, la coherencia discursiva o la precisión terminológica (Brookhart, 2013).
- Actividades prácticas colaborativas: Según Vygotsky (1978), estas actividades potencian el aprendizaje mediado, como talleres grupales y simulaciones, que son particularmente relevantes en el contexto de lenguas de especialidad.
- Análisis de borradores: Revisar trabajos preliminares, como ensayos técnicos o presentaciones, permite identificar errores y proponer mejoras específicas, fortaleciendo las habilidades comunicativas aplicadas (Hyland, 2009).

4.1.3. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa, aplicada al final de un curso, mide los logros alcanzados y certifica el nivel de competencia de los estudiantes. Según Bachman y Palmer (1996), este tipo de evaluación debe ser auténtica, reflejando tareas que los estudiantes enfrentarán en contextos profesionales. Ejemplos de evaluaciones sumativas incluyen:

- Exámenes orales o escritos basados en casos prácticos: Diseñados para resolver problemas técnicos en un idioma especializado o defender un informe en una presentación oral (Douglas, 2000).
- Portafolios de evidencias: Estos recopilan trabajos realizados durante el curso, permitiendo evaluar de manera integral la evolución del estudiante (Barrett, 2007).
- Proyectos integradores: Actividades finales que combinan varias competencias, como la elaboración de informes técnicos o simulaciones de negociaciones profesionales (Brown & Abeywickrama, 2010).



Figura 4. Métodos de evaluación en lenguas de especialidad.

Fuente: Recuperado de: <https://goo.su/nXpIUeS>

4.2. Retroalimentación efectiva y su impacto en el aprendizaje

La retroalimentación es una herramienta fundamental en el aprendizaje de lenguas de especialidad, especialmente por su capacidad de guiar al estudiante en la mejora continua de su desempeño en tiempo real. Hattie y Timperley (2007) subrayan que una retroalimentación efectiva debe ser específica, procesable y centrada en la tarea, lo que permite a los estudiantes identificar áreas concretas de mejora y fortalecer sus competencias lingüísticas en contextos profesionales y académicos. Asimismo, se caracteriza por una serie de elementos fundamentales que garantizan su impacto en el aprendizaje:

- Claridad y especificidad: Evitar comentarios genéricos y enfocarse en aspectos concretos resulta esencial para que los estudiantes comprendan y apliquen las correcciones. Según Jorba y Casellas (1997), una retroalimentación clara y específica

fomenta la autorregulación del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes identifiquen con precisión sus fortalezas y áreas de mejora.

- Oportunidad: La retroalimentación inmediata maximiza su impacto, especialmente en actividades prácticas como simulaciones. En un contexto profesional, por ejemplo, los docentes pueden proporcionar observaciones específicas sobre errores pragmáticos o gramaticales al final de cada interacción, lo que permite ajustes en tiempo real (Hadji, 1997). Shohamy (2001) también enfatiza la importancia de que el feedback sea oportuno para generar un aprendizaje significativo y auténtico.
- Balance entre positivo y correctivo: Según Nicol y Macfarlane-Dick (2006), una combinación equilibrada de refuerzo positivo y sugerencias constructivas mejora no solo la motivación, sino también la confianza del estudiante. Este enfoque es particularmente relevante en cursos de español para negocios, donde la retroalimentación puede centrarse en aspectos como la adecuación cultural del discurso y la precisión terminológica, reforzando la conexión entre el aprendizaje y su aplicación profesional

4.2.1. Impacto en la autorregulación

La retroalimentación efectiva no solo corrige errores, sino que también promueve la autorregulación, ayudando a los estudiantes a desarrollar estrategias que les permitan mejorar de manera autónoma. Maturana et al. (2009) destacan que la retroalimentación bien estructurada beneficia tanto a los estudiantes como a los docentes, ya que posibilita ajustes en las estrategias pedagógicas según las necesidades del grupo. Además, fomenta una comprensión más profunda del uso del lenguaje en contextos específicos.

4.2.2. Herramientas innovadoras

El avance de la tecnología ha permitido integrar herramientas digitales que potencian la retroalimentación. Según Dudeney y Hockly (2007), plataformas como Moodle o Canvas facilitan el uso de rúbricas electrónicas, retroalimentación en tiempo real y simulaciones virtuales que replican escenarios profesionales. Estas herramientas permiten una interacción más dinámica y personalizada entre el docente y el estudiante.

4.3. Desafíos y oportunidades en los enfoques evaluativos

La evaluación de competencias en lenguas de especialidad presenta desafíos significativos debido a su naturaleza contextualizada y específica. No obstante, también ofrece múltiples oportunidades para innovar y optimizar los procesos educativos.

Desafíos principales

- Autenticidad de las tareas: Diseñar evaluaciones que reflejen situaciones reales y prácticas puede ser complejo y demandante en términos de tiempo y recursos. Douglas (2000) subraya que lograr autenticidad requiere una comprensión profunda de los contextos profesionales y académicos en los que se utilizarán las competencias evaluadas.
- Equidad en la evaluación: Elder (1997) destaca la dificultad de garantizar una evaluación justa, especialmente en contextos multiculturales donde los estudiantes tienen antecedentes lingüísticos y profesionales diversos. La equidad exige un diseño cuidadoso de instrumentos que minimicen sesgos culturales y lingüísticos.
- Capacitación docente: La falta de formación específica en métodos de evaluación puede limitar la efectividad de las estrategias utilizadas. Blake (2013) señala que los docentes necesitan desarrollar habilidades en el uso de herramientas modernas y en la creación de instrumentos adaptados a los objetivos de aprendizaje.

A pesar de estos desafíos, la evaluación en lenguas de especialidad también abre la puerta a múltiples oportunidades para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza. Por ejemplo, el uso de tecnologías ofrece herramientas avanzadas que permiten evaluar competencias de manera interactiva y personalizada. Las simulaciones en entornos virtuales, como destaca Godwin-Jones (2015), replican escenarios multiculturales y evalúan tanto habilidades lingüísticas como pragmáticas.

Asimismo, la integración de enfoques híbridos, que combinan métodos cuantitativos (como exámenes) con cualitativos (como observaciones y análisis de desempeño), permite una evaluación más integral y contextualizada. Brown (2004) argumenta que esta combinación mejora la comprensión del progreso del estudiante en tareas auténticas.

Finalmente, centrar la evaluación en habilidades transferibles, como la colaboración intercultural, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, no solo prepara a los

estudiantes para su desempeño profesional, sino que también fomenta una aplicación práctica del aprendizaje en diversos contextos (Blake, 2013).

5. Metodologías y enfoques didácticos específicos

En la enseñanza de lenguas de especialidad, la selección de metodologías y enfoques didácticos adecuados es crucial para garantizar un aprendizaje efectivo y significativo. En el Capítulo 1 (Sección 4.1.1.) se enfatizó el papel del enfoque por tareas (TBLT) como una metodología clave, que será explorada en este capítulo a través de su implementación práctica en contextos específicos. Asimismo, se retomará la conexión con el análisis de géneros discursivos (Sección 4.1.3.) para destacar cómo estas metodologías responden a las demandas lingüísticas y pragmáticas del entorno profesional. Estas metodologías deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de su entorno profesional, fomentando competencias lingüísticas transferibles y relevantes para el mercado laboral.

Según Hyland (2006), la enseñanza de lenguas con fines específicos debe centrarse en estrategias pedagógicas que combinen flexibilidad y un enfoque práctico, alineándose con las demandas reales de los aprendientes.

En el caso del español con Fines Específicos (EFE), estas metodologías incluyen:

- Enfoque por tareas: realización de actividades como la redacción de correos formales, simulaciones de reuniones profesionales o creación de propuestas comerciales, que replican situaciones reales de trabajo.
- Análisis de géneros discursivos: estudio de textos especializados, como informes financieros, cartas comerciales o contratos legales, para que los estudiantes comprendan sus características estructurales y lingüísticas.
- Aprendizaje basado en proyectos: diseño de proyectos integrados que incluyan la elaboración de guías turísticas, manuales técnicos o campañas publicitarias en español.
- Simulaciones prácticas: planteamiento de escenarios como la atención a clientes en turismo o negociaciones comerciales, donde los estudiantes deben utilizar la lengua meta en un contexto profesional.

Estas metodologías no solo fortalecen las competencias lingüísticas, sino que también preparan a los estudiantes para interactuar en contextos multiculturales y multilingües, fomentando su adaptabilidad y eficacia profesional.

5.1. Metodologías basadas en la colaboración y comunicación

La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario se enriquece con una variedad de metodologías que responden a las necesidades específicas de los estudiantes y las demandas de su entorno profesional. En el caso del español con Fines Específicos (EFE), estas metodologías permiten integrar competencias lingüísticas, pragmáticas y profesionales de manera efectiva. Entre los enfoques más destacados se encuentran el aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC) y el aprendizaje por tareas (Task-Based Learning, TBL), que se analizan a continuación.

5.1.1. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC)

El ABPC es una metodología centrada en el trabajo en equipo y la resolución de problemas, que permite a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en contextos prácticos. Según Castro y Odi (2010), el aprendizaje basado en proyectos promueve la interdisciplinariedad y responde a los retos del ámbito profesional. En el ámbito de EFE, esta metodología es especialmente útil para simular situaciones reales, como la redacción de documentos administrativos o la creación de campañas publicitarias en español.

Entre las principales ventajas del ABPC destacan:

- **Desarrollo de competencias transversales:** Cardona y García (2009) subrayan que estas competencias transversales, como el liderazgo y la resolución de problemas, es importante en el ámbito profesional, ya que estas habilidades fomentan la capacidad de adaptación y la eficacia en la toma de decisiones. En el contexto del aprendizaje basado en proyectos, estas competencias se fortalecen al trabajar en equipo y enfrentar desafíos prácticos.
- **Aplicación práctica:** facilita el uso de materiales auténticos y la interacción en situaciones realistas, como simulaciones de negociaciones comerciales o presentaciones de proyectos.
- **Motivación:** los estudiantes muestran mayor compromiso al trabajar en proyectos directamente relacionados con su especialidad, lo que refuerza la conexión entre el aprendizaje y su aplicación profesional.

Por ejemplo, en un curso de español con Fines Específicos (EFE) orientado al sector turístico, el estudiantado puede realizar actividades como el diseño y la presentación de

itinerarios turísticos en español, integrando vocabulario técnico específico del ámbito y desarrollando simultáneamente habilidades comunicativas, interculturales y profesionales.

5.1.2. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo constituye una estrategia clave en la enseñanza de lenguas con fines específicos, especialmente en el contexto universitario. Este método prioriza el desarrollo de habilidades prácticas mediante actividades diseñadas para reproducir escenarios reales. Como señala Richards (2006), este enfoque facilita a los estudiantes la posibilidad de interactuar en situaciones que se asemejan a su futuro ámbito profesional o académico, permitiéndoles desarrollar competencias como la expresión oral y escrita. Por tanto, es una herramienta esencial para preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos lingüísticos, culturales y pragmáticos que surgirán en su desempeño laboral.

En el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos y profesionales, el método comunicativo se implementa a través de actividades prácticas que fomentan el desarrollo de competencias generales aplicadas a situaciones reales. Entre las actividades más representativas se incluyen:

- Simulaciones en el ámbito comercial: los estudiantes practican redactando correos electrónicos formales, participando en negociaciones simuladas y analizando estrategias de marketing, adaptadas al entorno educativo.
- Tareas en el ámbito jurídico-administrativo: elaboran documentos administrativos simples, como solicitudes o resoluciones, y participan en debates relacionados con normativas generales.
- Presentaciones académicas y profesionales: preparan y defienden proyectos en español, fortaleciendo su capacidad de expresión oral y escrita en escenarios profesionales reales.

De acuerdo con Celce-Murcia (2001), el enfoque comunicativo promueve la competencia comunicativa, entendida como la habilidad de emplear el idioma de manera efectiva y adecuada en diversos contextos específicos. Este método combina actividades que desarrollan tanto habilidades receptivas (como la comprensión lectora y auditiva) como productivas (como la redacción y la expresión oral), siempre enmarcadas en situaciones contextualizadas. Esto no solo optimiza el dominio del idioma, sino que también refuerza competencias pragmáticas e interculturales.

Además, este enfoque sobresale por su capacidad para integrar habilidades lingüísticas con competencias transversales, como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la adaptación intercultural. Actividades como simulaciones y presentaciones permiten a los estudiantes practicar funciones lingüísticas esenciales mientras exploran las normas culturales del español, un aspecto fundamental para su futuro en contextos multilingües y multiculturales.

El enfoque comunicativo, junto con otros métodos como el aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC) y el aprendizaje por tareas (TBL), ofrece una base sólida para la enseñanza de lenguas de especialidad. Hyland (2006) destaca que este tipo de enseñanza debe caracterizarse por su flexibilidad, contextualización y relevancia, siempre alineada con las exigencias del entorno profesional. En este sentido, el enfoque no solo aborda las necesidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también los capacita para desenvolverse con confianza en ámbitos académicos y laborales, consolidando su aprendizaje de forma integral y sostenible.

5.2. Aprendizaje por tareas (Task-Based Learning, TBL)

El aprendizaje por tareas se fundamenta en la realización de actividades comunicativas significativas que reproducen, de manera simulada, las demandas propias del entorno profesional. Según Ellis (2003), este enfoque promueve una implicación activa del alumnado al vincular el uso de la lengua con situaciones auténticas, lo que favorece un aprendizaje funcional y orientado a la acción. En el ámbito del Español con Fines Específicos (EFE), el TBL posibilita el diseño de tareas contextualizadas, tales como la redacción de informes especializados, la interpretación de textos técnicos o la simulación de reuniones profesionales.

Entre las principales ventajas de este enfoque destacan las siguientes:

- **Relevancia:** las tareas se vinculan directamente con los contextos académicos y laborales de los estudiantes, lo que facilita la transferencia del aprendizaje a situaciones reales.
- **Desarrollo de competencias específicas:** el TBL contribuye al fortalecimiento de habilidades profesionales clave, como la negociación, la presentación oral o la redacción técnica (Willis & Willis, 2007).
- **Flexibilidad:** este enfoque permite su adaptación a distintas disciplinas y a diversos niveles de competencia lingüística, lo que lo convierte en una herramienta especialmente adecuada en contextos universitarios heterogéneos.

Así, por ejemplo, en un curso universitario, un estudiante de administración puede participar en la simulación de una negociación comercial, mientras que un estudiante de ingeniería puede desarrollar la redacción de un manual técnico en español. De este modo, el aprendizaje por tareas garantiza que las competencias adquiridas sean directamente aplicables al entorno profesional, reforzando de manera integrada tanto las habilidades lingüísticas como las competencias propias del ámbito de especialización.

5.3. Integración de TIC en el aula universitaria

La incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas de especialidad ha transformado las prácticas pedagógicas tradicionales, proporcionando un aprendizaje más interactivo, autónomo y contextualizado. Estas herramientas permiten crear entornos flexibles que integran materiales auténticos y actividades interactivas, adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes. Según Warschauer y Healey (1998, p.57), "el uso de TIC en el aula no solo enriquece el proceso de enseñanza, sino que también fomenta la colaboración y el acceso a recursos especializados en línea".

En el contexto de las lenguas de especialidad, las plataformas de aprendizaje como Moodle y Blackboard³³ se han consolidado como herramientas clave. García Antuña (2018) resalta que estas plataformas no solo permiten diseñar actividades específicas para desarrollar competencias avanzadas, como la redacción de textos técnicos o la simulación de escenarios profesionales, sino que también facilitan la retroalimentación continua mediante cuestionarios interactivos y foros colaborativos. Estas plataformas, al incluir módulos como el glosario, promueven el aprendizaje colaborativo y autónomo, permitiendo a los estudiantes gestionar términos especializados (García Antuña, 2018, p. 9).

Por su parte, las aplicaciones móviles como Duolingo³⁴ o Babbel³⁵ ofrecen oportunidades para reforzar competencias lingüísticas fuera del aula. Aunque inicialmente

³³ Blackboard: es una plataforma de aprendizaje en línea diseñada para brindar soluciones educativas digitales a instituciones académicas, desde escuelas primarias hasta universidades. También conocida como Blackboard Learn, esta plataforma ofrece un entorno virtual completo para la enseñanza y el aprendizaje en línea. Recuperado de: <https://goo.su/e24yvU>

³⁴ Duolingo: es una plataforma web destinada al aprendizaje gratuito de idiomas y a la certificación del nivel de inglés. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Duolingo>

³⁵ Babbel: es un software de aprendizaje de idiomas en línea. La plataforma está disponible en varias lenguas desde enero de 2008. Actualmente dispone de 14 lenguas para aprender: holandés, danés, inglés, español, francés, alemán, indonesio, italiano, noruego, polaco, portugués, ruso, sueco, español y turco. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Babbel>

diseñadas para el aprendizaje general de idiomas, estas plataformas pueden adaptarse al ámbito de lenguas de especialidad mediante la incorporación de terminología técnica y ejercicios específicos. Godwin-Jones (2015, p.63) subraya que "las aplicaciones móviles permiten un aprendizaje autónomo y personalizado, proporcionando retroalimentación inmediata y accesibilidad constante". Los corpus lingüísticos y las bases terminológicas son herramientas esenciales en la enseñanza de lenguas de especialidad. García Antuña (2018, p.3) destaca recursos como BwanaNet y CORPEN-Comillas, que permiten analizar estructuras lingüísticas específicas y familiarizarse con la terminología técnica en áreas como medicina, derecho o economía. Estas herramientas no solo fomentan el análisis descriptivo del léxico, sino que también proporcionan una base para el diseño de materiales auténticos utilizados en el aula.

Las TIC también han transformado las dinámicas colaborativas en el aprendizaje de lenguas. Herramientas como Google Docs o Microsoft Teams posibilitan la coautoría de documentos y la realización de proyectos grupales en tiempo real. Según Dudeney y Hockly (2012, p.45), "estas herramientas fomentan la participación activa y el desarrollo simultáneo de competencias lingüísticas y digitales". Además, herramientas como CmapTools³⁶ y Terminus³⁷ permiten la creación de mapas conceptuales y glosarios colaborativos, facilitando la organización de términos especializados de manera visual y estructurada (García Antuña, 2018, p. 6).

Sin embargo, la implementación efectiva de las TIC en la enseñanza de lenguas de especialidad enfrenta desafíos significativos. Blake (2013) enfatiza que "la formación docente es crucial para integrar las TIC de manera significativa, asegurando que estas herramientas se adapten a las necesidades específicas de los estudiantes y del contexto educativo" (p. 78). Además, la equidad en el acceso a los recursos tecnológicos sigue siendo un reto, especialmente en entornos con desigualdad digital.

³⁶ CmapTools: es un programa libre para la elaboración de mapas conceptuales creado en el Instituto de Ciencia Cognitiva (IHMC) que permite incursionar en el campo de la enseñanza significativa con recursos multimedia. Pueden presentarse gráficamente conceptos teóricos, apoyando la construcción de modelos de conocimiento representados en forma de Mapas Conceptuales. También pueden elaborarse "Diagramas Causa-Efecto", "Telarañas" y "Mapas de Ideas". Posee un entorno de trabajo amigable e intuitivo, además de recursos visuales que permiten relacionar y vincular ideas de diversas maneras. Pueden ser compartidos a través de Internet, convirtiéndose en una herramienta educativa colaborativa. Recuperado de: <https://margaritaapplets.jimdofree.com/u5-cmaptools/>

³⁷ TERMINUS es una estación de trabajo para la terminología. Integra la gestión de corpus y de terminología. Permite crear y gestionar grupos de trabajo y modelar las categorías de datos. Recuperado de: <https://n9.cl/8o49a>

En síntesis, la integración de TIC en el aula universitaria ofrece múltiples ventajas para la enseñanza de lenguas de especialidad, desde el acceso a recursos auténticos hasta la posibilidad de realizar simulaciones profesionales. No obstante, para maximizar su efectividad, es fundamental abordar los desafíos relacionados con la capacitación docente y el acceso equitativo a la tecnología. Como señala García Antuña (2018), las TIC tienen el potencial de consolidarse como un pilar esencial en el diseño de cursos de lenguas de especialidad orientados al éxito académico y profesional de los estudiantes (p. 10).

5.3.1. Ventajas y limitaciones

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza universitaria, ha transformado las dinámicas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, introduciendo metodologías activas que promueven un aprendizaje significativo y contextualizado. Según Graells (2013), el uso de las TIC permite pasar de una sociedad estática a una era de nativos digitales, donde los recursos tecnológicos se convierten en herramientas fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades prácticas.

Una de las principales ventajas de las TIC es su capacidad para fomentar la autonomía del estudiante. Díaz-Barriga (2013) destaca que estas tecnologías trascienden el ámbito instrumental, pues posibilitan la construcción de un aprendizaje significativo y alineado con las necesidades específicas de los estudiantes. Por ejemplo, plataformas como Moodle o Blackboard facilitan el acceso a materiales interactivos y actividades personalizadas, promoviendo un aprendizaje autónomo y flexible (Hernández et al., 2019).

Además, las TIC impulsan el trabajo colaborativo y el acceso global al conocimiento. Herramientas como Google Docs y Microsoft Teams no solo fomentan la co-creación de contenidos, sino que también permiten el desarrollo de competencias transversales como la comunicación y la resolución de problemas (Navarrete & Mendieta, 2018). En este sentido, las tecnologías no solo facilitan el aprendizaje individual, sino que también promueven el intercambio de ideas y la interacción en entornos académicos y profesionales diversos.

A pesar de sus ventajas, el uso de TIC enfrenta ciertos desafíos en el contexto universitario. López (2014) señala que la integración efectiva de estas herramientas requiere de una capacitación continua para los docentes, quienes deben apropiarse de los recursos tecnológicos y adaptarlos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta formación es crucial

para reducir las brechas digitales y garantizar una implementación eficiente de las TIC en las aulas.

Otro desafío importante es el acceso desigual a la tecnología, especialmente en regiones con recursos limitados. Según Novillo et al. (2017), la falta de infraestructura adecuada puede limitar la efectividad de las metodologías basadas en TIC, especialmente en instituciones con presupuestos restringidos. Asimismo, la planificación y evaluación de estas metodologías suelen ser más demandantes en términos de tiempo y recursos, lo que puede dificultar su implementación en cursos con alta densidad estudiantil (Díaz-Barriga, 2013).

En conclusión, la integración de las TIC en el ámbito universitario representa una oportunidad significativa para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la autonomía, la colaboración y la conexión con el entorno profesional. Sin embargo, para maximizar su impacto, es fundamental abordar los desafíos relacionados con la formación docente, la infraestructura tecnológica y el acceso equitativo a los recursos. Como sugiere López (2014), las TIC deben considerarse no solo como herramientas educativas, sino como un medio para transformar y enriquecer las experiencias de aprendizaje en el contexto universitario.

5.3.2. Aplicaciones prácticas en el contexto universitario

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria ha transformado las prácticas pedagógicas tradicionales, ofreciendo herramientas clave para mejorar la experiencia de aprendizaje en lenguas de especialidad. Las plataformas de aprendizaje virtual, como Moodle o Blackboard, permiten a los docentes diseñar cursos interactivos que fomentan la autonomía y la flexibilidad del estudiante, integrando actividades colaborativas y recursos personalizados (Hernández et al., 2019). Asimismo, las aplicaciones móviles, como Quizlet³⁸ o Memrise³⁹, facilitan el aprendizaje autónomo al permitir a los

³⁸ Quizlet es una aplicación gratuita (que tiene versión de pago) para aprender vocabulario. Consiste en crear clases y listas de palabras que después podrás utilizar para estudiar. La app incluye tarjetas de vocabulario (flashcards), juegos, estadísticas sobre lo que has estudiado, modo oscuro y tiene versión para navegador (para que puedas estudiar también desde un ordenador). Recuperado de: <https://www.yoteformo.com/que-es-quizlet-y-como-funciona/>

³⁹ Memrise es una de las plataformas y aplicaciones para aprender de idiomas que puedes usar para aprender una nueva lengua o reforzar tus conocimientos en un idioma que ya dominas, sin caer en métodos de enseñanza tradicionales que suelen ser costosos, menos prácticos y que requieren la inversión de largas horas de tiempo. Con esta app puedes aprender idiomas de forma gratuita (o de bajo coste), a tu propio ritmo, desde cualquier lugar del mundo, con lecciones, mini-retos y ejercicios prácticos para entrenar en tiempo real todos los conocimientos que desarrollas en el proceso. Recuperado de: <https://trabajarporelmundo.org/aprender-idiomos-con-memrise/>

estudiantes practicar vocabulario técnico y estructuras lingüísticas en cualquier momento, adaptándose a su ritmo (Godwin-Jones, 2015). Por otro lado, los simuladores y las herramientas de realidad virtual conectan el aprendizaje con escenarios profesionales auténticos, ofreciendo experiencias prácticas en reuniones internacionales o presentaciones corporativas (Blake, 2013). Del mismo modo, el uso de corpus lingüísticos y bases terminológicas ayuda a analizar estructuras lingüísticas y terminología técnica en contextos específicos, apoyando la preparación de textos especializados (Chambers & Bax, 2006). Además, herramientas colaborativas como Google Docs y Microsoft Teams fomentan la interacción en tiempo real y el trabajo en equipo, permitiendo co-crear documentos y proyectos interdisciplinarios (Hernández et al., 2019). Finalmente, las herramientas de evaluación y retroalimentación automatizada, como Socrative⁴⁰ y Turnitin⁴¹, ofrecen correcciones inmediatas y detalladas, optimizando el aprendizaje en tiempo real (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En conjunto, las TIC constituyen un pilar esencial para conectar el aprendizaje universitario con las demandas del mundo profesional, ofreciendo un marco flexible y actualizado para la enseñanza de lenguas de especialidad.

6. Marcos institucionales y curriculares de referencia

6.1. El Consejo de Europa y el MCER

El Consejo de Europa, a través de su política educativa y lingüística, ha desempeñado un papel fundamental en la elaboración de directrices comunes que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas en Europa. Su compromiso con la promoción del plurilingüismo y la diversidad cultural se ha materializado en documentos clave como la Recomendación R (82) 18 del Comité de ministros, en la que se establece que el patrimonio lingüístico y cultural europeo debe ser protegido y transformado en una fuente de enriquecimiento mutuo, y no en un obstáculo para la comunicación (Consejo de Europa, 2002, p. 3).

⁴⁰ Socrative: es una aplicación gratuita cuya finalidad es el soporte en el aula. Por ello, puede ser utilizado para feedbacks, evaluaciones mediante quiz, y que además aumenta la motivación y participación del alumnado. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Socrative>

⁴¹ Turnitin: es una herramienta o un servicio de prevención de plagio en internet creado por iParadigms, LLC, lanzado por primera vez en 1997. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Turnitin>

En este marco, el Consejo de Europa encargó la elaboración de un instrumento destinado a armonizar los criterios de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas en sus Estados miembros: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Publicado en 2001, el MCER es el resultado de un prolongado proceso de trabajo colaborativo entre especialistas en lingüística aplicada, instituciones académicas y organismos internacionales. Su objetivo es proporcionar una base común para el diseño de programas de lenguas, manuales, exámenes y orientaciones metodológicas, promoviendo así la transparencia, la coherencia curricular y el reconocimiento mutuo de competencias y titulaciones (Consejo de Europa, 2002, pp. 3–4).

El MCER adopta un enfoque orientado a la acción, en el que los usuarios de la lengua son concebidos como agentes sociales que movilizan diversas competencias para realizar tareas comunicativas significativas en contextos específicos. Esta perspectiva reconoce la naturaleza compleja y dinámica del lenguaje, e integra dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales (Consejo de Europa, 2002, pp. 9–12). Uno de los aportes más reconocidos es la definición del sistema de niveles comunes de referencia, estructurado en tres grandes categorías: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), subdivididas a su vez en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Este sistema permite describir con precisión el dominio lingüístico y facilita la planificación curricular, la evaluación y la comparabilidad entre sistemas educativos (Consejo de Europa, 2002, pp. 23–24). Además, su enfoque funcional ha demostrado ser especialmente eficaz para adaptar objetivos y contenidos a las necesidades comunicativas específicas de diferentes perfiles profesionales, lo que lo convierte en una herramienta útil para la enseñanza de lenguas de especialidad.

Desde su publicación, el MCER se ha consolidado como un referente central en la política lingüística europea y ha influido profundamente en el diseño de currículos, pruebas de certificación y propuestas metodológicas tanto en contextos educativos formales como en entornos profesionales. Su uso se ha extendido también a otras regiones del mundo, convirtiéndose en un estándar internacional para la enseñanza de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2002, p. 4).

En el ámbito universitario, y particularmente en la enseñanza de lenguas de especialidad, el MCER ofrece un marco flexible para adaptar los objetivos de aprendizaje a las necesidades comunicativas específicas de los estudiantes, permitiendo incorporar criterios funcionales, tareas auténticas y competencias profesionales contextualizadas. Esta aplicabilidad a contextos

especializados lo convierte en un instrumento clave para fundamentar propuestas pedagógicas orientadas a la formación de futuros profesionales competentes en comunicación especializada.

Mientras el MCER proporciona el marco europeo común de referencia, en el contexto hispanohablante destaca el papel del Instituto Cervantes como organismo responsable de la estandarización, difusión y certificación del español como lengua extranjera y de especialidad. Su labor institucional complementa y operacionaliza los principios del MCER en el ámbito de ELE/EFE.

6.2. El Instituto Cervantes y el Plan Curricular

En España, la promoción y enseñanza del español como lengua extranjera en el exterior se articula, de forma institucional, a través del Instituto Cervantes, organismo público adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores. La creación del Instituto fue aprobada por el Consejo de Ministros el 11 de mayo de 1990, con el objetivo de dotar al Estado de una entidad especializada y con proyección internacional.

El propio Instituto se define como:

La institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español, y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Cuenta actualmente con 87⁴² centros distribuidos en 44 países en los cinco continentes, además de dos sedes en España: la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares. (Instituto Cervantes, s.f.).

Esta definición pone de relieve tres rasgos esenciales para esta investigación: (i) la misión de promoción lingüística y cultural; (ii) el enfoque panhispánico⁴³, que trasciende el marco estrictamente estatal y articula un patrimonio común; y (iii) la proyección institucional global, que sustenta la estandarización de la enseñanza y la certificación. Sobre esta base, se entienden sus funciones académicas y de política lingüística aplicables al ámbito universitario y, por extensión, a la didáctica de lenguas de especialidad.

⁴² Institut Cervantes. (s.f.). *Institut Cervantes – Présentation générale*. Wikipedia. Recuperado de https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_Cervantes

⁴³ Panhispánico: término que hace referencia al conjunto de países y comunidades donde se habla español, según el uso normativo común establecido por las academias de la lengua. Elaboración propia.

Entre sus responsabilidades y objetivos específicos destacan:

- La organización de cursos generales y especializados de español y de las lenguas cooficiales en España;
- La expedición de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)⁴⁴ y la organización de sus correspondientes exámenes;
- La formación continua del profesorado ELE;
- El apoyo a las actividades desarrolladas por hispanistas y especialistas en estudios hispánicos;
- Participación en programas de promoción internacional del español;
- Programación de actividades culturales en cooperación con organismos españoles, hispanoamericanos e instituciones de los países anfitriones;
- Y la gestión de bibliotecas y recursos con soporte tecnológico actualizado.

En la actualidad, el Instituto Cervantes se estructura mediante una sede central ubicada en Madrid y otra en Alcalá de Henares, además de contar con sedes en América del Norte, América del Sur, África, Asia, Oceanía, Europa y Oriente Medio, sumando un total de 76⁴⁵ centros alrededor del mundo. Su Consejo de Administración está integrado por representantes de los Ministerios de Asuntos Exteriores y Cooperación, Educación, Cultura y Deporte, Hacienda y Administraciones Públicas, así como del Patronato del Instituto Cervantes.

Entre sus contribuciones significativas, el Instituto Cervantes se encargó de la traducción y adaptación al español del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), publicada en 2002 bajo el título "*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*" (Consejo de Europa, 2002). Asimismo, en 2006, publicó el "*Plan Curricular del Instituto Cervantes*" (PCIC), documento fundamental que establece los niveles de referencia para el aprendizaje del español siguiendo las directrices del MCER.

Ambos documentos constituyen hoy referentes esenciales para la definición de objetivos, competencias y contenidos culturales en la enseñanza del español como lengua

⁴⁴ Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son certificaciones oficiales que acreditan el grado de competencia y dominio del idioma español. Son otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, y se ajustan a los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Recuperado de <https://exámenes.cervantes.es/es/dele>

⁴⁵ Wikipedia. (2026). *Instituto Cervantes*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Instituto_Cervantes

extranjera y, por extensión, en la didáctica de lenguas de especialidad. En los apartados siguientes se examinarán sus aportes de manera detallada, con el fin de situar su relevancia en la planificación curricular universitaria orientada a fines específicos.



Figura 5. Portada de la Guía para el diseño de currículos especializados.

Fuente: Recuperado de: <https://goo.su/iWL5t2E> Instituto Cervantes (2006)

6.3. Guía para el diseño de currículos especializados

El desarrollo de currículos especializados en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras requiere de marcos teóricos y metodológicos que garanticen coherencia, validez y aplicabilidad. En esta línea, el Consejo de Europa elaboró un documento clave titulado *Guide for the Production of Reference Level Descriptions for National and Regional Languages* (Consejo de Europa, 2005), que ofrece directrices precisas para diseñar descripciones de niveles de referencia (RLDs)⁴⁶ adaptadas a lenguas y contextos específicos, siguiendo los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Esta guía está dirigida a instituciones educativas, organismos públicos y expertos que deseen elaborar currículos alineados con los niveles del MCER, pero ajustados a las

⁴⁶ Las Reference Level Descriptions (RLDs) son adaptaciones nacionales o regionales del MCER, desarrolladas para describir niveles de competencia en lenguas específicas. Su producción requiere validación institucional, como señala expresamente la Guía del Consejo de Europa (2005).

particularidades lingüísticas y socioculturales de cada lengua. Entre sus aportes más relevantes se incluyen:

- La propuesta de criterios comunes para establecer inventarios de contenidos lingüísticos, funcionales, léxicos y culturales;
- La adopción de un enfoque orientado a la acción y basado en tareas comunicativas;
- La exigencia de validación institucional y científica de los documentos elaborados;
- La promoción de descripciones lingüísticas empíricamente fundamentadas, transparentes y útiles para usuarios finales: docentes, estudiantes y diseñadores de materiales.

En este marco, el Instituto Cervantes ha sido una de las instituciones pioneras en aplicar esta guía, al desarrollar el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), publicado en 2006 como el primer RLD completo para el español como lengua extranjera. Este documento, estructurado en tres volúmenes, constituye una referencia normativa y académica para la enseñanza del español, al integrar de manera sistemática los niveles del MCER con contenidos lingüísticos, socioculturales y funcionales específicos para ELE.

No obstante, como señala Marta Baralo (1997), el desarrollo de una didáctica sólida en el campo del español como lengua extranjera requiere no solo documentos normativos, sino también una reflexión crítica sobre los conceptos empleados. En su análisis, la autora denuncia la confusión terminológica existente entre términos como currículo, plan curricular, programación, enfoque y método⁴⁷, derivada muchas veces de traducciones imprecisas o adopciones acríticas de modelos anglosajones. Para Baralo, el currículo debe entenderse no solo como un producto institucional, sino como un proceso flexible y dinámico que articula teoría, práctica docente y contexto sociocultural.

Desde esta perspectiva, la Guía del Consejo de Europa y las aportaciones críticas de autoras como Baralo se complementan. Mientras la primera proporciona un marco técnico y sistemático para la elaboración de currículos especializados, la segunda invita a adaptar ese marco desde una perspectiva pedagógica situada, que tenga en cuenta las necesidades reales de los docentes y aprendientes en contextos concretos.

⁴⁷ Baralo (1997) destaca que muchas de estas confusiones derivan de traducciones literales del inglés, sin una adecuada adaptación a la tradición pedagógica hispana. Este problema afecta tanto a la formación docente como al diseño coherente de programas.

En consecuencia, el diseño de currículos especializados en lenguas de especialidad, y particularmente en el contexto universitario, debe apoyarse tanto en instrumentos institucionales como en marcos teóricos reflexivos. Esta doble fundamentación garantiza propuestas didácticas pertinentes, rigurosas y contextualizadas, en sintonía con los principios del MCER, pero sensibles a las realidades profesionales y formativas de los aprendientes.

6.4. Fundación Comillas y otras iniciativas nacionales

La Fundación Comillas del español y la Cultura Hispánica⁴⁸, actualmente conocida como Fundación Comillas, es una institución sin fines de lucro creada en 2005 con el respaldo del Gobierno de Cantabria, el Gobierno de España y el Banco Santander (Fundación Comillas, s.f.). Su principal objetivo es establecer y gestionar un centro de excelencia para la promoción, enseñanza e investigación de la lengua y la cultura hispánicas. Esta labor se desarrolla en colaboración con organismos públicos, empresas privadas e instituciones educativas, fomentando así un modelo de cooperación intersectorial orientado a la innovación educativa y a la proyección internacional del español.

Entre sus funciones destacadas se destacan la oferta de formación académica de calidad que integra tanto contenidos disciplinares como actividades complementarias, el impulso a la investigación en campos vinculados a la lengua y la cultura hispánicas, y la organización de congresos, seminarios y actividades culturales en colaboración con entidades nacionales e internacionales (Fundación Comillas, s.f.). La Fundación también promueve activamente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y proyecta constituirse como una comunidad abierta de creación y difusión de conocimiento en español.

En cuanto a su estructura organizativa, la Fundación Comillas está conformada por un Patronato con miembros institucionales, fundacionales y honoríficos, además de contar con una Comisión delegada encargada de la supervisión y cumplimiento de sus fines. Las actividades académicas se articulan a través del CIESE-Comillas (Centro Internacional de Estudios Superiores del español), una entidad adscrita a la Universidad de Cantabria, que ofrece programas oficiales de grado y posgrado reconocidos en el marco del Espacio Europeo de

⁴⁸ La Fundación Comillas fue inicialmente concebida como un proyecto emblemático para el norte de España, con el propósito de revitalizar el entorno local de la Villa de Comillas mediante una institución educativa de proyección internacional.

CAPÍTULO 2. La didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Educación Superior (EEES), así como cursos de español general y de español con fines específicos (CIESE-Comillas, s.f.).

En este ámbito, destaca la elaboración del Plan Curricular de español para Fines Específicos de la Fundación Comillas (PC EFE FC)⁴⁹, desarrollado por Martín Peris y Sabater (2012). Este documento representa una aportación fundamental al diseño curricular especializado, ya que adapta los principios del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) y complementa el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006). El PC EFE FC se presenta como una guía metodológica que responde a las necesidades formativas de aprendientes cuyo uso del español se orienta a contextos profesionales concretos. Su formato, inspirado en la estructura del PCIC, permite una integración coherente dentro de marcos curriculares institucionales, facilitando su implementación en programas universitarios orientados a la enseñanza de lenguas de especialidad.

En conjunto, la Fundación Comillas, junto con otras iniciativas nacionales como el Instituto Cervantes, aporta un marco de referencia valioso para el desarrollo de propuestas didácticas innovadoras en el ámbito del español como lengua extranjera, especialmente en lo que respecta a la formación universitaria orientada a fines específicos.

⁴⁹ El PC EFE FC fue concebido como una extensión práctica del Plan Curricular del Instituto Cervantes, adaptada específicamente al contexto profesional. Su estructura modular permite aplicarlo en múltiples disciplinas del ámbito universitario.

Conclusión

La evaluación de competencias en lenguas de especialidad constituye un eje fundamental para garantizar que los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas específicas que requieren los contextos académicos y profesionales. A lo largo del capítulo se han abordado los principales componentes de la didáctica en este ámbito: desde el análisis de necesidades hasta la selección de instrumentos de valoración, como tareas significativas, exámenes contextualizados y portafolios reflexivos. Estos elementos se han articulado con los fundamentos teóricos expuestos en el Capítulo 1, consolidando la coherencia entre teoría y práctica pedagógica.

La articulación equilibrada entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa emerge como una estrategia clave. Mientras la evaluación formativa proporciona seguimiento continuo y permite ajustes oportunos en las prácticas docentes, la evaluación sumativa ofrece una visión global de los logros alcanzados al finalizar un curso o módulo. De manera complementaria, la retroalimentación específica y contextualizada favorece la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales, como la autonomía, la reflexión crítica y la toma de decisiones informada.

Sin embargo, persisten desafíos importantes, como garantizar la autenticidad de las tareas evaluativas, asegurar la equidad en grupos heterogéneos y enfrentar las limitaciones derivadas del acceso desigual a recursos tecnológicos. Estos retos exigen el diseño de mecanismos flexibles y adaptativos, respaldados por estándares de calidad y ajustados a las exigencias reales de los contextos profesionales. La integración de TIC y de herramientas innovadoras de retroalimentación representa una oportunidad significativa para enriquecer tanto los procesos de enseñanza como los de evaluación, siempre que se acompañe de una formación docente adecuada.

En síntesis, la evaluación en lenguas de especialidad debe concebirse como un proceso continuo, integral y contextualizado. Este enfoque no solo garantiza la adquisición de competencias lingüísticas aplicadas, sino que también prepara a los estudiantes para desenvolverse con eficacia en entornos académicos, profesionales y multiculturales. Sobre esta base, los capítulos siguientes profundizarán en propuestas pedagógicas y curriculares orientadas a la aplicación práctica de estos principios, consolidando un modelo didáctico coherente con las demandas contemporáneas de la enseñanza universitaria de lenguas de especialidad.

CAPÍTULO 3

APORTACIONES E INNOVACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Introducción

En una sociedad caracterizada por la globalización, la creciente especialización profesional y la movilidad académica internacional, la enseñanza de lenguas de especialidad se ha consolidado como un componente estratégico de la educación superior. Esta modalidad formativa responde a necesidades comunicativas específicas propias de ámbitos como la medicina, la ingeniería, el derecho o los negocios, en los que el dominio de un lenguaje técnico, preciso y contextualizado resulta indispensable para una comunicación eficaz (Cabré & Gómez de Enterría, 2006; Van der Yeught, 2014).

La evolución de las metodologías didácticas, especialmente a través de la incorporación de enfoques centrados en el estudiante, el análisis de necesidades y el aprendizaje basado en tareas, ha favorecido una aproximación más funcional y significativa al aprendizaje de estas lenguas (Ellis, 2003; Dudley-Evans & St John, 1998). A ello se suma el impacto de las tecnologías digitales, que han propiciado el desarrollo de experiencias formativas más interactivas, contextualizadas y adaptadas a los perfiles académicos y profesionales del alumnado (Marsh, 2002; Warschauer & Healey, 1998).

Las principales aportaciones de la didáctica de lenguas de especialidad no solo han transformado los enfoques metodológicos tradicionales, sino que también han contribuido de manera decisiva al desarrollo de competencias comunicativas, interculturales y profesionales, consideradas fundamentales para el desempeño académico y laboral en contextos especializados (Byram, 1997; Lasagabaster & Sierra, 2009). Estas transformaciones permiten a los estudiantes afrontar con mayor preparación situaciones comunicativas reales vinculadas a su ámbito de formación, reforzando así su empleabilidad y su capacidad de inserción en entornos profesionales e internacionales (Pérez-Vidal, 2013).

En este marco, el presente capítulo analiza las principales aportaciones e innovaciones que caracterizan la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario. En primer lugar, se examina su impacto en el desarrollo de competencias profesionales comunicativas, interculturales y transversales; a continuación, se aborda el enfoque AICLE/CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) como metodología integradora en la educación superior; seguidamente, se analiza el papel de las tecnologías y los recursos especializados, incluyendo herramientas digitales, inteligencia artificial y estrategias de gamificación; y, finalmente, se presentan una serie de recomendaciones orientadas a la optimización de la práctica docente, a la luz de las tendencias emergentes y de las exigencias del entorno académico y profesional.

1. Desarrollo de competencias comunicativas profesionales

El desarrollo de competencias comunicativas profesionales en lenguas de especialidad abarca diversas dimensiones que responden a las exigencias de la formación universitaria y del mundo laboral. Entre ellas, destacan las competencias lingüísticas e interculturales, cuya articulación resulta esencial para garantizar una comunicación eficaz y pertinente en contextos especializados.

1.1. Competencias lingüísticas e interculturales

La enseñanza de lenguas de especialidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias comunicativas orientadas a contextos profesionales específicos. En un entorno laboral cada vez más internacional, la capacidad de utilizar el lenguaje de manera eficaz en situaciones especializadas se consolida como competencia transversal esencial para los egresados universitarios (Polyakova, Makarova & Nekrasova, 2019). Esta dimensión no se limita a la competencia lingüística general, sino que integra la precisión terminológica, la adecuación pragmática y el conocimiento de los géneros discursivos propios de cada disciplina.

Particularmente en ámbitos técnicos y científicos, el dominio de una lengua con fines específicos facilita el acceso a conocimiento especializado, la participación en redes profesionales y la inserción en escenarios internacionales. En esta línea, estudios como el de Ginesta Portet, Suau y Andreu (2013) evidencian que el enfoque AICLE/CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) contribuye de forma significativa a la fluidez y a la expresión oral en contextos profesionales, al promover una exposición auténtica y funcional a la lengua meta.

Por su parte, la competencia intercultural se ha consolidado como dimensión imprescindible en la formación para contextos especializados. En mercados laborales donde la interacción profesional trasciende fronteras geográficas y culturales, comprender y respetar normas, valores y estilos comunicativos diversos resulta crucial para la eficacia comunicativa (Byram, 1997; Risager, 2007). Integrar sistemáticamente esta dimensión en el aula de lenguas de especialidad fomenta sensibilidad cultural, habilidades de negociación en contextos multiculturales y capacidad de adaptación a distintos marcos profesionales; combinada con el dominio lingüístico, robustece el perfil profesional del estudiante y refuerza su preparación para un desempeño eficaz en entornos académicos y laborales internacionales.

1.2. Relación con la empleabilidad

Las competencias lingüísticas e interculturales constituyen factores clave de la empleabilidad de los egresados universitarios, especialmente en un mercado laboral crecientemente internacional y culturalmente diverso. Tal como señalan Polyakova, Makarova y Nekrasova (2019), el fortalecimiento de la competencia comunicativa en una lengua extranjera favorece la inserción laboral y permite a los profesionales adaptarse con eficacia a contextos multiculturales.

En la misma línea, el estudio de Feldhaus, Gebauer y Weisenborn (2006) evidencia que, junto con las competencias técnicas, las habilidades transversales: comunicación efectiva, resolución de problemas y trabajo colaborativo son altamente valoradas por los empleadores. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas de especialidad, al situar el aprendizaje en escenarios profesionales verosímiles, no solo facilita la adquisición de léxico y estructuras propias de cada disciplina, sino que también promueve una competencia intercultural orientada a la movilidad internacional y al desempeño en equipos diversos.

1.3. Soft skills⁵⁰ y habilidades profesionales

El aprendizaje de lenguas de especialidad no solo permite adquirir conocimientos lingüísticos y terminológicos, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales, comúnmente denominadas *soft skills*. Estas habilidades, entre las que se incluyen la comunicación efectiva, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, son ampliamente valoradas en los entornos profesionales actuales, caracterizados por la flexibilidad, la innovación y la multiculturalidad (Mesas Jiménez, 2023).

Diversas metodologías activas en particular las vinculadas a AICLE/CLIL han mostrado eficacia para fomentar estas competencias transversales. Mediante actividades que simulan situaciones verosímiles de comunicación profesional (debates, negociaciones, estudios de caso, proyectos colaborativos), el estudiantado no solo practica la lengua meta, sino que desarrolla destrezas clave para su inserción laboral. En este sentido, el diseño de tareas auténticas y colaborativas constituye una herramienta idónea para articular la enseñanza de lenguas con el desarrollo de un perfil competencial profesional.

⁵⁰ Soft skills: competencias personales vinculadas a valores y actitudes, desarrolladas de forma natural o mediante la experiencia, como la empatía, la comunicación, la creatividad y la escucha activa. Recuperado de: <https://fundacionadecco.org/blog/soft-skills-que-son/>

La literatura especializada subraya, además, que la integración de metodologías como el aprendizaje basado en tareas y el enfoque comunicativo favorece la adquisición simultánea de competencias lingüísticas y habilidades profesionales (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998). Asimismo, se reconoce que AICLE/CLIL ofrece un marco especialmente adecuado para combinar la enseñanza de contenidos disciplinares con el desarrollo de competencias transversales, si bien su implementación plena continúa siendo un reto en numerosos contextos universitarios (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2011).

1.4. Estudios de caso y simulaciones profesionales

Entre los enfoques didácticos más efectivos en la enseñanza de lenguas de especialidad destaca la simulación global, técnica que recrea entornos profesionales verosímiles para favorecer el aprendizaje experiencial. Según Cabré y Gómez de Enterría (2006), este método permite al estudiantado desenvolverse en situaciones reales mediante actividades prácticas que integran contenido disciplinar, competencias lingüísticas y toma de decisiones.

Entre las prácticas habituales se encuentran la creación de empresas ficticias en las que se negocian y comunican estrategias en lengua extranjera; reuniones diplomáticas o simulaciones de política internacional, donde se ejercitan la argumentación y el discurso persuasivo; y estudios de caso técnicos, por ejemplo, en ingeniería que exigen el uso de terminología especializada y géneros/formalidades propias de la comunicación profesional.

La eficacia de estas actividades ha sido documentada en contextos universitarios. En la Universitat Politècnica de València, por ejemplo, se ha implementado un proyecto en el que los estudiantes elaboran un dossier técnico en inglés vinculado con su especialidad; dicha experiencia reportada por Polyakova, Makarova y Nekrasova (2019) evidencia mejoras en la autonomía y en la comunicación en contextos profesionales específicos.

El estudio de casos, por su parte, integra la resolución de problemas reales en la enseñanza de lenguas, potenciando el pensamiento crítico y la adaptación a contextos complejos. Como señala Fernández Polo (2020), el análisis de situaciones auténticas favorece la transferencia de conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas superiores, especialmente en programas centrados en la lengua de especialidad. Su impacto se incrementa

cuando se articula con briefing⁵¹ y debriefing⁵² sistemáticos y con rúbricas que explicitan criterios de desempeño.

En suma, la integración de simulaciones y estudios de caso constituye una estrategia eficaz para el desarrollo coordinado de competencias comunicativas y profesionales. Estas metodologías activas no solo refuerzan el aprendizaje significativo, sino que también preparan al estudiantado para desempeñarse con autonomía, precisión y eficacia en contextos laborales internacionalizados.

2. Enfoque AICLE/CLIL en la educación superior

2.1. Definición e integración

Tras examinar las competencias comunicativas profesionales en el contexto de la lengua de especialidad, corresponde analizar el papel del enfoque AICLE/CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en la enseñanza universitaria. Este enfoque, de carácter dual, combina la enseñanza de contenidos disciplinares con el aprendizaje de una lengua extranjera y ha mostrado una alta eficacia en educación superior, pues no solo mejora la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también refuerza su capacidad para comprender y aplicar conocimientos específicos en entornos académicos y profesionales (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Su implementación en la universidad se concreta, entre otras vías, mediante la impartición de asignaturas en lengua extranjera, lo que asegura una exposición sostenida al idioma en contextos significativos. Además, favorece metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, resolución de problemas y trabajo en equipo que fortalecen tanto la retención del conocimiento como el desarrollo de habilidades cognitivas y colaborativas (Dalton-Puffer, 2011).

La esencia del enfoque AICLE/CLIL se articula en torno a las denominadas “4Cs”: Content, Communication, Cognition y Culture⁵³, dimensiones clave que integran el desarrollo

⁵¹ El briefing o brief es el documento informativo que se utiliza como base para el desarrollo de cualquier proyecto, especialmente en marketing digital y publicidad. extraído de: <https://www.arimetrics.com/glosario-digital/briefing>

⁵² El debriefing consiste en una conversación posterior a la simulación, orientada a la reflexión libre y sin juicios, en la que el debriefer guía a los participantes para favorecer el aprendizaje a través de la autorreflexión compartida. extraído de: <https://cisarc.umanresa.cat/es/que-es-el-debriefing/>

⁵³ Las “4Cs” se refieren a: (1) Contenido, es decir, el aprendizaje disciplinar específico; (2) Comunicación, el uso del lenguaje como herramienta para aprender y expresar ideas; (3) Cognición, el desarrollo de habilidades de

del saber disciplinar, la competencia comunicativa, el pensamiento crítico y la conciencia intercultural (Coyle, 1999). Estas dimensiones convierten al aula AICLE/CLIL en un espacio donde la lengua actúa como vehículo para el pensamiento, la reflexión y la construcción activa del conocimiento.

En el marco del proyecto europeo *Schools: Future Labs*⁵⁴, AICLE/CLIL se implementó con éxito en contextos escolares mediante metodologías integradas y dinámicas participativas, mostrando su viabilidad para fomentar la motivación estudiantil y la adquisición de contenidos *STEM* en lengua extranjera (Gil Clotet & Monasterio Morales, 2022). Aunque el desarrollo se ha producido principalmente en niveles escolares, su potencial en educación superior es ampliamente reconocido.

2.2. Beneficios y resultados

La aplicación del enfoque AICLE/CLIL en la educación superior proporciona beneficios significativos en la formación de competencias lingüísticas, cognitivas y profesionales. Al permitir la enseñanza de contenidos disciplinares mediante una lengua extranjera, este modelo genera un entorno de aprendizaje auténtico, interdisciplinar y centrado en el estudiante.

Entre los beneficios más destacados se encuentran (Coyle, Hood, & Marsh, 2010):

- ✓ Mejora de la competencia lingüística en contextos específicos: La exposición continua a la lengua extranjera en situaciones académicas y técnicas permite un avance notable en fluidez, precisión y adecuación discursiva, tanto en expresión oral como escrita (Lasagabaster & Sierra, 2009). Esta competencia va más allá del uso cotidiano de la lengua y se orienta hacia registros más formales y especializados, mejor adaptados al entorno profesional (Navés & Muñoz, 2000).
- ✓ Desarrollo de competencias cognitivas avanzadas: El aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera requiere un esfuerzo cognitivo mayor, lo que favorece el procesamiento profundo de la información, la construcción de esquemas conceptuales complejos y el pensamiento crítico (Meyer, 2010). AICLE/CLIL estimula tanto

pensamiento crítico y resolución de problemas; y (4) Cultura, la conciencia intercultural y la apertura hacia otras realidades sociolingüísticas (Coyle, 1999).

⁵⁴ El proyecto europeo *Schools: Future Labs* impulsa la innovación pedagógica mediante escuelas concebidas como laboratorios de futuro, donde se experimentan nuevas metodologías y competencias para afrontar los retos educativos actuales. Elaboración propia.

habilidades de orden inferior como habilidades de orden superior (LOTS/HOTS)⁵⁵, esenciales en contextos universitarios.

- ✓ Incremento de la motivación y la implicación de los estudiantes: Al vincular el aprendizaje del idioma con el área de especialización, se incrementa el interés y la participación activa de los estudiantes, lo que da lugar a un aprendizaje más significativo y autónomo (Nikula et al., 2016). El enfoque también fomenta el uso natural y espontáneo del idioma en situaciones funcionales (Pavesi et al., 2001).
- ✓ Interdisciplinariedad y trabajo docente colaborativo: AICLE/CLIL favorece la conexión entre asignaturas y promueve la colaboración entre docentes de distintas áreas, contribuyendo a superar la tradicional fragmentación de saberes en compartimentos estancos (Wolf, 2007).
- ✓ Incremento del *input* lingüístico y mejora en el rendimiento académico: La mayor exposición a la lengua extranjera incrementa las oportunidades de aprendizaje. Los estudios indican que los estudiantes que trabajan con AICLE/CLIL suelen demostrar un rendimiento igual o incluso superior en contenidos que aquellos en modelos tradicionales (Gil Clotet & Monasterio Morales, 2022).
- ✓ Desarrollo de competencias profesionales y empleabilidad: Además del conocimiento de lenguas extranjeras, AICLE/CLIL promueve estrategias metodológicas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autónomo, el uso de TIC, y la búsqueda y presentación de información. Todo ello prepara a los estudiantes para los retos del mundo laboral actual (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013; Navés & Muñoz, 2000).
- ✓ Crecimiento profesional docente e innovación educativa: El profesorado implicado en AICLE/CLIL suele asumir un rol más activo en el desarrollo profesional, participando en redes internacionales, proyectos colaborativos y formación continua. Estas dinámicas lo sitúan a la vanguardia de la innovación educativa y alejado de modelos transmisivos tradicionales (Wolf, 2007).

En definitiva, el enfoque AICLE/CLIL representa una herramienta poderosa para integrar la enseñanza de lenguas y contenidos especializados, contribuyendo a una educación superior más coherente con las demandas del mundo actual.

⁵⁵ Las siglas LOTS (Lower-Order Thinking Skills) hacen referencia a habilidades de pensamiento de orden inferior, como recordar, comprender y aplicar; mientras que HOTS (Higher-Order Thinking Skills) aluden a habilidades de pensamiento de orden superior, como analizar, evaluar y crear, según la taxonomía de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001). extraído de: [file:///C:/Users/hp/Downloads/admin,+545-1853-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/admin,+545-1853-1-CE%20(1).pdf)

2.3. Desafíos y estrategias

Como se señaló en la sección 3.2.2, el enfoque AICLE/CLIL ofrece beneficios significativos en el desarrollo de competencias lingüísticas y disciplinares en la educación superior. No obstante, su implementación en contextos universitarios enfrenta diversos desafíos que dificultan su adopción plena. Estas barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas requieren respuestas estratégicas adaptadas a las realidades de cada entorno académico.

a) Principales desafíos de implementación del enfoque AICLE/CLIL (Charunsri, 2019):

- **Formación docente insuficiente:** Muchos docentes no han recibido una preparación específica para impartir sus asignaturas en una lengua extranjera, lo que limita su capacidad para aplicar el enfoque AICLE/CLIL de manera eficaz. La falta de competencias metodológicas y lingüísticas es uno de los principales obstáculos señalados en la literatura (Pérez-Cañado, 2012; González Ciriaco, 2024).
- **Falta de materiales adaptados:** La escasez de recursos didácticos diseñados específicamente para integrar contenidos disciplinares con objetivos lingüísticos dificulta el desarrollo de sesiones AICLE/CLIL contextualizadas y eficaces (Cenoz, Genesee & Gorter, 2014).
- **Resistencia al cambio metodológico:** Tanto el profesorado como los estudiantes pueden mostrar reticencias frente a enfoques que modifican las prácticas pedagógicas tradicionales. Esta resistencia puede estar motivada por inseguridad, desconocimiento o falta de apoyo institucional (Costa & Coleman, 2013; Montenegro et al., 2020).
- **Sobrecarga cognitiva de los estudiantes:** Procesar contenidos académicos complejos en una lengua extranjera supone un esfuerzo adicional, lo cual puede afectar el rendimiento si no se acompaña con estrategias adecuadas (Van de Craen et al., 2007).
- **Brecha digital y limitaciones tecnológicas:** La implementación de AICLE/CLIL depende en gran medida del acceso a herramientas digitales, plataformas virtuales y competencias tecnológicas básicas. En contextos con infraestructura limitada o baja alfabetización digital, estas carencias representan una barrera crítica (González Ciriaco, 2024; Hernández et al., 2018).

b) Estrategias para una implementación eficaz (Ball, Kelly, & Clegg, 2015; Marsh, 2002):

- **Programas de formación continua:** Diseñar e implementar programas de capacitación docente específicos en metodologías AICLE/CLIL, que integren el uso pedagógico de

las TIC y el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera (Ball, Kelly & Clegg, 2015).

- Desarrollo de recursos didácticos integrados: Elaborar materiales que combinen lenguaje especializado y contenido disciplinar, contextualizados, accesibles y adaptados al perfil de los estudiantes universitarios.
- Implementación progresiva y flexible: Aplicar AICLE/CLIL de manera gradual, con estrategias bilingües, unidades parciales y herramientas de apoyo lingüístico que acompañen la transición de docentes y estudiantes.
- Incorporación de tecnologías educativas: Utilizar plataformas digitales, materiales audiovisuales, simulaciones interactivas y recursos multimedia para reducir la carga cognitiva, fomentar el aprendizaje autónomo y fortalecer la motivación (Marsh, 2002).
- Cultura institucional de innovación: Promover una cultura organizacional favorable a la innovación metodológica: políticas de apoyo, redes de colaboración docente e inversión en recursos tecnológicos y humanos que respalden la implementación sostenible del enfoque.

2.4. Formación docente

La formación del profesorado constituye un pilar esencial para la implementación efectiva del enfoque AICLE/CLIL en la educación superior. Dado que este modelo metodológico exige una integración simultánea de contenidos disciplinares y competencias lingüísticas en una lengua extranjera, los docentes deben contar con una preparación sólida en los planos didáctico, lingüístico y tecnológico.

Entre las competencias prioritarias para el profesorado AICLE/CLIL se encuentran (Kim & Graham, 2022):

- Dominio de estrategias metodológicas específicas para la enseñanza de contenidos a través de una segunda lengua (L2), que incluyan el enfoque por tareas, la planificación integrada, el uso de andamiaje lingüístico y la gestión de la interacción en el aula (Mearns, de Graaff & Coyle, 2022).
- Capacidad de evaluación formativa que valore de manera integrada tanto el aprendizaje del contenido como el desarrollo lingüístico.
- Perfeccionamiento lingüístico en el idioma de instrucción, alcanzando un nivel funcional avanzado (B2 o superior del MCER) en el uso académico de la lengua extranjera (Pérez-Vidal, 2013).

Un ejemplo destacado de programa de formación es el curso *Cómo aplicar AICLE/CLIL en el aula*, desarrollado por el Instituto Cervantes como parte del proyecto europeo *Schools: Future Labs*. Este curso, de 25 horas de duración, está diseñado específicamente para docentes interesados en integrar la lengua y el contenido en entornos de enseñanza bilingüe. A través de este programa, se fomenta una comprensión práctica del enfoque, combinando teoría, planificación didáctica y recursos digitales específicos (Gil Clotet & Monasterio Morales, 2022).

Además de la formación, contar con recursos adecuados y contextualizados es fundamental para garantizar el éxito del enfoque. Entre los materiales didácticos más relevantes para AICLE/CLIL en la universidad se encuentran (Gimeno, 2010; Cimermanová, 2020; Pimentel-Velázquez, 2025):

- Manuales específicos AICLE/CLIL, que integran el contenido disciplinar con estructuras lingüísticas propias del campo académico, evitando la fragmentación entre lengua y conocimiento.
- Plataformas digitales y herramientas interactivas, que permiten la personalización del aprendizaje, el trabajo autónomo, la retroalimentación automática y la evaluación continua.
- Simulaciones y tareas situadas en contextos profesionales, que posibilitan la aplicación práctica del idioma en escenarios auténticos (estudios de caso, proyectos colaborativos, presentaciones orales especializadas).

El proyecto *Schools: Future Labs* mostró que el uso de estos recursos no solo mejora la fluidez lingüística y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también incrementa la satisfacción del profesorado, favorece la innovación metodológica y fortalece la motivación en el aula (Gil Clotet & Monasterio Morales, 2022).

En conclusión, la formación docente específica y la disponibilidad de recursos integradores son elementos indispensables para la expansión del enfoque AICLE/CLIL en la educación superior. No obstante, su consolidación real depende de factores estructurales como la inversión institucional, la actualización permanente del profesorado y la creación sostenida de materiales contextualizados. Solo mediante una planificación adecuada y un acompañamiento institucional consistente será posible avanzar hacia una enseñanza universitaria bilingüe y contextualizada, activa y orientada a las demandas del mundo profesional.

3. Uso de tecnologías y recursos especializados

En línea con la reflexión sobre metodologías innovadoras como AICLE/CLIL, este apartado se centra en el impacto de las tecnologías en el aprendizaje de lenguas de especialidad.

3.1. Rol de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de lenguas de especialidad

La incorporación de tecnologías en el ámbito universitario ha transformado profundamente la enseñanza de lenguas de especialidad, al favorecer entornos más dinámicos, personalizados y alineados con las exigencias del mundo profesional. Estas herramientas permiten desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas mediante metodologías activas e interactivas que sitúan a los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje (Trujillo Sáez, Salvadores Merino & Gabarrón Pérez, 2019). La evidencia acumulada en educación superior subraya que su integración constituye una línea prioritaria para optimizar la enseñanza, al habilitar enfoques centrados en el estudiante.

Los avances en inteligencia artificial, plataformas educativas, entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y aplicaciones móviles han abierto nuevas posibilidades pedagógicas. Estos recursos facilitan el acceso a materiales actualizados, la realización de tareas contextualizadas y la simulación de situaciones comunicativas profesionales, contribuyendo al desarrollo de competencias clave en contextos específicos (Godwin-Jones, 2018; Warschauer & Healey, 1998). Además, promueven la autonomía de los estudiantes y favorecen la retroalimentación inmediata, reforzando así la evaluación formativa.

En este sentido, Trujillo Sáez et al. (2019) destacan que “la aparición constante de nuevas tecnologías genera oportunidades de aprendizaje memorables y adaptadas al contexto del alumnado” (p. 108). Esta afirmación respalda la idea de que las tecnologías no solo acompañan los procesos formativos, sino que reconfiguran las prácticas docentes, potenciando un aprendizaje más significativo, flexible y motivador.

Por tanto, la tecnología deja de ser un mero complemento instrumental para convertirse en un eje estratégico dentro de la didáctica de lenguas de especialidad, en consonancia con las nuevas demandas académicas, profesionales y sociales del siglo XXI.



Figura 6. Recursos tecnológicos para usar en el aula

Fuente: elaboración propia

3.2. Plataformas y recursos tecnológicos en lenguas de especialidad

El uso de plataformas digitales y herramientas tecnológicas ha facilitado considerablemente el aprendizaje de lenguas de especialidad, al proporcionar espacios interactivos y recursos adaptados a contextos profesionales específicos. Estas tecnologías permiten personalizar el proceso de enseñanza, optimizar la interacción entre docentes y estudiantes y reforzar el aprendizaje autónomo, especialmente en el contexto de la educación superior.

Diversos estudios en didáctica de lenguas y enseñanza mediada por tecnologías coinciden en señalar que la integración de recursos digitales favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, discursivas y profesionales cuando se utiliza de forma pedagógicamente orientada (Warschauer & Healey, 1998; Stockwell, 2016; Pérez-Vidal, 2013).

Entre las herramientas más utilizadas en la enseñanza de lenguas de especialidad destacan:

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

- Plataformas de gestión del aprendizaje (LMS)⁵⁶: *Moodle*, *Blackboard* y *Google Classroom* permiten la organización de materiales, la evaluación en línea y la interacción entre estudiantes y profesores.
- Aplicaciones móviles de idiomas: *Duolingo*⁵⁷, *Babbel*⁵⁸ y *Memrise*⁵⁹ ofrecen ejercicios adaptativos que refuerzan vocabulario y gramática en contextos específicos.
- Recursos multimedia y corpus lingüísticos: *Linguee*⁶⁰ y *Sketch Engine*⁶¹ facilitan el análisis terminológico en contextos profesionales reales.
- Realidad virtual y aumentada: *Mondly VR*⁶² o *ImmerseMe*⁶³ permiten experiencias inmersivas en escenarios simulados vinculados al ámbito de estudio.
- Herramientas de videoconferencia y colaboración: *Zoom*⁶⁴, *Microsoft Teams*⁶⁵ y *Google Meet*⁶⁶ facilitan el aprendizaje híbrido y la interacción con expertos.

⁵⁶ LMS (Learning Management System): plataforma digital que centraliza la creación, gestión y evaluación de cursos en línea. Recuperado de: <https://www.ispring.es/blog/what-is-lms>

⁵⁷ Duolingo es una aplicación gratuita para aprender idiomas online. Funciona mediante el proceso de aprendizaje autodidacta y ofrece a sus alumnos lecciones por niveles para que adquieran vocabulario y mejoren sus habilidades comunicativas. Recuperado de: <https://www.papora.com/es/aprender-ingles/duolingo-que-es-y-para-que-sirve/>

⁵⁸ Babbel es una aplicación móvil ampliamente utilizada para el aprendizaje y refuerzo de idiomas. Recuperado de: <https://trabajarporelmundo.org/babbel-que-es-y-como-usarlo/>

⁵⁹ Memrise es una aplicación de aprendizaje de idiomas que permite adquirir o reforzar conocimientos de manera práctica y flexible. Recuperado de: <https://trabajarporelmundo.org/aprender-idomas-con-memrise/>

⁶⁰ Linguee es un diccionario en línea gratuito con más de 200 combinaciones de idiomas, que además ofrece ejemplos de uso en diferentes contextos. Recuperado de: <https://trabajarporelmundo.org/linguee-el-diccionario-online-gratuito-con-mas-de-200-idomas/>

⁶¹ Sketch Engine es una herramienta de análisis de corpus que permite explorar el uso del lenguaje mediante algoritmos que identifican patrones frecuentes, inusuales o emergentes. Recuperado de: <https://biblioteca.ugr.es/informacion/noticias/sketch-engine>

⁶² Mondly VR es una aplicación de realidad virtual diseñada para aprender idiomas mediante la inmersión en situaciones cotidianas y conversaciones realistas. Elaboración propia.

⁶³ ImmerseMe es una herramienta de aprendizaje de idiomas basada en realidad virtual para viajeros, empresarios y estudiantes. Recuperado de: <https://realitec.udd.cl/recursos-educativos/immerseme/>

⁶⁴ Zoom es una plataforma de videoconferencia que facilita reuniones virtuales con audio, video y chat, ampliamente utilizada en contextos personales, profesionales y educativos. Recuperado de: <https://aulacm.com/que-es/zoom-para-que-sirve-como-funciona/>

⁶⁵ Microsoft Teams es una plataforma de comunicación y colaboración que permite reuniones virtuales, mensajería y compartición de archivos en entornos educativos y profesionales. Recuperado de: <https://blog.nfon.com/es/que-es-y-como-funciona-microsoft-teams/>

⁶⁶ Google Meet es un servicio de conferencia en tiempo real que permite a los usuarios conectarse y comunicarse simultáneamente a través de video, audio y chat, con la capacidad de compartir pantalla y documentos en tiempo real. Recuperado de: <https://www.ipnet.cloud/blog/google-workspace-es/google-meet-que-es-caracteristicas-y-mas/#%C2%BFQu%C3%A9-es-Google-Meet?>

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

Estas herramientas pueden clasificarse en función del enfoque metodológico que favorecen y de los beneficios que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. La siguiente tabla resume estas relaciones:

Tabla 3. *Tipología de herramientas digitales, metodologías aplicadas y beneficios educativos en la enseñanza de lenguas de especialidad*

Tipo de herramienta	Enfoque metodológico	Beneficios pedagógicos principales
Plataformas de gestión del aprendizaje (LMS)	Aprendizaje basado en tareas; evaluación continua; aula invertida	Estructuran contenidos; permiten trazabilidad y rúbricas; facilitan feedback formativo
Aplicaciones móviles de idiomas	Aprendizaje autónomo y adaptativo; microlearning; gamificación	Fomentan constancia; ofrecen retroalimentación inmediata; refuerzan léxico/gramática
Recursos multimedia y corpus terminológicos	Análisis de géneros y registro; concienciación lingüística	Mejoran comprensión audiovisual; aumentan precisión terminológica; contextualizan culturalmente
Entornos de simulación (RV/RA y 3D) ⁶⁷	Simulaciones; role-play; estudios de caso	Facilitan uso del idioma en escenarios profesionales; desarrollan habilidades prácticas y transferencia
Herramientas de videoconferencia y colaboración	Aprendizaje colaborativo; COIL; proyectos	Promueven trabajo en equipo; negociación lingüística; resolución de problemas en red
Plataformas de retroalimentación y evaluación	Evaluación formativa digital	Corrección inmediata; analítica básica; seguimiento de progreso
Sistemas de aprendizaje adaptativo	Personalización por perfiles y ritmos	Ajustan itinerarios y objetivos a necesidades individuales

⁶⁷ Entornos de simulación (RV/RA y 3D): espacios digitales inmersivos que reproducen situaciones reales o ficticias para la práctica y el aprendizaje. Elaboración propia.

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

Sistemas de repetición espaciada (SRS) ⁶⁸	Práctica repetida guiada	Refuerzan autoeficacia; consolidan memoria a largo plazo
Videojuegos serios y gamificación	Aprendizaje lúdico y basado en escenarios	Incrementan motivación; promueven toma de decisiones; práctica situada
Diseñadores de cursos y plantillas del LMS	Organización didáctica estructurada	Secuenciación y alineamiento de objetivos-actividades-evaluación
Modos de práctica de bajo riesgo (low-stakes) ⁶⁹	Reducción del filtro afectivo	Disminuyen ansiedad; favorecen producción sin penalización
Simuladores especializados por disciplina	Aprendizaje situado y profesionalizante	Desarrollan competencias comunicativas específicas en entornos realistas

Fuente: Elaboración propia a partir de Carranza et al. (2024), Córdoba et al. (2018), Mendoza et al. (2024).

La tabla sintetiza la relación entre distintas categorías de herramientas digitales y su contribución a la enseñanza de lenguas de especialidad. Se distinguen, entre otras, plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), aplicaciones móviles, recursos multimedia/corpus, entornos de simulación y herramientas de videoconferencia y colaboración, cada una alineada con metodologías específicas (aprendizaje basado en tareas, microlearning⁷⁰, simulaciones, aprendizaje colaborativo, evaluación formativa). Entre los beneficios más destacados figuran la personalización del aprendizaje, la motivación sostenida y la reducción del filtro afectivo en entornos virtuales, junto con la trazabilidad y la retroalimentación inmediata. Ahora bien, su implementación eficaz exige acceso tecnológico garantizado, formación continua del profesorado e integración pedagógica coherente con los objetivos de la asignatura y la enseñanza presencial (interoperabilidad, accesibilidad y protección de datos). Una adopción

⁶⁸ Los sistemas de repetición espaciada (SRS) son herramientas de aprendizaje que optimizan la memorización mediante la revisión de la información en intervalos crecientes de tiempo. Elaboración propia.

⁶⁹ Low stakes se refiere a situaciones o conflictos con consecuencias mínimas para los personajes, lo que suele generar un tono más ligero o cómico y favorecer el humor, el desarrollo de los personajes o pequeños logros personales. traducción personal. Recuperado de: <https://library.fiveable.me/key-terms/screenwriting-i/low-stakes>

⁷⁰ El microlearning es un enfoque de aprendizaje que ofrece contenidos breves y específicos para resolver necesidades puntuales. Recuperado de: <https://www.ispring.es/blog/que-es-microlearning>

sistemática y contextualizada permite optimizar la docencia de lenguas de especialidad, adaptándola a necesidades individuales y promoviendo un aprendizaje más dinámico, situado y eficaz.

3.3. Gamificación y autonomía

La gamificación se ha consolidado como una estrategia metodológica clave para incrementar la motivación, el interés y la participación de los estudiantes en la enseñanza de lenguas de especialidad. A diferencia de una simple actividad lúdica, la gamificación integra dinámicas, mecánicas y elementos propios del juego con una finalidad pedagógica concreta, lo que permite transformar el aprendizaje en una experiencia significativa, atractiva y emocionalmente estimulante (Llorens et al., 2016; Molina Álvarez et al., 2017).

En lenguas de especialidad, la gamificación se asocia con mayores niveles de implicación, persistencia y autorregulación, al combinar objetivos claros, retroalimentación inmediata y tareas situadas. En paralelo, el aprendizaje autónomo se ve reforzado por entornos adaptativos que permiten fijar metas, monitorizar el progreso y ajustar ritmos de estudio en función de necesidades y estilos cognitivos.

Las formas más representativas de gamificación educativa en el contexto de lenguas con fines específicos incluyen (Slamet, 2025):

- Retos o misiones lingüísticas: Dinámicas diseñadas para resolver problemas comunicativos específicos en contextos simulados, promoviendo la cooperación entre pares.
- Escape rooms digitales: Actividades inmersivas donde se combinan destrezas lingüísticas con la resolución de enigmas y tareas secuenciales.
- Sistemas de logros y retroalimentación inmediata: Incentivos que refuerzan el progreso y la perseverancia, fundamentales para sostener la motivación a largo plazo (Rodríguez-García & Santiago-Campión, 2015).

Esta dinámica se complementa con el desarrollo del aprendizaje autónomo, el cual cobra especial relevancia en la formación universitaria. El uso de plataformas adaptativas y entornos digitales permite a los estudiantes autoevaluar su progreso, establecer objetivos personalizados y organizar su ritmo de trabajo en función de sus necesidades y estilos cognitivos (Córdoba et al., 2018).

Desde el punto de vista de la motivación, autores como Dörnyei (1994, 2009) sostienen que esta no solo activa el deseo inicial de aprender, sino que también mantiene el esfuerzo prolongado requerido para adquirir competencias complejas, como las lingüísticas. En este sentido, la gamificación favorece tanto la motivación intrínseca (interés, disfrute, curiosidad) como la motivación extrínseca (puntuaciones, recompensas, reconocimiento), convirtiéndose en una herramienta potente para sostener el compromiso estudiantil.

En síntesis, la articulación entre gamificación y aprendizaje autónomo constituye un modelo motivacional completo en el marco de la enseñanza de lenguas de especialidad, donde los estudiantes se implican activamente en su proceso de formación a través de experiencias pedagógicas lúdicas, personalizadas y orientadas a resultados concretos y transferibles al mundo profesional.

3.4. Impacto del aprendizaje a distancia y la inteligencia artificial en la enseñanza

El aprendizaje a distancia se ha consolidado como una modalidad clave en la enseñanza universitaria de lenguas de especialidad tras la pandemia. Bien diseñado, amplía la flexibilidad temporal y espacial, reduce barreras geográficas y puede favorecer la equidad de acceso, si se garantizan la infraestructura tecnológica y las mediaciones pedagógicas adecuadas. Su expansión ha impulsado enfoques más interactivos, evaluación formativa y colaboración en línea.

En este contexto, la inteligencia artificial (IA) desempeña un papel transformador al personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y automatizar tareas administrativas, liberando tiempo para la interacción pedagógica. Herramientas basadas en IA como *chatbot*⁷¹s conversacionales para simulaciones orales o asistentes de escritura con retroalimentación automatizada permiten práctica guiada y *feedback* inmediato; asimismo, los sistemas de traducción automática facilitan el acceso a materiales en distintas lenguas en contextos profesionales. Los ejemplos de herramientas se citan con fines ilustrativos; su adopción debe adecuarse a objetivos y contexto institucional.

De acuerdo con la literatura reciente (Duarte-Gastélum et al., 2024), la combinación de aulas virtuales con IA mejora la calidad y la eficiencia del proceso educativo al posibilitar mayor personalización, retroalimentación inmediata y analítica del aprendizaje para el seguimiento del progreso estudiantil. Esta capacidad adaptativa resulta especialmente

⁷¹ Un chatbot es un programa que simula la conversación humana y, en su versión avanzada, emplea inteligencia artificial y procesamiento del lenguaje natural para generar respuestas. Elaboración propia.

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

pertinente en lenguas de especialidad, donde las necesidades terminológicas, discursivas y situacionales de los estudiantes varían considerablemente.

En el ámbito de la evaluación en línea, la IA puede apoyar estrategias diagnósticas y formativas, así como procesos de auto- y coevaluación. Estas funciones ayudan a detectar debilidades, ajustar itinerarios y fortalecer la autorregulación, aspectos clave para el desarrollo de competencias lingüísticas profesionales.

No obstante, su integración plantea retos éticos y pedagógicos: posibles sesgos algorítmicos, privacidad y protección de datos, accesibilidad, dependencia tecnológica y riesgos para la integridad académica. Por ello, se requieren criterios claros (transparencia, uso responsable de datos, accesibilidad universal) y formación continua del profesorado, de modo que la IA potencie y no sustituya la mediación docente.

En fin, el aprendizaje a distancia y la IA amplían el horizonte de la enseñanza de lenguas de especialidad al habilitar una educación más personalizada, autónoma y accesible. Su eficacia, sin embargo, depende de una implementación pedagógica reflexiva, de políticas inclusivas y del fortalecimiento de las competencias digitales del profesorado: la tecnología, por sí sola, no garantiza el aprendizaje, pero en manos de docentes preparados puede convertirse en una aliada decisiva para formar profesionales con competencias lingüísticas acordes con las exigencias del mundo contemporáneo.

4. Recomendaciones para la innovación didáctica

A partir del recorrido teórico y metodológico presentado, esta sección tiene por objetivo formular recomendaciones orientadas a la mejora e innovación en la enseñanza de lenguas de especialidad (European Commission, 2014; Banegas et al., 2020).

4.1. Evaluación e investigación continua

La innovación en la enseñanza de lenguas de especialidad exige un proceso constante de investigación y evaluación para responder a los retos cambiantes del entorno académico y profesional. Lejos de ser procesos aislados, la evaluación y la investigación conforman un binomio inseparable que garantiza la mejora continua y fundamentada de las prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva pedagógica, la investigación aplicada, especialmente en sus modalidades de investigación-acción e investigación evaluativa, ofrece herramientas para

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

conocer en profundidad las situaciones educativas y planificar intervenciones que permitan transformarlas de forma fundamentada (Sabariego et al., 2010). Este enfoque se refleja en la noción de investigación-acción propuesta por Kurt Lewin (1946), quien la describió como un ciclo reflexivo de planificación, acción, observación y reflexión, orientado a mejorar tanto la práctica como la comprensión de la misma.

En el ámbito de las lenguas de especialidad, estos procesos cobran una especial relevancia debido a la necesidad de adaptar constantemente la enseñanza a las demandas reales de contextos profesionales concretos como la medicina, el derecho, la ingeniería o el turismo. La evaluación continua permite observar no solo el grado de adquisición de competencias lingüísticas, sino también la adecuación del vocabulario técnico, el uso del discurso especializado y la funcionalidad comunicativa en contextos profesionales simulados o reales.

Por su parte, la evaluación se concibe como un proceso permanente que debe implementarse en todas las fases del proyecto de innovación: antes, durante y después de su ejecución. Zabalza y Zabalza (2012) proponen una evaluación integral que abarque aspectos como los contenidos, la implementación, la satisfacción de los participantes y el impacto institucional y educativo. Evaluar no solo significa medir resultados finales, sino también reflexionar sobre los procesos y tomar decisiones informadas que orienten la mejora.

Además, como señalan Navarro, García, Rappoport y Thoilliez (2017), la investigación y la innovación están estrechamente relacionadas en el campo educativo, ya que toda innovación que aspire a ser significativa debe basarse en información confiable y diagnósticos rigurosos. Esta articulación entre teoría y práctica permite no solo generar cambios, sino también validar su eficacia a través de evidencias empíricas.

En consecuencia, para que la enseñanza de lenguas de especialidad evolucione de manera eficaz, es indispensable consolidar una cultura docente de mejora continua, sustentada en procesos de investigación sistemáticos y prácticas de evaluación crítica. Solo así es posible asegurar una formación lingüística relevante, actualizada y alineada con las demandas del mundo profesional.

4.2. Tendencias actuales y emergentes

En la enseñanza universitaria de lenguas de especialidad, las tendencias tecnológicas emergentes están generando un cambio estructural en las metodologías pedagógicas, los entornos de aprendizaje y las competencias necesarias para la formación profesional.

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

Tecnologías como la inteligencia artificial, el aprendizaje adaptativo, la realidad aumentada y las plataformas gamificadas están permitiendo diseñar experiencias más interactivas, personalizadas y contextualizadas. Herramientas como *Duolingo*, *Kahoot*⁷² o simulaciones profesionales ofrecen a los estudiantes escenarios realistas para aplicar el lenguaje técnico y comunicativo propio de su especialidad, favoreciendo una conexión efectiva entre teoría y práctica. Asimismo, modelos como el *flipped classroom*, el aprendizaje basado en proyectos o el enfoque por competencias, articulados mediante marcos como el TPACK⁷³ (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), consolidan nuevas formas de mediación docente que sitúan al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo. De forma complementaria, los informes internacionales (Gartner, 2024) y estudios regionales (Venegas-Loor & Moreira-Aguayo, 2021) coinciden en que estas tecnologías no solo optimizan los resultados de aprendizaje, sino que permiten a las universidades responder a los desafíos de un mercado laboral en constante transformación, donde la competencia lingüística especializada y la alfabetización digital son esenciales. En este contexto, la integración de tecnologías emergentes en lenguas de especialidad no es un lujo, sino una necesidad estratégica para garantizar una formación pertinente, inclusiva y de calidad.

Como se observa en la figura 7, las tecnologías emergentes clasificadas por Gartner como habilitadores críticos entre ellas la computación neuromórfica⁷⁴, los gráficos de conocimiento, la inteligencia artificial generativa y el *edge computing*⁷⁵ constituyen herramientas clave para transformar los entornos educativos. En la enseñanza universitaria de lenguas de especialidad, estas innovaciones permiten diseñar experiencias de aprendizaje más contextualizadas, dinámicas y adaptativas, vinculadas directamente con las demandas de los entornos profesionales contemporáneos.

⁷²Kahoot es una herramienta gratuita muy útil para profesores y estudiantes que permite aprender y repasar conceptos de forma muy entretenida, ya que funciona como si se tratara de un concurso. Recuperado de: https://intef.es/observatorio_tecno/kahoot-evaluamos-o-jugamos/

⁷³ TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) es un modelo que integra el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar necesario para diseñar experiencias de enseñanza efectivas con tecnología. Recuperado de: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge/>

⁷⁴ La computación neuromórfica es un enfoque que replica el funcionamiento del cerebro humano mediante hardware y software que simulan neuronas y sinapsis para procesar información. Recuperado de: <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/neuromorphic-computing>

⁷⁵ Edge computing: modelo informático distribuido que procesa los datos cerca de su origen, mejorando la rapidez, la respuesta y el uso del ancho de banda. Recuperado de: <https://www.ibm.com/es-es/topics/edge-computing>

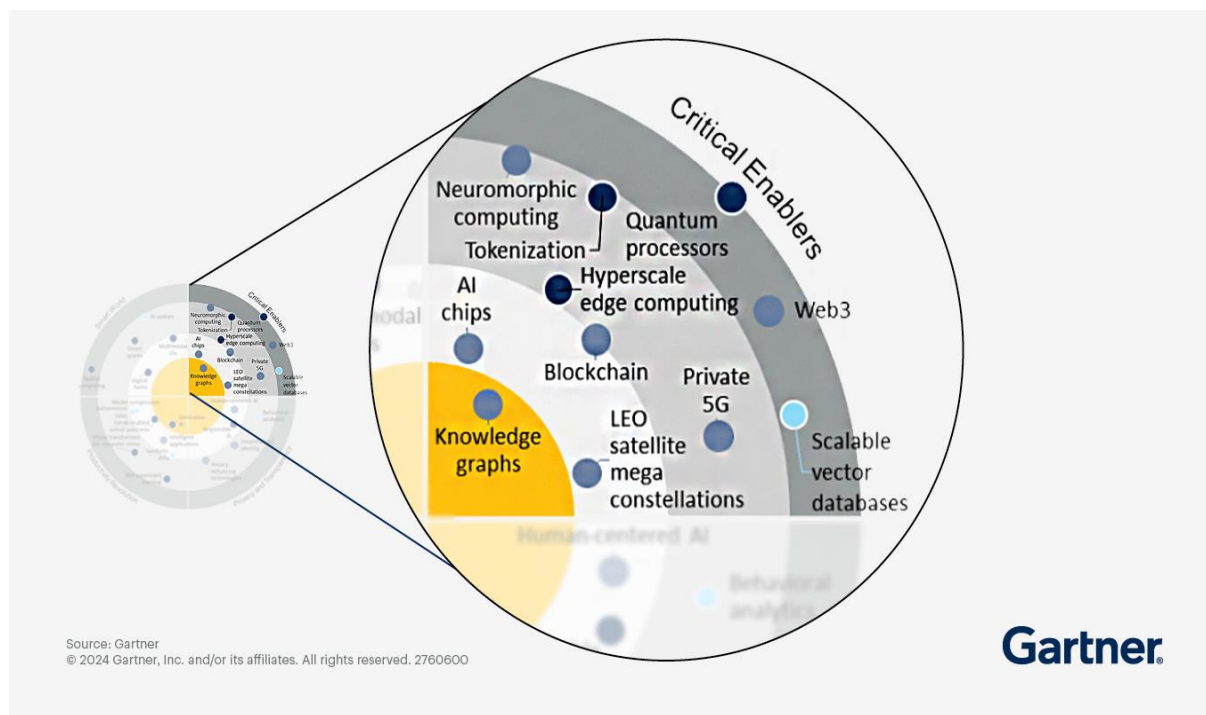


Figura 7. Tecnologías emergentes como habilitadores críticos.

Fuente: (adaptado de Gartner, 2024)

4.3. Estrategias prácticas

A partir del análisis de necesidades y recursos disponibles en el contexto universitario argelino, proponemos la implementación gradual de actividades centradas en proyectos colaborativos, tareas contextualizadas y portafolios digitales como instrumentos de evaluación formativa.

La innovación docente en el ámbito universitario, especialmente en la enseñanza de lenguas de especialidad, demanda el diseño e implementación de estrategias didácticas que respondan tanto a las transformaciones tecnológicas como a los requerimientos del entorno profesional. Estas estrategias deben estar orientadas a crear experiencias de aprendizaje significativas, centradas en el estudiante, interdisciplinarias y apoyadas en herramientas digitales que potencien el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y tecnológicas.

Uno de los pilares fundamentales para lograr una innovación efectiva es la apropiación crítica y creativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte del profesorado. Según Silva y Martínez (2021), las TIC no solo modifican la forma en que se accede a la información, sino que transforman profundamente los procesos pedagógicos,

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

obligando al docente a reconfigurar su práctica a través de un modelo de formación continua, reflexiva y adaptativa. Esta transformación no se limita a la introducción de recursos digitales, sino que exige una revisión integral de la planificación, evaluación, metodología y gestión del aula, incorporando principios de aprendizaje colaborativo, inclusivo y orientado a la resolución de problemas concretos del mundo laboral.

Entre las estrategias más eficaces se encuentra el diseño de experiencias formativas basadas en metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aula invertida (flipped classroom), el aprendizaje basado en simulaciones y el enfoque por competencias. Estas metodologías sitúan al estudiante como protagonista de su formación, permitiéndole aplicar el lenguaje técnico de su especialidad en contextos simulados o reales.

Por ejemplo, en el área de lenguas aplicadas al turismo, pueden desarrollarse proyectos que impliquen la creación de itinerarios multilingües o la atención a clientes internacionales en entornos virtuales; mientras que, en áreas como la medicina o el derecho, pueden simularse entrevistas clínicas o audiencias judiciales, respectivamente. Estas situaciones de aprendizaje contextualizadas contribuyen al desarrollo de competencias lingüísticas específicas, a la vez que fomentan habilidades transversales como el pensamiento crítico, la colaboración, la gestión del tiempo y la autonomía.

Otra estrategia clave consiste en la elaboración y uso de Recursos Educativos Abiertos (REA)⁷⁶, adaptados a los contextos disciplinares y culturales de los estudiantes. El uso de REA no solo favorece la actualización constante de los materiales, sino que también promueve una educación más equitativa, al ofrecer acceso libre y flexible a contenidos de calidad. Como señala la UNESCO (2019), estos recursos deben cumplir con criterios de pertinencia, claridad, diversidad cultural y lingüística, y ser diseñados con enfoque inclusivo. En el caso de las lenguas de especialidad, los REA pueden incluir glosarios técnicos, actividades interactivas contextualizadas, corpus disciplinarios comentados o simuladores lingüísticos por área profesional.

Asimismo, se propone la implementación de estrategias de co-docencia y comunidades de práctica entre docentes, orientadas a fomentar la innovación compartida. El trabajo en red

⁷⁶ Recursos Educativos Abiertos (REA): materiales de enseñanza y aprendizaje disponibles con licencias abiertas que permiten su acceso, reutilización, adaptación y redistribución. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/open-educational-resources>

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

permite el intercambio de buenas prácticas, la co-creación de materiales y el diseño de proyectos interdisciplinarios que integren distintas áreas del conocimiento. Esta estrategia cobra especial relevancia en programas de lenguas de especialidad, donde la colaboración entre docentes de lengua y expertos del campo profesional permite un diseño más realista y pertinente de los contenidos formativos. La colaboración puede extenderse también al plano internacional, mediante proyectos virtuales colaborativos (COIL, Collaborative Online International Learning), que favorecen la dimensión intercultural del aprendizaje.

Por otro lado, es imprescindible integrar la evaluación formativa como parte del proceso de innovación. En lugar de limitarse a instrumentos tradicionales, se recomienda el uso de rúbricas por competencias, diarios reflexivos, portafolios digitales, autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, que permiten un seguimiento personalizado del progreso del estudiante. Estas herramientas facilitan la retroalimentación constante y promueven la autorregulación del aprendizaje, lo que resulta especialmente útil cuando se trabaja con lenguas de especialidad y habilidades comunicativas profesionales.

Silva y Martínez (2021) insisten en que la innovación docente no puede estar desligada de un enfoque sistémico y transversal que incluya también el rediseño curricular, la formación continua del profesorado y el respaldo institucional. En este sentido, proponen como estrategias complementarias la creación de grupos de investigación interdisciplinarios, la incorporación de políticas institucionales de innovación educativa, la evaluación del impacto de las TIC en la práctica docente y el fortalecimiento de la formación digital docente. La planificación de estas acciones debe considerar el acceso equitativo a tecnologías, la alfabetización digital, la infraestructura tecnológica, el tiempo disponible para la innovación y el acompañamiento institucional.

En cuanto a las competencias necesarias para que estas estrategias tengan éxito, se destacan aquellas relacionadas con la alfabetización digital del docente: búsqueda, evaluación y gestión de la información; diseño y uso de plataformas virtuales; interacción en entornos digitales; desarrollo de contenidos multimedia; y adaptación pedagógica de herramientas tecnológicas. Vargas (2019) y Galindo (2015) coinciden en que estas habilidades deben formar parte de los programas de formación inicial y continua, para garantizar que el profesorado esté preparado para responder a las exigencias de un entorno educativo altamente tecnológico y especializado.

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

En definitiva, las estrategias prácticas para la innovación docente en la enseñanza universitaria de lenguas de especialidad deben construirse desde una mirada integral y transformadora. No se trata únicamente de incorporar nuevas herramientas o metodologías, sino de rediseñar el rol del docente, los espacios de aprendizaje y las relaciones pedagógicas, en función de una educación de calidad, inclusiva y pertinente. Este proceso debe estar acompañado por políticas institucionales coherentes, compromiso profesional del docente y participación activa de los estudiantes, en un entorno colaborativo que valore la creatividad, la reflexión y la mejora continua.

Estas estrategias prácticas requieren, sin embargo, del apoyo de una formación continua del profesorado, cuestión que se desarrolla en el apartado siguiente.

Tabla 4. Estrategias prácticas para la innovación docente en lenguas de especialidad.

Estrategia	Aplicación en lenguas de especialidad	Resultados esperados
Integración de metodologías activas	Proyectos colaborativos, simulaciones profesionales, tareas situadas en contextos reales	Mayor implicación de los estudiantes; desarrollo coordinado de competencias lingüísticas y profesionales
Uso de tecnologías educativas	Plataformas interactivas (LMS), recursos multimedia, aplicaciones móviles, inteligencia artificial	Mejor acceso a materiales; retroalimentación inmediata; aprendizaje autónomo y contextualizado
Flexibilización curricular	Itinerarios opcionales; módulos electivos según el perfil profesional	Pertinencia y personalización curricular; adaptación a necesidades individuales
Evaluación por competencias	Rúbricas, portafolios digitales, autoevaluación y coevaluación	Evaluación auténtica; seguimiento del progreso; autorregulación del aprendizaje
Recursos Educativos Abiertos (REA)	Glosarios técnicos, corpus especializados, materiales multilingües de acceso abierto	Acceso equitativo al conocimiento; actualización constante de contenidos

Co-docencia y trabajo en red	Docentes de lengua + expertos disciplinares; comunidades de práctica; proyectos internacionales (COIL)	Enriquecimiento interdisciplinario; internacionalización del aprendizaje; producción de materiales compartidos
-------------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Silva y Martínez (2021)

La tabla resume de manera estructurada las principales estrategias propuestas, destacando su aplicabilidad concreta en el ámbito de las lenguas de especialidad y sus beneficios esperados en términos de eficacia pedagógica. Este encuadre visual refuerza la necesidad de abordar la innovación docente como un proceso integral, articulado y centrado en la mejora de la formación profesional y comunicativa de los estudiantes universitarios.

4.4. Formación continua e innovación docente en lenguas de especialidad

Consideramos imprescindible fomentar la actualización permanente del profesorado mediante talleres sobre nuevas tecnologías, análisis de corpus y metodologías basadas en competencias específicas, adaptadas a cada campo disciplinar.

La formación continua del profesorado constituye un componente estratégico para el fortalecimiento de la calidad educativa en el contexto universitario, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de lenguas de especialidad. La rápida evolución de los saberes disciplinares, el avance de las tecnologías aplicadas a la educación y la transformación de los perfiles profesionales exigen un cuerpo docente capaz de actualizar de manera constante sus competencias pedagógicas, digitales y comunicativas.

En este sentido, la formación continua no puede entenderse como una acción puntual o aislada, sino como un proceso estructurado, sistemático y alineado con las necesidades reales de los docentes y de las instituciones. Tal como señala Miranda et al. (2019), el desarrollo profesional docente debe responder a un marco institucional que promueva la innovación curricular, la revisión de perfiles de egreso, el fortalecimiento de capacidades didácticas y el rediseño de planes formativos coherentes con las demandas del entorno. Esta visión permite vincular la actualización docente con el rediseño curricular como dos dimensiones complementarias de una misma política de mejora educativa.

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

Entre las principales líneas de formación que se recomiendan se encuentran la capacitación en metodologías activas e innovadoras (aprendizaje basado en tareas, gamificación, aula invertida), la actualización en herramientas digitales y plataformas educativas, la producción de materiales didácticos adaptados a contextos profesionales y la participación en redes académicas, proyectos colaborativos y programas de intercambio. Estas acciones permiten no solo renovar las prácticas docentes, sino también fomentar un enfoque pedagógico más centrado en el estudiante, situado y flexible.

La formación continua también debe considerar el desarrollo de competencias digitales del profesorado, entendidas no únicamente como habilidades técnicas, sino como capacidades integradas para seleccionar, aplicar y evaluar críticamente los recursos tecnológicos en función de objetivos pedagógicos concretos. En el ámbito de las lenguas de especialidad, esto implica que el docente sea capaz de diseñar secuencias formativas que articulen contenidos lingüísticos y profesionales, incorporen simulaciones, tareas situadas o entornos virtuales especializados, y favorezcan la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. Esta visión requiere un dominio pedagógico-tecnológico transversal y una actualización constante, en consonancia con los marcos de referencia propuestos por organismos internacionales como la UNESCO (2019), que enfatizan la importancia de las competencias digitales docentes como eje del fortalecimiento educativo contemporáneo.

En este marco, el rediseño curricular se presenta como una herramienta complementaria y necesaria para asegurar la coherencia entre la formación docente, los contenidos programáticos y los objetivos de aprendizaje. Según Miranda et al. (2019), un rediseño curricular bien estructurado implica la definición de perfiles de egreso claros, la identificación de competencias profesionales y lingüísticas específicas, la planificación de itinerarios formativos articulados y la implementación de sistemas de evaluación adecuados. En el ámbito de las lenguas de especialidad, esto significa revisar no solo los contenidos lingüísticos, sino también los marcos de referencia profesional, los géneros discursivos predominantes en cada campo y los saberes situados que deben formar parte de la enseñanza.

La construcción de un currículo pertinente requiere, además, un enfoque participativo e interdisciplinario. La colaboración entre docentes de lenguas, especialistas de contenido y actores del entorno profesional permite diseñar propuestas más realistas, contextualizadas y transferibles. Esta lógica de co-construcción curricular debe ir acompañada de un sistema

institucional de seguimiento, evaluación y mejora continua que garantice la sostenibilidad del cambio.

En conclusión, la articulación entre formación continua del profesorado y rediseño curricular representa una vía prioritaria para consolidar una enseñanza universitaria de lenguas de especialidad acorde con las exigencias actuales. Lejos de tratarse de iniciativas independientes, ambas dimensiones deben integrarse en una política institucional de calidad que promueva la actualización permanente, la innovación pedagógica y la adecuación de los programas formativos a las dinámicas del conocimiento y del mundo profesional.

Estas consideraciones permiten avanzar hacia un perfil docente de lenguas de especialidad más definido, cuestión que se examina en el siguiente apartado.

4.5. Perfil y funciones del docente de ELE en la enseñanza de lenguas de especialidad

La enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario impone exigencias didácticas, metodológicas y profesionales que superan el marco tradicional de la enseñanza de lenguas generales. En este escenario, el perfil del docente de español como Lengua Extranjera (ELE) que asume cursos con fines específicos; lenguas de especialidad (LSP) debe definirse desde una perspectiva compleja, multidisciplinar y orientada a las necesidades comunicativas reales de los estudiantes.

Tradicionalmente, se consideraba suficiente que el profesorado de ELE contara con formación filológica y ciertos conocimientos complementarios sobre el ámbito de especialidad. Sin embargo, esta concepción ha demostrado ser limitada, dado que la enseñanza de lenguas de especialidad exige una preparación situada en la intersección entre saberes lingüísticos, didácticos, disciplinares, tecnológicos e interculturales (Aguirre Beltrán, 2012; Fajardo Domínguez, 2000). Así, el perfil docente se redefine en función de las transformaciones del contexto académico y profesional contemporáneo.

Autores como Hutchinson y Waters (1987) sostienen que el profesor de LSP no debe convertirse en especialista de la disciplina, sino en un "estudiante interesado", capaz de comprender sus principios, géneros y discursos funcionales para diseñar actividades pertinentes y contextualizadas. Esta perspectiva sigue vigente, aunque debe insertarse en una visión más avanzada del rol docente, en la que se espera que el profesor no solo comprenda el léxico técnico, sino también los valores pragmáticos, las presuposiciones culturales y las estructuras cognitivas que sustentan los discursos especializados.

CAPÍTULO 3. Aportaciones e innovaciones para la enseñanza de lenguas de especialidad

En este sentido, Sabater (2000) defiende una concepción más abierta del perfil docente, que puede incluir tanto al filólogo especializado como al profesional del área disciplinar con formación en didáctica de lenguas. La clave radica en la actitud crítica, la sensibilidad hacia los contextos profesionales y la disposición para adaptar la enseñanza a las exigencias del entorno académico y laboral. Pastor Cesteros (2004) subraya que el perfil del estudiante también ha cambiado: ya no se trata de un aprendiz general, sino de un sujeto con objetivos concretos, lo que exige un docente versátil, actualizado y con capacidad para intervenir en múltiples ámbitos de especialización.

Además del perfil formativo, el ejercicio docente en lenguas de especialidad implica una serie de funciones clave. Según Padrón y Ballesteros (s.f.), el profesor debe actuar como analista de necesidades, diseñador de materiales, facilitador del aprendizaje, evaluador continuo y mediador intercultural. Estas funciones lo posicionan como un gestor del aprendizaje especializado, capaz de contextualizar la enseñanza y adaptarla a las características particulares de cada grupo y disciplina. Widdowson (1983) y Dudley-Evans & St. John (1998) destacan la importancia de que el docente diseñe tareas basadas en problemas, utilice géneros discursivos propios del ámbito profesional y cree situaciones comunicativas auténticas.

Asimismo, el docente debe incorporar metodologías activas y eclécticas, como el aprendizaje basado en tareas (TBL), el enfoque AICLE/CLIL, el aprendizaje colaborativo y el uso de corpus lingüísticos. Tal como señalan Hutchinson y Waters (1987), la enseñanza de LSP se basa en el principio de relevancia contextual, que exige al profesor no solo dominio lingüístico, sino también comprensión de las normas, discursos y prácticas del campo profesional de sus estudiantes.

En definitiva, el perfil y las funciones del docente de ELE en la enseñanza de lenguas de especialidad deben articularse en torno a una formación sólida, una actitud reflexiva y un compromiso con la innovación pedagógica. La formación continua, el diálogo con especialistas, el manejo crítico de tecnologías y la participación en comunidades de práctica son elementos esenciales para garantizar la calidad de la enseñanza. Como concluyen Padrón y Ballesteros (s.f.), el profesor de LSP es un profesional en evolución constante, cuya labor no se limita a la transmisión de contenidos, sino que contribuye activamente a la formación integral del estudiante como futuro actor competente en contextos profesionales específicos.

Conclusión

El capítulo 3 ha permitido identificar y analizar los principales fundamentos, innovaciones y líneas estratégicas que configuran la didáctica de lenguas de especialidad en el ámbito universitario. A través de un enfoque estructurado, se han examinado el desarrollo de competencias comunicativas profesionales, la incorporación del enfoque AICLE/CLIL en contextos disciplinares, el papel transformador de las tecnologías emergentes y las estrategias metodológicas orientadas a la innovación docente. La revisión teórica evidencia que la enseñanza de lenguas de especialidad exige enfoques pedagógicos contextualizados, dinámicos y flexibles, capaces de responder a las demandas de un entorno académico y profesional en constante evolución.

Asimismo, se destaca el valor de la formación continua del profesorado como condición indispensable para la implementación efectiva de dichas innovaciones. El rediseño curricular, por su parte, no se concibe como un simple ajuste técnico, sino como una transformación estructural basada en la reflexión colectiva sobre los perfiles de egreso, las necesidades del mercado laboral y las dinámicas reales de uso del lenguaje en cada especialidad. No obstante, la aplicación de estas transformaciones enfrenta todavía condicionantes institucionales y tecnológicos que deben ser considerados para garantizar su viabilidad en contextos diversos.

En síntesis, este capítulo ofrece una base sólida para comprender las transformaciones necesarias en la enseñanza de lenguas de especialidad en la educación superior y abre perspectivas para avanzar hacia modelos didácticos más pertinentes, equitativos e innovadores, alineados con los retos actuales de la formación profesional y el desarrollo de competencias comunicativas especializadas.

Sobre estas bases teóricas y metodológicas, la Parte II se centra en el estudio empírico desarrollado en la Universidad de Orán 2, con el propósito de contrastar y aplicar en la práctica los principios analizados.

Cierre de la Parte I

La Parte I de esta tesis ha construido un marco teórico sólido y contextualizado sobre la didáctica de las lenguas de especialidad, integrando fundamentos conceptuales, consideraciones metodológicas y líneas de innovación aplicables al contexto universitario. A lo largo de los tres capítulos se analizaron las particularidades que distinguen estas lenguas de la lengua general, su papel en la formación académica y profesional de los estudiantes, así como los desafíos y oportunidades que plantea su enseñanza; estos aspectos serán examinados empíricamente en la Parte II.

El primer capítulo delimitó las bases teóricas del campo, diferenciando la lengua general de las variedades lingüísticas especializadas y subrayando la necesidad de enfoques didácticos adaptados a distintos ámbitos profesionales. El segundo capítulo examinó la enseñanza de estas lenguas en contextos universitarios, con especial atención al diseño curricular, la evaluación de competencias y la integración de las necesidades comunicativas reales de los aprendientes. Por su parte, el tercer capítulo presentó las principales líneas de innovación: desarrollo de competencias transversales, aplicación del enfoque AICLE/CLIL, incorporación de tecnologías especializadas y fortalecimiento de la formación continua del profesorado vinculada al rediseño curricular.

Este recorrido teórico no solo delimita con claridad el objeto de estudio, sino que también sustenta las decisiones metodológicas de la investigación empírica que sigue. En la Parte II, estos principios se aplicarán y contrastarán mediante el estudio de campo desarrollado en la Universidad de Orán 2. La articulación entre teoría y práctica constituye el eje central de la tesis, cuyo propósito no se limita a describir la realidad educativa, sino a proponer intervenciones didácticas pertinentes, contextualizadas y sólidamente fundamentadas. Su implementación efectiva requiere, no obstante, considerar los condicionantes institucionales, tecnológicos y pedagógicos presentes en el entorno universitario.

PARTE II

APLICACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD: ESTUDIO DE CAMPO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

CAPÍTULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO Y ESTUDIO DE CAMPO

Introducción

La Parte II de esta tesis está dedicada a la dimensión aplicada de la investigación, en la que se articulan el análisis empírico y la propuesta pedagógica en torno a la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario. Tras haber establecido un marco teórico sólido en la Parte I, esta segunda parte tiene como objetivo aplicar dichos fundamentos al análisis de una realidad educativa concreta, así como desarrollar una intervención didáctica coherente, situada y transformadora.

Esta sección se organiza en tres capítulos. En primer lugar, se presenta el diseño metodológico que sustenta la investigación de campo, detallando el enfoque adoptado, los instrumentos de recolección de datos, la muestra considerada y las fases del análisis. A continuación, se exponen e interpretan los resultados obtenidos a través de los cuestionarios dirigidos a estudiantes y docentes, lo cual permite identificar percepciones, dificultades, necesidades y expectativas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de especialidad en el nivel superior. Finalmente, se desarrolla una propuesta didáctica en forma de programa de enseñanza, fundamentada en los datos recogidos y en los principios pedagógicos previamente analizados. La estructura general de la tesis se presenta gráficamente en el Anexo 6, mostrando la progresión de la teoría a la propuesta didáctica.

Esta parte constituye, por tanto, un puente entre teoría e intervención, entre diagnóstico e innovación. Su propósito es aportar herramientas concretas que respondan a las exigencias actuales de la formación universitaria en lenguas de especialidad, enmarcando la propuesta en una lógica de mejora continua, adecuación contextual y compromiso formativo.

1. Introducción y Objetivos

El presente capítulo expone el diseño metodológico de la investigación realizada en torno a la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2. Su propósito es fundamentar, desde una perspectiva científica y rigurosa, las decisiones metodológicas que sustentan el estudio de campo y garantizan la validez de los resultados obtenidos.

En primer lugar, se presenta el enfoque metodológico que guía la investigación, justificando la elección de un diseño mixto que integra tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Este enfoque permite ofrecer una visión integral del fenómeno, al captar simultáneamente las tendencias generales y las percepciones individuales de los participantes.

En segundo lugar, se describen los instrumentos de recolección de datos empleados, específicamente los cuestionarios dirigidos a estudiantes y docentes, junto con sus características y la lógica de su construcción. A continuación, se detalla el proceso de selección de la muestra, en el que se explican los criterios aplicados para garantizar la pertinencia de los informantes.

Posteriormente, se expone el procedimiento de recolección de datos, en el que se describen las condiciones de aplicación de los cuestionarios y las medidas tomadas para asegurar la calidad y confiabilidad de la información obtenida. El capítulo incluye también las estrategias de análisis de datos, diferenciando el tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos, así como las fases del análisis de contenido aplicadas a las respuestas abiertas.

De igual modo, se presentan las consideraciones éticas adoptadas, destacando la importancia de la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto a la autonomía de los participantes. Asimismo, se discuten las limitaciones del estudio, vinculadas principalmente a la representatividad de la muestra, al uso del autoinforme y a la ausencia de observación directa en el aula.

Finalmente, se justifica la no inclusión de una fase experimental, aclarando que el objetivo de la investigación no es implementar ni evaluar de manera empírica un programa en contextos reales, sino establecer un diagnóstico fundamentado y diseñar una propuesta didáctica aplicable en fases posteriores.

En conjunto, este capítulo sienta las bases metodológicas que permiten comprender la lógica de la investigación y ofrecen un marco sólido para el análisis e interpretación de los resultados en el capítulo siguiente.

2. Metodología del estudio

2.1. Enfoque metodológico

La presente investigación se inscribe en un enfoque mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de ofrecer una visión integral de la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2. La elección de este enfoque responde a la necesidad de captar, por un lado, las tendencias generales a partir de datos estadísticos y, por otro, las percepciones y experiencias individuales de los participantes, recogidas mediante preguntas abiertas.

En cuanto al nivel de la investigación, el presente estudio se sitúa en un nivel exploratorio y descriptivo, orientado a caracterizar las prácticas actuales y a identificar patrones emergentes en la enseñanza de lenguas de especialidad.

El diseño adoptado es descriptivo y exploratorio. El carácter descriptivo permite caracterizar las prácticas actuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas de especialidad en un contexto universitario concreto, mientras que el componente exploratorio facilita la identificación de patrones, desafíos y oportunidades de mejora. Tal como señala Creswell (2014), los estudios exploratorios son especialmente adecuados para abordar fenómenos poco investigados, pues permiten comprenderlos en profundidad y contextualizar prácticas pedagógicas emergentes.

En este sentido, la combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo ofrece una aproximación más rica al fenómeno estudiado: el análisis estadístico permite identificar tendencias comunes, y el análisis cualitativo aporta una comprensión más matizada de las percepciones del alumnado y del profesorado. De este modo, el enfoque metodológico adoptado garantiza un equilibrio entre objetividad y subjetividad, necesario para comprender un ámbito complejo como el de la didáctica de lenguas de especialidad.

Desde una perspectiva epistemológica, el enfoque mixto adoptado se fundamenta en la idea de que los fenómenos educativos y didácticos no pueden comprenderse plenamente mediante un único paradigma de investigación. Como sostienen Creswell y Plano Clark (2018), la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permite integrar la fuerza de la medición objetiva con la profundidad del análisis interpretativo, ofreciendo una visión más completa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el campo de la didáctica de lenguas de especialidad, esta complementariedad es particularmente pertinente, ya que la formación lingüística profesional implica tanto variables observables (por ejemplo, niveles de competencia, frecuencia de uso de recursos, estrategias docentes) como dimensiones subjetivas (actitudes, motivaciones, percepciones de utilidad).

Así, el diseño mixto empleado en esta tesis permite triangular datos numéricos y narrativos, garantizando la validez y fiabilidad de los resultados y proporcionando una base empírica sólida para la posterior elaboración de la propuesta didáctica.

2.2. Instrumentos de recolección de datos

Para la presente investigación se elaboraron dos cuestionarios estructurados con una pregunta abierta de carácter cualitativo, dirigidos respectivamente a estudiantes y docentes. Ambos fueron diseñados con el fin de recoger información precisa sobre las percepciones, experiencias y necesidades vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de especialidad en el contexto universitario.

La aplicación de los cuestionarios se realizó a través de Google Forms, herramienta que facilitó tanto la distribución como la recopilación digital de las respuestas de manera eficiente y segura. La elección de esta plataforma respondió a tres criterios fundamentales:

- Accesibilidad, ya que permite a los participantes responder desde cualquier dispositivo conectado a internet.
- Rapidez y organización, gracias a la recolección automática y a la exportación directa de datos en formatos compatibles para el análisis estadístico y cualitativo.
- Fiabilidad ética, puesto que garantiza el anonimato de los participantes y la protección de datos personales, aspecto fundamental en toda investigación educativa.

Además, el uso de Google Forms resultó coherente con el nivel de familiaridad que tanto estudiantes como docentes poseen respecto a herramientas digitales, lo cual contribuyó a una mayor tasa de participación.

Cada cuestionario fue diseñado en coherencia directa con los objetivos específicos de la investigación, de modo que los ítems permitieran recabar información pertinente sobre las necesidades, percepciones y experiencias de estudiantes y docentes.

2.2.1. Cuestionario para estudiantes

El cuestionario dirigido a los estudiantes de tercer año (L3) tuvo como finalidad identificar sus experiencias, percepciones y necesidades en relación con la enseñanza de lenguas de especialidad, con el propósito de detectar áreas de mejora y ajustar el programa formativo a sus expectativas reales.

El instrumento estuvo compuesto por 24 preguntas: 23 cerradas (tipo Likert⁷⁷, dicotómicas y de opción múltiple) y 1 abierta, destinada a recoger observaciones, críticas o sugerencias. Estas preguntas se distribuyeron en seis bloques temáticos:

1. Datos sociodemográficos: edad, género, especialidad y situación académica.
2. Autoevaluación de la competencia lingüística: nivel percibido en comprensión, expresión oral y escrita, tanto en lengua general como en lengua de especialidad.
3. Percepción de la enseñanza: valoración de la metodología, contenidos y adecuación de los cursos a las necesidades formativas.
4. Uso de recursos pedagógicos: materiales empleados en clase, recursos tecnológicos y su eficacia percibida.
5. Dificultades en el aprendizaje: obstáculos lingüísticos, metodológicos y contextuales identificados por los estudiantes.
6. Sugerencias de mejora: una pregunta abierta para recoger aportes cualitativos no contemplados en los ítems cerrados.

La inclusión de una pregunta abierta permitió a los estudiantes expresarse libremente, enriqueciendo la información obtenida y fomentando su implicación en el proceso de evaluación.

2.2.2. Cuestionario para profesores

El cuestionario dirigido a los profesores de lenguas de especialidad tuvo como objetivo evaluar las metodologías, recursos y estrategias didácticas empleadas en el aula, así como identificar los principales obstáculos en su labor y recoger propuestas de mejora para optimizar la enseñanza.

El instrumento estuvo compuesto por 22 preguntas, organizadas en cinco bloques temáticos:

⁷⁷ La escala de Likert es un método de medición que permite cuantificar actitudes o percepciones a través de opciones de respuesta graduadas (Likert, 1932).

1. Perfil profesional: formación académica, experiencia docente y nivel de especialización en lenguas de especialidad.
2. Metodologías y estrategias didácticas (AICLE/CLIL): indagación sobre el uso de metodologías de enseñanza integradas y su adaptación al contexto universitario.
3. Evaluación de recursos disponibles: valoración de materiales, recursos tecnológicos y apoyo institucional para la enseñanza.
4. Dificultades en la enseñanza: barreras lingüísticas, carencias en la formación continua o limitaciones de recursos.
5. Recomendaciones para la mejora del programa: sugerencias de los docentes en cuanto a contenidos, enfoques metodológicos, recursos y formación permanente.

Este cuestionario proporcionó una visión detallada de las prácticas docentes y de las condiciones que influyen en la calidad de la enseñanza de lenguas de especialidad. Además, su contraste con el cuestionario dirigido a los estudiantes permitió una visión más amplia y comparada del fenómeno investigado.

2.3. Selección de la muestra

La población de referencia de este estudio está constituida por todos los estudiantes y docentes implicados en la enseñanza de lenguas de especialidad en universidades argelinas, de los cuales se seleccionó una muestra intencional representativa para la recolección de datos.

La muestra de esta investigación se compuso de dos grupos principales: estudiantes y docentes, ambos directamente implicados en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de especialidad en el ámbito universitario argelino. La selección fue intencional, con el fin de trabajar con informantes clave vinculados al fenómeno objeto de estudio (Patton, 2002).

2.3.1. Estudiantes

Se seleccionaron 70 estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Orán 2. Todos los participantes cursaban la asignatura de lenguas de especialidad, lo que aseguraba su experiencia directa con la materia. La elección de este grupo permitió recoger datos representativos sobre las percepciones y necesidades del alumnado en un momento avanzado de su formación.

2.3.2. Docentes

El cuestionario fue respondido por 25 profesores de español lengua extranjera pertenecientes a distintas universidades argelinas, entre ellas Orán 2, Tlemcen, Mostaganem, Laghouat y Aïn Témouchent. Al tratarse de docentes con experiencia en la enseñanza de lenguas de especialidad, su participación permitió ampliar el alcance del estudio y enriquecerlo con enfoques pedagógicos diversos.

Tabla 5. Composición de la Muestra

Grupo de Participantes	Número de Participantes	Criterios de Selección
Estudiantes (Universidad de Orán 2)	70	Estudiantes de tercer año de la licenciatura en español como lengua extranjera, que cursan la asignatura de lenguas de especialidad. Selección intencional.
Docentes (varias universidades)	25	Docentes de español lengua extranjera de las universidades de Orán 2, Tlemcen, Mostaganem, Laghouat y Aïn Témouchent. Selección intencional por experiencia en lenguas de especialidad.

Fuente: elaboración propia

En síntesis, la selección intencional de ambos grupos garantizó la pertinencia de los datos, al centrarse en participantes con experiencia directa en el campo de estudio. La inclusión de docentes de diferentes instituciones aportó además una perspectiva comparativa y diversificada, que enriquece la comprensión de la didáctica de lenguas de especialidad en el contexto universitario argelino.

2.4. Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante cuestionarios en línea, elaborados y distribuidos a través de la plataforma Google Forms.

En el caso de los estudiantes, el enlace al formulario fue compartido durante las sesiones de clase de lenguas de especialidad. Esta modalidad permitió acompañar el proceso de respuesta, aclarar dudas en tiempo real y garantizar una mayor tasa de participación.

En el caso de los docentes, el cuestionario fue enviado por correo electrónico, lo que posibilitó su difusión a profesores de distintas universidades argelinas y favoreció la heterogeneidad de la muestra.

Antes de responder los cuestionarios, todos los participantes recibieron información clara sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de las preguntas, el uso que se daría a los datos y sus derechos como participantes. Se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, en conformidad con las pautas éticas de la investigación educativa (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Asimismo, se realizó una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes y docentes que no formaron parte de la muestra definitiva. Esta fase permitió comprobar la claridad de los ítems, ajustar la redacción y optimizar el formato del cuestionario.

La validez de contenido fue asegurada mediante la revisión de expertos en didáctica de lenguas, mientras que la fiabilidad interna se estimó a través del coeficiente alfa de Cronbach⁷⁸, lo que garantizó la consistencia de los instrumentos utilizados.

2.5. Análisis de datos

El tratamiento de la información recogida se llevó a cabo mediante una estrategia metodológica mixta, coherente con el enfoque general de la investigación. Para ello, cada categoría y variable incluida en los cuestionarios fue seleccionada estratégicamente, con el fin de asegurar que los datos obtenidos permitan dar respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación.

El análisis se organizó en dos grandes bloques:

- Datos cuantitativos: fueron procesados mediante estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes), utilizando las herramientas integradas en Google Forms y hojas de cálculo en Excel⁷⁹. Este procedimiento permitió identificar tendencias generales en las percepciones de estudiantes y docentes.

⁷⁸ El coeficiente alfa de Cronbach es una medida estadística que evalúa la consistencia interna de un conjunto de preguntas en un cuestionario. Un valor alto indica que los ítems miden de manera coherente el mismo concepto, pero no garantiza que el instrumento mida el constructo correcto. La validez del cuestionario se debe evaluar con otras pruebas complementarias. Recuperado de: <https://www.questionpro.com/blog/es/alfa-de-cronbach/>

⁷⁹ Excel es un software de hojas de cálculo desarrollado por Microsoft que permite organizar, analizar y visualizar datos de manera eficiente. Facilita cálculos matemáticos, gestión de información, generación de gráficos y análisis de tendencias. Sus principales aplicaciones incluyen resolución de fórmulas, organización y almacenamiento de datos, automatización de tareas y presentación de informes visuales. Su integración con otras herramientas lo

- Datos cualitativos: las respuestas abiertas de los cuestionarios fueron analizadas mediante el método de análisis de contenido (Bardin, 2016).

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas se realizó mediante un enfoque temático e inductivo, siguiendo las fases de codificación inicial, agrupación temática e interpretación, de manera que las categorías emergentes reflejen las percepciones y experiencias de los participantes.

El proceso se estructuró tres fases sucesivas:

1. Codificación inicial: identificación de unidades de sentido y categorías emergentes en las respuestas textuales.
2. Agrupación temática: clasificación y organización de dichas unidades en categorías conceptuales más amplias.
3. Interpretación y triangulación: comparación sistemática entre los datos de estudiantes y docentes para construir una visión integrada del fenómeno.

Codificación inicial → Agrupación temática → Interpretación y triangulación

Figura 8. Fases del análisis de contenido

Fuente: elaboración propia a partir de Bardin (2016).

El análisis se estructuró en dos niveles:

- Estudiantes: se examinaron sus percepciones sobre la enseñanza recibida, las dificultades encontradas, la utilidad de los recursos empleados y la efectividad de las metodologías utilizadas.
- Docentes: se analizaron los enfoques pedagógicos adoptados, los obstáculos identificados en el proceso de enseñanza y las valoraciones sobre el impacto del programa de lenguas de especialidad.

La triangulación de la información permitió integrar ambas perspectivas y obtener una visión más completa del fenómeno, favoreciendo la formulación de recomendaciones pertinentes para la mejora de la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario argelino.

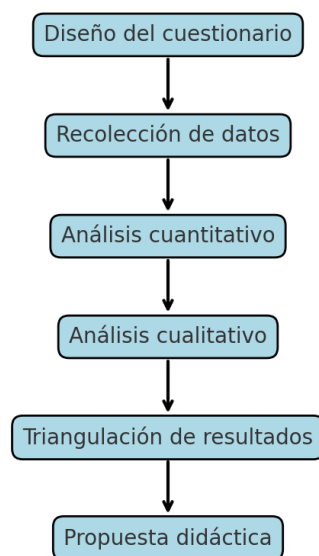


Figura 9. Procedimiento metodológico global de la investigación.

Fuente: elaboración propia

2.6. Consideraciones éticas

La participación en este estudio fue estrictamente voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de proceder a la recolección de datos. Cada persona recibió una explicación detallada sobre los objetivos de la investigación, la naturaleza de las preguntas formuladas, el uso académico que se daría a la información y los derechos que les asistían como participantes.

Se garantizó en todo momento el anonimato de las respuestas, ya que los datos fueron procesados de manera anonimizada con el fin de proteger la identidad de los informantes. Asimismo, se subrayó que los participantes tenían pleno derecho a retirarse del estudio en

cualquier momento, sin que ello implicara repercusiones negativas, en conformidad con los principios de autonomía y libertad de decisión establecidos en las pautas éticas para la investigación educativa (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Del mismo modo, se aseguró la confidencialidad de la información proporcionada y se estableció el compromiso de utilizar los datos exclusivamente con fines académicos. Con ello, se buscó salvaguardar tanto la integridad de los participantes como la validez ética y científica de la investigación.

2.7. Limitaciones del estudio

Si bien el presente trabajo ofrece un análisis detallado de la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2, es necesario señalar algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados:

- Representatividad de la muestra: aunque se contó con la participación de estudiantes y docentes, la mayoría de los informantes proceden de una universidad específica. Esto puede restringir la generalización de los hallazgos a otros contextos institucionales o a la totalidad de los programas de lenguas de especialidad en Argelia u otros países.
- Carácter de autoinforme: los cuestionarios se basan en respuestas auto reportadas, lo que implica que las percepciones de los participantes pueden estar condicionadas por sesgos subjetivos, como el deseo de ofrecer una imagen positiva o socialmente aceptable. Este aspecto puede afectar en cierta medida la precisión de los datos.
- Ausencia de observación directa en el aula: al utilizar los cuestionarios como principal fuente de información, no fue posible observar de manera directa las prácticas pedagógicas en el aula. La inclusión de esta técnica habría permitido complementar los resultados y proporcionar una evaluación más completa de las metodologías empleadas.
- Temporalidad del estudio: la investigación se desarrolló en un período específico, lo que significa que sus conclusiones reflejan las condiciones y percepciones vigentes en ese momento. Cambios posteriores en las prácticas docentes o en las políticas educativas podrían no quedar recogidos en los hallazgos actuales.

En conjunto, estas limitaciones no restan validez a los resultados obtenidos, pero sí establecen un marco de cautela para su interpretación y abren la posibilidad de futuras investigaciones que profundicen en estas dimensiones.

2.8. Justificación de la no inclusión de una fase experimental

La presente investigación doctoral se centra en el análisis de las percepciones, necesidades y prácticas vinculadas con la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario argelino, con el objetivo de fundamentar una propuesta didáctica innovadora. En este marco, se optó por no incluir una fase de aplicación experimental del programa propuesto en aulas reales.

Esta decisión responde a varias consideraciones:

- En primer lugar, la naturaleza del estudio se inscribe en un enfoque mixto de carácter exploratorio-descriptivo, orientado al diagnóstico de la situación actual y a la elaboración de propuestas pedagógicas fundamentadas. La implementación de un diseño experimental, con grupos de control y prueba, requeriría condiciones institucionales específicas que superan los márgenes y tiempos de la presente tesis.
- En segundo lugar, la aplicación experimental implicaría requisitos éticos, logísticos y curriculares que, dadas las características de los programas universitarios y la temporalidad limitada de los módulos, no resultaban viables en esta fase de la investigación. La rotación semestral del alumnado y la ausencia de continuidad metodológica imposibilitan un seguimiento longitudinal riguroso.
- Por último, la validez y pertinencia del estudio se garantizan mediante el uso de instrumentos de recolección de datos validados, un análisis sistemático de los resultados obtenidos y una propuesta didáctica coherente con las necesidades detectadas.

En síntesis, aunque esta tesis no contempla una fase experimental, el diseño metodológico y la propuesta didáctica elaborada constituyen una base sólida y transferible, lista para ser implementada y evaluada en futuras investigaciones que busquen comprobar su aplicabilidad en contextos reales de enseñanza universitaria.

Conclusión

Este capítulo ha expuesto de manera detallada el diseño metodológico que sustenta la investigación empírica sobre la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario, con énfasis en la Universidad de Orán 2. A través de un enfoque mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos, se ha buscado obtener una visión amplia y profunda del fenómeno, integrando tanto datos estadísticos como perspectivas subjetivas de los actores implicados.

La elaboración de cuestionarios estructurados, complementados con una pregunta abierta de carácter cualitativo, dirigidos respectivamente a estudiantes y docentes, ha resultado fundamental para recoger información sobre sus experiencias, percepciones, dificultades y propuestas. La aplicación de estos instrumentos mediante la herramienta Google Forms permitió alcanzar una muestra significativa y diversa, abarcando tanto el perfil estudiantil como el docente.

Asimismo, se establecieron rigurosos criterios de validez y fiabilidad metodológica, junto con un análisis sistemático de los datos obtenidos, lo que garantiza la consistencia y la calidad científica del estudio. Si bien se han reconocido algunas limitaciones como la ausencia de observación directa y la dependencia del autoinforme, la estrategia adoptada ofrece un diagnóstico sólido y pertinente para comprender los retos actuales de la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario argelino.

Con esta fundamentación metodológica, se abre paso al análisis e interpretación de los resultados, núcleo del siguiente capítulo. En esta nueva etapa se buscará extraer conclusiones significativas que orienten la mejora pedagógica y la construcción de propuestas didácticas contextualizadas, en coherencia con las necesidades detectadas en el proceso de investigación.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Introducción

Este capítulo presenta y analiza los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de tercer año (L3) y al profesorado del departamento de español de la Universidad de Orán 2, en el marco de esta investigación sobre la enseñanza de lenguas de especialidad. El objetivo principal de este capítulo es interpretar los datos recogidos con el fin de identificar tendencias, necesidades, fortalezas y desafíos en el contexto educativo universitario actual.

El análisis de los resultados se desarrolla desde un enfoque descriptivo e interpretativo, orientado a organizar y comprender la información empírica obtenida sin pretensión de generalización causal, en coherencia con los principios de la investigación educativa aplicada (Hernández, Fernández & Baptista, 2018).

El análisis se organiza en dos grandes apartados: en primer lugar, se presentan los resultados del cuestionario dirigido a los estudiantes, seguido de una sección dedicada al cuestionario del profesorado. Cada uno de estos bloques incluye la interpretación detallada de los datos, una discusión crítica de los resultados y una síntesis general. Posteriormente, se realiza una comparación integradora entre ambas perspectivas, seguida de una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas derivadas de los hallazgos. El capítulo finaliza con una transición hacia la propuesta didáctica que se desarrollará en el capítulo siguiente.

1. Resultados del cuestionario dirigido a estudiantes

Este apartado presenta los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes de tercer año (L3) de la Universidad de Orán 2, con el propósito de analizar sus percepciones, actitudes y necesidades en torno a la enseñanza de lenguas de especialidad.

Los datos se organizan y comentan siguiendo el orden de las preguntas del instrumento; cada una acompañada de su objetivo, figura o tabla correspondiente, e interpretación analítica.

1.1. Interpretación de los datos

Las interpretaciones que siguen ofrecen un análisis descriptivo e interpretativo de las respuestas del alumnado. Cada pregunta se examina a partir de su objetivo específico y de su contribución a la comprensión de las percepciones estudiantiles en torno a la pertinencia de los contenidos, la metodología empleada, la calidad de los recursos, la motivación y las expectativas formativas.

Pregunta n°1

Objetivo: Identificar el rango de edad de los participantes para analizar diferencias en percepciones y necesidades según la edad.

1. ¿Cuál es tu edad?
70 réponses

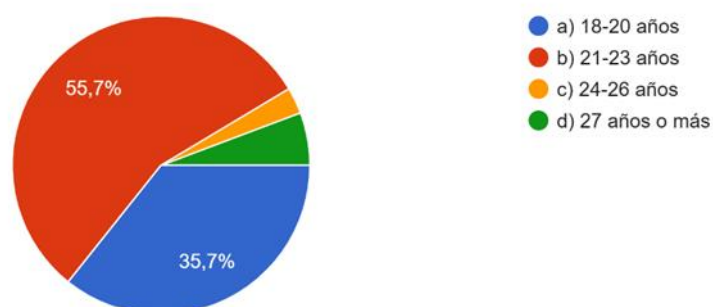


Figura 10. Rango de edad de los participantes

Tabla 6. Distribución de edades de los participantes

Rango de edad	Porcentaje	Número de respuestas
18-20 años	35.7%	25
21-23 años	55.7%	39
24-26 años	2.9%	2
27 años o más	5.7%	4

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos correspondientes a la primera pregunta del cuestionario revela que la mayoría de los encuestados se sitúa en el rango de 21 a 23 años (55,7 %), seguida del grupo de 18 a 20 años (35,7 %). Los estudiantes mayores de 24 años representan un porcentaje reducido ($\leq 5,7$ %).

Esta distribución muestra un perfil generacional homogéneo, característico de los cursos universitarios de tercer año, lo que sugiere trayectorias académicas continuas y experiencias formativas similares. La baja presencia de estudiantes de mayor edad puede limitar la diversidad de perspectivas y experiencias profesionales en el aula.

Como señalan Hutchinson y Waters (1987), la homogeneidad etaria suele asociarse con motivaciones instrumentales orientadas a la empleabilidad y con una mayor receptividad hacia metodologías activas y aplicadas. En este sentido, las estrategias pedagógicas deben orientarse a la práctica profesional y a la simulación de contextos laborales, favoreciendo la transferencia de competencias comunicativas al ámbito profesional. Para los pocos estudiantes de mayor edad, convendría un acompañamiento adaptado que reconozca sus trayectorias previas.

Este parámetro servirá de base para interpretar, en las preguntas siguientes, la relación entre edad, motivación (Pregunta 21) y autopercepción de competencia lingüística (Pregunta 3).

Pregunta n.º 2

Objetivo: Recopilar datos demográficos para evaluar si existen diferencias de percepción y experiencia según el género.

2. ¿Cuál es tu género?

70 réponses

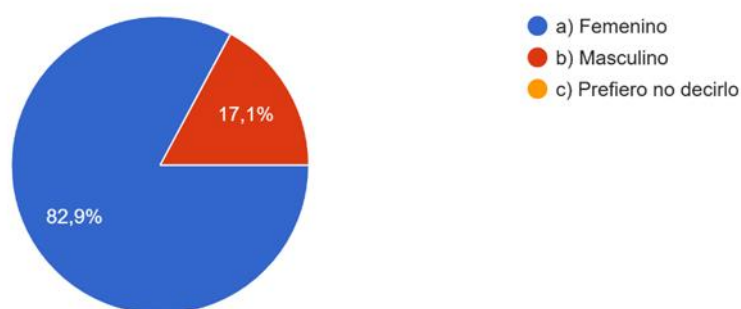


Figura 11. Género de los participantes

Tabla 7. Distribución de género de los participantes

Género	Porcentaje	Número de respuestas
Femenino	82.9%	58
Masculino	17.1%	12
Prefiero no decirlo	0.0%	0

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes encuestados se identifican con el género femenino (82,9 %, 58 estudiantes), mientras que el 17,1 % (12 estudiantes) se identifican como masculinos. Ningún participante seleccionó la opción “Prefiero no decirlo”. Esta distribución refleja una composición marcadamente feminizada en la muestra estudiantil de nivel L3, con una diferencia porcentual considerable entre ambos géneros. Este desequilibrio, frecuente en contextos universitarios de humanidades y lenguas, ofrece un perfil sociodemográfico relevante para interpretar otras variables del cuestionario, como las preferencias metodológicas y la percepción del acompañamiento docente. En este

sentido, el parámetro de género no implica por sí mismo una diferencia en el rendimiento o la motivación, pero sí aporta un contexto de lectura para contrastar tendencias observadas en las preguntas 7 y 11.

Pregunta n.º3

Objetivo: Evaluar el nivel inicial de los estudiantes para analizar cómo impacta en su aprendizaje y percepción del curso.

3. ¿Qué nivel de competencia comunicativa tenías al comenzar el curso de lengua de especialidad?

70 réponses

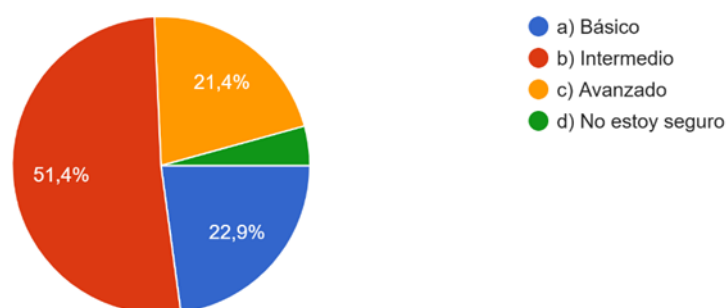


Figura 12. Nivel inicial de competencia en lengua de especialidad

Tabla 8. Nivel de competencia comunicativa al inicio del curso

Nivel de competencia	Porcentaje	Número de respuestas
Básico	22.9%	16
Intermedio	51.4%	36
Avanzado	21.4%	15
No estoy seguro	4.3%	3

Fuente: elaboración propia

Los datos muestran que el 51,4 % de los estudiantes encuestados (36 personas) declararon poseer un nivel intermedio de competencia comunicativa al inicio del curso, seguido

del 22,9 % (16 estudiantes) con nivel básico y del 21,4 % (15 estudiantes) con nivel avanzado. Un 4,3 % (3 estudiantes) manifestó no estar seguro de su nivel. Este perfil evidencia que más de la mitad del grupo parte de una base intermedia, mientras que una proporción menor se distribuye en los niveles extremos, lo que confirma la presencia de una heterogeneidad formativa significativa.

Tal diversidad de competencias iniciales sugiere diferencias potenciales en la manera en que los estudiantes enfrentan las tareas y perciben la dificultad de los materiales, especialmente en contextos de lengua de especialidad donde el dominio lingüístico influye directamente en la comprensión terminológica y en la precisión discursiva. Desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), este escenario corresponde a un grupo en transición entre los niveles B1 y B2, caracterizado por cierta autonomía comunicativa, pero con necesidad de consolidar competencias funcionales específicas.

En consecuencia, la variación detectada en los niveles iniciales constituye un factor determinante para interpretar las percepciones sobre la dificultad de los materiales (Pregunta 8), la efectividad metodológica (Pregunta 6) y el equilibrio entre teoría y práctica (Pregunta 17). Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de considerar la diversidad de partida como un elemento estructural en la planificación y adaptación de los programas de lengua de especialidad.

Pregunta n.º4

Objetivo: Medir el grado de uso y utilidad percibida de los recursos pedagógicos del curso.

4. ¿Con qué frecuencia utilizas los recursos y materiales proporcionados en el curso (por ejemplo, presentaciones, lecturas asignadas, videos explicativos y cuestionarios)?

70 réponses

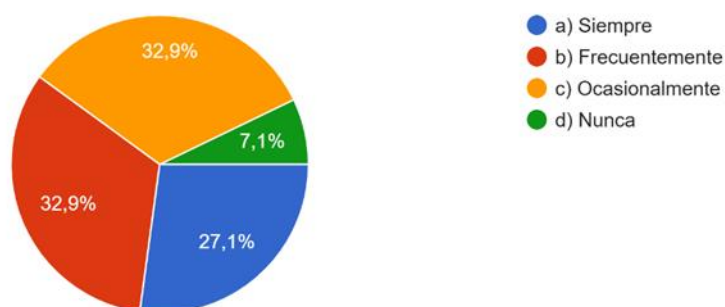


Figura 13. Uso de los recursos pedagógicos

Tabla 9. *Frecuencia de uso de los recursos del curso*

Frecuencia de uso	Porcentaje	Número de respuestas
Siempre	27.1 %	19
Frecuentemente	32.9 %	23
Ocasionalmente	32.9 %	23
Nunca	7.1 %	5

Fuente: elaboración propia

Los datos recabados muestran una distribución equilibrada en la frecuencia de uso de los recursos pedagógicos proporcionados durante el curso. El 32,9 % de los estudiantes (23 personas) afirma utilizarlos frecuentemente, el mismo porcentaje declara hacerlo solo de forma ocasional, mientras que el 27,1 % (19 estudiantes) indica emplearlos siempre. Un 7,1 % (5 estudiantes) manifiesta no recurrir a ellos. Esta distribución evidencia una participación desigual en el aprovechamiento de los materiales didácticos, con una mayoría que los utiliza de manera regular y un sector minoritario que mantiene un uso intermitente o nulo.

Esta variabilidad sugiere diferencias en los hábitos de estudio y en el grado de autonomía del alumnado, factores que inciden directamente en la eficacia del aprendizaje. Según Benson (2001), la frecuencia de interacción con los recursos educativos es un indicador clave del desarrollo de la autonomía del aprendiz y de su compromiso con el proceso formativo. Desde esta perspectiva, el resultado refleja un nivel medio de implicación estudiantil, en el que la mitad de los participantes aprovecha activamente las herramientas disponibles, mientras que una parte significativa aún requiere acompañamiento y orientación en su gestión del aprendizaje.

Este patrón de uso se relaciona estrechamente con las percepciones expresadas en las preguntas 9 (utilidad y accesibilidad de los recursos digitales) y 11 (apoyo docente), lo que permitirá valorar en qué medida la mediación pedagógica favorece o limita el empleo efectivo de los materiales del curso.

Pregunta n.º5

Objetivo: Determinar la pertinencia del contenido del curso en relación con la especialidad académica de los estudiantes.

5. ¿Cómo calificarías la relevancia de los contenidos del curso para tu área de estudio?

70 réponses

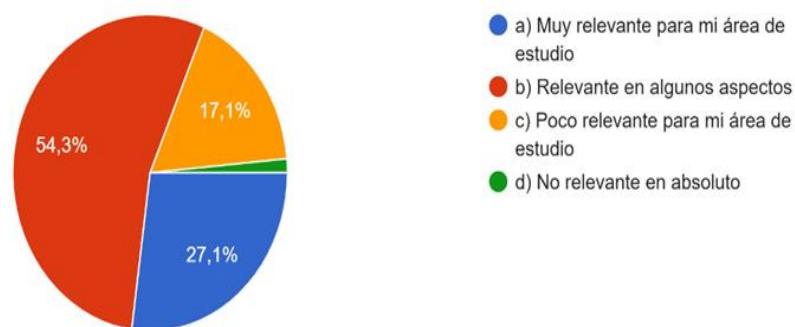


Figura 14. Pertinencia del contenido del curso según el área de estudio

Tabla 10. Relevancia percibida de los contenidos del curso

Relevancia del curso	Porcentaje	Número de respuestas
Muy relevante para mi área de estudio	27.1 %	19
Relevante en algunos aspectos	54.3 %	38
Poco relevante para mi área de estudio	17.1 %	12
No relevante en absoluto	1.4 %	1

Fuente: elaboración propia

El 54,3 % de los estudiantes encuestados (38 personas) considera que los contenidos del curso son relevantes en algunos aspectos para su área de estudio. Un 27,1 % (19 estudiantes) los califica como muy relevantes, mientras que el 17,1 % (12 estudiantes) los percibe como

poco relevantes. Solo un 1,4 % (1 estudiante) considera que no son relevantes en absoluto. Esta distribución evidencia una valoración mayoritariamente positiva, aunque matizada por distintos grados de percepción de pertinencia.

La preponderancia de la opción “relevante en algunos aspectos” sugiere que los contenidos del curso logran conectar parcialmente con las necesidades académicas y profesionales del estudiantado, pero sin alcanzar una correspondencia plena con todos los perfiles disciplinares. Esta situación refleja, según Hutchinson y Waters (1987), la importancia del análisis de necesidades como herramienta esencial para adaptar los programas de lenguas de especialidad a los contextos reales de los aprendientes. De igual modo, Basturkmen (2010) subraya que la percepción de relevancia depende de la alineación entre los objetivos del curso y las expectativas del alumnado respecto a su futura inserción profesional.

Por tanto, estos resultados permiten inferir que la pertinencia de los contenidos constituye un eje crítico para la motivación y el compromiso estudiantil. La diversidad de valoraciones observada será clave para interpretar, en las preguntas siguientes, la relación entre percepción de relevancia (Pregunta 5), efectividad metodológica (Pregunta 6) y nivel de motivación (Pregunta 21), con el fin de comprender cómo los contenidos influyen en la implicación y satisfacción de los aprendientes.

Pregunta n.º6

Objetivo: Evaluar la efectividad percibida de los enfoques didácticos empleados en la enseñanza del curso.

6. ¿Qué tan efectivos consideras que son los métodos de enseñanza utilizados en el curso?
70 réponses

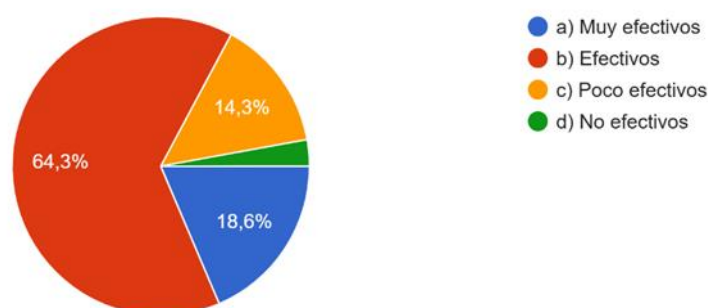


Figura 15. Evaluación de la metodología utilizada en el curso

Tabla 11. Percepción sobre la efectividad de los métodos de enseñanza

Efectividad de los métodos de enseñanza	Porcentaje	Número de respuestas
Muy efectivos	18.6%	13
Efectivos	64.3%	45
Poco efectivos	14.3%	10
No efectivos	2.9%	2

Fuente: elaboración propia

El estudio de las respuestas indica que el 64,3 % de los estudiantes encuestados (45 personas) considera que los métodos de enseñanza utilizados en el curso son efectivos, mientras que el 18,6 % (13 estudiantes) los califica como muy efectivos. En conjunto, esto representa un 82,9 % de valoraciones positivas. Por otro lado, el 14,3 % (10 estudiantes) los percibe como poco efectivos, y un 2,9 % (2 estudiantes) los considera no efectivos. Esta distribución evidencia una tendencia marcadamente favorable hacia la metodología empleada, con un grado elevado de satisfacción respecto a los procedimientos didácticos adoptados.

La predominancia de percepciones positivas sugiere que el enfoque metodológico responde, en gran medida, a las expectativas de los estudiantes y favorece su implicación en el proceso de aprendizaje. Esta coincidencia con las necesidades formativas del alumnado puede vincularse con lo señalado por Richards y Rodgers (2001), quienes destacan que la efectividad percibida de una metodología depende de la congruencia entre los objetivos del curso, las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje del grupo. Asimismo, Dudley-Evans y St John (1998) subrayan que, en el ámbito de las lenguas de especialidad, los métodos deben combinar actividades centradas en la comunicación profesional con tareas de aplicación práctica contextualizada.

No obstante, la existencia de un sector minoritario (17,2 %) que manifiesta una valoración menos favorable sugiere la necesidad de atender a la diversidad de preferencias metodológicas dentro del aula. Este dato invita a reflexionar sobre la importancia de diversificar las estrategias didácticas y de mantener un equilibrio entre teoría, práctica y actividades de interacción.

Este resultado se relaciona estrechamente con los hallazgos de las preguntas posteriores sobre preferencias de actividades (Pregunta 7) y nivel de motivación (Pregunta 21), que permitirán observar hasta qué punto la metodología influye en la implicación del alumnado y en la percepción global de la calidad del curso.

Pregunta n.º7

Objetivo: Identificar las estrategias didácticas más valoradas para mejorar la metodología del curso.

7. ¿Qué tipo de actividades en clase encuentras más útiles para tu aprendizaje? (Elige 2 respuestas)

70 répenses

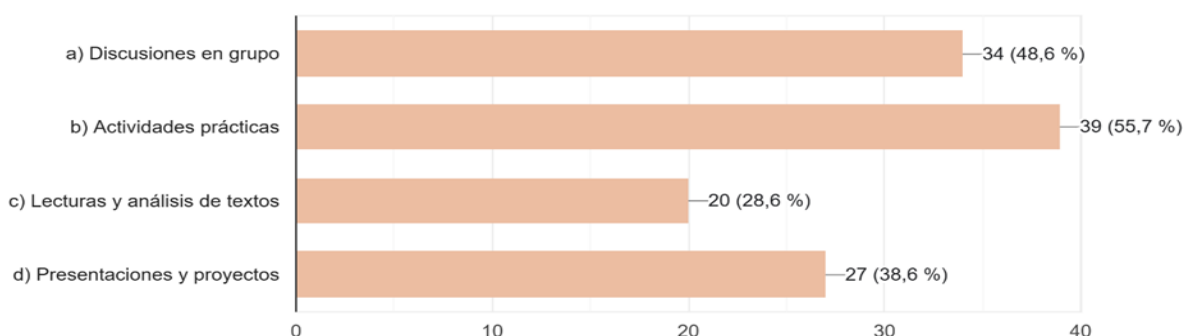


Figura 16. Preferencias de actividades en clase

Tabla 12. Actividades en clase más valoradas por los estudiantes

Tipo de actividad	Porcentaje	Número de respuestas
Discusiones en grupo	48.6%	34
Actividades prácticas	55.7%	39
Lecturas y análisis de textos	28.6%	20
Presentaciones y proyectos	38.6%	27

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que las actividades prácticas fueron seleccionadas por el 55,7 % de los estudiantes encuestados (39 respuestas), seguidas por las discusiones en grupo, con un 48,6 % (34 respuestas). También se destaca la elección de presentaciones y proyectos, mencionadas por el 38,6 % (27 respuestas). En último lugar, se sitúan las lecturas y análisis de textos, con un 28,6 % (20 respuestas).

Esta distribución revela una clara preferencia por estrategias metodológicas basadas en la participación activa y la colaboración. Las opciones más valoradas coinciden con enfoques de enseñanza comunicativos y experienciales, que priorizan la interacción, el trabajo cooperativo y la aplicación práctica de los conocimientos. Este hallazgo respalda lo expuesto por Richards y Rodgers (2001), quienes sostienen que las metodologías centradas en la acción favorecen un aprendizaje más significativo, especialmente en contextos de lenguas de especialidad, donde el uso funcional del idioma en contextos reales resulta esencial.

Asimismo, la preferencia por actividades de carácter práctico coincide con lo indicado por Ellis (2003) y Dörnyei (2001), quienes destacan la relación entre participación activa y motivación sostenida. La menor valoración otorgada a las actividades de lectura y análisis individual sugiere que el alumnado percibe como más útiles las tareas que implican intercambio, simulación y resolución colaborativa de problemas, frente a aquellas de carácter más pasivo o teórico.

Estos resultados permiten perfilar un perfil metodológico del grupo estudiado, caracterizado por una orientación hacia el aprendizaje cooperativo y la acción comunicativa. En términos interpretativos, esta tendencia será relevante para analizar, en las preguntas posteriores, la relación entre preferencias metodológicas (Pregunta 7), percepción de efectividad de la enseñanza (Pregunta 6) y nivel de motivación (Pregunta 21), con el fin de comprender cómo las dinámicas participativas inciden en la satisfacción y el rendimiento del alumnado.

Pregunta n.º8

Objetivo: Analizar si el material es adecuado en términos de dificultad para el nivel de los estudiantes.

8. ¿Cómo evalúas el nivel de dificultad del material didáctico proporcionado (guías, presentaciones, ejercicios, lecturas)?

70 réponses

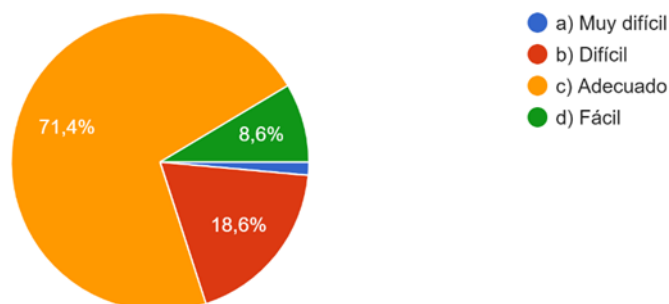


Figura 17. Nivel de dificultad percibido en los materiales del curso

Tabla 13. Evaluación de la dificultad del material didáctico

Nivel de dificultad	Porcentaje	Número de respuestas
Muy difícil	1.4%	1
Difícil	18.6%	13
Adecuado	71.4%	50
Fácil	8.6%	6

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que una amplia mayoría del 71,4 % de los estudiantes encuestados (50 personas) considera que el nivel de dificultad del material didáctico es adecuado. En menor medida, un 18,6 % (13 estudiantes) lo percibe como difícil, mientras que un 8,6 % (6 estudiantes) lo califica como fácil. Solo un 1,4 % (1 estudiante) manifiesta que el material resulta muy difícil.

Esta tendencia evidencia que, en términos generales, los materiales empleados en el curso se perciben como apropiados al nivel competencial del grupo, lo que refleja un equilibrio

razonable entre desafío cognitivo y accesibilidad. Según Tomlinson (2011), la adecuación de los materiales constituye un factor determinante para mantener la motivación del estudiante y favorecer el aprendizaje significativo, ya que un material excesivamente simple o complejo puede obstaculizar la implicación y la progresión del alumnado.

El predominio de respuestas que califican los recursos como adecuados sugiere que existe una buena correspondencia entre la dificultad de los materiales y las capacidades lingüísticas del grupo. Sin embargo, las valoraciones divergentes observadas indican que algunos estudiantes experimentan distintos grados de dificultad, lo que puede deberse a diferencias en la competencia inicial o en los estilos de aprendizaje.

En conjunto, estos resultados permiten caracterizar positivamente la adecuación del material didáctico al perfil de los estudiantes, aunque ponen de relieve la necesidad de diversificar los recursos y ofrecer apoyos complementarios para atender la heterogeneidad del grupo. Este aspecto se vincula directamente con los resultados de las preguntas 9 y 20, relativas a los recursos digitales y al apoyo complementario, que permitirán valorar cómo la accesibilidad y el acompañamiento docente influyen en la percepción de los materiales y en la satisfacción general del aprendizaje.

Pregunta n.º9

Objetivo: Evaluar la accesibilidad y la utilidad de los recursos digitales en el proceso de aprendizaje.

9. ¿Qué tan accesibles y útiles encuentras los recursos digitales utilizados en el curso?
70 réponses

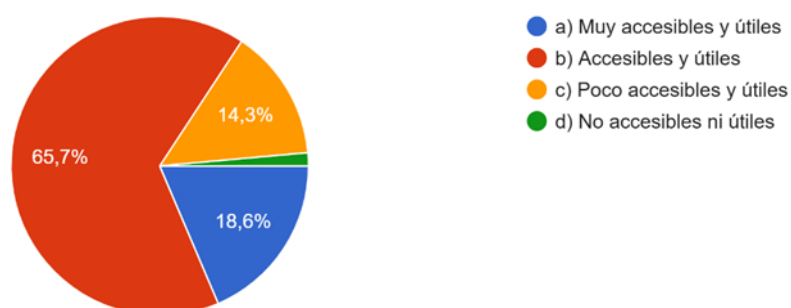


Figura 18. Opinión sobre los recursos digitales del curso

Tabla 14. *Accesibilidad y utilidad de los recursos digitales*

Accesibilidad y utilidad	Porcentaje	Número de respuestas
Muy accesibles y útiles	18.6%	13
Accesibles y útiles	65.7%	46
Poco accesibles y útiles	14.3%	10
No accesibles ni útiles	1.4%	1

Fuente: elaboración propia

Los datos empíricos muestran que la mayoría de los estudiantes encuestados considera que los recursos digitales utilizados en el curso son accesibles y útiles, con un 65,7 % de respuestas (46 estudiantes). Además, el 18,6 % (13 estudiantes) los valora como muy accesibles y útiles. En contraste, el 14,3 % (10 estudiantes) los percibe como poco accesibles y útiles, y un 1,4 % (1 estudiante) los considera no accesibles ni útiles.

Esta tendencia evidencia una valoración mayoritariamente positiva sobre la integración de recursos digitales en la enseñanza de lenguas de especialidad. Según Chapelle (2003), la percepción de utilidad tecnológica está estrechamente vinculada con la motivación y la autonomía del aprendiz, especialmente cuando las herramientas digitales facilitan la práctica interactiva y el acceso flexible al contenido. La aceptación general observada en esta muestra sugiere que las plataformas y materiales digitales utilizados cumplen en buena medida con las expectativas funcionales del estudiantado.

No obstante, el pequeño porcentaje de respuestas menos favorables pone de relieve que aún existen diferencias en las experiencias de uso, posiblemente asociadas a factores técnicos, de conectividad o de familiaridad tecnológica. Como advierte Levy y Stockwell (2006), la eficacia de los recursos digitales depende tanto del diseño pedagógico como del nivel de competencia digital del usuario, lo que obliga a considerar la accesibilidad desde una perspectiva más inclusiva y formativa.

En conjunto, estos resultados permiten caracterizar la dimensión tecnológica del curso como satisfactoria, pero con potencial de mejora en términos de capacitación digital y diversificación de recursos. Este aspecto se relaciona directamente con las Preguntas 13 y 20, donde los estudiantes demandan más formación en herramientas tecnológicas y apoyo

complementario, lo que refuerza la necesidad de integrar la competencia digital docente y discente en futuras propuestas didácticas.

Pregunta n.º10

Objetivo: Medir la calidad de la orientación y el seguimiento académico proporcionado por el docente.

10. ¿Cómo percibes la calidad de la retroalimentación (Observaciones) y el apoyo recibido por parte del profesor en el curso?

70 réponses

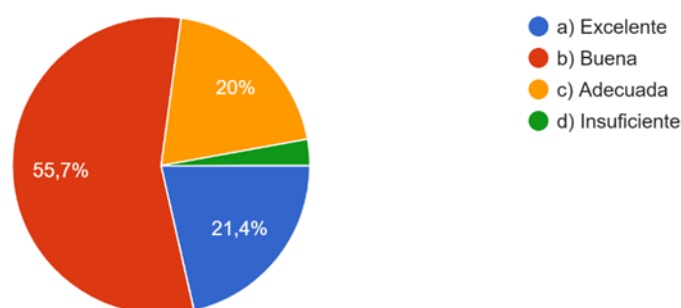


Figura 19. Percepción sobre la retroalimentación del profesor

Tabla 15. Evaluación de la calidad de la retroalimentación docente

Calidad de la retroalimentación	Porcentaje	Número de respuestas
Excelente	21.4%	15
Buena	55.7%	39
Adecuada	20.0%	14
Insuficiente	2.9%	2

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes encuestados valora positivamente la calidad de la retroalimentación y el acompañamiento docente. El 55,7 % de los participantes (39 estudiantes) considera que es buena, mientras que el 21,4 % (15 estudiantes) la califica como excelente. Un 20 % (14 estudiantes) la percibe como adecuada, y solo un 2,9 % (2 estudiantes) la considera insuficiente. Esta distribución evidencia una tendencia general favorable en la percepción del apoyo académico recibido por parte del profesorado, lo que indica que la orientación ofrecida responde, en líneas generales, a las necesidades de los estudiantes.

Desde una perspectiva pedagógica, la retroalimentación constituye un elemento esencial del aprendizaje formativo. Según Hyland y Hyland (2006), el feedback eficaz en la enseñanza de lenguas no solo corrige errores, sino que también orienta, motiva y promueve la autorregulación del aprendizaje. La predominancia de valoraciones positivas sugiere que el profesorado logra mantener una comunicación constructiva que fomenta la confianza y la mejora continua.

Sin embargo, la existencia de un pequeño grupo que considera insuficiente la retroalimentación pone de relieve la necesidad de diversificar los formatos y tiempos de respuesta, especialmente en contextos con alta carga docente. Tal como subraya Nicol y Macfarlane-Dick (2006), la retroalimentación efectiva debe ser continua, personalizada y orientada a la acción, de modo que el estudiante pueda ajustar su desempeño y consolidar su autonomía.

En síntesis, los datos permiten concluir que la percepción estudiantil sobre la retroalimentación es predominantemente favorable, aunque con margen para optimizar la frecuencia y la personalización del acompañamiento. Este aspecto se vincula con las Preguntas 11 y 21 del cuestionario, donde se exploran la satisfacción general con el apoyo docente y la motivación hacia el aprendizaje, dimensiones directamente relacionadas con la calidad del feedback.

Pregunta n.º11

Objetivo: Evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto al acompañamiento docente.

11. ¿Qué tan satisfecho estás con el apoyo recibido por parte del profesor en el curso?
70 réponses

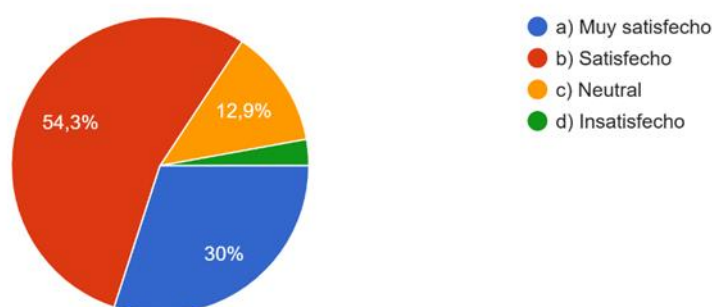


Figura 20. Nivel de satisfacción con la orientación docente

Tabla 16. Satisfacción con el apoyo recibido del profesor

Satisfacción con el apoyo del profesor	Porcentaje	Número de respuestas
Muy satisfecho	30.0%	21
Satisfecho	54.3%	38
Neutral	12.9%	9
Insatisfecho	2.9%	2

Fuente: elaboración propia

La información recogida indica que una parte importante del estudiantado valora de forma positiva el acompañamiento brindado por el profesorado. El 54,3 % (38 estudiantes) manifiesta estar satisfecho, mientras que un 30 % (21 estudiantes) declara estar muy satisfecho. En conjunto, estas respuestas representan un 84,3 % de nivel de satisfacción favorable. Por otro lado, el 12,9 % (9 estudiantes) se posiciona de manera neutral, y un 2,9 % (2 estudiantes) expresa insatisfacción.

Estos resultados reflejan una percepción predominantemente positiva sobre el apoyo docente, lo que sugiere que el profesorado logra establecer un vínculo pedagógico efectivo y mantener un acompañamiento coherente con las expectativas del alumnado. Tal como afirman Zabalza (2004) y Ramsden (2003), la satisfacción del estudiante constituye un indicador clave de la calidad docente, ya que integra factores como la claridad en la exposición, la accesibilidad del profesor y la pertinencia del seguimiento formativo.

La presencia minoritaria de valoraciones neutras o negativas permite identificar cierta diversidad en las experiencias individuales, probablemente influida por variables contextuales como la carga de trabajo, el tiempo de atención o las diferencias en los estilos de aprendizaje. De acuerdo con Entwistle y Peterson (2004), las percepciones de satisfacción y apoyo docente se vinculan estrechamente con la motivación intrínseca y con la calidad del compromiso del estudiante con la materia.

En suma, los resultados permiten caracterizar un alto nivel de satisfacción general con el acompañamiento docente, aunque con márgenes de mejora en la personalización de la atención y la comunicación académica. Este hallazgo se relaciona directamente con las Preguntas 10 y 21 del cuestionario, que abordan la calidad del feedback y la motivación del alumnado, confirmando la interdependencia entre estos factores en la enseñanza de lenguas de especialidad.

Pregunta n.º12

Objetivo: Identificar los principales desafíos que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje del idioma de especialidad.

12. ¿Qué aspectos del curso te resultan más desafiantes (complicados)?

70 réponses

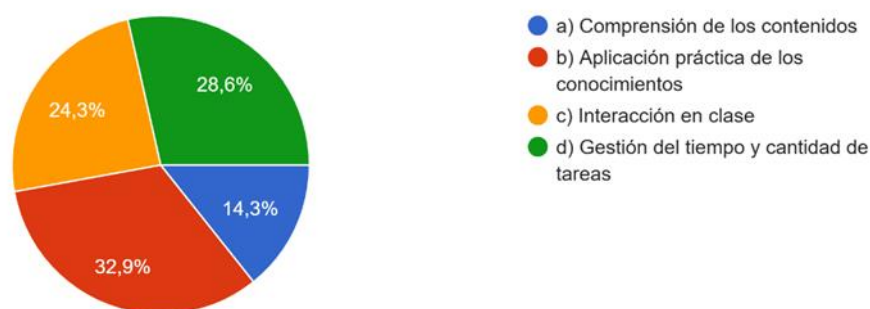


Figura 21. Aspectos más desafiantes del curso

Tabla 17. Dificultades principales en el aprendizaje del idioma de especialidad

Aspectos desafiantes del curso	Porcentaje	Número de respuestas
Comprensión de los contenidos	14.3%	10
Aplicación práctica de los conocimientos	32.9%	23
Interacción en clase	24.3%	17
Gestión del tiempo y cantidad de tareas	28.6%	20

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los datos obtenidos, el 32,9 % del alumnado (23 respuestas) identifica la aplicación práctica de los conocimientos como el aspecto más complejo del curso. Le siguen la gestión del tiempo y la cantidad de tareas, mencionadas por el 28,6 % (20 estudiantes), y la interacción en clase, señalada por el 24,3 % (17 estudiantes). Por último, la comprensión de los contenidos representa el desafío menos frecuente, con un 14,3 % (10 respuestas).

Esta configuración de resultados muestra que las mayores dificultades se vinculan con el uso activo del conocimiento especializado y con la organización del trabajo académico, más que con la comprensión teórica. En el marco de la enseñanza de lenguas de especialidad, estos factores revelan la distancia que a veces existe entre la adquisición de saberes lingüísticos y su aplicación efectiva en contextos profesionales. Como señala Ellis (2003), la transferencia de competencias comunicativas requiere no solo conocimiento declarativo, sino también práctica situada y significativa.

Asimismo, la mención recurrente a la gestión del tiempo evidencia una carga cognitiva elevada, que puede afectar la autorregulación del aprendizaje. Según Zimmerman (2000), las dificultades en la planificación y el control del tiempo son indicios de un bajo desarrollo de estrategias metacognitivas, esenciales para el aprendizaje autónomo en entornos universitarios.

En conjunto, este panorama permite identificar las áreas que los estudiantes perciben como más exigentes, especialmente aquellas relacionadas con la aplicación práctica del conocimiento y la organización personal. Estos resultados se vinculan con las Preguntas 7 y 17 del cuestionario, donde los estudiantes expresan preferencia por actividades prácticas y demandan un mejor equilibrio entre teoría y práctica, lo que confirma la necesidad de reforzar el componente aplicado de la enseñanza de lenguas de especialidad.

Pregunta n.º13

Objetivo: Explorar qué estrategias formativas adicionales podrían contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

13. ¿Qué tipo de formación adicional consideras que sería beneficiosa para mejorar tu rendimiento en el curso? (Selecciona hasta 3 opciones)

70 répenses

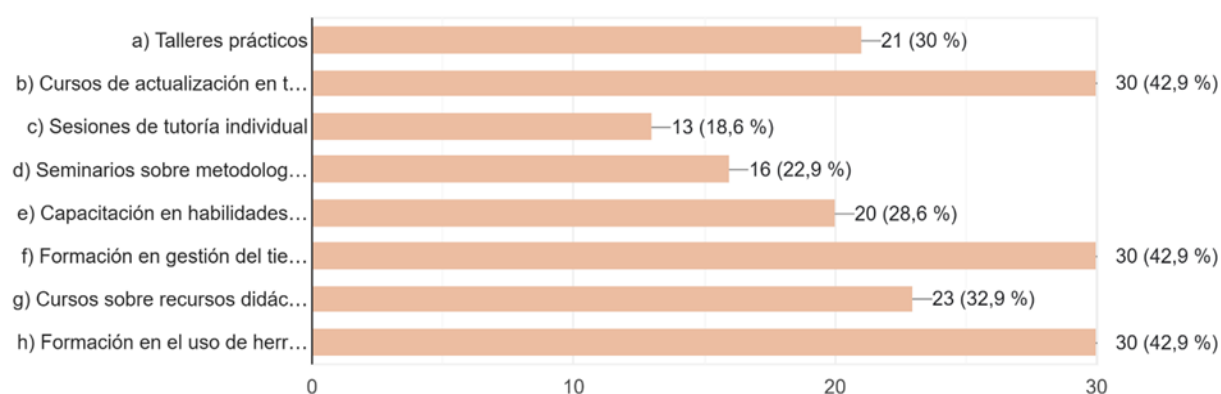


Figura 22. Tipos de formación complementaria solicitada

Tabla 18. Formación adicional considerada útil para mejorar el aprendizaje

Tipo de formación adicional	Porcentaje	Número de respuestas
Talleres prácticos	30.0%	21
Cursos de actualización en tecnología	42.9%	30

Sesiones de tutoría individual	18.6%	13
Seminarios sobre metodologías	22.9%	16
Capacitación en habilidades	28.6%	20
Formación en gestión del tiempo	42.9%	30
Cursos sobre recursos didácticos	32.9%	23
Formación en el uso de herramientas digitales	42.9%	30

Fuente: elaboración propia

Las cifras obtenidas revelan que tres tipos de formación adicional fueron seleccionados con mayor frecuencia por los estudiantes: cursos de actualización en tecnología, formación en gestión del tiempo y organización, y cursos sobre recursos didácticos y materiales de enseñanza, todos con un 42,9 % de respuestas (30 estudiantes cada uno). Estas opciones concentran el interés en áreas vinculadas tanto al dominio de herramientas tecnológicas como a la organización personal y al manejo de materiales de apoyo.

En segundo plano, se sitúan los talleres prácticos (30 %, 21 respuestas) y la capacitación en habilidades de comunicación (28,6 %, 20 respuestas), lo cual refleja una valoración moderada hacia actividades formativas de carácter aplicado. Otras opciones, como los seminarios sobre metodologías de enseñanza (22,9 %, 16 respuestas) y las sesiones de tutoría individual (18,6 %, 13 respuestas), recibieron un menor nivel de selección por parte del estudiantado.

El patrón de respuestas indica que los estudiantes valoran especialmente la formación instrumental y transversal, centrada en la autonomía digital y la gestión del aprendizaje. Este resultado coincide con lo señalado por Benson (2013), quien destaca que el desarrollo de competencias de autorregulación y alfabetización tecnológica potencia la autonomía y la

motivación en contextos universitarios. Asimismo, la demanda de formación en gestión del tiempo y organización respalda la idea de que los aprendientes necesitan fortalecer sus estrategias metacognitivas, tal como proponen Zimmerman y Schunk (2001) en su modelo de autorregulación académica.

En el contexto de la didáctica de lenguas de especialidad, esta orientación hacia la capacitación tecnológica y organizativa sugiere una creciente conciencia sobre la importancia de integrar herramientas digitales y recursos auténticos en el proceso formativo. Tal como argumentan Chapelle (2003) y Hubbard (2009), el uso pedagógico de tecnologías digitales amplía las oportunidades de aprendizaje autónomo y situado.

En conjunto, los resultados reflejan una preferencia por propuestas formativas que fortalezcan tanto las competencias prácticas como las habilidades transversales, reafirmando la necesidad de diseñar programas que combinen actualización tecnológica, orientación metodológica y desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo.

Pregunta n.º14

Objetivo: Analizar la percepción de los estudiantes sobre la planificación y estructura del curso.

14. ¿Cómo evalúas la estructura y organización del curso?
69 réponses

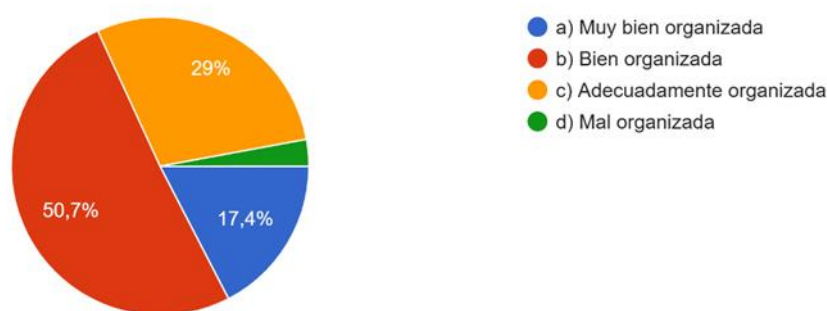


Figura 23. Evaluación de la planificación del curso

Tabla 19. Organización y estructura del curso según los estudiantes

Evaluación de la organización del curso	Porcentaje	Número de respuestas
Muy bien organizada	17.4%	12
Bien organizada	50.7%	35
Adecuadamente organizada	29.0%	20
Mal organizada	2.9%	2

Fuente: elaboración propia

Las respuestas analizadas muestran que más de la mitad de los estudiantes encuestados considera que la estructura del curso está organizada de manera satisfactoria. El 50,7 % (35 estudiantes) la califica como bien organizada, mientras que el 17,4 % (12 estudiantes) la valora como muy bien organizada. Por otro lado, el 29 % (20 estudiantes) indica que la organización es adecuada, y solo el 2,9 % (2 estudiantes) la percibe como mal organizada.

Estos resultados reflejan una valoración mayoritariamente favorable del diseño y la planificación del curso, lo que sugiere que los estudiantes perciben una coherencia general entre los contenidos, las actividades y los objetivos formativos. Sin embargo, el hecho de que una proporción relevante del alumnado la considere solo “adecuadamente organizada” indica la existencia de márgenes de mejora, especialmente en la secuenciación y articulación de los contenidos.

Desde la perspectiva de la didáctica de lenguas de especialidad, la planificación curricular es un componente clave para garantizar la coherencia entre las necesidades del aprendiente y las competencias que se pretenden desarrollar. Según Graves (2000), un programa eficaz debe organizarse de manera flexible, integrando objetivos comunicativos, selección de contenidos y evaluación coherente con los fines profesionales del curso. En la misma línea, Richards (2001) sostiene que la percepción de buena organización por parte del alumnado suele correlacionarse con una mayor claridad metodológica y con la consistencia en la progresión de las tareas.

Por tanto, esta percepción positiva, aunque no unánime, puede interpretarse como un indicador de que el curso responde en gran medida a criterios de diseño didáctico adecuados, aunque requiere ajustes para optimizar la integración entre teoría, práctica y evaluación. Esta conclusión se vincula directamente con los resultados de las Preguntas 5 y 17, donde los estudiantes manifestaron la necesidad de reforzar la pertinencia de los contenidos y de equilibrar los componentes teóricos y prácticos del curso.

Pregunta n.º15

Objetivo: Evaluar la aplicabilidad del curso en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

15. ¿Qué tan útil es el curso para tus futuros estudios o carrera profesional?

70 réponses

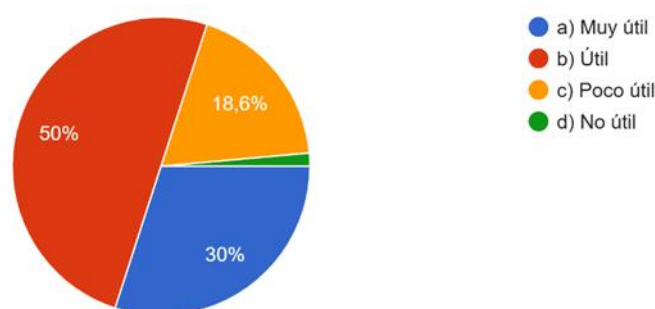


Figura 24. Aplicabilidad del curso en el ámbito profesional

Tabla 20. Percepción de la utilidad del curso para la carrera profesional

Utilidad del curso	Porcentaje	Número de respuestas
Muy útil	30.0%	21
Útil	50.0%	35
Poco útil	18.6%	13
No útil	1.4%	1

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que la mayoría del estudiantado percibe el curso como beneficioso para su desarrollo académico y profesional. El 50 % de los participantes (35 estudiantes) lo califica como útil, mientras que el 30 % (21 estudiantes) lo considera muy útil, alcanzando en conjunto un 80 % de valoraciones positivas. En contraste, el 18,6 % (13 estudiantes) lo juzga poco útil y solo un 1,4 % (1 estudiante) lo percibe como no útil.

Esta distribución evidencia una percepción ampliamente favorable respecto a la utilidad del curso en la proyección formativa y laboral del alumnado. La predominancia de valoraciones positivas refleja que los contenidos y las actividades desarrolladas son considerados pertinentes para su trayectoria académica. No obstante, la existencia de un grupo reducido con opiniones menos favorables introduce matices vinculados a las expectativas individuales y a la diversidad de intereses profesionales.

En conjunto, estos resultados confirman la relevancia práctica atribuida al curso dentro del itinerario formativo de los estudiantes y enlazan con la Pregunta n.º 16, que profundiza en las sugerencias de mejora propuestas por el propio alumnado, permitiendo una comprensión más integral de su experiencia académica.

Pregunta n.º16

Objetivo: Recoger sugerencias específicas de mejora en los contenidos, métodos y recursos del curso.

16.¿Qué tipo de mejoras propondrías para el curso de lengua de especialidad?

70 réponses

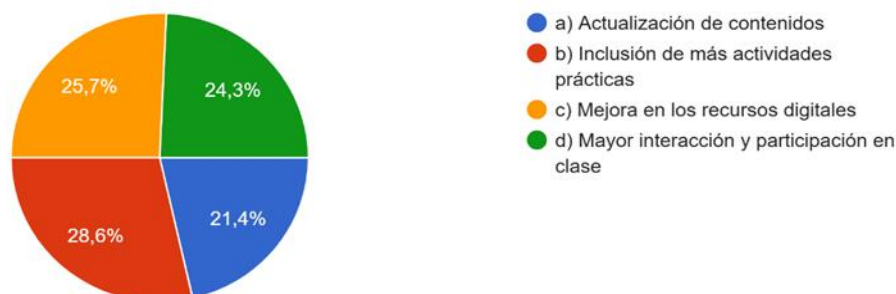


Figura 25. Sugerencias de optimización del curso

Tabla 21. Propuestas de mejora para el curso de lengua de especialidad

Tipo de mejora propuesta	Porcentaje	Número de respuestas
Actualización de contenidos	21.4%	15
Inclusión de más actividades prácticas	28.6%	20
Mejora en los recursos digitales	25.7%	18
Mayor interacción y participación en clase	24.3%	17

Fuente: elaboración propia

La información recogida muestra que la mejora más señalada por los estudiantes es la inclusión de más actividades prácticas, con un 28,6 % de respuestas (20 estudiantes). A continuación, aparece la mejora en los recursos digitales, indicada por el 25,7 % (18 estudiantes), seguida por la opción de mayor interacción y participación en clase, mencionada por el 24,3 % (17 estudiantes). Finalmente, la actualización de contenidos fue seleccionada por el 21,4 % (15 estudiantes).

Estos datos reflejan un interés del estudiantado hacia una enseñanza más práctica y dinámica, con énfasis en actividades aplicadas, recursos digitales eficientes e interacción en el aula. Aunque la actualización del contenido obtuvo un porcentaje menor, también representa un aspecto relevante identificado por el alumnado.

Este análisis permite caracterizar las áreas de mejora percibidas por los estudiantes, sin entrar en recomendaciones específicas ni emitir juicios pedagógicos, los cuales serán abordados en la discusión o en la propuesta didáctica posterior.

Pregunta n.º17

Objetivo: Determinar si la combinación de teoría y práctica es adecuada para el aprendizaje.

17. ¿Cómo calificarías el equilibrio entre teoría y práctica en el curso?

70 réponses

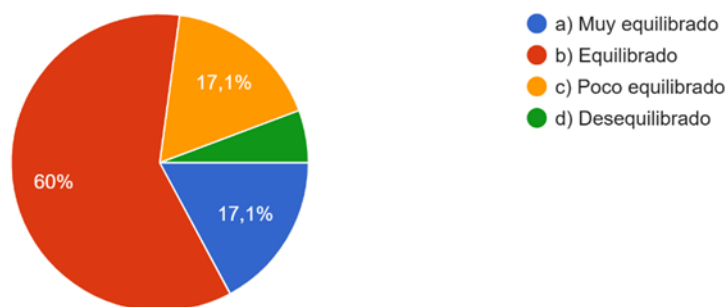


Figura 26. Evaluación del balance entre teoría y práctica

Tabla 22. Equilibrio entre teoría y práctica en el curso

Equilibrio entre teoría y práctica	Porcentaje	Número de respuestas
Muy equilibrado	17.1%	12
Equilibrado	60.0%	42
Poco equilibrado	17.1%	12
Desequilibrado	5.7%	4

Fuente: elaboración propia

El análisis cuantitativo revela que una mayoría significativa del estudiantado (60 %, 42 estudiantes) considera que el curso presenta un equilibrio adecuado entre teoría y práctica. Además, un 17,1 % (12 estudiantes) lo califica como muy equilibrado, lo que implica una valoración positiva global del 77,1 %. En contraste, otro 17,1 % (12 estudiantes) lo percibe como poco equilibrado, mientras que un 5,7 % (4 estudiantes) lo califica directamente como desequilibrado.

La tendencia observada en las respuestas indica una percepción mayoritariamente favorable acerca del balance entre los componentes teóricos y prácticos del curso. No obstante,

la existencia de valoraciones menos favorables revela cierta heterogeneidad en las experiencias individuales respecto a dicho equilibrio.

Estos datos permiten identificar cómo los estudiantes perciben la combinación de elementos teóricos y prácticos, sin emitir conclusiones definitivas ni sugerencias pedagógicas, las cuales serán desarrolladas en las secciones posteriores de la tesis.

Pregunta n.º18

Objetivo: Identificar las actividades adicionales que los estudiantes consideran más útiles para mejorar el curso.

18. ¿Qué tipo de actividades te gustaría que se añadieran al curso?

70 réponses

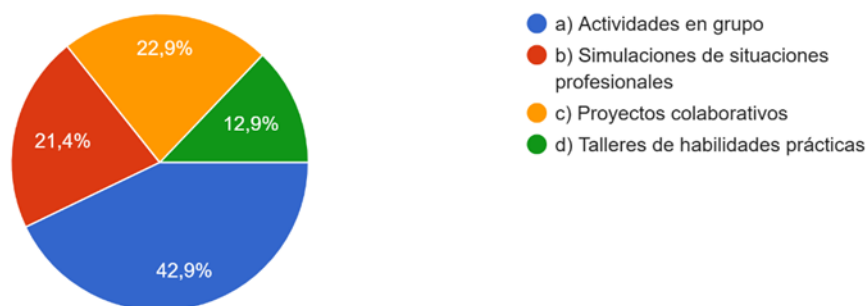


Figura 27. Recomendaciones de actividades complementarias

Tabla 23. Actividades adicionales sugeridas por los estudiantes

Tipo de actividad sugerida	Porcentaje	Número de respuestas
Actividades en grupo	42.9%	30
Simulaciones de situaciones profesionales	21.4%	15
Proyectos colaborativos	22.9%	16
Talleres de habilidades prácticas	12.9%	9

Fuente: elaboración propia

El corpus de datos muestra que las actividades en grupo constituyen la opción más solicitada por los estudiantes, con un 42,9 % (30 respuestas), seguida por los proyectos colaborativos, con un 22,9 % (16 respuestas), y las simulaciones de situaciones profesionales, con un 21,4 % (15 respuestas). En último lugar se encuentran los talleres de habilidades prácticas, elegidos por el 12,9 % (9 estudiantes).

Esta configuración de resultados evidencia una marcada preferencia por actividades que fomentan la interacción y el aprendizaje colaborativo dentro del curso. Aunque con menor intensidad, también se observa interés por aquellas vinculadas directamente con contextos profesionales específicos.

En conjunto, estos datos permiten identificar con claridad las preferencias del estudiantado en cuanto a metodologías complementarias, sin profundizar en las implicaciones pedagógicas ni proponer ajustes metodológicos, los cuales serán abordados en otras secciones de la investigación.

Pregunta n.º19

Objetivo: Evaluar si el curso promueve el desarrollo de competencias interculturales en el aprendizaje del idioma.

19. ¿Cómo percibes la aplicación de competencias interculturales en el curso?
70 réponses

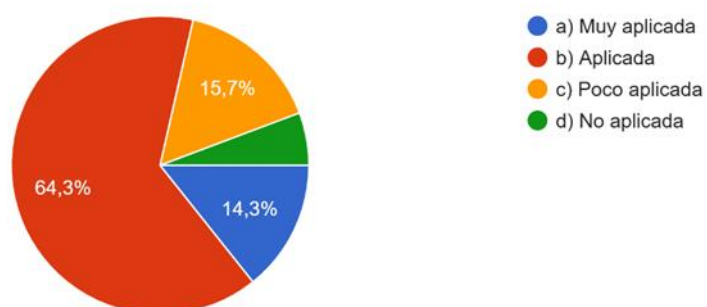


Figura 28. Nivel de integración de competencias interculturales

Tabla 24. Aplicación de competencias interculturales en el curso

Aplicación de competencias interculturales	Porcentaje	Número de respuestas
Muy aplicada	14.3%	10
Aplicada	64.3%	45
Poco aplicada	15.7%	11
No aplicada	5.7%	4

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes encuestados considera que las competencias interculturales están siendo adecuadamente aplicadas en el curso, con un 64,3 % (45 estudiantes) que indica que son aplicadas y un 14,3 % (10 estudiantes) que las percibe como muy aplicadas, sumando así un 78,6 % de valoraciones positivas. Por otra parte, un 15,7 % (11 estudiantes) señala que estas competencias están poco aplicadas, y solo un pequeño porcentaje (5,7 %, 4 estudiantes) manifiesta que no se aplican.

Estos resultados reflejan una percepción mayoritariamente favorable respecto a la incorporación de competencias interculturales en el curso, aunque también evidencian que existe margen para una mayor profundización, según la percepción de una minoría del estudiantado.

Esta interpretación permite describir con claridad cómo se percibe la inclusión de competencias interculturales, sin emitir conclusiones pedagógicas ni proponer recomendaciones específicas, las cuales serán desarrolladas en secciones posteriores de la tesis.

Pregunta n.º20

Objetivo: Identificar qué tipos de apoyo complementario pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes.

20. ¿Qué apoyo adicional te gustaría recibir para mejorar tu aprendizaje en el curso? (selecciona hasta 2 opciones)

70 répenses

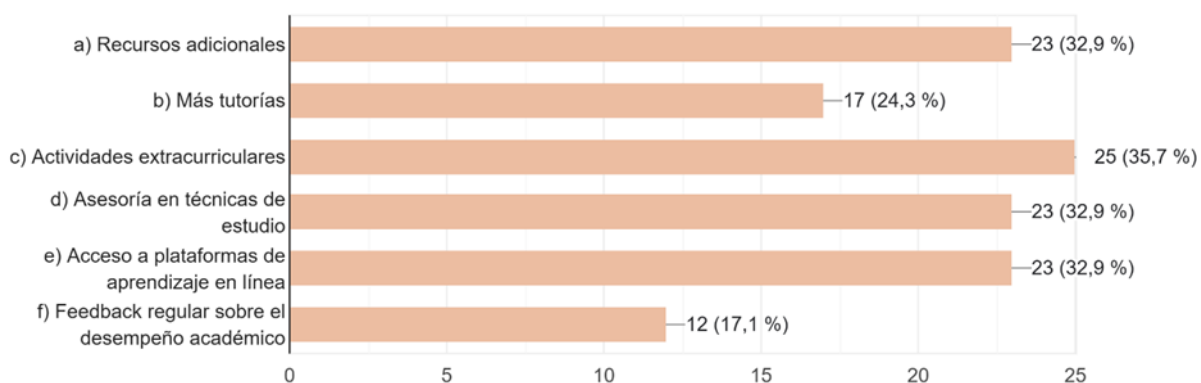


Figura 29. Necesidades de apoyo complementario

Tabla 25. Apoyo adicional solicitado para mejorar el aprendizaje

Tipo de apoyo adicional	Porcentaje	Número de respuestas
Recursos adicionales	32.9%	23
Más tutorías	24.3%	17
Actividades extracurriculares	35.7%	25
Asesoría en técnicas de estudio	32.9%	23
Acceso a plataformas de aprendizaje en línea	32.9%	23
Feedback regular sobre el desempeño académico	17.1%	12

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados, las actividades extracurriculares constituyen la opción más solicitada por el estudiantado, con un 35,7 % de las respuestas (25 menciones). En segundo lugar, tres tipos de apoyo presentan una preferencia similar (32,9 %, 23 menciones cada uno): recursos adicionales, asesoría en técnicas de estudio y acceso a plataformas de aprendizaje en línea. Las tutorías adicionales son valoradas por el 24,3 % (17 estudiantes), mientras que el feedback regular sobre el desempeño académico es la opción menos elegida, con un 17,1 % (12 estudiantes).

Esta distribución refleja una tendencia clara hacia estrategias de apoyo complementario que promueven la autonomía y la flexibilidad en el proceso formativo. El interés por actividades extracurriculares y recursos digitales sugiere que los estudiantes valoran los entornos de aprendizaje ampliados que les permiten reforzar sus competencias fuera del aula y adaptar el ritmo de estudio a sus propias necesidades.

En línea con los planteamientos de Benson (2011), quien subraya el papel de la autonomía y la autorregulación como componentes esenciales del aprendizaje efectivo, estos resultados podrían indicar que el alumnado asocia la independencia en el estudio con una mayor eficacia en la adquisición de competencias comunicativas.

Desde una perspectiva didáctica, este hallazgo resalta la pertinencia de incorporar en los programas de lenguas de especialidad espacios de aprendizaje autónomo y recursos tecnológicos complementarios que favorezcan la continuidad formativa más allá del aula. Este aspecto enlaza con la variable motivacional analizada en la Pregunta 21, relativa al nivel de compromiso del estudiantado con el curso.

Pregunta n.º21

Objetivo: Medir el grado de motivación y compromiso de los estudiantes con el aprendizaje del idioma.

21. ¿Cómo evaluarías tu nivel de motivación y compromiso en el curso?

70 réponses

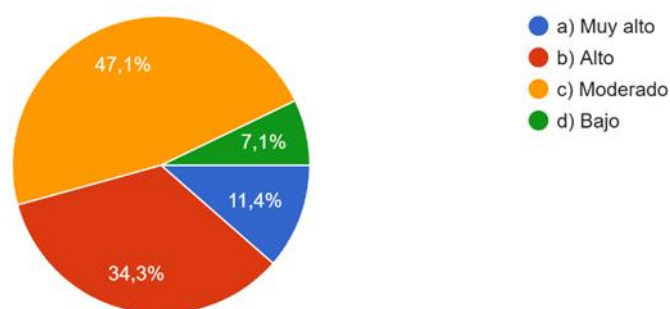


Figura 30. Autoevaluación de la motivación académica

Tabla 26. Nivel de motivación y compromiso en el curso

Nivel de motivación y compromiso	Porcentaje	Número de respuestas
Muy alto	11.4%	8
Alto	34.3%	24
Moderado	47.1%	33
Bajo	7.1%	5

Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes describe su nivel de motivación como moderado (47,1 %, 33 estudiantes) o alto (34,3 %, 24 estudiantes). Solo un 11,4 % (8 estudiantes) afirma poseer una motivación muy alta, mientras que un pequeño grupo (7,1 %, 5 estudiantes) declara un nivel bajo de motivación.

Esta distribución revela que, si bien predomina una actitud positiva hacia el curso, el entusiasmo no alcanza niveles óptimos de implicación en la totalidad del grupo. La motivación moderada sugiere un compromiso sostenido, aunque no necesariamente profundo, lo cual puede estar vinculado a la percepción de relevancia parcial de los contenidos o a factores externos como la carga académica o el contexto institucional.

En términos teóricos, este patrón coincide con lo señalado por Dörnyei (2001), quien sostiene que la motivación en el aprendizaje de lenguas depende de la percepción de utilidad y del grado de autonomía que el estudiante experimenta en su proceso formativo.

Desde una perspectiva didáctica, los resultados apuntan a la necesidad de consolidar estrategias que fortalezcan la motivación intrínseca, por ejemplo, a través de proyectos significativos, tareas colaborativas o recursos auténticos que refuercen la conexión entre la lengua de especialidad y los intereses profesionales del alumnado.

Este indicador se conecta directamente con la variable siguiente (Pregunta 22), relativa al grado de satisfacción y cumplimiento de las expectativas iniciales, ofreciendo continuidad al análisis de la implicación emocional y cognitiva del estudiante en el curso.

Pregunta n.º22

Objetivo: Analizar si el curso responde a las expectativas de los estudiantes y en qué medida.

22. ¿El curso ha cumplido con tus expectativas iniciales?

70 réponses

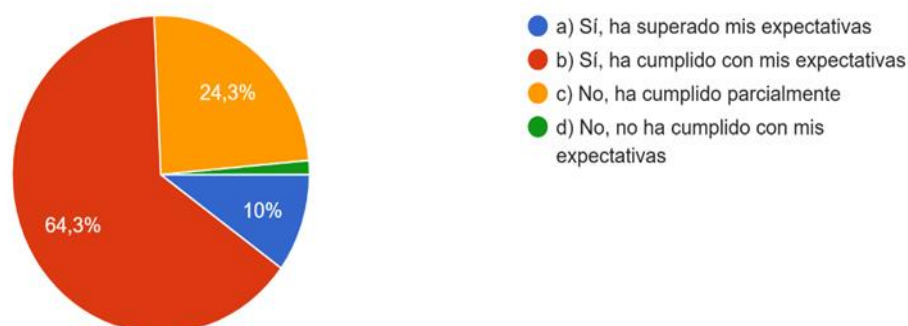


Figura 31. Satisfacción respecto a las expectativas iniciales

Tabla 27. Grado de cumplimiento de las expectativas del curso

Cumplimiento de expectativas	Porcentaje	Número de respuestas
Sí, ha superado mis expectativas	10.0%	7
Sí, ha cumplido con mis expectativas	64.3%	45
No, ha cumplido parcialmente	24.3%	17
No, no ha cumplido con mis expectativas	1.4%	1

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian que una amplia mayoría de los estudiantes considera que el curso ha cumplido sus expectativas iniciales, con un 64,3 % (45 estudiantes) que afirma que sí, y un 10 % (7 estudiantes) que señala que incluso las ha superado. En cambio, un 24,3 % (17 estudiantes) percibe un cumplimiento parcial, mientras que solo un 1,4 % (1 estudiante) indica que el curso no ha respondido a sus expectativas.

Esta distribución refleja una valoración global positiva en cuanto a la satisfacción estudiantil, aunque también sugiere que una parte del alumnado percibe una brecha entre las expectativas formativas y la experiencia real del curso. Dicha diferencia puede vincularse con factores como la adecuación de los contenidos, la metodología o la carga académica.

Desde la perspectiva teórica, este resultado coincide con lo planteado por Hutchinson y Waters (1987), quienes afirman que la satisfacción del aprendiz en cursos de lenguas para fines específicos depende directamente de la relevancia percibida del programa y de la coherencia entre objetivos y necesidades profesionales.

En consecuencia, este hallazgo resalta la importancia de mantener una alineación constante entre los objetivos didácticos y las expectativas iniciales del alumnado, garantizando que el curso evolucione de manera coherente con sus metas formativas. Esta variable enlaza

directamente con la siguiente (Pregunta 23), que explora la percepción del formato de enseñanza y su impacto en la eficacia del curso.

Pregunta n.º23

Objetivo: Evaluar la efectividad percibida del formato de enseñanza empleado (presencial, virtual o híbrido).

23. ¿Cómo percibes la modalidad de enseñanza utilizada en el curso?

70 réponses

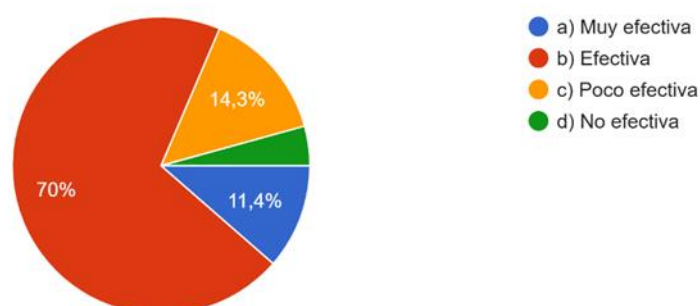


Figura 32. Opinión sobre el formato de enseñanza (presencial, virtual o híbrido)

Tabla 28. Percepción sobre la modalidad de enseñanza del curso

Percepción de la modalidad de enseñanza	Porcentaje	Número de respuestas
Muy efectiva	11.4%	8
Efectiva	70.0%	49
Poco efectiva	14.3%	10
No efectiva	4.3%	3

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que una amplia mayoría de los estudiantes considera efectiva la modalidad de enseñanza empleada en el curso. El 70 % (49 estudiantes) la califica como efectiva y un 11,4 % (8 estudiantes) como muy efectiva, lo que representa un 81,4 % de

valoraciones positivas. En contraste, un 14,3 % (10 estudiantes) la percibe como poco efectiva y un 4,3 % (3 estudiantes) como no efectiva.

Estos datos evidencian una valoración globalmente favorable del formato pedagógico ya sea presencial, virtual o híbrido y sugieren que el modelo empleado responde a las expectativas funcionales del alumnado. No obstante, la existencia de una minoría que manifiesta percepciones menos positivas apunta a diferencias en la adaptación individual a las modalidades de enseñanza, especialmente en entornos virtuales, donde la autonomía y la competencia digital adquieren mayor relevancia.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Salmon (2011) y Garrison y Vaughan (2008), quienes destacan que la efectividad de las modalidades mixtas o virtuales depende no solo del diseño del entorno, sino también del grado de acompañamiento docente y de la interacción comunicativa sostenida.

Desde una perspectiva didáctica, estos resultados invitan a fortalecer la mediación pedagógica y el equilibrio entre presencialidad y virtualidad, asegurando una participación activa y significativa del estudiante en todos los contextos de aprendizaje. Este aspecto enlaza directamente con la pregunta 24, centrada en identificar los elementos que los estudiantes consideran más determinantes en su proceso de aprendizaje.

Pregunta n°24

- ¿Qué es lo que más te ha ayudado a aprender en este curso?

Objetivo: Identificar los aspectos del curso que los estudiantes consideran más beneficiosos para su aprendizaje.

Tabla 29. Factores más influyentes en el aprendizaje del curso

Aspecto clave del aprendizaje	Número de menciones
.La práctica y actividades prácticas	25
El profesor y su metodología	14
Interacción y trabajo en grupo	10
Aplicación de conocimientos	7
Autoaprendizaje e investigación	6
Recursos y materiales didácticos	5
Uso de tecnología y plataformas	4
Retroalimentación y explicaciones	4
Otros comentarios	5

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes considera que la práctica es el aspecto que más ha favorecido su aprendizaje en el curso. Se destacan especialmente las actividades prácticas, los proyectos, los ejercicios en clase y la interacción con compañeros, todos ellos mencionados como elementos clave para consolidar los contenidos y aplicarlos en contextos reales. Asimismo, los participantes valoran la claridad en las explicaciones del profesor, así como su metodología y retroalimentación, subrayando el papel docente como mediador en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto relevante señalado por los encuestados es el uso de recursos digitales y tecnológicos como plataformas en línea, vídeos explicativos y materiales complementarios, que han facilitado un aprendizaje más autónomo y flexible. También se menciona positivamente el trabajo colaborativo, a través de debates, tareas en grupo y proyectos compartidos, lo que pone de relieve la importancia que el alumnado atribuye a los enfoques cooperativos y comunicativos.

Sin embargo, algunos comentarios reflejan cierta desmotivación o insatisfacción parcial con los contenidos, al considerar que no respondieron completamente a sus expectativas formativas. Este contraste evidencia la existencia de percepciones heterogéneas respecto a la adecuación del curso a las necesidades e intereses del estudiantado.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Richards y Rodgers (2014) y Nunan (2004), quienes subrayan que los métodos activos y las tareas auténticas fomentan una implicación más profunda del aprendiz, pero requieren una coherente integración entre práctica, reflexión y acompañamiento docente.

Desde una perspectiva didáctica, los resultados sugieren que el aprendizaje significativo en lenguas de especialidad se fortalece cuando la práctica se combina con recursos auténticos, orientación pedagógica continua y un espacio de interacción colaborativa. Esta conclusión enlaza de manera directa con la discusión posterior del capítulo, en la que se analizarán las implicaciones metodológicas derivadas de estas percepciones estudiantiles.

1.2. Discusión de resultados del cuestionario para estudiantes

El análisis detallado de los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los estudiantes proporciona una visión clara sobre cómo perciben la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2. Los hallazgos permiten identificar fortalezas en el enfoque actual, así como áreas susceptibles de mejora para optimizar la calidad educativa y su aplicación en contextos profesionales específicos.

- **Relevancia del contenido y aplicabilidad profesional:**

Los resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes (81,4 %) considera que los contenidos abordados son relevantes para su formación académica. No obstante, un grupo minoritario (18,6 %) percibe una limitada vinculación de algunos temas con contextos profesionales reales. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Dudley-Evans y St John (1998), quienes subrayan la importancia de integrar contenidos auténticos que faciliten la transferencia del aprendizaje al ámbito laboral.

- **Uso y accesibilidad de los materiales didácticos:**

El análisis revela que un 60 % de los estudiantes utiliza regularmente los recursos pedagógicos proporcionados, mientras que un 40 % los emplea de forma ocasional o nula. Esta

diferencia sugiere posibles desigualdades en términos de accesibilidad o utilidad percibida. En línea con Chapelle (2003), este resultado apunta a la conveniencia de fomentar el uso de plataformas digitales y materiales multimodales que diversifiquen los modos de interacción con el contenido.

- **Diversidad en niveles de competencia y personalización del aprendizaje:**

Los participantes iniciaron el curso con niveles lingüísticos heterogéneos: 51,4 % nivel intermedio, 22,9 % básico, 21,4 % avanzado y 4,3 % sin autodefinición. Esta distribución evidencia la necesidad de planificar actividades diferenciadas que respondan a distintos ritmos de aprendizaje, conforme a los principios del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), que promueve la enseñanza basada en niveles competenciales.

- **Metodología y estrategias didácticas:**

La mayoría del alumnado (82,9 %) percibe las metodologías empleadas como efectivas, aunque un 17,1 % considera necesario reforzar el componente práctico y colaborativo. Este patrón confirma las observaciones de Richards y Rodgers (2001), quienes sostienen que los enfoques participativos y experienciales fortalecen la implicación y la competencia comunicativa en contextos de especialidad.

- **Retroalimentación y apoyo docente:**

La retroalimentación del profesorado es valorada positivamente por el 77,1 % de los estudiantes, aunque una parte (22,9 %) señala la necesidad de un seguimiento más personalizado. Este resultado se corresponde con las ideas de Hyland y Hyland (2006), que enfatizan la importancia de una retroalimentación continua, dialogada y adaptada a las necesidades individuales para favorecer la progresión académica.

- **Motivación y compromiso estudiantil:**

La mayoría del alumnado declara una motivación moderada (47,1 %) o alta (34,3 %), mientras que solo un 7,1 % manifiesta niveles bajos. Este equilibrio evidencia un interés sostenido hacia la asignatura, aunque también cierta variabilidad entre los participantes. En concordancia con Dörnyei (2001), la motivación constituye un factor decisivo que puede potenciarse mediante estrategias activas e innovadoras, orientadas a la acción y a la relevancia profesional del aprendizaje.

1.3. Síntesis general de los resultados del cuestionario dirigido a los estudiantes

El análisis de las respuestas obtenidas a través del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Universidad de Orán 2 permite identificar percepciones mayoritariamente positivas respecto a diversos aspectos del curso de lengua de especialidad, al tiempo que pone de relieve áreas concretas de mejora tanto en el plano pedagógico como en el organizativo.

En relación con la pertinencia de los contenidos, la mayoría del estudiantado reconoce su utilidad para la formación académica, aunque una parte del grupo considera necesario reforzar su vinculación con escenarios profesionales reales. En cuanto a los materiales didácticos, se constata un uso generalizado, aunque no homogéneo, lo que sugiere ciertas desigualdades en el acceso o en la frecuencia de utilización.

El análisis también evidencia una diversidad significativa en los niveles de competencia lingüística inicial, lo cual plantea desafíos en materia de planificación diferenciada y adecuación metodológica. A nivel pedagógico, el enfoque del curso es valorado positivamente, si bien se demanda una mayor presencia de actividades prácticas, colaborativas y contextualizadas que favorezcan la aplicación de los contenidos.

La retroalimentación del profesorado es apreciada por la mayoría del alumnado, aunque un número no menor de estudiantes expresa el deseo de recibir un acompañamiento más personalizado. En cuanto a la motivación, predomina una actitud moderada o alta hacia el aprendizaje, aunque se detectan casos puntuales de menor implicación que podrían abordarse mediante estrategias didácticas más innovadoras.

En conjunto, los resultados reflejan un alto nivel de satisfacción general con el curso y una actitud crítica constructiva por parte del estudiantado. Las percepciones recogidas subrayan la necesidad de actualizar los contenidos, diversificar los recursos y enfoques metodológicos e intensificar la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades reales de los estudiantes universitarios.

Estos hallazgos servirán como base para contrastar las percepciones docentes en la sección siguiente.

1.4. Conclusión y recomendaciones

En síntesis, los estudiantes presentan una percepción mayoritariamente positiva sobre la estructura y los contenidos del curso. Valoran especialmente el equilibrio entre teoría y práctica (77,1 %), aunque también señalan la conveniencia de incrementar las actividades de carácter

práctico y colaborativo. Los resultados revelan igualmente la necesidad de optimizar los materiales didácticos y fortalecer la integración efectiva de tecnologías digitales, con el fin de asegurar un aprendizaje significativo y alineado con las expectativas profesionales actuales.

- **Recomendaciones**

A partir de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes orientaciones para la mejora del curso:

- Reforzar la dimensión profesional mediante actividades que simulen situaciones auténticas del entorno laboral, favoreciendo la transferencia de competencias al mundo real.
- Mejorar la calidad y accesibilidad de los recursos didácticos, incorporando plataformas digitales interactivas y materiales multimodales adaptados a distintos estilos de aprendizaje.
- Diseñar itinerarios diferenciados según el nivel de competencia lingüística del alumnado, promoviendo la equidad y la atención a la diversidad.
- Implementar metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación o las simulaciones, para incrementar la implicación y la participación estudiantil.
- Intensificar la retroalimentación y el acompañamiento docente personalizado, garantizando un seguimiento más ajustado a las necesidades individuales.
- Estimular la motivación mediante propuestas innovadoras, retos significativos y proyectos con impacto real en el entorno académico o profesional.
- Fomentar las competencias interculturales a través del uso de materiales auténticos, estudios de caso y experiencias virtuales de intercambio.

En conjunto, estas recomendaciones consolidan una base empírica sólida para el diseño de estrategias didácticas más dinámicas, inclusivas y contextualizadas, cuyas proyecciones serán desarrolladas en los apartados siguientes dedicados al análisis del profesorado y a la propuesta pedagógica.

2. Resultados del cuestionario dirigido al profesorado

El presente apartado recoge y analiza las respuestas del cuestionario aplicado al profesorado de lenguas extranjeras de la Universidad de Orán 2. Su finalidad es explorar las percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes en relación con la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario.

Los resultados se presentan siguiendo el orden de las preguntas incluidas en el instrumento, cada una acompañada de su objetivo, gráfico o tabla correspondiente, e interpretación analítica.

2.1. Interpretación de los datos

El análisis que sigue ofrece una lectura descriptiva e interpretativa de las respuestas del profesorado participante. Cada pregunta se examina con base en su propósito específico y en su aporte a la comprensión de las dinámicas pedagógicas, metodológicas y profesionales vinculadas con la Didáctica de Lenguas de Especialidad en la Universidad de Orán 2.

A diferencia del cuestionario aplicado al estudiantado, cuyo análisis se presenta de forma secuencial por ítems, el cuestionario dirigido al profesorado se interpreta a partir de categorías temáticas. En este sentido, las preguntas no se enumeran individualmente, sino que se agrupan según ejes conceptuales como perfil docente, metodologías, recursos, evaluación, formación continua y apoyo institucional. Este enfoque permite ofrecer una lectura interpretativa y comparativa, más acorde con la naturaleza del instrumento y con los objetivos analíticos del estudio.

Pregunta n.º1

Objetivo: Identificar la distribución de género entre los docentes encuestados.

1. Sexo
25 réponses

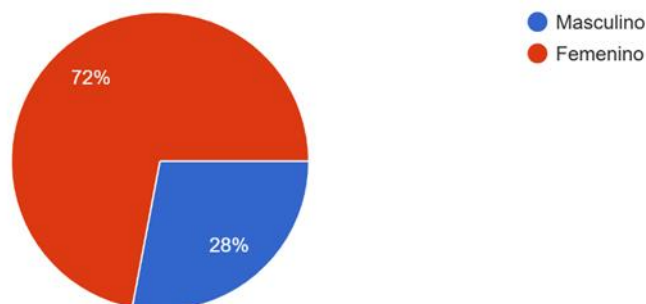


Figura 33. Género de los docentes encuestados

Tabla 30. Distribución de género de los docentes

Sexo	Porcentaje	Número de respuestas
Masculino	28%	7
Femenino	72%	18

Fuente: elaboración propia

El gráfico muestra la distribución por género del profesorado participante en esta investigación (25 respuestas). Los resultados indican que el 72 % de los docentes se identifica como femenino, mientras que el 28 % corresponde al género masculino. Esta predominancia femenina resulta consistente con las tendencias generales observadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas, donde históricamente se ha registrado una mayor participación de mujeres.

Este dato forma parte del perfil demográfico del profesorado encuestado y contribuye a caracterizar de manera más completa la muestra participante, sin que ello implique establecer relaciones directas con las prácticas docentes u otros factores pedagógicos, los cuales serán abordados en secciones posteriores del análisis.

Pregunta n.º2

Objetivo: Determinar el perfil académico de los docentes y su impacto en la enseñanza de lenguas de especialidad.

2. ¿Cuál es su área de especialización?

25 réponses

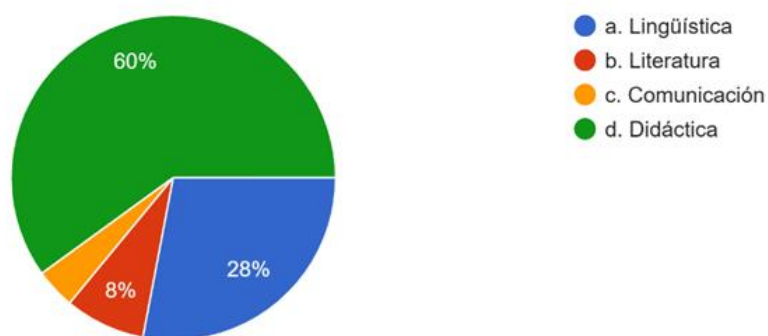


Figura 34. Áreas de especialización en la enseñanza de lenguas de especialidad

Tabla 31. Especialización académica de los docentes

Área de especialización	Porcentaje	Número de respuestas
Lingüística	28%	7
Literatura	8%	2
Comunicación	4%	1
Didáctica	60%	15

Fuente: elaboración propia

Esta ilustración estadística muestra que, entre los 25 docentes encuestados, el 60 % se especializa en Didáctica, seguido por un 28 % en Lingüística. Las áreas de Literatura y Comunicación están representadas en menor medida, con un 8 % y un 4 %, respectivamente.

Esta distribución de datos pone de relieve una mayoría de docentes con formación en Didáctica, acompañada de una proporción significativa de docentes especializados en Lingüística. En comparación, la presencia de docentes provenientes de las áreas de Literatura y Comunicación resulta más reducida dentro de esta muestra.

La configuración disciplinaria del profesorado ofrece una visión general del perfil académico de los docentes involucrados en la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto investigado. Aunque desigual en número, la diversidad de especializaciones permite describir la procedencia formativa de los encuestados, sin que ello implique establecer relaciones con sus prácticas o enfoques metodológicos, aspectos que serán tratados en fases posteriores del análisis.

Pregunta n.º3

Objetivo: Evaluar el nivel de experiencia docente y su posible relación con la efectividad de las metodologías utilizadas.

3. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la enseñanza de lenguas de especialidad?
25 réponses

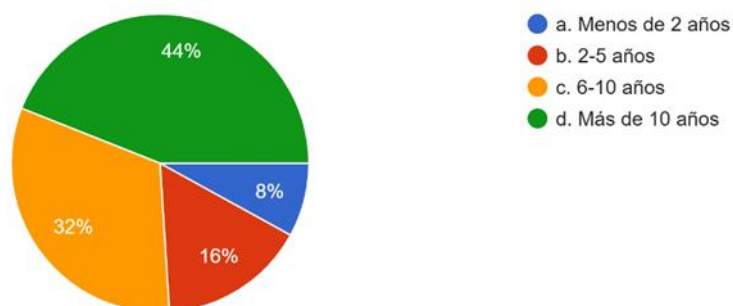


Figura 35. Distribución de la experiencia en la enseñanza de lenguas de especialidad

Tabla 32. *Años de experiencia docente en lenguas de especialidad*

Años de experiencia	Porcentaje	Número de respuestas
Menos de 2 años	8%	2
2-5 años	16%	4
6-10 años	32%	8
Más de 10 años	44%	11

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que el 44 % de los docentes encuestados posee más de diez años de experiencia en la enseñanza de lenguas de especialidad, mientras que el 32 % cuenta con una trayectoria de entre seis y diez años. Un 16 % acumula entre dos y cinco años de experiencia, y únicamente un 8 % se sitúa en la franja de menos de dos años.

Esta distribución pone de manifiesto una mayoría de docentes con más de seis años de experiencia, lo que evidencia un predominio de perfiles profesionales consolidados en el ámbito de la didáctica de lenguas de especialidad. En contraste, el grupo con menor trayectoria representa una proporción reducida dentro de la muestra, aunque su presencia contribuye a diversificar la experiencia generacional del colectivo.

En conjunto, estos resultados permiten caracterizar al cuerpo docente como un grupo experimentado y estable, sin que ello implique inferencias sobre sus prácticas pedagógicas, las cuales serán examinadas en apartados posteriores del análisis.

Pregunta n.º4

Objetivo: Conocer la preparación lingüística con la que los estudiantes comienzan el curso para ajustar estrategias de enseñanza.

4. ¿Qué nivel de competencia comunicativa suelen tener sus estudiantes al iniciar el curso?
25 répenses

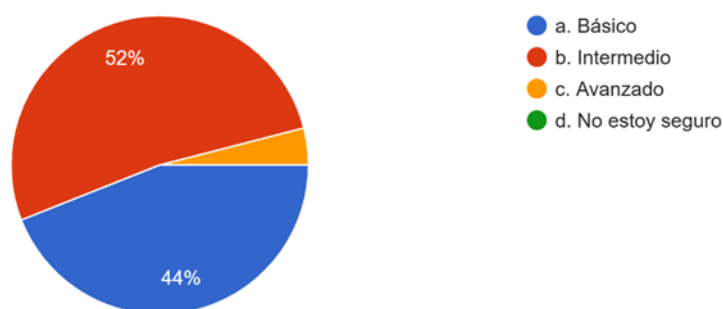


Figura 36. Evaluación inicial del nivel de los estudiantes

Tabla 33. Nivel de competencia comunicativa de los estudiantes al inicio del curso

Nivel de competencia	Porcentaje	Número de respuestas
Básico	44%	11
Intermedio	52%	13
Avanzado	4%	1
No estoy seguro	0%	0

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que el 52 % de los docentes encuestados percibe que sus estudiantes inician el curso con un nivel intermedio de competencia comunicativa, mientras que el 44 % considera que presentan un nivel básico. Solo un 4 % estima que los estudiantes poseen un nivel avanzado al comienzo del curso.

Esta distribución revela que la mayoría del alumnado se sitúa en niveles de competencia que no alcanzan el nivel avanzado, lo que sugiere, en general un punto de partida lingüístico

moderado en el ámbito de la lengua de especialidad. La diferencia relativamente estrecha entre los niveles básico e intermedio indica una concentración significativa del grupo en los estadios iniciales del desarrollo comunicativo.

En conjunto, estos resultados permiten delinear la percepción del profesorado sobre las condiciones de entrada del estudiantado, sin establecer inferencias sobre su evolución posterior, la cual será analizada en secciones subsiguientes del capítulo.

Pregunta n.º5

Objetivo: Medir la relevancia otorgada a las competencias comunicativas en la enseñanza de lenguas de especialidad.

5. ¿Cómo calificaría la importancia de las competencias comunicativas en su curso?
25 réponses

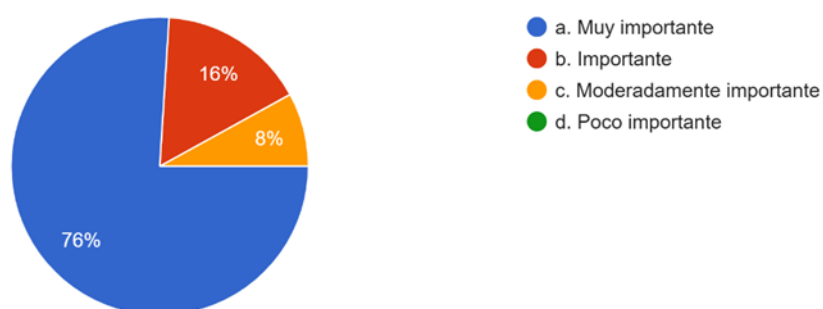


Figura 37. Valoración de la relevancia de las competencias comunicativas

Tabla 34. Percepción de la importancia de las competencias comunicativas en el curso

Importancia de las competencias comunicativas	Porcentaje	Número de respuestas
Muy importante	76%	19
Importante	16%	4
Moderadamente importante	8%	2
Poco importante	0%	0

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que el 76 % del profesorado considera que las competencias comunicativas son muy importantes en el contexto de la enseñanza de lenguas de especialidad, mientras que un 16 % las valora como importantes y un 8 % como moderadamente importantes. No se registraron respuestas en la categoría de “poco importante”.

Esta distribución evidencia una tendencia uniforme hacia la valorización de las competencias comunicativas dentro del ámbito profesional analizado. La amplia proporción de docentes que las califica como “muy importantes” refleja un consenso significativo respecto a su papel central en la formación lingüística especializada. La ausencia de valoraciones bajas refuerza esta percepción de acuerdo general, sin que ello implique inferencias sobre su aplicación concreta en la práctica docente, aspecto que será abordado en secciones posteriores del análisis.

Pregunta n.º6

Objetivo: Identificar los enfoques pedagógicos predominantes en la enseñanza de lenguas de especialidad.

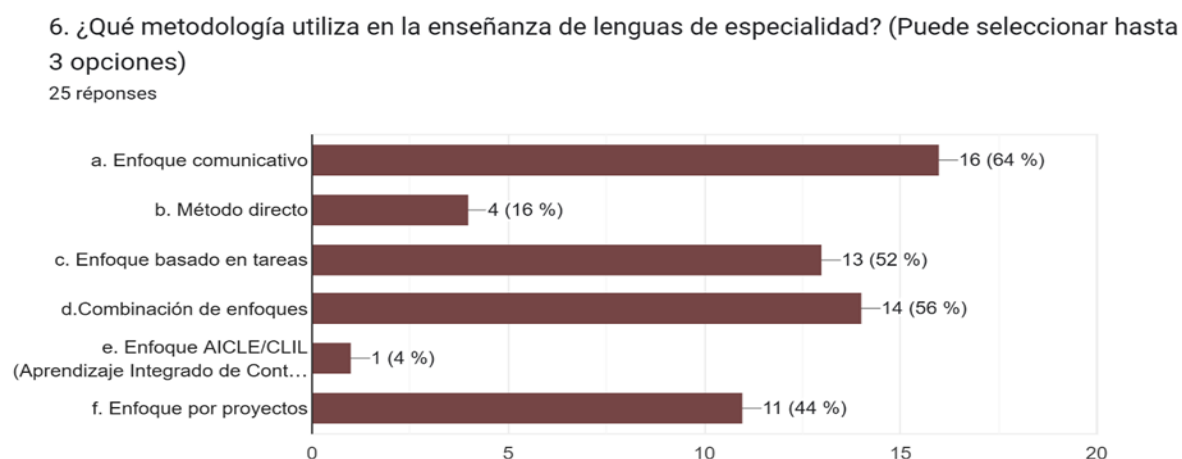


Figura 38. Estrategias metodológicas más utilizadas

Tabla 35. Metodologías aplicadas en la enseñanza de lenguas de especialidad

Metodología utilizada	Porcentaje	Número de respuestas
Enfoque comunicativo	64%	16
Método directo	16%	4
Enfoque basado en tareas	52%	13
Combinación de enfoques	56%	14
Enfoque AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado)	4%	1
Enfoque por proyectos	44%	11

Fuente: elaboración propia

Los datos revelan que el enfoque comunicativo es el más utilizado por el profesorado encuestado, con un 64 % de respuestas. Le siguen la combinación de enfoques (56 %), el enfoque basado en tareas (52 %) y el enfoque por proyectos (44 %). El método directo fue seleccionado por el 16 % de los encuestados, mientras que el enfoque AICLE/CLIL registra una presencia marginal, con un 4 %.

La disposición de los datos muestra que las metodologías más mencionadas por el profesorado tienden a integrar el uso funcional del idioma y a favorecer la diversidad de actividades en el aula. La referencia a múltiples enfoques sugiere una cierta pluralidad metodológica en las prácticas declaradas por los docentes. Por su parte, enfoques como AICLE/CLIL o el método directo aparecen con menor frecuencia en las respuestas, sin que ello permita establecer conclusiones sobre su efectividad o su implementación real, aspectos que serán abordados en otras secciones del análisis.

Pregunta n.º7

Objetivo: Evaluar la variedad y pertinencia de los recursos didácticos empleados en el aula.

7.¿Qué tipo de materiales y recursos utiliza en sus clases? (Elige 2 respuestas)

25 réponses

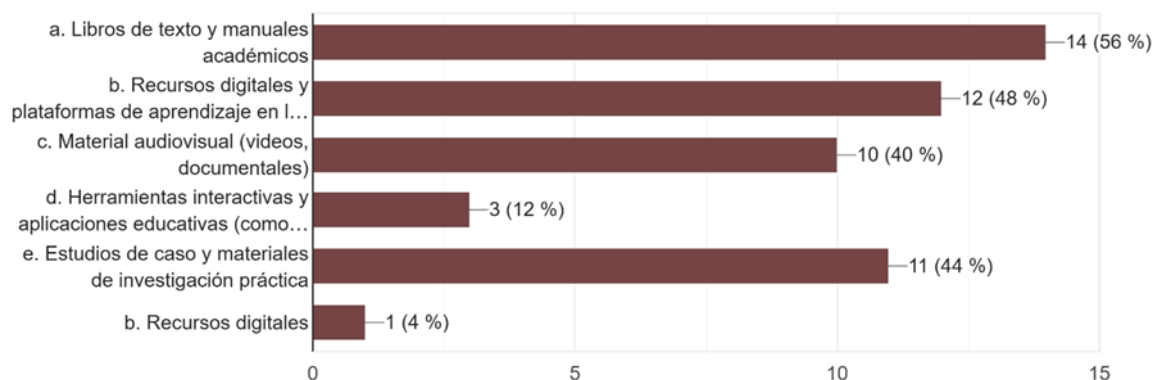


Figura 39. Uso de materiales y recursos en la enseñanza

Tabla 36. Materiales y recursos didácticos empleados en el aula

Materiales y recursos utilizados	Porcentaje	Número de respuestas
Libros de texto y manuales académicos	56%	14
Recursos digitales y plataformas de aprendizaje	48%	12
Material audiovisual (videos, documentales)	40%	10
Herramientas interactivas y aplicaciones educativas	12%	3
Estudios de caso y materiales de investigación práctica	44%	11
Recursos digitales	4%	1

Fuente: elaboración propia

Según los resultados, los libros de texto y manuales académicos son los materiales más utilizados por el profesorado, con un 56 % de las respuestas. Les siguen los recursos digitales y plataformas de aprendizaje en línea (48 %), los estudios de caso y materiales de investigación práctica (44 %) y el material audiovisual, como vídeos y documentales (40 %).

En menor proporción, el 12 % del profesorado indica utilizar herramientas interactivas y aplicaciones educativas. Por otro lado, un 4 % menciona el uso general de recursos digitales sin especificar su tipo, lo que podría reflejar respuestas más amplias o poco diferenciadas dentro de esa categoría.

Esta distribución muestra una diversidad en el uso de materiales didácticos por parte del profesorado, con una combinación de recursos tradicionales y digitales. Las frecuencias observadas sugieren una integración progresiva de distintas fuentes y formatos en el desarrollo de las clases, aunque con menor presencia de herramientas tecnológicas de carácter interactivo.

Pregunta n.º8

Objetivo: Analizar la periodicidad con la que los docentes actualizan sus materiales y su impacto en la enseñanza.

8. ¿Con qué frecuencia actualiza su material didáctico del curso?

25 réponses

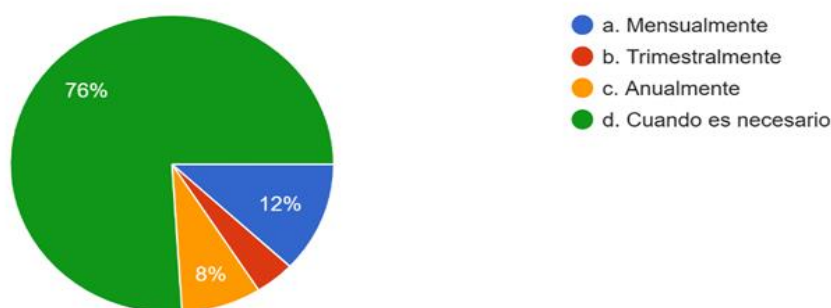


Figura 40. Periodicidad en la renovación de materiales pedagógicos

Tabla 37. Frecuencia de actualización de los materiales didácticos

Frecuencia de actualización del material didáctico	Porcentaje	Número de respuestas
Mensualmente	12%	3
Trimestralmente	8%	2
Anualmente	4%	1
Cuando es necesario	76%	19

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos muestran que el 76 % del profesorado declara actualizar su material didáctico “cuando es necesario”. Un 12 % indica que realiza esta actualización de forma mensual, mientras que un 8 % lo hace trimestralmente y otro 8 % de manera anual.

El patrón resultante revela una clara preferencia por un modelo de actualización flexible, basado en la necesidad percibida más que en una planificación periódica. La baja frecuencia de respuestas que mencionan revisiones sistemáticas sugiere que los procesos de actualización continua aún no se encuentran plenamente institucionalizados entre el profesorado encuestado. Este resultado describe una tendencia general en las prácticas docentes, sin emitir valoraciones sobre su eficacia o impacto, aspectos que serán abordados en secciones posteriores del análisis.

Pregunta n.º9

Objetivo: Examinar la percepción del profesorado sobre el respaldo brindado por la institución universitaria.

9.¿Qué tan satisfecho está con el apoyo institucional para su curso de lengua de especialidad?

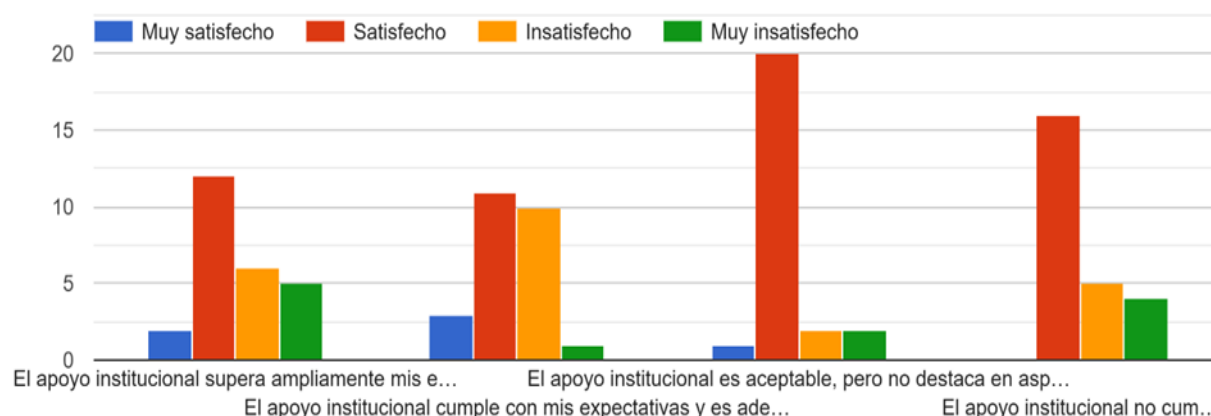


Figura 41. Opinión sobre el respaldo institucional en la enseñanza de lenguas de especialidad

Tabla 38. Nivel de satisfacción con el apoyo institucional

Nivel de satisfacción con el apoyo institucional	Porcentaje	Número de respuestas
El apoyo institucional supera ampliamente mis expectativas	12%	3
El apoyo institucional cumple con mis expectativas y es adecuado	8%	2
El apoyo institucional es aceptable, pero no destaca en aspectos clave	48%	12
El apoyo institucional no cumple con mis expectativas	32%	8

Fuente: elaboración propia

Se observa a partir de los resultados que una parte mayoritaria del profesorado percibe el apoyo institucional como limitado. La opción más seleccionada fue “el apoyo institucional es aceptable, pero no destaca”, seguida por valoraciones clasificadas como “satisfactorio” e “insatisfactorio”.

Asimismo, se observa una proporción significativa de docentes que considera que “el apoyo institucional no cumple con sus expectativas”. En contraste, las respuestas que expresan una evaluación altamente positiva como “supera ampliamente mis expectativas” o “muy satisfecho” fueron seleccionadas por un número menor de participantes.

Globalmente, estos datos permiten caracterizar la percepción del profesorado encuestado en términos de un apoyo institucional percibido como parcial o moderado, sin que ello implique una evaluación global o conclusiva sobre el desempeño institucional, aspecto que será tratado más adelante en la discusión.

Pregunta n.º10

Objetivo: Identificar los métodos más utilizados para medir el aprendizaje de los estudiantes.



Figura 42. Estrategias de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Tabla 39. Métodos de evaluación utilizados en el curso

Método de evaluación del progreso estudiantil	Porcentaje	Número de respuestas
Exámenes escritos	64%	16
Proyectos y presentaciones	60%	15
Participación en clase	72%	18
Trabajos de investigación	24%	6
Pruebas orales	20%	5
Tareas y ejercicios prácticos	40%	10
Evaluación continua (seguimiento del desempeño)	60%	15
Autoevaluación y reflexión	12%	3

Fuente: elaboración propia

Los datos revelan que la participación en clase es el criterio de evaluación más frecuentemente utilizado por el profesorado encuestado, con un 72 % de las respuestas. Le siguen los exámenes escritos (64 %), los proyectos y presentaciones (60 %) y la evaluación continua (60 %).

Las tareas y ejercicios prácticos fueron seleccionados por el (40 %) de los docentes, mientras que los trabajos de investigación (24 %) y las pruebas orales (20 %) registran un uso más limitado. La autoevaluación y reflexión del estudiante es el método menos utilizado, con un 12 %.

Se observa, a partir de esta distribución, una variedad de herramientas empleadas para valorar el progreso del estudiantado, con predominio de modalidades centradas en el seguimiento del desempeño durante el curso, así como en instrumentos de evaluación escrita.

Pregunta n.º11

Objetivo: Determinar las principales dificultades que enfrentan los docentes al impartir lenguas de especialidad.

11. ¿Qué desafío enfrenta al enseñar lenguas de especialidad?

25 répenses



Figura 43. Dificultades más comunes enfrentadas por los docentes

Tabla 40. Principales desafíos en la enseñanza de lenguas de especialidad

Desafío en la enseñanza de lenguas de especialidad	Porcentaje	Número de respuestas
Falta de recursos	20%	5
Diversidad en el nivel de los estudiantes	16%	4
Insuficiente formación continua	28%	7
Escasez de materiales auténticos y actualizados	36%	9

Fuente: elaboración propia

Los datos analizados muestran que el principal desafío identificado por el profesorado es la escasez de materiales auténticos y actualizados, opción seleccionada por el 36 % de los encuestados. Le sigue la insuficiente formación continua, mencionada por un 28 % del profesorado.

La falta de recursos fue señalada por el 20 % de los participantes, mientras que la diversidad en el nivel del alumnado constituye el desafío menos mencionado, con un 16 % de las respuestas.

En conjunto, esta distribución permite reconocer los principales obstáculos percibidos por el profesorado en la enseñanza de lenguas de especialidad, con predominio de dificultades relacionadas con la disponibilidad de materiales y las oportunidades de desarrollo profesional.

Pregunta n.º12

Objetivo: Analizar la importancia dada a la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas de especialidad.

12.¿Cómo considera la integración de competencias interculturales en su curso?

25 réponses

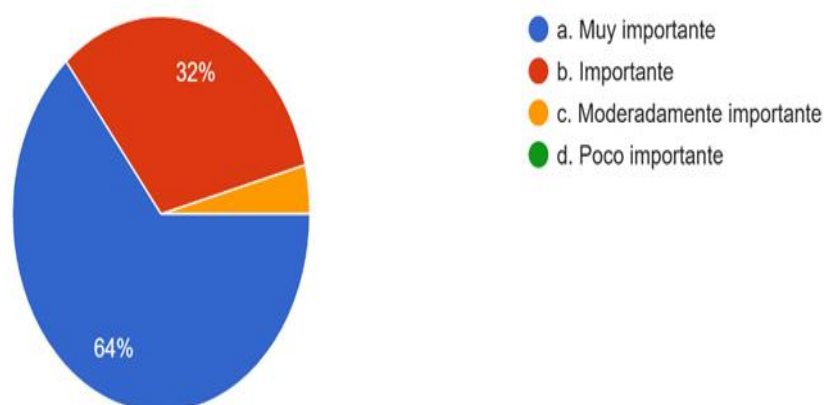


Figura 44. Importancia de la dimensión intercultural en el curso

Tabla 41. Nivel de integración de competencias interculturales

Integración de competencias interculturales en el curso	Porcentaje	Número de respuestas
Muy importante	64%	16
Importante	32%	8
Moderadamente importante	4%	1
Poco importante	0%	0

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría del profesorado (64 %) considera la integración de las competencias interculturales como “muy importante”, mientras que el 32 % la valora como “importante”. Solo un 4 % la sitúa en un nivel “moderadamente importante”, y no se registran respuestas en la categoría de “poco importante”.

Esta distribución evidencia una valoración ampliamente positiva de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas de especialidad. La concentración de respuestas en los niveles superiores de la escala sugiere un consenso general entre los docentes sobre su relevancia, sin que ello suponga aún una evaluación de su aplicación práctica, aspecto que será abordado en etapas posteriores del análisis.

Pregunta n.º13

Objetivo: Identificar las necesidades de actualización y capacitación docente.

13.¿Qué tipo de formación adicional cree que sería útil para mejorar su enseñanza? (Seleccione 2 opciones que considere relevantes)

25 réponses

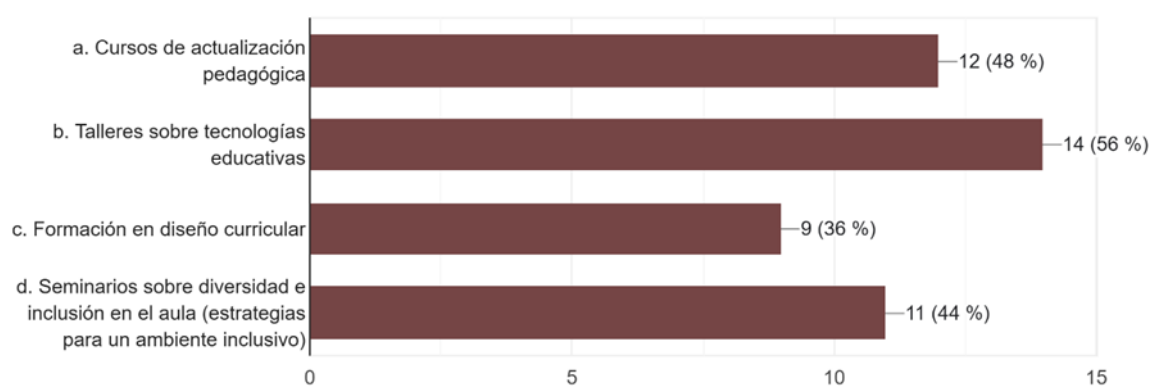


Figura 45. Capacitación docente considerada más útil

Tabla 42. Necesidades de formación adicional para mejorar la enseñanza

Tipo de formación adicional	Porcentaje	Número de respuestas
Cursos de actualización pedagógica	48%	12
Talleres sobre tecnologías educativas	56%	14
Formación en diseño curricular	36%	9
Seminarios sobre diversidad e inclusión en el aula	44%	11

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos sobre las necesidades de formación adicional del profesorado revela que la opción más mencionada fue la de talleres sobre tecnologías educativas, seleccionada por el 56 % de los encuestados. Le siguen los cursos de actualización pedagógica (48 %) y los seminarios sobre diversidad e inclusión (44 %). La formación en diseño curricular fue elegida por el 36 % del profesorado.

Esta configuración de resultados pone de manifiesto un interés distribuido entre distintos ámbitos de formación, con una marcada inclinación hacia el fortalecimiento de las competencias tecnológicas y pedagógicas. A su vez, la presencia de un porcentaje considerable de respuestas vinculadas a la inclusión educativa sugiere una sensibilidad creciente hacia la diversidad del alumnado y la necesidad de adaptar las prácticas docentes a entornos heterogéneos.

En conjunto, los datos reflejan una conciencia profesional orientada al perfeccionamiento continuo y a la actualización metodológica, sin que se establezcan aún jerarquías sobre la aplicabilidad o el impacto de estas acciones formativas, aspectos que serán abordados en etapas posteriores del análisis.

Pregunta n.º14

Objetivo: Evaluar la percepción de los docentes sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza.

14.¿Cómo evalúa la eficacia de las metodologías que utiliza?

25 réponses

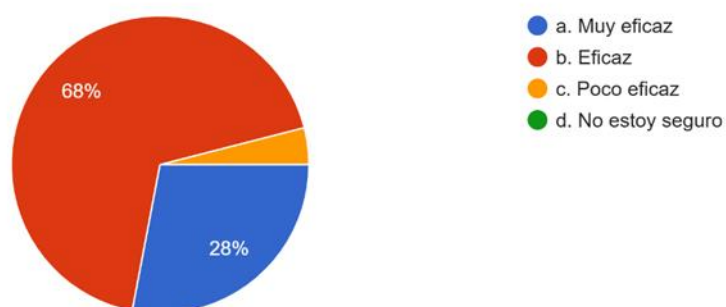


Figura 46. Percepción de los docentes sobre la eficacia de sus estrategias didácticas

Tabla 43. *Evaluación de la efectividad de las metodologías empleadas*

Evaluación de la eficacia de las metodologías	Porcentaje	Número de respuestas
Muy eficaz	28%	7
Eficaz	68%	17
Poco eficaz	4%	1
No estoy seguro	0%	0

Fuente: elaboración propia

Los elementos obtenidos indican que una mayoría del profesorado (68 %) considera que las metodologías que emplea en la enseñanza de lenguas de especialidad son “eficaces”, mientras que un 28 % las evalúa como “muy eficaces”. Solo un pequeño porcentaje califica sus métodos como “poco eficaces”, y no se registraron respuestas en la categoría “no estoy seguro”.

La disposición estadística indica una tendencia generalizada a valorar positivamente las metodologías utilizadas, con una concentración de respuestas en los niveles superiores de la escala. La ausencia de respuestas en la categoría de indecisión podría reflejar una percepción definida por parte del profesorado respecto a la eficacia de sus estrategias, aunque este aspecto requiere un análisis más profundo en relación con su aplicación concreta en el aula.

Pregunta n.º15

Objetivo: Conocer el tipo de feedback recibido por los docentes y su influencia en la mejora de la enseñanza.

15.¿Qué tipo de retroalimentación (feedback) recibe de sus estudiantes?

25 répenses

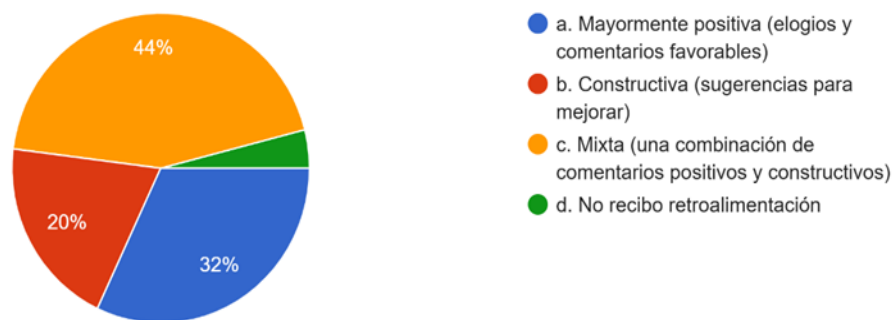


Figura 47. Naturaleza del feedback docente-estudiante

Tabla 44. Tipo de retroalimentación recibida de los estudiantes

Tipo de retroalimentación recibida	Porcentaje	Número de respuestas
Mayormente positiva (elogios y comentarios favorables)	32%	8
Constructiva (sugerencias para mejorar)	20%	5
Mixta (una combinación de comentarios positivos y constructivos)	44%	11
No recibo retroalimentación	4%	1

Fuente: elaboración propia

Los datos revelan que el 44 % del profesorado encuestado indica recibir una retroalimentación mixta por parte del estudiantado, es decir, una combinación de comentarios positivos y constructivos. El 32 % señala recibir retroalimentación mayormente positiva, mientras que el 20 % indica recibir retroalimentación constructiva centrada principalmente en sugerencias. Solo un 4 % de los docentes manifiesta no recibir retroalimentación de sus estudiantes.

La organización de los datos muestra que la mayoría del profesorado encuestado declara recibir algún tipo de retroalimentación por parte del alumnado respecto a su desempeño docente, siendo la modalidad mixta la opción más mencionada. Sin embargo, estos datos no permiten establecer cómo se gestiona dicha retroalimentación ni en qué medida influye en las prácticas docentes, aspectos que serán explorados en otras secciones del análisis.

Pregunta n.º16

Objetivo: Medir el efecto del uso de tecnologías en la calidad educativa del curso.

16. ¿Qué impacto tiene el uso de tecnología en la calidad de la enseñanza en su curso?

25 réponses

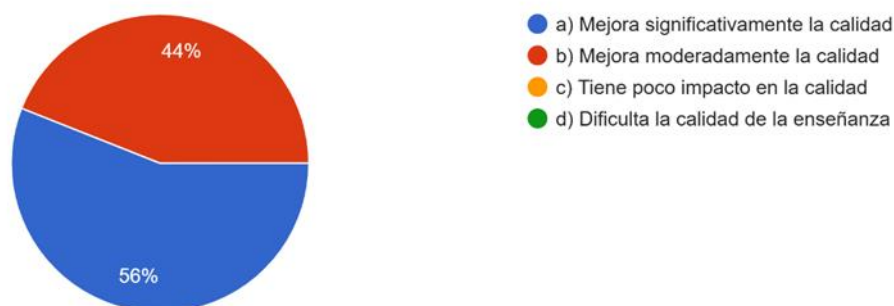


Figura 48. Percepción sobre la influencia de la tecnología en la calidad del curso

Tabla 45. Impacto del uso de tecnología en la enseñanza

Impacto del uso de tecnología en la calidad de la enseñanza	Porcentaje	Número de respuestas
Mejora significativamente la calidad	56%	14
Mejora moderadamente la calidad	44%	11
Tiene poco impacto en la calidad	0%	0
Dificulta la calidad de la enseñanza	0%	0

Fuente: elaboración propia

El análisis de los resultados muestra que el 56 % del profesorado considera que el uso de la tecnología mejora significativamente la calidad de la enseñanza, mientras que el 44 % opina que dicha mejora es moderada. No se registraron respuestas en las categorías “tiene poco impacto” o “dificulta la enseñanza”.

Esta distribución evidencia una valoración unánimemente positiva del papel de las herramientas tecnológicas en la docencia de lenguas de especialidad. La concentración total de respuestas en los niveles superiores de la escala sugiere un consenso amplio respecto al potencial de las tecnologías digitales para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva didáctica, esta tendencia coincide con lo planteado por Chapelle (2003) y Levy (2009), quienes destacan que la integración de recursos tecnológicos amplía las oportunidades de interacción, autenticidad y autonomía del aprendiz. Sin embargo, la ausencia de respuestas críticas o neutras invita a considerar que esta percepción favorable puede no reflejar necesariamente un uso sistemático o estratégico de dichas herramientas, cuestión que será abordada en la discusión posterior.

Pregunta n.º17

Objetivo: Identificar las áreas del currículo que requieren ajustes o actualizaciones.

17. ¿Qué aspecto del diseño curricular considera que debe mejorar?(Elige hasta 3 respuestas)

25 réponses

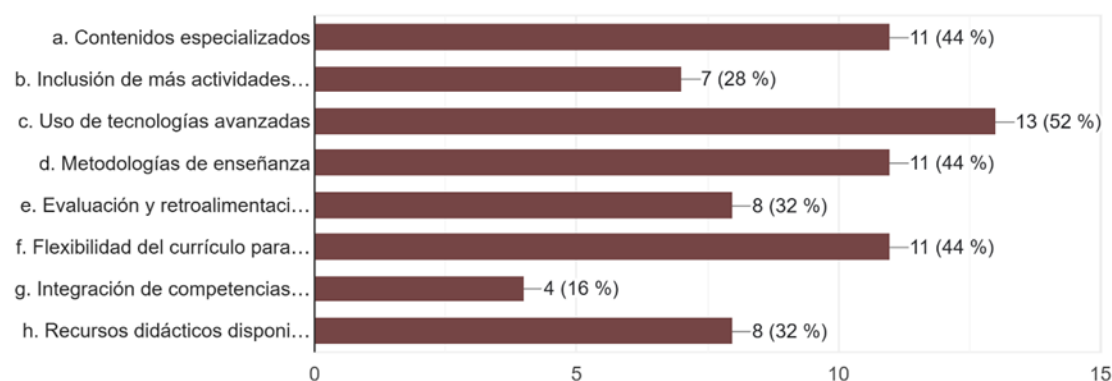


Figura 49. Elementos del currículo a optimizar según los docentes

Tabla 46. Aspectos curriculares que requieren mejoras

Aspecto del diseño curricular a mejorar	Porcentaje	Número de respuestas
Contenidos especializados	44%	11
Inclusión de más actividades	28%	7
Uso de tecnologías avanzadas	52%	13
Metodologías de enseñanza	44%	11
Evaluación y retroalimentación	32%	8
Flexibilidad del currículo	44%	11
Integración de competencias	16%	4
Recursos didácticos disponibles	32%	8

Fuente: elaboración propia

La lectura de los datos muestra que el uso de tecnologías avanzadas fue la opción más seleccionada por el profesorado, con un 52 % de respuestas. Le siguen los contenidos especializados, las metodologías de enseñanza y la flexibilidad del currículo, señalados por el 44 % de los encuestados.

La evaluación y retroalimentación, así como los recursos didácticos disponibles, fueron mencionados por el 32 %, mientras que la inclusión de más actividades prácticas fue señalada por el 28 %. La integración de competencias transversales obtuvo el porcentaje más bajo, con un 16 %.

A partir de los resultados obtenidos, es posible identificar diversos aspectos considerados como susceptibles de mejora dentro del currículo de lenguas de especialidad. Las respuestas más frecuentes se centran en áreas como la tecnología, los contenidos y las metodologías, sin que ello implique una priorización concluyente, la cual será analizada con mayor profundidad en el apartado de análisis ulterior.

Pregunta n.º18

Objetivo: Explorar qué materiales complementarios podrían fortalecer la enseñanza.

18.¿Qué recurso didáctico adicional (complementario) considera útil?

25 réponses

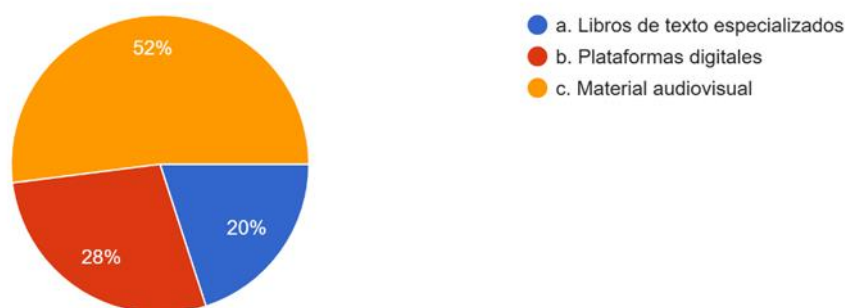


Figura 50. Materiales adicionales para fortalecer la enseñanza

Tabla 47. Recursos didácticos complementarios considerados útiles

Recurso didáctico adicional considerado útil	Porcentaje	Número de respuestas
Libros de texto especializados	20%	5
Plataformas digitales	28%	7
Material audiovisual	52%	13

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados del estudio, el 52 % del profesorado considera que el material audiovisual constituye el recurso didáctico complementario más útil en la enseñanza de lenguas de especialidad. Le siguen las plataformas digitales, seleccionadas por el 28 % de los encuestados. Finalmente, el 20 % del profesorado optó por los libros de texto especializados.

El análisis de los datos permite observar una frecuencia destacada en la selección del material audiovisual como recurso complementario, seguida por el uso de plataformas digitales. En menor medida, se mencionan los materiales impresos especializados. Estas preferencias ofrecen una visión general sobre los recursos valorados por el profesorado, sin establecer aún conclusiones sobre su implementación o eficacia, aspectos que serán abordados en secciones posteriores del análisis.

Pregunta n.º19

Objetivo: Evaluar la percepción de los docentes sobre la suficiencia y calidad de los recursos didácticos disponibles.

19.¿Cómo calificaría la calidad de los materiales y recursos utilizados en su curso?

25 réponses

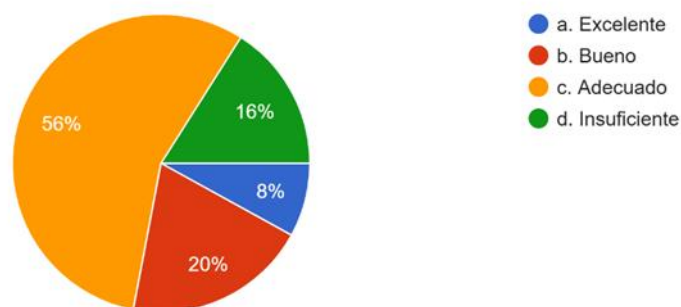


Figura 51. Opinión sobre la suficiencia y calidad de los recursos pedagógicos

Tabla 48. Evaluación de la calidad de los materiales y recursos del curso

Calificación de la calidad de los materiales y recursos	Porcentaje	Número de respuestas
Excelente	8%	2
Bueno	20%	5
Adecuado	56%	14
Insuficiente	16%	4

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los datos recogidos, la mayoría del profesorado (56 %) califica los materiales y recursos utilizados en sus cursos como “adecuados”. El 20 % los considera “buenos”, mientras que el 8 % los califica como “excelentes”. Por otro lado, el 16 % de los docentes opina que los materiales son “insuficientes”.

A partir de esta configuración de respuestas, se observa que la mayoría tiende hacia una percepción funcional o básica de suficiencia, expresada en la categoría “adecuado”, mientras que tanto las valoraciones más positivas como las más críticas tienen una representación menor. Estos resultados permiten identificar un posicionamiento predominantemente pragmático respecto a la calidad de los recursos, sin que ello implique una valoración normativa sobre su pertinencia o actualización, aspectos que se desarrollarán en la discusión posterior.

Pregunta n.º20

Objetivo: Recoger sugerencias de los docentes para optimizar el programa de lenguas de especialidad.

20.¿Qué mejora propondría para el programa de lengua de especialidad?

25 répenses

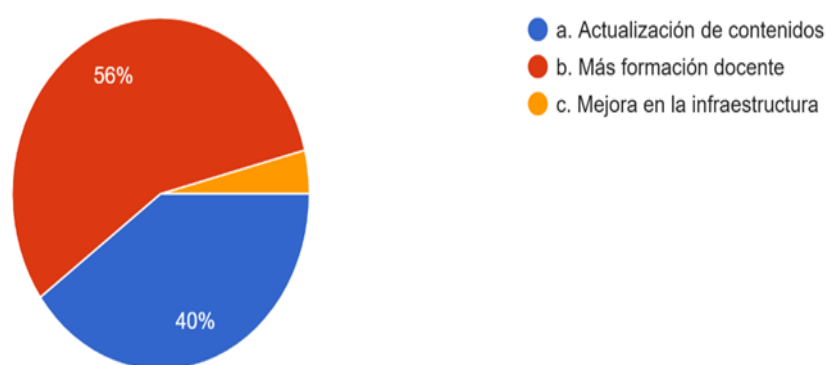


Figura 52. Sugerencias docentes para la optimización del programa

Tabla 49. Propuestas de mejora para el programa de lengua de especialidad

Mejora propuesta para el programa de lengua de especialidad	Porcentaje	Número de respuestas
Actualización de contenidos	40%	10
Más formación docente	56%	14
Mejora en la infraestructura	4%	1

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos relativos a las mejoras propuestas por el profesorado para el programa de lengua de especialidad muestra que el 56 % de los encuestados selecciona la formación docente como el aspecto prioritario. Le sigue la actualización de los contenidos del programa, elegida por el 40 % del profesorado.

Por otro lado, la mejora de la infraestructura fue mencionada por el 4 % de los participantes. Esta distribución permite identificar que las respuestas se concentran en factores relacionados con el desarrollo profesional docente y la actualización pedagógica, mientras que los aspectos vinculados a las condiciones materiales reciben una menor frecuencia de mención. Estos datos serán analizados en mayor profundidad en la sección de discusión.

Pregunta n.º21

Objetivo: Identificar necesidades específicas de los docentes en términos de recursos y formación.

21. ¿Qué apoyo adicional le gustaría recibir de la universidad para mejorar su enseñanza?
25 réponses

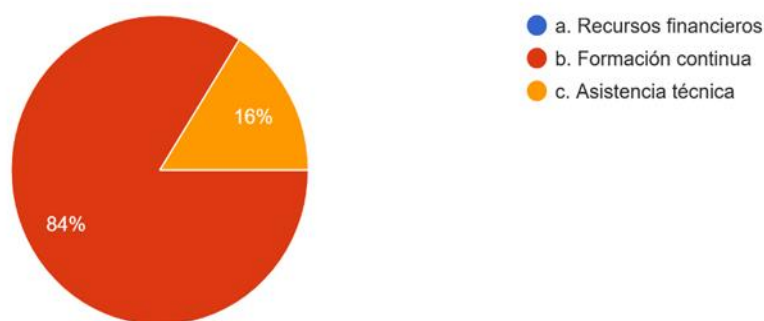


Figura 53. Necesidades de apoyo institucional según los docentes

Tabla 50. Tipo de apoyo adicional solicitado a la universidad

Apoyo adicional solicitado	Porcentaje	Número de respuestas
Recursos financieros	0%	0
Formación continua	84%	21
Asistencia técnica	16%	4

Fuente: elaboración propia

La información correspondiente al tipo de apoyo adicional que el profesorado desearía recibir por parte de la universidad muestra una marcada preferencia por la formación continua, opción elegida por el 84 % de los encuestados. El 16 % manifestó interés en recibir asistencia técnica.

No se registraron respuestas en la opción correspondiente a recursos financieros. Esta distribución permite observar que las respuestas se concentran en aspectos relacionados con el fortalecimiento de la capacitación profesional, mientras que otras formas de apoyo institucional obtuvieron un nivel bajo o nulo de mención. Estos elementos contribuyen a caracterizar las expectativas del profesorado, las cuales serán consideradas con mayor detalle en la sección de discusión.

Pregunta n.º22

Objetivo: Recoger ideas sobre metodologías innovadoras para mejorar la enseñanza de lenguas de especialidad.

¿Qué estrategia o enfoque innovador sugeriría para mejorar la enseñanza de lenguas de especialidad?

Tabla 51. Estrategias innovadoras propuestas para mejorar la enseñanza

Estrategia o enfoque innovador	Número de mencione
Uso de tecnologías educativas	4
Formación docente	3
Materiales y recursos didácticos	3
Prácticas en contexto real	3
Enfoques innovadores (aprendizaje basado en tareas, interacción, etc.)	3
Colaboración y trabajo en equipo	2
Flexibilización del programa	1
Otros (propuestas didácticas según el mercado laboral, másteres aplicando métodos combinados)	1

Fuente: elaboración propia

A partir del análisis de las respuestas proporcionadas sobre estrategias y enfoques para mejorar la enseñanza de lenguas de especialidad, emergen varios temas recurrentes que reflejan las principales preocupaciones y propuestas de los encuestados. En primer lugar, se destaca la importancia de una formación docente específica, que incluya tanto capacitaciones técnicas como actualización en metodologías innovadoras y en el uso de herramientas tecnológicas avanzadas.

De manera consistente, las respuestas subrayan la necesidad de actualizar y diversificar los materiales didácticos, con un énfasis particular en recursos digitales, plataformas interactivas y aplicaciones basadas en escenarios reales o simulados que conecten el aprendizaje lingüístico con contextos profesionales concretos.

Asimismo, varios docentes mencionan enfoques metodológicos centrados en la práctica, como el Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT), los proyectos interdisciplinarios y el trabajo

colaborativo. Estas estrategias son valoradas por su capacidad para vincular el desarrollo lingüístico con la resolución de problemas reales, y por fomentar la interacción significativa entre estudiantes y con hablantes expertos.

También se destaca el uso de tecnologías emergentes, como la realidad virtual, las aplicaciones móviles, los corpus especializados y otros recursos multimedia, tanto para la práctica autónoma como para la evaluación formativa continua. Las TIC son concebidas como herramientas que permiten personalizar el aprendizaje y facilitar una retroalimentación más dinámica.

De manera general, las respuestas recogidas permiten identificar una tendencia general hacia propuestas que articulan la formación docente, la innovación metodológica, el uso de tecnologías y la adecuación contextual de los materiales. Estas ideas reflejan expectativas y aspiraciones del profesorado respecto a posibles vías de mejora, que serán examinadas con mayor profundidad en la discusión y consideradas en la formulación de la propuesta didáctica.

2.2. Discusión de resultados del cuestionario para profesores

El análisis de las respuestas del profesorado participante en esta investigación permite identificar percepciones clave sobre la enseñanza de lenguas de especialidad y prioridades de mejora en metodología, recursos y apoyo institucional. A continuación, se sintetizan los hallazgos en ejes temáticos.

- **Tecnología educativa y calidad de la enseñanza:**

Una amplia mayoría del profesorado considera que el uso de tecnologías mejora significativamente (56 %) o de forma moderada (44 %) la calidad de la enseñanza. Esta percepción positiva se relaciona con la incorporación creciente de plataformas digitales y recursos multimedia en el aula. No obstante, las respuestas sugieren que la integración tecnológica aún puede estar condicionada por factores como la necesidad de formación específica o la disponibilidad limitada de infraestructura.

- **Diseño curricular: necesidad de actualización y flexibilidad:**

Los datos reflejan una percepción compartida sobre la necesidad de modernizar el currículo. Entre los aspectos identificados como áreas de mejora destacan el uso de tecnologías avanzadas (52 %), la actualización metodológica y una mayor flexibilidad en la organización de contenidos. Estas observaciones se alinean con una visión curricular orientada a

competencias profesionales y adaptada a entornos de aprendizaje dinámicos. Tal como señalan Graves (2000) y Richards (2001), un diseño curricular efectivo en la enseñanza de lenguas de especialidad requiere flexibilidad, actualización constante y vinculación directa con los contextos profesionales del alumnado.

- **Evaluación crítica de los recursos didácticos:**

El profesorado manifiesta una preferencia por recursos audiovisuales (52 %) y plataformas digitales (28 %) como materiales complementarios. Sin embargo, una proporción significativa califica los recursos disponibles como solamente “adecuados” (56 %) o incluso “insuficientes” (16 %). Estos datos sugieren la necesidad de revisar y diversificar los materiales didácticos, garantizando su pertinencia, actualidad y capacidad para responder a distintos perfiles de estudiantes.

- **Formación continua y apoyo institucional:**

La formación docente emerge como una prioridad destacada, con un 84 % del profesorado indicando la necesidad de acceso a capacitación continua, especialmente en metodologías innovadoras y tecnologías educativas. Paralelamente, la mayoría expresa una valoración crítica respecto al apoyo institucional: se señala que este es “aceptable pero limitado”, lo que indica que el desarrollo profesional requiere un respaldo más estructurado y sostenido por parte de las instituciones universitarias. Esta necesidad ha sido ampliamente documentada por Freeman (1989), quien subraya que la formación docente no debe ser un evento aislado, sino un proceso continuo, reflexivo y contextualizado en las prácticas reales.

- **Estrategias para la mejora pedagógica:**

Las propuestas del profesorado para optimizar la enseñanza incluyen el uso del Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT), proyectos prácticos y metodologías activas y colaborativas. Estas estrategias revelan una orientación pedagógica centrada en el estudiante, con énfasis en la contextualización del aprendizaje y en la adquisición de competencias aplicables a situaciones profesionales reales. Este enfoque se alinea con lo planteado por Nunan (2004), quien destaca el valor del aprendizaje basado en tareas como medio para desarrollar habilidades lingüísticas funcionales y transferibles.

2.3.Síntesis general de los resultados del cuestionario dirigido al profesorado

A continuación, se presenta una síntesis de los principales hallazgos derivados del cuestionario aplicado al profesorado encargado de la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2. El objetivo es condensar las tendencias clave emergentes antes de su contraste con las percepciones del estudiantado.

En términos generales, el cuerpo docente declara trayectorias sólidas y formación especializada en didáctica de lenguas, lo que se traduce en una valoración mayoritariamente positiva de la eficacia de sus prácticas. No obstante, esta percepción favorable se acompaña de una mirada crítica hacia las limitaciones de recursos, el diseño curricular y el apoyo institucional.

En cuanto a los enfoques metodológicos, predomina la preferencia por metodologías comunicativas, activas y centradas en el estudiante, en particular el aprendizaje basado en tareas y el trabajo por proyectos, con la intención de vincular la enseñanza a contextos profesionales reales. Sin embargo, el uso de AICLE (CLIL) sigue siendo restringido, probablemente por brechas de formación específica y por condiciones institucionales.

Respecto a recursos didácticos, se prioriza el empleo de medios digitales y audiovisuales y de plataformas tecnológicas. Con todo, se considera que el repertorio actual, aunque funcional, requiere actualización y mayor autenticidad, particularmente materiales adaptados a ámbitos disciplinares concretos.

Por otra parte, se coincide en identificar la heterogeneidad de niveles lingüísticos como un desafío estructural que demanda planificación diferenciada. A ello se suma una percepción reiterada de insuficiencia del apoyo institucional, sobre todo en formación continua y disponibilidad de recursos tecnopedagógicos.

Asimismo, la retroalimentación estudiantil es valorada de forma positiva y mayoritariamente constructiva, lo que denota apertura a la mejora por parte del profesorado y disposición a ajustar la práctica a partir de la opinión del alumnado.

En síntesis, los resultados perfilan un cuerpo docente comprometido y profesional, consciente tanto de sus fortalezas como de las áreas susceptibles de intervención para elevar la calidad de la enseñanza de lenguas de especialidad. Esta base permite avanzar a la comparación con las percepciones del estudiantado (véase §3.2), a fin de profundizar en convergencias, divergencias y líneas de acción compartidas.

2.4. Conclusión y recomendaciones

En contraste con las percepciones del estudiantado, las recomendaciones del profesorado se orientan no solo a la mejora de los procesos de enseñanza, sino también al fortalecimiento institucional y a la profesionalización docente.

A continuación, se presentan las conclusiones y propuestas derivadas de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado encargado de la enseñanza de lenguas de especialidad, con el propósito de sintetizar las tendencias observadas y orientar posibles líneas de acción.

El análisis del cuestionario dirigido al profesorado muestra una valoración ampliamente positiva de las metodologías empleadas y de la centralidad de las competencias comunicativas, junto con una clara demanda de actualización curricular, diversificación y autenticidad de materiales y apoyo institucional más sostenido (especialmente en formación continua y recursos tecnológicos). Asimismo, se constata la heterogeneidad de niveles lingüísticos del estudiantado, identificada como un reto estructural que exige respuestas didácticas diferenciadas.

- Recomendaciones

- Actualizar el currículo con enfoque por competencias y mayor conexión con contextos profesionales reales (tareas, casos, simulaciones).
- Incrementar materiales auténticos y multimodales, incluyendo corpus y recursos disciplinares, con repositorios institucionales actualizados.
- Formación continua del profesorado en TBLT, evaluación formativa, AICLE/CLIL y tecnologías educativas aplicadas.
- Apoyo institucional estable: infraestructura, licencias y acompañamiento técnico-pedagógico.
- Diferenciación didáctica por niveles: itinerarios, rúbricas graduadas y andamiaje explícito.
- Evaluación balanceada (proyectos, desempeño, auto/coevaluación) alineada con resultados de aprendizaje profesionales.

3. Síntesis global y discusión comparativa

Una vez analizados por separado los resultados obtenidos de los cuestionarios dirigidos al estudiantado y al profesorado, se considera necesario realizar una lectura comparativa que permita identificar coincidencias, divergencias y áreas de complementariedad entre ambas perspectivas. Esta sección tiene como finalidad presentar una síntesis global de los hallazgos y discutir su relevancia desde un enfoque crítico, con el propósito de fundamentar de forma más sólida las orientaciones didácticas que se proponen en el siguiente apartado.

3.1. Síntesis de resultados

El análisis conjunto de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios dirigidos tanto a estudiantes como a docentes permite trazar un panorama general del estado actual de la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2. Esta síntesis evidencia puntos de coincidencia relevantes, así como aspectos divergentes que aportan profundidad al diagnóstico pedagógico.

En términos generales, ambos colectivos manifiestan percepciones positivas sobre el curso, aunque matizadas por observaciones críticas y sugerencias de mejora. Los estudiantes destacan la pertinencia de los contenidos, valoran la metodología empleada y reconocen la utilidad práctica del curso, pero también subrayan la necesidad de actividades más contextualizadas y recursos más variados. Por su parte, el profesorado reconoce la eficacia de sus métodos, pero demanda mayor apoyo institucional, mejores materiales y más formación continua.

Tanto docentes como discentes coinciden en la importancia de las competencias comunicativas y en la necesidad de actualizar los contenidos y las metodologías. También comparten la valoración de la tecnología como un elemento que mejora la enseñanza, aunque los docentes señalan obstáculos estructurales para su plena implementación.

Además, se evidencia una preocupación compartida por la heterogeneidad del nivel lingüístico del alumnado, lo cual plantea desafíos para la planificación didáctica. Esta coincidencia reafirma la necesidad de estrategias más inclusivas y diferenciadas que permitan atender la diversidad en el aula.

En conjunto, los resultados obtenidos revelan un entorno pedagógico que, aunque bien valorado en muchos aspectos, requiere intervenciones orientadas a la innovación metodológica, la mejora de recursos, la profesionalización docente y la alineación de la enseñanza con los escenarios

profesionales reales. Estas observaciones permiten ahora realizar una comparación más precisa entre ambas perspectivas.

3.2. Comparación entre percepciones estudiantiles y docentes

La comparación de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios dirigidos a estudiantes y profesores revela una serie de coincidencias significativas, así como algunas divergencias que ofrecen elementos valiosos para el análisis didáctico y la toma de decisiones pedagógicas e institucionales.

- **Percepción del contenido y su aplicabilidad profesional:**

Tanto el profesorado como el estudiantado coinciden en considerar que los contenidos del curso son relevantes para la formación académica. No obstante, ambos grupos señalan que existe margen de mejora en lo que respecta a la vinculación con contextos profesionales reales. Esta convergencia sugiere la necesidad de reforzar el componente práctico y aplicado de la asignatura, con ejemplos y situaciones auténticas del entorno laboral.

- **Recursos didácticos y materiales utilizados:**

Los docentes valoran positivamente los recursos digitales y audiovisuales, aunque reconocen que los materiales actuales no siempre son suficientes ni actualizados. Esta percepción encuentra eco en las respuestas del estudiantado, que indica un uso regular de los materiales, pero también una cierta desigualdad en su accesibilidad. Esta coincidencia apunta a la urgencia de diversificar, digitalizar y contextualizar los recursos pedagógicos.

- **Metodologías de enseñanza:**

Ambos colectivos valoran la orientación metodológica comunicativa y el enfoque por tareas, considerados adecuados para el desarrollo de competencias lingüísticas en contextos específicos. Sin embargo, los estudiantes demandan una mayor inclusión de actividades colaborativas y contextualizadas, lo que sugiere que, si bien la intención pedagógica del profesorado se alinea con las buenas prácticas, su implementación concreta puede requerir ajustes para lograr una mayor eficacia.

- **Evaluación y retroalimentación:**

Los docentes afirman utilizar una combinación de métodos tradicionales y formativos, como la participación activa, proyectos y evaluación continua. Los estudiantes, por su parte,

valoran positivamente la retroalimentación recibida, aunque expresan el deseo de recibir un mayor acompañamiento individualizado. Esta diferencia pone de manifiesto la importancia de optimizar los mecanismos de seguimiento, garantizando tanto la objetividad como el apoyo personalizado.

- **Formación docente y apoyo institucional:**

El profesorado resalta la necesidad de una formación continua y una mejora del apoyo institucional, especialmente en lo relativo a la integración de tecnologías y al acceso a recursos adecuados. Aunque el estudiantado no aborda esta problemática de forma explícita en sus respuestas, diversas observaciones realizadas como la percepción de escasez de materiales actualizados o de variedad en las actividades pueden interpretarse como reflejo indirecto de carencias institucionales o formativas que también afectan su experiencia de aprendizaje. Esta convergencia implícita refuerza la necesidad de fortalecer el acompañamiento docente como vía para optimizar el entorno educativo en su conjunto.

- **Tecnología educativa:**

Ambos grupos valoran la tecnología como un elemento que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que los docentes destacan su impacto positivo en la calidad educativa, los estudiantes señalan la necesidad de una mayor variedad e interactividad. Esta coincidencia refuerza la urgencia de políticas institucionales que promuevan la innovación digital como parte estructural de la enseñanza universitaria.

- **Diversidad de niveles y personalización:**

La heterogeneidad del nivel lingüístico del alumnado es reconocida por los docentes como un desafío significativo, mientras que los estudiantes manifiestan que esta diversidad no siempre se ve reflejada en una diferenciación efectiva de las actividades. Esta convergencia refuerza la necesidad de aplicar enfoques didácticos inclusivos, capaces de atender a las necesidades individuales sin comprometer la dinámica grupal.

3.3. Relevancia de los hallazgos

Los resultados obtenidos a partir de la triangulación entre las percepciones del estudiantado y del profesorado permiten identificar un conjunto de hallazgos que poseen una relevancia considerable tanto a nivel didáctico como institucional. Estas conclusiones no solo

reflejan el estado actual de la enseñanza de lenguas de especialidad en la Universidad de Orán 2, sino que también ofrecen una base sólida para fundamentar futuras acciones de mejora.

En primer lugar, destaca la coincidencia entre ambas partes en torno a la necesidad de reforzar la dimensión profesionalizante del curso, asegurando que los contenidos y actividades estén alineados con las exigencias del mundo laboral. Esta observación pone de relieve la importancia de revisar el currículo con una orientación más aplicada, conectada con situaciones reales y específicas del campo de estudio del alumnado.

Asimismo, la valoración crítica sobre los recursos didácticos y materiales empleados por parte de ambos colectivos sugiere la urgencia de una renovación en este ámbito. La actualización de los materiales, su contextualización y el uso de formatos digitales interactivos aparecen como condiciones necesarias para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, los hallazgos confirman una orientación pedagógica compartida hacia enfoques activos, participativos y comunicativos. No obstante, también evidencian que la implementación de estas metodologías requiere mayor consistencia y adaptación a la diversidad del estudiantado, particularmente en lo que respecta a la diferenciación de actividades según el nivel de competencia lingüística.

Otro aspecto relevante es la importancia atribuida a la formación docente y al apoyo institucional, que emerge como un eje transversal en las respuestas del profesorado. La mejora continua de las competencias pedagógicas y tecnológicas del cuerpo docente, junto con un respaldo estructurado por parte de la universidad, son vistos como condiciones imprescindibles para sostener una enseñanza de calidad y en sintonía con los desafíos contemporáneos.

Finalmente, la percepción general de los estudiantes positiva pero matizada por demandas específicas revela una actitud crítica constructiva y un alto nivel de implicación con su proceso formativo. Este hecho debe interpretarse como un indicador de madurez académica y como una oportunidad para fomentar un diálogo más activo entre docentes y discentes en el diseño de los cursos.

En suma, los hallazgos de esta investigación empírica tienen un valor significativo para comprender los puntos fuertes y las debilidades del sistema actual. Al mismo tiempo, constituyen un insumo estratégico para fundamentar la propuesta didáctica que se desarrollará

en el capítulo siguiente, la cual buscará dar respuesta a las necesidades identificadas a partir de una perspectiva pedagógica, realista y transformadora.

4. Implicaciones pedagógicas

El presente apartado tiene como propósito reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas derivadas de los resultados del estudio empírico, tanto desde la perspectiva del profesorado como del estudiantado. Estas implicaciones permiten orientar acciones concretas en el diseño y la mejora de programas de enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario.

4.1. Orientaciones didácticas derivadas del estudio

A partir de los hallazgos, se identifican varias orientaciones clave que deberían guiar el trabajo pedagógico:

- **Diseño de actividades contextualizadas y profesionalizantes:** es necesario fortalecer el vínculo entre los contenidos del curso y las situaciones reales del entorno profesional. Las actividades basadas en proyectos, estudios de caso o simulaciones deben adquirir un rol central en la planificación didáctica.
- **Diversificación de recursos didácticos:** se recomienda ampliar el repertorio de materiales empleados, favoreciendo el uso de recursos digitales, audiovisuales, corpus especializados y plataformas interactivas, que contribuyan a una experiencia de aprendizaje más rica y significativa.
- **Atención a la heterogeneidad del estudiantado:** la diversidad de niveles de competencia exige una planificación diferenciada que contemple estrategias de adaptación curricular, trabajo colaborativo y tutorías personalizadas, a fin de garantizar la inclusión y la equidad en el aula.
- **Fomento de la evaluación formativa:** se propone consolidar prácticas de evaluación continua, participativa y centrada en el proceso, incluyendo la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación personalizada como elementos claves del seguimiento del aprendizaje.
- **Integración de competencias interculturales:** dado el valor asignado por los docentes a esta dimensión, se recomienda incorporar objetivos y actividades que desarrollen la

competencia intercultural, en consonancia con los contextos multilingües y globalizados donde se emplean las lenguas de especialidad.

4.2. Conexión con los enfoques teóricos revisados

Las orientaciones mencionadas se alinean con los principios pedagógicos analizados en la parte teórica de esta investigación:

- El enfoque por tareas y el aprendizaje basado en proyectos responden al llamado de la didáctica de lenguas de especialidad a centrar la enseñanza en la acción y la resolución de problemas reales.
- La perspectiva comunicativa y el desarrollo de la competencia discursiva se ven reforzados por la preferencia docente por enfoques activos y funcionales.
- Las teorías del constructivismo social y del aprendizaje colaborativo sustentan la necesidad de promover entornos participativos que favorezcan la construcción conjunta del conocimiento.
- La importancia de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas de especialidad se relaciona con las propuestas de autores como Byram (1997), que destacan la formación de ciudadanos lingüística y culturalmente competentes.
- En síntesis, las implicaciones pedagógicas del estudio apuntan hacia un modelo de enseñanza de lenguas de especialidad más inclusivo, contextualizado y transformador, que tenga en cuenta tanto las necesidades del estudiantado como los desafíos del contexto profesional actual.

5. Transición hacia la Propuesta pedagógica

Tras el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios dirigidos a estudiantes y docentes, se hace evidente la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica que responda a las problemáticas detectadas. Esta sección tiene por objetivo establecer el vínculo entre los hallazgos empíricos y el diseño del programa de enseñanza de lenguas de especialidad, justificando su pertinencia y definiendo las bases que orientarán su elaboración.

5.1. Justificación del diseño propuesto

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian una serie de carencias y expectativas que justifican la elaboración de una propuesta didáctica específica para la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario. La necesidad de mayor

integración de tecnologías educativas, de metodologías centradas en el estudiante, y de materiales más actualizados y auténticos, motivan la formulación de un programa que responda directamente a esas demandas.

De igual modo, las sugerencias aportadas tanto por el profesorado como por el estudiantado en las preguntas abiertas del cuestionario constituyen una fuente directa de información para la construcción de un diseño didáctico realista y pertinente. La propuesta que se presenta a continuación busca, por tanto, no solo innovar desde el punto de vista metodológico, sino también responder de manera concreta a las necesidades detectadas en el estudio empírico.

5.2. Vínculo con los resultados empíricos

La propuesta didáctica desarrollada en el Capítulo 6 se fundamenta directamente en los hallazgos obtenidos en esta investigación. Por un lado, incorpora estrategias activas y colaborativas, como el aprendizaje basado en tareas, para dar respuesta a la demanda estudiantil de mayor aplicabilidad profesional y participación en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, atiende a las preocupaciones del profesorado en cuanto a la diversidad de niveles, proponiendo una organización didáctica flexible que permite la adaptación a distintos perfiles lingüísticos.

Asimismo, la propuesta integra el uso de plataformas digitales, materiales audiovisuales y actividades interactivas, en consonancia con las preferencias expresadas por ambos colectivos. También contempla acciones formativas y recursos que podrían servir como apoyo a la labor docente, promoviendo así un modelo pedagógico más coherente, inclusivo y alineado con los retos de la enseñanza universitaria de lenguas de especialidad en la actualidad.

Conclusión

El capítulo ha mostrado convergencias sustantivas entre estudiantado y profesorado, en particular en la valoración positiva del curso, la centralidad de las competencias comunicativas y la necesidad de mayor autenticidad, contextualización y uso de tecnologías educativas. Persisten, no obstante, brechas relacionadas con los recursos disponibles, la formación docente y el apoyo institucional, así como el desafío de atender la diversidad de niveles mediante estrategias de diferenciación y evaluación formativa. Sobre esta base empírica, el Capítulo 6 presenta una Propuesta Didáctica alineada con los hallazgos, centrada en metodologías activas (TBLT y aprendizaje por proyectos), materiales auténticos, integración tecnológica y dispositivos de apoyo docente-estudiantil orientados a fortalecer la transferencia a escenarios profesionales.

CAPÍTULO 6

Propuesta Didáctica: Programa para la Enseñanza de Lenguas de Especialidad en el Contexto Universitario

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Introducción

El presente capítulo constituye la culminación aplicada del trabajo de investigación desarrollado a lo largo de esta tesis doctoral. A partir de los fundamentos teóricos expuestos en la Parte I y de los resultados obtenidos en el estudio de campo presentado en los capítulos anteriores, se propone un programa didáctico estructurado para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario, específicamente adaptado a las necesidades del estudiantado de tercer año de licenciatura (L3).

Esta propuesta didáctica se concibe como una respuesta pedagógica coherente y contextualizada a las carencias, expectativas y demandas identificadas en el análisis de necesidades lingüísticas, así como a las percepciones expresadas por estudiantes y docentes en relación con los contenidos, las metodologías y los dispositivos de evaluación empleados en la enseñanza de lenguas de especialidad. En este sentido, el programa integra principios metodológicos actuales, tales como el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas y proyectos, la autenticidad de los materiales, la integración de recursos digitales y la evaluación formativa, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas, discursivas y profesionales transferibles a contextos reales de uso.

El capítulo se organiza en una serie de apartados que presentan, de manera progresiva, los objetivos del programa, el perfil del destinatario, los contenidos y competencias trabajadas, la organización de las unidades didácticas, las estrategias metodológicas, los criterios e instrumentos de evaluación, así como el plan de seguimiento y mejora continua. De este modo, la propuesta no solo pretende ofrecer un modelo operativo aplicable al contexto universitario estudiado, sino también aportar un marco de referencia adaptable a otros escenarios de enseñanza de lenguas de especialidad en la educación superior.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

1.Contextualización y justificación de la propuesta didáctica

Este capítulo presenta una propuesta didáctica elaborada a partir de los resultados del estudio empírico realizado en la Universidad de Orán 2, cuyo objetivo es fortalecer la enseñanza del español de especialidad en el contexto universitario. El rediseño del módulo se fundamenta en necesidades convergentes identificadas tanto en el profesorado como en el estudiantado, entre las que destacan: (i) la insuficiente articulación entre los contenidos trabajados y los usos reales del español en contextos académicos y profesionales; (ii) la aplicación todavía limitada de metodologías activas centradas en el estudiante; y (iii) la integración incipiente de recursos digitales con una finalidad pedagógica claramente definida.

La finalidad de la propuesta consiste en articular principios didácticos contemporáneos con las condiciones específicas del contexto universitario argelino, desde un enfoque orientado a la innovación pedagógica, la inclusión y la pertinencia profesional. A través de una organización modular, la incorporación de procedimientos de evaluación formativa y auténtica, así como el uso de recursos didácticos diversificados, se pretende favorecer el desarrollo de competencias comunicativas especializadas, transferibles a situaciones académicas y laborales.

El capítulo se estructura de manera progresiva. En primer lugar, se expone el contexto institucional y se realiza un diagnóstico crítico del módulo actualmente vigente. A continuación, se presenta la asignatura en términos de estructura, carga horaria y perfil del estudiantado. Seguidamente, se desarrolla la fundamentación pedagógica de la propuesta, sustentada tanto en los datos empíricos obtenidos como en las principales corrientes de la didáctica de lenguas de especialidad. Posteriormente, se formulan los objetivos del programa y se describe la organización de los contenidos, incorporando un ejemplo de unidad didáctica. Finalmente, se detallan la metodología y los procedimientos de evaluación, así como las condiciones de implementación, la evaluación de la eficacia del programa y sus posibilidades de transferencia a otros contextos educativos.

Asimismo, se incorpora un análisis crítico del módulo oficial Introducción a las lenguas de especialidad, impartido en L3 en la Universidad de Orán 2, con el propósito de identificar las principales limitaciones curriculares y metodológicas que justifican la pertinencia de un rediseño. La propuesta no se apoya únicamente en los hallazgos del estudio de campo, sino que se alinea con los principios desarrollados en la Parte I de la tesis, especialmente con los contenidos esenciales que deben abordarse en una clase de lengua de especialidad (Capítulo I,

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

apartado 2.6) y con el perfil profesional del docente de ELE en este ámbito (Capítulo III, apartado 3.5.4).

2.Contexto institucional y diagnóstico del módulo

En el plan de estudios vigente de la Universidad de Orán 2 se contempla, en el tercer año de licenciatura (L3), un módulo de español titulado Introducción a las lenguas de especialidad. Este espacio curricular se integra en la formación lingüística complementaria y tiene como finalidad aproximar al estudiantado al uso del español en ámbitos académicos y profesionales.

El módulo se desarrolla a lo largo de dos semestres consecutivos, con una carga horaria de 30 horas por semestre, lo que equivale a un total anual de 60 horas. De acuerdo con su formulación oficial, su objetivo general es familiarizar al alumnado con la comprensión de textos especializados vinculados a diferentes dominios, a través del análisis textual, la adquisición de terminología específica y el reconocimiento de los registros característicos de la lengua de especialidad.

No obstante, el análisis del programa revela limitaciones pedagógicas significativas. En primer lugar, el módulo carece de una orientación metodológica explícita, ya que no define enfoques didácticos concretos ni precisa estrategias de enseñanza ni mecanismos de evaluación del aprendizaje. En segundo lugar, la dimensión profesionalizante central en la enseñanza de lenguas con fines específicos aparece insuficientemente integrada, y la incorporación de tecnologías educativas no se contempla de manera sistemática. Asimismo, los contenidos se formulan de manera general, sin una secuenciación progresiva ni propuestas de adaptación a la heterogeneidad de niveles de competencia lingüística presentes en el aula.

En consonancia con los resultados del estudio empírico desarrollado en esta tesis, se plantea un rediseño integral del módulo que mantiene la duración institucional, pero redefine su orientación pedagógica. La propuesta organiza los contenidos en unidades temáticas coherentes, integra metodologías activas centradas en tareas y proyectos, e incorpora instrumentos de evaluación formativa y auténtica. El objetivo es consolidar una enseñanza contextualizada y significativa, orientada al desarrollo de competencias comunicativas especializadas transferibles a situaciones reales del ámbito académico y laboral.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

3. Presentación de la asignatura

La asignatura Lenguas de Especialidad se imparte en el tercer año de la licenciatura (L3) como parte de la formación lingüística complementaria de la Universidad de Orán 2. Su objetivo principal es desarrollar competencias comunicativas específicas en lengua española, vinculadas a géneros, registros y situaciones propias de contextos académicos y profesionales, desde una perspectiva transversal y transferible.

La propuesta didáctica que aquí se presenta ofrece una estructura clara, coherente y contextualizada, que toma en consideración tanto el nivel de competencia lingüística del estudiantado como el perfil profesional esperado de los futuros egresados. En este sentido, la asignatura trasciende la enseñanza de aspectos gramaticales o léxicos aislados, orientándose a promover el uso estratégico del español en situaciones comunicativas auténticas del ámbito laboral y académico.

A continuación, se presentan los elementos generales que configuran la asignatura, en términos de nivel, carga horaria, modalidad, prerequisites y competencias generales.

Tabla 52. Presentación general de la asignatura

Aspecto	Descripción
Nivel	Tercer curso de Licenciatura (L3)
Año académico	2024/2025
Duración	Dos semestres consecutivos (30 semanas lectivas)
Carga horaria	60 horas anuales (30 horas por semestre)
Tipo de asignatura	Obligatoria dentro del módulo de formación lingüística complementaria
Modalidad de impartición	Presencial, con posibilidad de apoyo virtual

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Evaluación	Mixta: incluye controles periódicos y un examen final al término de cada semestre.
Fundamentación	Las lenguas de especialidad son esenciales para formar profesionales capaces de comunicarse eficazmente en contextos técnicos y profesionales. Esta asignatura responde a la creciente necesidad de integrar competencias lingüísticas especializadas en la educación superior.
Prerrequisitos	<ul style="list-style-type: none">• Nivel intermedio de competencia lingüística (B1–B2), según el MCER.
Competencias generales	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para comunicarse en contextos profesionales especializados.• Dominio de registros discursivos formales e informales.• Producción y análisis de géneros textuales propios del ámbito profesional.• Desarrollo de la competencia intercultural.

Fuente: elaboración propia.

Este diseño curricular permite al estudiantado adquirir herramientas lingüísticas aplicables a situaciones reales de comunicación profesional y constituye una base sólida para el desarrollo de los módulos temáticos que se presentan en los apartados siguientes.

4. Fundamentación Pedagógica

La propuesta didáctica desarrollada en este capítulo se fundamenta en los resultados del estudio empírico realizado en la Universidad de Orán 2, el cual permitió identificar tanto carencias como potencialidades en la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario. Dicho análisis puso de relieve la necesidad de reforzar la articulación entre los contenidos lingüísticos y los usos reales del español en contextos académicos y profesionales, así como de promover metodologías activas que favorezcan la participación del estudiantado, atiendan a la heterogeneidad de los niveles de competencia lingüística y posibiliten una integración pedagógica efectiva de las tecnologías digitales.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Estas evidencias justifican la implementación de una intervención didáctica innovadora, contextualizada y coherente con las tendencias contemporáneas en la didáctica de lenguas con fines específicos, orientada a garantizar la coherencia entre objetivos, contenidos, metodología y evaluación, en consonancia con las exigencias del aula universitaria y del entorno profesional (Basturkmen, 2010; Hutchinson & Waters, 1987).

Asimismo, de acuerdo con lo expuesto en el marco teórico de esta tesis, los contenidos de enseñanza se definen a partir de criterios funcionales y situacionales, priorizando el trabajo con géneros discursivos auténticos, terminología especializada y situaciones comunicativas verosímiles. Asimismo, la propuesta presupone un rol docente activo y reflexivo, capaz de diseñar, adaptar y aplicar los contenidos de manera flexible y contextualizada, conforme al perfil profesional descrito en el apartado 3.5.4, donde se subraya su función como facilitador, diseñador, evaluador y mediador en la enseñanza de lenguas de especialidad.

4.1. Justificación a partir de los datos empíricos

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados tanto al profesorado como al conjunto de estudiantes evidencian una convergencia significativa en las principales necesidades formativas relacionadas con la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario. Desde la perspectiva del alumnado, se manifiesta una demanda clara de contenidos más pertinentes y estrechamente vinculados con su futura inserción profesional, así como una preferencia marcada por estrategias pedagógicas participativas, prácticas y colaborativas. En este sentido, las actividades basadas en proyectos, simulaciones profesionales y dinámicas de trabajo en equipo fueron valoradas como especialmente eficaces para el desarrollo de competencias comunicativas especializadas.

Por su parte, el profesorado subrayó la necesidad de disponer de materiales didácticos actualizados, de acceder a mayores oportunidades de formación continua en didáctica de lenguas de especialidad y de contar con un respaldo institucional que facilite la implementación de enfoques metodológicos más dinámicos, flexibles y contextualizados.

La coincidencia de estas percepciones pone de relieve la necesidad de un rediseño curricular que trascienda la mera transmisión de contenidos lingüísticos y se oriente hacia un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, sensible a la diversidad de niveles de competencia y alineado con las exigencias del entorno profesional. En consecuencia, la presente propuesta se concibe como una respuesta estructurada a estas demandas, integrando la profesionalización, la flexibilidad metodológica, la incorporación pedagógica de las tecnologías

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

digitales y la evaluación formativa, con el fin de promover un aprendizaje significativo, autónomo y contextualizado.

4.2. Conexión con teorías actuales

La fundamentación teórica de esta propuesta se inscribe en las principales corrientes de la didáctica de lenguas de especialidad (LSP), entendidas desde una perspectiva integradora que articula enfoques comunicativos, metodologías activas y principios socioconstructivistas. En primer lugar, se adoptan los principios del enfoque comunicativo, que concibe la lengua como una herramienta para la interacción y la resolución de tareas reales (Littlewood, 2004). Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa no se reduce a una dimensión gramatical, sino que integra adecuación, intención, coherencia y contextualización discursiva, elementos esenciales en el uso profesional de la lengua.

Asimismo, se incorpora el enfoque AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), ampliamente validado en contextos universitarios por su eficacia en el desarrollo simultáneo de competencias lingüísticas y conocimientos disciplinares (Coyle, Hood & Marsh, 2010). En el ámbito de las lenguas de especialidad, este enfoque favorece un aprendizaje significativo y la transferencia de saberes a situaciones académicas y profesionales concretas.

De igual modo, el programa integra el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje experiencial como pilares metodológicos, en tanto permiten vincular los contenidos lingüísticos con problemáticas del mundo real, potenciar el trabajo colaborativo y fomentar la autonomía del estudiantado (Thomas, 2000; Kolb, 2015). Estas metodologías resultan especialmente pertinentes para la enseñanza de lenguas con fines específicos, al situar al estudiante ante tareas complejas y contextualizadas.

Desde una perspectiva epistemológica, el modelo se sustenta en el constructivismo social, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción conjunta de significados mediado por la interacción, la reflexión y el lenguaje (Vygotsky, 1978). Este enfoque justifica el papel central de la interacción y de las actividades colaborativas en el desarrollo de competencias comunicativas especializadas.

Finalmente, se incorpora la dimensión de la competencia intercultural, entendida como la capacidad de interactuar de manera apropiada y eficaz en entornos multiculturales. Siguiendo a Byram (1997), se considera que la enseñanza de lenguas de especialidad no solo debe

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

capacitar para la comunicación funcional, sino también para interpretar, negociar y mediar entre culturas en contextos profesionales diversos.

La articulación de estos fundamentos consolida un modelo didáctico coherente, actualizado y pertinente con las exigencias de la educación superior especializada, sobre el cual se presentan, a continuación, los objetivos generales y específicos del programa.

5. Objetivos del Programa

La propuesta didáctica, elaborada a partir de los resultados del estudio de campo desarrollado en la Universidad de Orán 2, tiene como finalidad responder de manera estructurada a las necesidades detectadas en la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario. En este marco, el programa se orienta al fortalecimiento de las competencias comunicativas especializadas del estudiantado, integrando de forma coherente dimensiones lingüísticas, profesionales e interculturales, mediante la aplicación de metodologías activas y el uso pedagógico de recursos digitales.

La formulación de los objetivos se sustenta en una perspectiva integradora y competencial, que concibe el aprendizaje como un proceso orientado no solo a la adquisición de conocimientos lingüísticos, sino también al desarrollo de habilidades prácticas, estratégicas y transferibles a situaciones reales del contexto académico y profesional. En consecuencia, los objetivos definidos a continuación constituyen el eje vertebrador del programa y guían la selección de contenidos, el diseño de las actividades didácticas y los procedimientos de evaluación del aprendizaje.

5.1. Objetivo general

Desarrollar en los estudiantes de tercer año (L3) competencias comunicativas en español de especialidad que les permitan comprender, interpretar y producir discursos adecuados a diversos géneros, registros y situaciones propias de contextos académicos y profesionales, mediante la aplicación de metodologías activas, el uso pedagógico de recursos tecnológicos y la realización de actividades didácticas contextualizadas.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

4.2. Objetivos específicos

1. Identificar y analizar las características lingüísticas, léxicas y discursivas propias de las lenguas de especialidad en distintos campos profesionales.
2. Comprender y producir textos orales y escritos vinculados a situaciones reales del entorno académico y laboral, respetando los géneros y registros correspondientes.
3. Participar activamente en tareas, proyectos y simulaciones profesionales, movilizando estrategias comunicativas adecuadas a fines específicos.
4. Utilizar herramientas digitales y entornos virtuales como apoyo al aprendizaje autónomo, colaborativo y multimodal en contextos de comunicación especializada.
5. Ajustar el uso de la lengua a diferentes niveles de competencia lingüística mediante estrategias de comunicación progresivas en situaciones especializadas.
6. Desarrollar la competencia intercultural a través del análisis de materiales auténticos y la reflexión crítica sobre prácticas comunicativas en contextos multilingües.
7. Transferir el conocimiento lingüístico especializado a situaciones reales o simulados mediante actividades prácticas, proyectos integradores y situaciones profesionales verosímiles.

5.3. Organización de los objetivos por dimensión

Con el fin de ofrecer una visión estructurada e integral del programa, los objetivos se organizan en tres dimensiones fundamentales del aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal. Esta clasificación permite evidenciar la articulación entre el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser/estar (actitudes), elementos esenciales en el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas de especialidad.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Tabla 53. *Objetivos organizados por dimensión*

Objetivos conceptuales	Objetivos procedimentales	Objetivos actitudinales
<ul style="list-style-type: none">Diferenciar entre lengua general y lengua de especialidad.	<ul style="list-style-type: none">Producir textos orales y escritos pertenecientes a géneros especializados.	<ul style="list-style-type: none">Valorar la precisión y la claridad en la producción de textos especializados.
<ul style="list-style-type: none">Identificar rasgos lingüísticos y extralingüísticos de los textos especializados.	<ul style="list-style-type: none">Aplicar estrategias comunicativas adecuadas en contextos profesionales.	<ul style="list-style-type: none">Desarrollar una actitud crítica ante los usos lingüísticos en distintos contextos profesionales.
<ul style="list-style-type: none">Reconocer las características discursivas de distintos ámbitos profesionales.	<ul style="list-style-type: none">Emplear terminología técnica con propiedad.	<ul style="list-style-type: none">Mostrar disposición para ampliar el vocabulario técnico.
	<ul style="list-style-type: none">Utilizar herramientas digitales en situaciones de comunicación especializada.	<ul style="list-style-type: none">Reconocer y respetar la dimensión intercultural en la interacción profesional.

Fuente: elaboración propia.

La tabla pone de relieve el carácter integral de la propuesta didáctica, al mostrar la articulación coherente entre conocimientos, destrezas y actitudes. De este modo, se subraya que la enseñanza de lenguas de especialidad debe trascender la mera transmisión de contenidos lingüísticos para abarcar el desarrollo de competencias prácticas y actitudes reflexivas, necesarias para un desempeño eficaz en contextos académicos y profesionales.

6. Contenidos y Organización Didáctica

6.1. Distribución modular y semestral

Este apartado presenta la estructura de contenidos del programa para la enseñanza de lenguas de especialidad, organizada en módulos temáticos secuenciados de manera progresiva a lo largo de dos semestres. La propuesta responde a los principios pedagógicos desarrollados

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

en esta tesis, al articular los objetivos de aprendizaje con situaciones comunicativas auténticas propias del ámbito académico y profesional universitario.

La organización modular favorece una planificación flexible y adaptable a distintos niveles de competencia lingüística y perfiles estudiantiles. Cada módulo integra objetivos específicos, contenidos lingüísticos y discursivos esenciales, así como actividades contextualizadas, diseñadas de acuerdo con el enfoque por tareas, el aprendizaje significativo y la metodología AICLE/CLIL para la integración de contenidos disciplinares y lingüísticos.

Dado el carácter introductorio y formativo del módulo, la selección de ámbitos profesionales responde a una lógica transversal y competencial, orientada al desarrollo de habilidades comunicativas transferibles a diversos contextos académicos y laborales, y no a una especialización disciplinar exhaustiva.

Tabla 54. Distribución de contenidos por unidad temática (60 horas)

Unidad temática	Contenidos clave	Horas	Semestre	Actividades propuestas
SEMESTRE 1				
1.Introducción a las lenguas de especialidad	Definición y características. Diferencias con la lengua general. Variación y niveles de análisis. Ejemplos de textos especializados.	6	1º	Analizar textos especializados, debatir sobre diferencias con la lengua general, identificar rasgos característicos.
2. Lenguaje comercial y de los negocios	Carta comercial, informe, memorándum. Comunicación oral en contextos empresariales. Estrategias de negociación.	8	1º	Redactar cartas comerciales, simular negociaciones, presentar informes.
3. Lenguaje administrativo	Instancia, formulario, certificado. Registro formal. Comunicación con la administración pública. Lenguaje inclusivo.	8	1º	Rellenar formularios oficiales, redactar instancias, analizar el lenguaje administrativo con perspectiva de género.
	Contrato, sentencia, ley.			Analizar sentencias, simular juicios, realizar

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

4. Lenguaje jurídico	Reformulación de textos jurídicos. Introducción al derecho comparado y traducción jurídica.	6	1º	ejercicios de traducción jurídica.
SEMESTRE 2				
5. Lenguaje técnico-científico	Artículo científico, resumen, póster. Comunicación científica. Divulgación y uso de herramientas digitales.	8	2º	Redactar resúmenes científicos, elaborar pósteres académicos, utilizar gestores bibliográficos.
6. Lenguaje médico-sanitario	Informe médico, prospecto, consentimiento informado. Comunicación médico-paciente. Terminología y nomenclatura internacional ⁸⁰ .	6	2º	Simular entrevistas médico-paciente, analizar prospectos, trabajar con terminología médica.
7. Lenguaje del turismo y la hostelería	Guía, folleto, sitio web turístico. Comunicación intercultural. Marketing turístico y persuasión.	6	2º	Diseñar folletos turísticos, analizar sitios web especializados, realizar role-plays de atención al cliente.
8. Comunicación digital profesional	Email profesional, boletín, redes sociales. Identidad digital. Plataformas de comunicación corporativa.	6	2º	Redactar correos formales, gestionar perfiles profesionales, analizar la comunicación en redes sociales.
9. Proyecto integrador	Desarrollo de un proyecto profesional. Aplicación de contenidos trabajados. Presentación y defensa del proyecto final.	6	2º	Elaborar y exponer un proyecto final que integre los contenidos de todas las unidades anteriores.

Fuente: elaboración propia.

⁸⁰ **Terminología y nomenclatura internacional:** conjunto de términos especializados y sistemas de denominación oficial que garantizan uniformidad global en la comunicación científica, técnica y comercial (International Organization for Standardization [ISO], 2000).

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

La distribución modular evidencia una progresión gradual y equilibrada entre los dos semestres. En el primer semestre se introducen las nociones fundamentales de las lenguas de especialidad y se abordan ámbitos profesionales clave, proporcionando una base conceptual y aplicada inicial. En el segundo semestre, los contenidos se orientan hacia entornos técnicos y profesionales más específicos y culminan con un proyecto integrador que permite articular y transferir los aprendizajes adquiridos a situaciones comunicativas auténticas.

Esta organización asegura la coherencia interna del programa y favorece la transferencia de competencias al ámbito académico y laboral, en consonancia con los principios pedagógicos definidos en la propuesta.

6.2. Unidad didáctica de ejemplo

Con el fin de ilustrar de manera concreta la coherencia entre los principios teóricos expuestos y la propuesta didáctica diseñada, se presenta a continuación un único ejemplo de unidad didáctica desarrollada. La inclusión de un solo modelo responde a la naturaleza de este trabajo doctoral, cuyo propósito no es ofrecer un manual exhaustivo de planificación, sino demostrar de forma representativa cómo se operacionalizan en el aula los fundamentos metodológicos, los objetivos y la organización de contenidos definidos en el programa.

En este sentido, la unidad seleccionada cumple una función esencialmente demostrativa, al permitir evidenciar la coherencia interna de la propuesta, su viabilidad didáctica y su potencial de transferencia a otros ámbitos académicos y profesionales. Asimismo, este ejemplo sirve como referencia adaptable para la implementación de unidades similares en contextos universitarios comparables, respetando los principios pedagógicos que sustentan el programa.

Unidad 2: Lenguaje comercial y empresarial

Título de la unidad: Comunicación profesional en el entorno empresarial

Duración estimada: 8 horas (1.º semestre)

Nivel MCER: B1+/B2

Perfil del grupo: Estudiantes de tercer año de licenciatura L3

La selección de esta unidad como ejemplo representativo responde al carácter transversal del lenguaje comercial y empresarial en la formación universitaria, al constituir un ámbito de aplicación frecuente en diversos contextos profesionales. Asimismo, su diseño

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

permite integrar competencias comunicativas, discursivas e interculturales mediante situaciones simuladas de negociación y comunicación institucional.

La planificación de la unidad se alinea con los principios metodológicos que sustentan la propuesta didáctica, en particular el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas (TBLT), la integración de contenidos y lengua (AICLE/CLIL) y la perspectiva constructivista del aprendizaje, tal como se desarrolla en el apartado dedicado a la metodología didáctica.

a. Objetivos específicos

- Identificar las características formales y discursivas de los géneros comerciales más frecuentes (carta comercial, memorándum, informe).
- Producir textos escritos adaptados a situaciones comunicativas profesionales, respetando el registro formal y la estructura correspondiente.
- Participar en simulaciones de interacción empresarial, empleando estrategias de cortesía, persuasión y resolución de conflictos.
- Utilizar con propiedad el léxico especializado del ámbito de los negocios, en función de la adecuación contextual.

b. Competencia específica trabajada en la unidad

Redactar e interpretar textos comerciales habituales, empleando terminología especializada y estrategias comunicativas propias del ámbito empresarial, en contextos reales o simulados de interacción profesional.

c. Contenidos

- Contenidos lingüísticos

- Fórmulas de cortesía, conectores argumentativos y expresiones de finalidad.
- Léxico económico y administrativo básico: operaciones, cargos, documentos, transacciones.
- Empleo de tiempos verbales en la comunicación institucional (presente, pasado, condicional).

- Contenidos discursivos

- Estructura de la carta comercial: encabezado, saludo, cuerpo y cierre.
- Convenciones del informe y el memorándum.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

- Diferenciación entre registros formales y coloquiales en el entorno empresarial.

d. Actividades didácticas

Tabla 55. Actividades didácticas de la Unidad 2

Tipo de actividad	Descripción	Modalidad
Análisis textual	Leer y analizar cartas comerciales reales, identificando fórmulas, léxico y estructuras.	Grupal
Producción escrita guiada	Elaborar en parejas una carta de reclamación comercial siguiendo una plantilla orientadora.	Parejas
Simulación oral	Representar una negociación entre proveedor y cliente en torno a condiciones de pago.	Grupal
Tarea final integrada	Elaborar un informe comercial basado en un caso simulado (ventas, resultados trimestrales, propuesta de acción).	Individual

Fuente: elaboración propia.

e. Evaluación

- Instrumentos

- Rúbrica de producción escrita (claridad, corrección lingüística, adecuación al género).
- Lista de control para la interacción oral (fluidez, pertinencia del léxico, cortesía).
- Autoevaluación del aprendizaje (reflexión sobre dificultades y logros).

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

- Criterios

- Coherencia y adecuación comunicativa del texto comercial.
- Uso correcto del registro formal y del vocabulario específico.
- Capacidad de adaptación a situaciones comunicativas profesionales simuladas.

f. Recursos didácticos

- Muestras auténticas de cartas, informes y memorándums.
- Glosario de términos comerciales.
- Grabaciones de negociaciones reales en español comercial.
- Plataforma virtual con actividades interactivas.
- Plantillas de redacción profesional.

En síntesis, esta unidad contribuye al fortalecimiento de las competencias comunicativas, profesionales e interculturales definidas en los objetivos generales del programa. Asimismo, favorece la transferencia de los aprendizajes a contextos académicos y laborales reales, consolidando la coherencia entre el diseño curricular, la práctica didáctica y la orientación profesionalizante de la propuesta.

7. Metodología didáctica

Este apartado presenta el marco metodológico que sustenta la implementación del programa propuesto, explicitando los enfoques pedagógicos adoptados, los principios que orientan la acción didáctica y las estrategias generales empleadas para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas de especialidad. La metodología se concibe como un eje articulador entre los objetivos del programa, la organización de contenidos y los procedimientos de evaluación, garantizando la coherencia interna de la propuesta.

El diseño metodológico se fundamenta en el enfoque por tareas (*Task-Based Language Teaching, TBLT*), que sitúa la acción comunicativa como eje central del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la lengua se concibe como un instrumento para la resolución de tareas significativas, reales o simuladas, propias de contextos académicos y profesionales, lo que permite al estudiante desarrollar competencias funcionales y transferibles.

De manera complementaria, se integra el enfoque AICLE/CLIL (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*), particularmente pertinente en la enseñanza universitaria de lenguas de especialidad, ya que favorece la articulación entre contenidos disciplinares y

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

desarrollo lingüístico. Esta integración responde a los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), al promover la construcción activa del conocimiento a partir de experiencias previas, saberes disciplinares y situaciones contextualizadas.

En coherencia con estos enfoques, la propuesta metodológica se rige por los siguientes principios fundamentales:

- Autenticidad de las tareas, que emulan prácticas reales del ámbito académico y profesional.
- Gradualidad en la complejidad lingüística y cognitiva, garantizando una progresión adecuada al nivel del estudiantado.
- Colaboración y trabajo cooperativo, orientados al desarrollo de habilidades interpersonales y reflexivas.
- Diversificación de géneros discursivos, con el fin de atender a distintos ámbitos de especialidad.
- Interdisciplinariedad, concebida como eje transversal del programa.

Desde el punto de vista operativo, se prioriza el uso de estudios de caso, simulaciones profesionales, análisis de textos auténticos, debates guiados, proyectos colaborativos y actividades de producción multimodal. Estas estrategias permiten integrar comprensión y producción en situaciones comunicativas especializadas, favoreciendo un aprendizaje funcional, situado y orientado a la transferencia.

Los recursos pedagógicos incluyen materiales auténticos (formularios, informes, contratos, artículos científicos, correos profesionales), herramientas digitales (plataformas de aprendizaje, gestores bibliográficos y programas de presentación), así como recursos audiovisuales y multimedia que enriquecen el entorno de aprendizaje. Asimismo, se contempla la integración de entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la autonomía del estudiantado y a su familiarización con dinámicas profesionales contemporáneas.

En este contexto, el docente asume un rol activo como facilitador, mediador y orientador del aprendizaje, responsable de diseñar tareas significativas, acompañar la reflexión metalingüística y proporcionar retroalimentación formativa. El estudiante, por su parte, se configura como agente central del proceso formativo, participando de manera activa y responsable en la construcción de sus competencias comunicativas y estratégicas.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

En síntesis, la metodología propuesta se orienta a consolidar un aprendizaje activo, reflexivo, situado y funcional, en consonancia con los objetivos del programa y con las exigencias de la educación superior. Sobre esta base, los apartados siguientes profundizan de manera específica en los enfoques didácticos adoptados, las estrategias de enseñanza y los recursos pedagógicos que operacionalizan la propuesta.

7.1. Enfoques didácticos adoptados

La propuesta didáctica se fundamenta en una articulación coherente de enfoques metodológicos contemporáneos que permiten responder a las necesidades identificadas en el estudio empírico y garantizar una enseñanza significativa, activa y contextualizada de las lenguas de especialidad en el ámbito universitario.

En este marco, el enfoque comunicativo constituye uno de los pilares fundamentales, al concebir la lengua como un instrumento de interacción y negociación de significados en contextos reales. Desde esta perspectiva, se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, priorizando el uso funcional de la lengua en situaciones auténticas propias del entorno académico y profesional.

De manera complementaria, se integra el enfoque AICLE/CLIL (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*), especialmente pertinente en la educación superior, ya que favorece la enseñanza simultánea de contenidos disciplinares y competencias lingüísticas. Su aplicación en la enseñanza de lenguas de especialidad permite al estudiantado establecer relaciones significativas entre la lengua y los saberes propios de su campo de formación, facilitando la transferencia del aprendizaje a contextos académicos y profesionales.

Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) ocupa un lugar central en la propuesta, al situar al estudiante en el centro del proceso formativo y vincular el aprendizaje lingüístico con la resolución de tareas complejas y significativas. Este enfoque favorece el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas, al tiempo que estimula el trabajo colaborativo y la adquisición de competencias transversales esenciales para la inserción profesional.

Estos enfoques se sustentan en una concepción constructivista del aprendizaje, según la cual el conocimiento se construye de manera progresiva mediante la experiencia, la reflexión y la interacción social. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso activo

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

en el que el estudiante participa conscientemente en la construcción de saberes, lo cual justifica el uso de metodologías activas y participativas.

Finalmente, la propuesta incorpora de manera transversal el enfoque intercultural, indispensable en el contexto multilingüe y multicultural de la educación superior. La enseñanza de lenguas de especialidad no se limita a la corrección lingüística, sino que debe capacitar al estudiante para interpretar, mediar y actuar con sensibilidad en escenarios profesionales culturalmente diversos.

En conjunto, estos enfoques conforman la base pedagógica del programa y orientan las estrategias de enseñanza que se describen en el apartado siguiente, garantizando la coherencia metodológica y la alineación con los objetivos formativos del programa.

7.2. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza propuestas se derivan directamente de los enfoques metodológicos adoptados y tienen como finalidad operacionalizar la propuesta didáctica mediante prácticas pedagógicas activas, colaborativas y contextualizadas. En este marco, el estudiante es concebido como protagonista de su proceso formativo, mientras que el docente asume un rol de mediador y facilitador del aprendizaje.

Entre las principales estrategias de enseñanza implementadas en el programa se destacan las siguientes:

- Análisis de géneros discursivos reales: trabajo con textos auténticos propios de distintos ámbitos profesionales (contratos, informes, correos formales, artículos técnicos), orientado a la identificación de estructuras discursivas, funciones comunicativas y rasgos lingüísticos específicos.
- Simulaciones y dramatizaciones: recreación de situaciones profesionales (entrevistas laborales, reuniones de trabajo, trámites administrativos o juicios simulados) que favorecen la expresión oral, la argumentación y la interacción en contextos especializados.
- Estudios de caso: análisis de situaciones reales o hipotéticas vinculadas a distintos campos de especialidad, que permiten aplicar conocimientos lingüísticos y discursivos, así como desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

- Aprendizaje basado en proyectos: elaboración de productos concretos (dossiers, folletos, presentaciones o portafolios), en modalidad individual o grupal, a partir de tareas significativas con impacto en contextos profesionales simulados o reales.
- Trabajo cooperativo y aprendizaje entre pares: actividades de revisión mutua, discusión guiada y resolución conjunta de problemas, orientadas a fomentar la responsabilidad compartida, la reflexión metalingüística y la solidaridad académica.
- Integración de tecnologías educativas: uso de plataformas digitales, herramientas de colaboración en línea, diccionarios terminológicos interactivos y recursos audiovisuales, con el objetivo de favorecer el aprendizaje autónomo, multimodal y colaborativo, así como de enriquecer las dinámicas de aula.

Estas estrategias contribuyen a la creación de un entorno de aprendizaje dinámico, motivador y contextualizado, en el que el estudiantado puede construir activamente su conocimiento, desarrollar competencias comunicativas especializadas y fortalecer su preparación para afrontar con éxito las exigencias del ámbito académico y profesional.

7.3. Recursos pedagógicos

La implementación de la propuesta didáctica requiere una selección cuidadosa y diversificada de recursos pedagógicos que actúen como mediadores del aprendizaje, apoyando tanto el trabajo en el aula como el aprendizaje autónomo del estudiantado. Estos recursos están orientados a reforzar la exposición a la lengua de especialidad en contextos auténticos y a facilitar el desarrollo integrado de competencias comunicativas, digitales e interculturales.

Los recursos se organizan en las siguientes categorías:

- Textos auténticos especializados: artículos científicos, documentos administrativos, contratos jurídicos, formularios, folletos turísticos, informes técnicos o prospectos médicos. Estos materiales permiten trabajar con la lengua en uso real y favorecen el desarrollo de la comprensión lectora crítica y contextualizada.
- Recursos audiovisuales y multimedia: vídeos profesionales, entrevistas, grabaciones de conferencias, podcasts temáticos, tutoriales y simulaciones grabadas. Este tipo de recursos estimula la comprensión oral, la exposición a distintos registros discursivos y el análisis de la lengua desde una perspectiva aplicada.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

- Plataformas digitales interactivas: entornos virtuales de aprendizaje (*Moodle*, *Google Classroom*), aplicaciones de colaboración (*Padlet*, *Jamboard*⁸¹), cuestionarios interactivos (*Kahoot*, *Quizizz*⁸²) y foros o blogs de discusión asincrónica. Estas herramientas potencian la participación activa y el aprendizaje en red.
- Corpus y herramientas terminológicas: diccionarios de lenguas de especialidad, glosarios técnicos, bancos terminológicos (*TERMCAT*, *IATE*)⁸³, corpus en línea y software de análisis lingüístico. Estos recursos garantizan la precisión léxica y el trabajo con terminología especializada.
- Recursos elaborados por el docente: fichas didácticas, guías de análisis, actividades adaptadas al perfil del grupo, rúbricas de evaluación, listas de control y tareas progresivas. Estos materiales aseguran la adecuación metodológica al contexto particular de enseñanza.
- Materiales obtenidos en salidas pedagógicas: documentos recogidos en visitas a instituciones, entrevistas simuladas y observaciones de entornos laborales reales. Su integración en el aula aporta motivación y permite aplicar la lengua en contextos situados y significativos.

La combinación de estos recursos favorece la exposición a múltiples modalidades discursivas, fortalece la vinculación entre teoría y práctica y permite atender a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. Asimismo, refuerza el carácter innovador, interdisciplinar y contextualizado de la propuesta didáctica.

⁸¹ Padlet es una plataforma digital que permite crear murales colaborativos en línea, utilizados como pizarra virtual en la que docentes y estudiantes pueden trabajar simultáneamente y compartir recursos multimedia (videos, audios, imágenes o documentos). Recuperado el 17 de septiembre de 2025, de <https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/view.php?id=2735&chapterid=2912>. **Jamboard** es una aplicación de pizarra digital desarrollada por Google, diseñada para facilitar la colaboración en tiempo real y la creación de contenido visualmente atractivo. <https://www.ipnet.cloud/blog/google-workspace-es/google-jamboard-que-es-y-como-funciona-la-pizarra-digital-google-for-education#Qu%C3%A9-es-Jamboard>

⁸² Quizizz es una aplicación web y móvil para la educación que permite a los profesores crear cuestionarios y juegos educativos para sus estudiantes. Con esta aplicación, los profesores pueden crear cuestionarios de opción múltiple, verdadero/falso, emparejamiento, preguntas abiertas y más. Recuperado el 17 de septiembre de 2025, de <https://www.upv.es/contenidos/adigital/quizizz/>

⁸³ TERMCAT es el centro de terminología de Cataluña encargado de elaborar, normalizar y difundir la terminología especializada en lengua catalana. Recuperado el 17 de septiembre de <https://www.europarl.europa.eu/translation/es/terminology/about-iate> IATE (InterActive Terminology for Europe) es la base terminológica interinstitucional de la Unión Europea que reúne y armoniza los recursos terminológicos en las 24 lenguas oficiales de la UE. Recuperado el 17 de septiembre de <https://datos.gob.es/es/blog/descubre-iate-la-base-terminologica-interinstitucional-de-la-union-europea>

7.4. Rol del docente y del estudiante

En el marco de esta propuesta didáctica, la relación pedagógica se reconfigura desde un enfoque centrado en el aprendizaje y orientado al desarrollo de competencias comunicativas especializadas. El docente asume un rol de mediador, diseñador y facilitador del aprendizaje, responsable de planificar tareas auténticas, seleccionar y adaptar materiales especializados, organizar secuencias didácticas progresivas y ofrecer retroalimentación formativa continua. Asimismo, le corresponde guiar la reflexión metalingüística y discursiva, promover estrategias de aprendizaje autónomo y garantizar la inclusión mediante apoyos diferenciados, especialmente en contextos caracterizados por la heterogeneidad de niveles.

De manera complementaria, el docente actúa como gestor del entorno didáctico, integrando recursos digitales pertinentes, como plataformas de aprendizaje, herramientas terminológicas y materiales multimodales y creando condiciones de interacción que favorezcan el trabajo colaborativo, la negociación de significados y la transferencia de los aprendizajes a situaciones profesionales. En el caso de las tareas de simulación y de los proyectos integradores, su función consiste en plantear problemas comunicativos verosímiles, explicitar criterios de logro mediante rúbricas y acompañar el proceso a través de la observación, el asesoramiento y la evaluación continua.

Por su parte, el estudiante se concibe como un agente activo y corresponsable de su proceso formativo. Participa en tareas de análisis y producción de géneros especializados, colabora en dinámicas de trabajo en equipo, moviliza estrategias para resolver necesidades comunicativas concretas y desarrolla progresivamente autonomía para gestionar su aprendizaje. Esta implicación incluye, además, la capacidad de autoevaluarse, revisar sus producciones, participar en procesos de coevaluación entre pares y reflexionar críticamente sobre la adecuación de sus elecciones lingüísticas y discursivas en contextos especializados.

En síntesis, la distribución de roles propuesta favorece un aprendizaje situado, reflexivo y funcional, coherente con los objetivos del programa y con los principios metodológicos adoptados, tales como enfoque por tareas (TBLT), AICLE/CLIL y aprendizaje basado en proyectos, al tiempo que responde a las exigencias actuales de profesionalización en la educación superior.

8. Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje en el marco de este programa se concibe como un proceso continuo, formativo y multimodal, orientado al seguimiento del progreso del estudiante y al desarrollo de su competencia comunicativa en contextos académicos y profesionales. Desde una perspectiva basada en competencias, la evaluación no se limita a la medición puntual de resultados, sino que se integra de manera activa en el proceso pedagógico, aportando información sistemática para la retroalimentación, la autorregulación del aprendizaje y la mejora constante del desempeño comunicativo.

En coherencia con los objetivos del programa y con los enfoques metodológicos adoptados, se combinan estrategias de evaluación formativa y sumativa mediante instrumentos diversificados que permiten valorar el desempeño del alumnado desde una perspectiva integral, contextualizada y auténtica. Este planteamiento favorece la evaluación de tareas significativas y de producciones propias de la lengua de especialidad, garantizando la alineación entre objetivos, actividades de aprendizaje y procedimientos evaluativos.

Sobre esta base, los apartados siguientes desarrollan, de manera diferenciada, los principios y procedimientos de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa aplicados en el programa.

8.1. Evaluación formativa

La evaluación formativa tiene como finalidad acompañar de manera sistemática el proceso de aprendizaje, identificar dificultades y orientar la mejora continua del desempeño comunicativo del estudiantado. Concebida como un instrumento de regulación pedagógica, permite ajustar las prácticas de enseñanza y favorecer la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje por parte del estudiante.

Para ello, se aplican diversos instrumentos, tales como:

- Autoevaluaciones periódicas, realizadas al final de cada unidad didáctica, orientadas a fomentar la autorreflexión, la conciencia metacognitiva y la identificación de fortalezas y áreas de mejora.
- Revisión de borradores con retroalimentación docente, que permite mejorar la producción escrita mediante un proceso iterativo centrado en la adecuación

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

comunicativa, la corrección lingüística y el respeto de los géneros discursivos especializados.

- Coevaluación entre pares en trabajos colaborativos, enfocada en el desempeño comunicativo, la calidad de las producciones y el fortalecimiento de la cooperación académica, promoviendo una evaluación compartida y reflexiva.

Este enfoque de evaluación formativa favorece la implicación activa del estudiante en su aprendizaje, refuerza la autonomía y contribuye al desarrollo progresivo de competencias comunicativas en lenguas de especialidad, en coherencia con los objetivos del programa y con los principios metodológicos adoptados.

8.2. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa tiene como finalidad valorar el grado de logro de los objetivos y de las competencias comunicativas al término de una unidad didáctica o de un periodo de formación determinado. En coherencia con el enfoque por competencias adoptado, esta evaluación se basa en tareas aplicadas y en producciones que reflejan el uso funcional de la lengua de especialidad en contextos académicos y profesionales.

Para ello, se emplean los siguientes instrumentos:

- Producción escrita de textos especializados, correspondientes a distintos géneros y registros, en función de la unidad trabajada y de los objetivos específicos establecidos.
- Presentaciones orales individuales o grupales, vinculadas a situaciones profesionales reales o simuladas, que permiten evaluar la fluidez, la adecuación discursiva y la capacidad de argumentación.
- Simulaciones y resolución de casos prácticos, que integran conocimientos lingüísticos, discursivos e interculturales, y evidencian la capacidad del estudiante para actuar en situaciones comunicativas complejas.
- Exámenes escritos con tareas aplicadas, diseñados para evaluar la comprensión, la producción y el análisis crítico de textos especializados, más allá de la mera reproducción de contenidos.

La evaluación sumativa, concebida de este modo, complementa la evaluación formativa y permite obtener una visión global del nivel de competencia alcanzado por el estudiante, garantizando la coherencia entre los objetivos del programa, las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

8.3. Criterios e indicadores

Los criterios de evaluación del programa se organizan en torno a cuatro ejes fundamentales, coherentes con el enfoque por competencias y con los objetivos formativos establecidos. Estos criterios permiten valorar de manera sistemática y transparente el desempeño del estudiante en tareas propias de la lengua de especialidad, tanto en producciones orales como escritas.

Los ejes considerados son los siguientes:

- Adecuación comunicativa: uso pertinente de registros, géneros y estrategias discursivas en función de la situación académica o profesional.
- Corrección lingüística: dominio de las estructuras gramaticales, del vocabulario técnico especializado y de las normas ortográficas.
- Coherencia y cohesión: organización lógica del discurso, fluidez textual y empleo adecuado de conectores y mecanismos de cohesión.
- Transferencia y autonomía: aplicación efectiva del conocimiento lingüístico a situaciones reales o simuladas, iniciativa en la resolución de tareas y capacidad de trabajo autónomo.

La evaluación propuesta busca ser justa, motivadora y alineada con los principios del enfoque por competencias. Al integrar distintos formatos e instrumentos evaluativos, se garantiza una valoración equilibrada del aprendizaje y se fomenta el compromiso activo del estudiante con su propio proceso formativo. De este modo, la evaluación trasciende su función meramente certificativa y se convierte en un instrumento de acompañamiento y mejora continua, asegurando la coherencia entre los objetivos planteados y las competencias desarrolladas.

En la siguiente tabla se presentan los criterios de evaluación del programa junto con sus principales indicadores de logro, con el fin de reforzar la transparencia, la objetividad y la coherencia del proceso evaluativo.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Tabla 56. *Criterios de evaluación y sus indicadores*

Criterio	Indicadores de logro
Adecuación comunicativa	Uso pertinente de registros según la situación profesional.
Corrección lingüística	Dominio de la gramática, vocabulario técnico y ortografía.
Coherencia y cohesión	Organización lógica del discurso, fluidez textual, uso apropiado de conectores.
Transferencia y autonomía	Aplicación efectiva del conocimiento a contextos reales, iniciativa en tareas y trabajo autónomo.

Fuente: elaboración propia.

9. Condiciones para la implementación

La puesta en práctica de la propuesta didáctica desarrollada requiere el cumplimiento de determinadas condiciones institucionales, pedagógicas y materiales que garanticen su viabilidad, sostenibilidad y eficacia. Asimismo, se reconocen posibles limitaciones que pueden surgir durante su implementación, las cuales se abordarán mediante estrategias de ajuste pedagógico e institucional.

9.1. Condiciones necesarias

Uno de los requisitos fundamentales para la implementación efectiva del programa es la disponibilidad de docentes con un perfil profesional acorde a las exigencias de la enseñanza de lenguas de especialidad. Tal como se expuso en el Capítulo III (apartado 3.5.4), el docente de ELE en este ámbito debe reunir competencias didácticas, disciplinares e interculturales, y asumir funciones que abarcan desde el análisis de necesidades hasta el diseño de materiales y la gestión del aprendizaje contextualizado. En este sentido, la formación continua del profesorado resulta indispensable.

Para asegurar el desarrollo adecuado del programa, se consideran fundamentales los siguientes aspectos:

- Formación docente continua: es imprescindible capacitar al profesorado en enfoques innovadores como el AICLE/CLIL, el aprendizaje basado en proyectos y el uso pedagógico de tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas de especialidad. Esta formación debe ser práctica, contextualizada y sostenida en el tiempo.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

- Disponibilidad de materiales y recursos: se requiere acceso a textos auténticos especializados, plataformas digitales de aprendizaje, recursos audiovisuales, corpus terminológicos y herramientas tecnológicas adaptadas a distintos campos profesionales.
- Condiciones técnicas adecuadas: el aula debe contar con conexión a internet estable, equipamiento multimedia (proyector, pantalla o pizarra digital) y dispositivos que permitan el uso fluido de materiales digitales e interactivos.
- Apoyo institucional: resulta clave el respaldo de la coordinación académica para integrar el programa en la malla curricular, reconocer la carga de trabajo docente asociada a las metodologías activas y facilitar la organización de actividades complementarias (salidas pedagógicas, visitas guiadas o proyectos interdisciplinarios).

9.2. Limitaciones y estrategias de mitigación

Durante la implementación del programa pueden surgir diversos desafíos, entre los que destacan la heterogeneidad de niveles lingüísticos en el aula, la resistencia al cambio metodológico, la limitada disponibilidad de recursos institucionales y las dificultades logísticas para la organización de actividades externas.

Con el fin de anticipar estos riesgos y proponer soluciones viables, se presenta a continuación una síntesis de las principales limitaciones identificadas y de las estrategias de mitigación correspondientes.

Tabla 57. Limitaciones y estrategias

Limitación	Estrategia de solución
Diversidad de niveles lingüísticos en el aula	Aplicar una planificación diferenciada; diseñar materiales escalonados; tutorías entre pares.
Resistencia al cambio metodológico	Implementar la innovación de forma gradual; compartir experiencias exitosas; acompañamiento pedagógico.
Falta de recursos institucionales	Utilizar materiales de acceso libre; fomentar el trabajo colaborativo entre docentes.
Dificultades logísticas para actividades externas	Planificación anticipada; uso de simulaciones o visitas virtuales si fuera necesario.

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

Este análisis pone de relieve que la propuesta no se concibe como un modelo rígido, sino como un marco flexible y adaptable a distintos escenarios universitarios. La identificación temprana de obstáculos y la definición de estrategias de mitigación contribuyen de manera significativa a aumentar las probabilidades de éxito, sostenibilidad y transferencia del programa.

10. Evaluación de la eficacia del programa propuesto

La evaluación de la eficacia del programa constituye un componente esencial para garantizar su calidad, pertinencia y sostenibilidad en el tiempo. En el ámbito de la didáctica de lenguas de especialidad, la evaluación de la eficacia no se limita a la medición de los progresos lingüísticos del estudiantado, sino que implica valorar de manera integral el desarrollo de competencias comunicativas profesionales, el grado de autonomía en el aprendizaje y la capacidad de transferencia del conocimiento a contextos reales de actuación académica y laboral (Basturkmen, 2010; Hyland, 2018).

El propósito de esta evaluación es determinar en qué medida el programa propuesto responde a las necesidades detectadas en el estudio empírico (véase Capítulo 5) y contribuye a la formación de aprendientes competentes en contextos profesionales, en coherencia con las exigencias del entorno universitario y del mercado laboral. La eficacia del programa se examina a través de tres niveles complementarios de análisis:

Nivel 1. Satisfacción y percepción de los participantes:

Este nivel se centra en la valoración del programa por parte de los estudiantes y del profesorado implicados en su implementación. Para ello, se prevé la aplicación de cuestionarios breves y entrevistas semiestructuradas orientadas a recoger información sobre el grado de satisfacción, la utilidad percibida de las tareas y materiales, así como la adecuación de los contenidos a las necesidades profesionales. Este nivel permite obtener evidencias cualitativas relativas a la motivación, la implicación y la pertinencia del programa.

Nivel 2. Impacto en el aprendizaje:

La eficacia pedagógica del programa se evaluará mediante el análisis del desempeño comunicativo del estudiantado en tareas auténticas y en la producción de textos orales y escritos propios de la lengua de especialidad (correos profesionales, informes, presentaciones orales). Para ello, se utilizarán rúbricas analíticas que integren indicadores de corrección lingüística,

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

adecuación discursiva y uso del léxico especializado, lo que permitirá valorar de manera sistemática el progreso en la competencia comunicativa profesional, eje central del programa.

Nivel 3. Aplicabilidad profesional y sostenibilidad:

Este nivel contempla una evaluación a medio plazo, basada en encuestas de seguimiento y en el análisis de portafolios reflexivos elaborados por los estudiantes. El objetivo es determinar si las competencias adquiridas se transfieren efectivamente a situaciones reales, tales como prácticas profesionales, presentaciones académicas o interacciones laborales. Este seguimiento permite valorar tanto el grado de transferencia del aprendizaje como el potencial del programa para integrarse de forma sostenible en la formación universitaria.

Los resultados de estos tres niveles de evaluación permitirán ajustar, perfeccionar y actualizar el programa de manera continua. Este proceso de retroalimentación responde al principio de investigación–acción⁸⁴ (Burns, 2010), que concibe la innovación docente como un ciclo dinámico de planificación, implementación, observación y revisión. En consecuencia, la evaluación de la eficacia del programa no se concibe como un proceso cerrado, sino como una práctica sistemática de mejora que garantice su coherencia con las necesidades formativas y profesionales del estudiantado universitario.

11. Implicaciones didácticas y transferibilidad

La propuesta didáctica desarrollada en este capítulo no se limita a dar respuesta a las necesidades específicas del módulo de Lenguas de Especialidad de tercer año (L3) de la Universidad de Orán 2, sino que presenta un potencial significativo de transferencia y adaptación a otros contextos universitarios. Su diseño flexible, fundamentado en principios metodológicos contemporáneos y en un enfoque por competencias, permite su aplicación en distintos programas de formación en lenguas de especialidad.

Entre las principales implicaciones didácticas del programa se destacan las siguientes:

1. Adaptabilidad curricular: los contenidos, las estrategias metodológicas y los procedimientos de evaluación pueden ajustarse a diversos perfiles estudiantiles, niveles de competencia y campos disciplinares, manteniendo la coherencia interna del programa, la progresión modular y el enfoque centrado en tareas auténticas.

⁸⁴ La investigación–acción es un enfoque metodológico basado en un ciclo continuo de planificación, implementación, observación y reflexión, mediante el cual los docentes o investigadores analizan su propia práctica con el fin de mejorarla de manera progresiva (Burns, 2010).

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

2. Valor para la formación docente: la propuesta constituye una herramienta de desarrollo profesional para el profesorado, al favorecer la experimentación de metodologías activas, la integración pedagógica de las tecnologías digitales y la aplicación de modelos de evaluación auténtica y formativa, contribuyendo así a la mejora de la práctica docente en la enseñanza de lenguas de especialidad.
3. Modelo replicable a nivel institucional: el programa puede servir como referencia para la revisión y actualización de planes de estudio de lenguas de especialidad en otras universidades, ofreciendo un modelo estructurado, coherente y alineado con las exigencias actuales de profesionalización en la educación superior.
4. Fomento de competencias transferibles: más allá de los aprendizajes lingüísticos específicos, la propuesta promueve el desarrollo de competencias transversales como la autonomía, el pensamiento crítico, la colaboración y la competencia intercultural, consideradas esenciales para la inserción académica y profesional en entornos diversos y multilingües.

En conjunto, estas implicaciones confirman que la propuesta no se concibe como una intervención aislada, sino como un marco didáctico transferible, adaptable y sostenible, susceptible de contribuir al fortalecimiento de la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario y al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras.

12. Plan de seguimiento y evaluación institucional

Con el fin de garantizar la sostenibilidad, la coherencia y la eficacia del programa propuesto, se recomienda la implementación de un plan de seguimiento institucional orientado a la evaluación continua y a la mejora progresiva de la propuesta didáctica. Este plan se concibe como un mecanismo de regulación académica que permite ajustar el programa a las necesidades emergentes del contexto universitario y a la evolución de las prácticas pedagógicas en el ámbito de las lenguas de especialidad.

El plan de seguimiento contempla los siguientes ejes de actuación:

- **Revisión periódica de contenidos y metodologías:**

Actualización sistemática de las unidades didácticas, de las estrategias metodológicas activas y de los recursos digitales empleados, en función de los avances en investigación, de la evolución de los contextos profesionales y de las necesidades formativas del estudiantado.

CAPÍTULO 6. Propuesta didáctica: programa para la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario

- **Capacitación continua del profesorado:**

Implementación de acciones de formación permanente centradas en metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos (ABP), enfoque AICLE/CLIL y uso pedagógico de herramientas digitales, con el objetivo de fortalecer el perfil profesional del docente de lenguas de especialidad.

- **Evaluación del impacto del programa:**

Análisis periódico de la eficacia del programa mediante encuestas dirigidas a estudiantes y docentes, evaluación del desempeño en actividades integradoras y seguimiento del desarrollo de competencias comunicativas y profesionales a lo largo del proceso formativo.

- **Ajustes progresivos del programa:**

Adaptación de actividades, materiales y procedimientos de evaluación en función de los resultados del seguimiento institucional, garantizando un proceso de mejora continua, pertinencia pedagógica y alineación con los objetivos del programa.

En conjunto, este plan de seguimiento refuerza el carácter dinámico, reflexivo y sostenible de la propuesta, al situar la evaluación institucional como un instrumento clave para la consolidación del programa y su integración efectiva en la formación universitaria en lenguas de especialidad.

Conclusión

Este capítulo ha presentado una propuesta didáctica elaborada a partir de las necesidades identificadas en el estudio empírico realizado en la Universidad de Orán 2, con el propósito de optimizar la enseñanza del español de especialidad dirigida a estudiantes de tercer año de licenciatura (L3). El diseño se sustenta en una fundamentación pedagógica coherente y se articula con enfoques metodológicos contemporáneos, entre los que destacan el aprendizaje basado en tareas (TBLT), el enfoque AICLE/CLIL y la integración pedagógica de tecnologías educativas.

A lo largo del capítulo se han definido los objetivos generales y específicos del programa, la organización modular de los contenidos y la selección de metodologías activas orientadas a la contextualización y a la transferencia del aprendizaje. Asimismo, se han precisado los procedimientos e instrumentos de evaluación —formativos y sumativos— junto con criterios e indicadores de logro, y se han establecido las condiciones necesarias para la implementación, anticipando limitaciones potenciales y proponiendo estrategias realistas de mitigación.

En conjunto, el programa propuesto constituye una respuesta contextualizada a las carencias curriculares y metodológicas previamente detectadas, al promover un modelo de enseñanza activo, inclusivo y orientado a las necesidades comunicativas propias de contextos académicos y profesionales. De este modo, se refuerza la coherencia entre los fundamentos teóricos desarrollados en la tesis y su operacionalización en una intervención pedagógica aplicable al contexto universitario.

Desde una perspectiva prospectiva, esta propuesta puede servir como base para la renovación de la enseñanza de lenguas de especialidad en la educación superior argentina. Se recomienda su implementación piloto con grupos de L3, acompañada de un seguimiento sistemático que permita valorar su impacto en el desarrollo de competencias comunicativas especializadas y ajustar progresivamente el programa. Finalmente, se abren líneas de investigación futuras orientadas a analizar la eficacia de las metodologías activas, el desarrollo de la competencia intercultural y la mejora continua de los dispositivos de formación lingüística especializada en el ámbito universitario.

Conclusión general

Conclusión general

La presente investigación, surgida de la necesidad de cerrar el desfase entre la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras y las demandas académicas y profesionales, ha tenido como propósito central analizar las aportaciones de la Didáctica de Lenguas de Especialidad (DLE) a la enseñanza universitaria, tomando como caso de estudio la Universidad de Orán 2. El recorrido teórico, empírico y aplicado desarrollado a lo largo de este trabajo ha permitido constatar la pertinencia de la DLE como campo científico en expansión y, al mismo tiempo, evidenciar la necesidad urgente de su integración efectiva en el contexto argelino, a fin de responder a las demandas académicas, profesionales y sociales del estudiantado universitario.

El punto de partida de esta tesis fue la constatación de un desfase entre los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras y las necesidades comunicativas reales de los estudiantes en contextos académicos y profesionales. A pesar de los avances logrados en la enseñanza del español en Argelia, los programas universitarios se han mostrado insuficientes en aspectos clave: falta de vinculación con los ámbitos profesionales, escasa aplicación de metodologías activas, limitada integración de tecnologías educativas digitales y carencia de formación específica del profesorado en DLE. Esta situación justificó la necesidad de un replanteamiento profundo, que ha orientado todo el trabajo.

Los objetivos formulados en la introducción han guiado coherentemente el proceso de investigación y se han alcanzado de manera satisfactoria. En primer lugar, se abordaron los fundamentos teóricos y conceptuales de la DLE, lo que permitió delimitar su especificidad frente a la lengua general y su papel en la formación universitaria. En segundo lugar, se describió la situación de la enseñanza de lenguas de especialidad en el contexto universitario argelino, identificando carencias estructurales y metodológicas que condicionan los resultados del aprendizaje. En tercer lugar, se estudiaron las innovaciones metodológicas más relevantes, entre ellas el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE/CLIL), el aprendizaje basado en tareas, y la integración de la dimensión intercultural y de tecnologías digitales, evaluando su aplicabilidad en el aula universitaria y en la preparación para el mundo laboral.

Posteriormente, el estudio empírico de carácter mixto permitió recopilar datos sólidos a partir de cuestionarios dirigidos a estudiantes y profesores, lo que facilitó la construcción de un diagnóstico riguroso. Finalmente, se diseñó una propuesta didáctica integral, presentada en el Capítulo 6, que responde a las necesidades detectadas y ofrece un modelo de enseñanza innovador, aplicable y transferible a otros contextos universitarios. Este modelo puede ser

Conclusión

adaptado y replicado en otras universidades argelinas y del Magreb, contribuyendo a la estandarización de buenas prácticas en la enseñanza de lenguas de especialidad. Cada objetivo, desde el análisis teórico de la DLE hasta la elaboración de la propuesta didáctica, se ha cumplido satisfactoriamente, asegurando la coherencia entre planteamiento, análisis y propuesta final.

Los hallazgos de la investigación se pueden sintetizar en distintos niveles. En el plano teórico, se ha confirmado que la DLE constituye un campo en consolidación, con capacidad para integrar componentes lingüísticos, pedagógicos, profesionales e interculturales. El análisis de enfoques y tendencias ha puesto de relieve la centralidad del aprendizaje situado, de las metodologías activas y de la formación docente continua como ejes estratégicos de futuro.

En el plano empírico, los cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores han mostrado una clara convergencia de percepciones: ambos colectivos coinciden en demandar contenidos contextualizados, metodologías participativas, materiales auténticos y una mayor integración de recursos tecnológicos, además de reclamar un acompañamiento institucional más fuerte y una formación específica para el profesorado.

En el plano aplicado, la propuesta didáctica constituye la síntesis de los aportes teóricos y de los resultados empíricos, ofreciendo un modelo modular articulado en objetivos y contenidos claros, que incorpora estrategias activas y criterios precisos de evaluación. Estos hallazgos confirman explícitamente la hipótesis planteada al inicio del estudio, evidenciando que la implementación de estrategias innovadoras basadas en AICLE/CLIL, aprendizaje por tareas y uso de tecnologías educativas digitales puede mejorar efectivamente las competencias académicas y profesionales del estudiantado de L3.

La investigación aporta contribuciones significativas en tres niveles. En el plano académico, construye un marco conceptual actualizado sobre la DLE y lo conecta con la realidad universitaria argelina, aportando a la literatura internacional sobre lenguas de especialidad. En el plano metodológico, desarrolla un diseño de investigación mixto que triangula datos y amplía la comprensión de la problemática. En el plano práctico, propone un programa curricular aplicable, transferible a otros contextos universitarios plurilingües, que articula teoría, evidencia empírica y práctica pedagógica.

No obstante, como todo trabajo de investigación, este estudio presenta limitaciones. La muestra empírica se circunscribió a la Universidad de Orán 2, lo que restringe la generalización de los resultados. El tiempo disponible limitó la posibilidad de aplicar y evaluar la propuesta

Conclusión

didáctica de manera longitudinal, y la falta de recursos institucionales condicionó el acceso a otras técnicas como la observación de clases o las entrevistas en profundidad. Estas limitaciones, lejos de debilitar el estudio, señalan el camino hacia nuevas investigaciones.

A partir de los resultados y de las limitaciones identificadas, se abren diversas líneas de proyección: la implementación piloto de la propuesta en grupos de L3 y su evaluación longitudinal; la extensión del estudio a otras universidades argelinas y magrebíes; la profundización en la dimensión intercultural y digital en la enseñanza de lenguas de especialidad; el análisis de la formación docente en este campo, con atención a competencias específicas y necesidades emergentes; y el diseño de instrumentos de evaluación continua que permitan valorar la evolución de las competencias profesionales de los estudiantes en escenarios académicos y laborales.

En síntesis, esta tesis doctoral ha puesto de manifiesto que la Didáctica de Lenguas de Especialidad constituye un campo estratégico para la educación superior contemporánea, al situar el aprendizaje lingüístico en el centro de las demandas académicas, profesionales y sociales. El trabajo realizado ofrece un puente entre teoría y práctica, entre investigación y acción pedagógica, y contribuye a la renovación curricular en la universidad argelina. Asimismo, el manuscrito integra 57 tablas y 53 figuras que sintetizan los aspectos teóricos, los hallazgos empíricos y la propuesta pedagógica, reforzando la solidez del análisis.

Más allá de su contribución académica, esta investigación aspira a influir en las políticas educativas y en la práctica docente universitaria, reafirmando el papel estratégico de la DLE para el desarrollo integral del aprendizaje universitario especializado.

Por otra parte, este trabajo constituye un reflejo del compromiso personal con la mejora de la calidad educativa en Argelia y con la formación de profesionales capaces de desenvolverse en escenarios académicos y laborales internacionales. La elaboración de esta tesis no solo ha sido un ejercicio de investigación, sino también una experiencia de aprendizaje y crecimiento que refuerza la convicción de que la universidad argelina debe avanzar hacia un modelo más abierto, innovador y alineado con las demandas globales, en el cual la Didáctica de Lenguas de Especialidad ocupe un lugar central.

En definitiva, el presente trabajo doctoral constituye una contribución al fortalecimiento de la formación universitaria en Argelia desde la perspectiva de la Didáctica de Lenguas de Especialidad. Su desarrollo ha permitido integrar teoría, análisis empírico y propuesta

Conclusión

pedagógica en un mismo marco coherente, evidenciando que la innovación didáctica y la contextualización de los aprendizajes son claves para la mejora de la calidad educativa. Más allá de los resultados alcanzados, esta investigación abre nuevas vías de reflexión y acción en torno a la formación lingüística profesional en la educación superior, reafirmando el compromiso con una universidad argelina más dinámica, inclusiva y proyectada internacionalmente.

Referencias

- Aguirre Beltrán, B. (2004). *La enseñanza de lenguas para fines específicos: Un enfoque comunicativo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *El español con fines profesionales y académicos*. Madrid, España: SGEL.
- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ahmad, K., Rogers, M., & Jones, S. (1995). *Terminology management: A corpus-based approach*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Alcaraz Varó, E. (2007). *El inglés jurídico*. Barcelona, España: Ariel.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (6.^a ed.). México: Manual Moderno.
- Armenta-Lamant Deu, A. (2022). *Las necesidades lingüísticas en español de especialidad: Análisis de necesidades lingüísticas para los estudiantes que efectúan una movilidad académica en un país de lengua hispánica* (Tesis doctoral inédita). Université Toulouse III – Paul Sabatier, Toulouse, Francia. Recuperado de <https://hal.science/hal-04119811>
- Balboni, P. E. (2000). *Le sfide di Babele : Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Italia: UTET.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Banegas, D. L., Consoli, S., & Lorente, M. (2020). *Innovation in language education*. London, UK: Palgrave Macmillan.

- Barber, C. L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. *Contributions to English Syntax and Philology*, 21, 1–23.
- Bardin, L. (2016). *Análisis de contenido* (3.^a ed.). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Bartual, C., & Mátraházi, N. (2013). Actividades de aprendizaje cooperativo en las clases de ELE. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español* (pp. 40–48). Budapest, Hungría: Instituto Cervantes / Universidad Eötvös Loránd. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/40_bartual-matrahazi.pdf
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27(2), 161–174.
- Blanco Canales, A. (2010). La enseñanza de lenguas para fines específicos: Evolución y perspectivas en el contexto universitario. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 16, 45–62.
- Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique (science des significations)*. Paris: Hachette.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bungarten, T. (1990). Lengua común y lenguaje especializado: Aspectos de una teoría del lenguaje especializado. En *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XV Aniversario* (pp. 880–888). Madrid, España: Gredos.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York, NY: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cabré, M. T. (1998). El discurs especialitzat o la variació funcional determinada per la temàtica. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 25, 173–194.
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: Representación y comunicación*. Barcelona, España: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, methods and applications* (J. C. Sager, Ed.; A. DeCesaris, Trad.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cabré, M. T., & Gómez de Enterría, J. (2006). *Manual práctico de lenguas para fines específicos*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Cabré, M. T., & Gómez de Enterría, J. L. (2006). *Las lenguas de especialidad: Análisis y perspectivas*. Barcelona, España: Ariel.
- Carranza, M., Pérez, J., & López, R. (2024). Tecnologías educativas y aprendizaje adaptativo en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Digital*, 12(1), 45–63.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. London: Routledge.

- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. En *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003–2004* (pp. 11–30). Múnich: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2003-2004/02_cassany.pdf
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Charunsri, P. (2019). Challenges of CLIL implementation in higher education. *International Journal of Instruction*, 12(2), 33–48.
- Ciapuscio, G. E. (2003). *El discurso especializado: Construcción y transmisión del conocimiento*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cimermanová, I. (2020). Digital tools in CLIL teacher education. *Teaching English with Technology*, 20(1), 46–61.
- Coffey, B. (1984). ESP—English for specific purposes. *Language Teaching*, 17(1), 2–16.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London, UK: Routledge.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes & Anaya.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- Córdoba, F., Muñoz, J., & Ríos, A. (2018). Aprendizaje autónomo y plataformas digitales en la universidad. *Revista de Innovación Educativa*, 10(2), 89–105.
- Correa Correa, D. A., Correa Cadavid, C. M., & Arboleda Jaramillo, C. A. (2020). *Educación, estilos de aprendizaje y herramientas didácticas* (1.^a ed.). Medellín: Sello Editorial Universitario Americana.
- Coseriu, E. (1981/1999). *Lecciones de lingüística general*. Madrid, España: Gredos. (Trabajo original publicado en 1971)
- Coseriu, E. (1989). Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, España: Gredos. (Trabajo original publicado en 1952)
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística*. Madrid, España: Gredos.
- Coseriu, E. (1996). *El sistema verbal románico*. Madrid–México: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1976)
- Coseriu, E. (2001a). Détermination et entours. En *L'Homme et son langage* (pp. 31–67). Louvain & Paris : Peeters.
- Coseriu, E. (2001b). Vers l'étude des structures lexicales. En *L'Homme et son langage*. Louvain & Paris: Peeters.
- Costa, F., & Coleman, J. A. (2013). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3–19.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>

- Coyle, D. (1999). *Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts*. Nottingham, UK: University of Nottingham.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
<https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Dania, R., & Adha, A. D. (2021). Students' strategies in reading online authentic materials. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 579, 149–152.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210914.028>
- De Saussure, F. (1978). *Cours de linguistique générale* (T. de Mauro, Ed.). Paris: Payot.
(Trabajo original publicado en 1916)
- Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 139–154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2013). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1407–1421. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.642349>

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Duarte-Gastélum, J., Ramírez-Montoya, M. S., & Valenzuela-González, J. R. (2024). Inteligencia artificial y analítica del aprendizaje en educación superior. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 5, 100146. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100146>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Education International, & European Students' Union. (2010). *Time for a new paradigm in education: Student-centred learning*. Brussels: EI/ESU.
- Elkins, J. (2006). *Why art cannot be taught*. Urbana, IL & Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *Educational Psychology Review*, 16(4), 407–428. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0003-0>

Referencias

- European Commission. (2014). *Innovation in education and training*. Brussels, Belgium: European Union.
- Fajardo Domínguez, J. (2000). La enseñanza de lenguas para fines específicos. *Revista de Filología y Lingüística*, 26(2), 153–168.
- Feldhaus, A., Gebauer, G., & Weisenborn, M. (2006). Employability skills and intercultural competence in higher education. *European Journal of Education*, 41(3), 347–365.
- Fernández Polo, F. J. (2020). Estudios de caso y aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria de lenguas de especialidad. *Revista de Lingüística Aplicada*, 32, 55–72.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galindo, J. (2015). Competencias digitales docentes y formación universitaria. *Revista de Educación y Tecnología*, 8(2), 45–62.
- Galindo, J. A., Dhungana, D., Rabiser, R., Benavides, D., Botterweck, G., & Grünbacher, P. (2015). Supporting distributed product configuration by integrating heterogeneous variability modeling approaches. *Information and Software Technology*, 62(1), 78–100. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2015.02.002>
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- García García, M. (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gartner. (2024). *Top strategic technology trends 2024*. Stamford, CT: Gartner Research.
- Gil Clotet, A., & Monasterio Morales, M. (2022). CLIL and STEM education: Integrated methodologies and student motivation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2134–2150. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1872156>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata.
- Ginesta Portet, X., Suau, J., & Andreu, J. (2013). Integrating content and language in higher education: The impact of CLIL on oral competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2334–2343. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.268>
- Gómez de Enterría, J. (1998). El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas. *Carabela*, 44, 30–39.
- Gómez de Enterría, J. (2001). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid, España: Edinumen.
- Gómez de Enterría, J. (2007). La enseñanza del español con fines específicos. En M. Lacorte (Coord.), *Lingüística del español* (pp. 149–181). Madrid, España: Arco/Libros.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: Enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Gómez de Enterría, J. L. (2006). *Lenguas para fines específicos: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Ediciones Complutense.

Referencias

- Gómez de Enterría, J., & Martí, M. A. (2009). *La comunicación especializada*. Madrid, España: Arco/Libros.
- González Ciriaco, J. (2024). Competencia digital docente y educación bilingüe en la universidad. *Revista de Educación y Tecnología*, 18(1), 45–62.
- González Ciriaco, L. A. (2024). Brecha digital en entornos universitarios. *Revista Voces de América y el Caribe*, 1(1), 217–243.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Hoffmann, L. (1984). *Sprache für Spezialgebiete*. Berlin: Akademie Verlag.
- Hoffmann, L. (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Tübingen: Narr.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London, UK: Routledge.
- Instituto Cervantes. (2020). *Plan curricular de español para los negocios*. Madrid, España: Instituto Cervantes.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Publishing.
- Kim, Y., & Graham, S. (2022). Teacher competences in CLIL contexts: A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 421–438. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1838419>
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4–17.
- Lázaro Carreter, F. (1953). *Estudios de lexicografía española*. Madrid, España: Gredos.
- Le Ninan, C., & Miroudot, B. (2004). Apprentissage du FOS : Diversité des situations d'enseignement. *Le français dans le monde, série Recherches et applications*, CLE International, 106–114.
- Lerat, P. (1995). *Las lenguas especializadas*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.

- Llorens, F., gallego, M., Villagr -Arnedo, C., Compa , P., Satorre, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamificaci n del proceso de aprendizaje: Lecciones aprendidas. *Education in the Knowledge Society*, 17(3), 7–28.
- L ffler-Laurian, A. M. (1983). La vulgarisation scientifique. * tudes de linguistique appliqu e*, 51, 8–29.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- L pez Ferrero, C. (2002). La variaci n terminol gica en los lenguajes de especialidad. *Revista Signos*, 35(51–52), 115–134.
- Mallem, H. (2023). Aproximaci n te rica a las caracter sticas generales de las lenguas de especialidad. CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigaci n y Estudios Gerenciales, (64), 87–101.
- Mallem, H., & Dala, S. (2025). Componentes clave de las lenguas de especialidad. *Langues & Cultures*, 6(2), 294–306.
- Mallem, H. (2024). Idiomas especializados y comunicaci n universitaria. *S miotiques*, 19(1), 715–728. Recuperado de <https://asjp.cerist.dz/en/article/242831>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Jyv skyl , Finland: University of Jyv skyl .
- Mart , M. A. (2004). Discurso especializado y comunicaci n profesional. En J. G mez de Enterr a (Ed.), *Lenguas de especialidad y comunicaci n profesional* (pp. 87–104). Madrid, Espa a: Arco/Libros.

- Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1–18.
- Martinet, A. (1953). Concepts of language and the teacher of foreign languages. *The French Review*, 27(5), 361–364.
- Martinet, A. (1974). *Elementos de lingüística general*. Madrid, España: Gredos.
- Mearns, T., de Graaff, R., & Coyle, D. (2022). Teacher competences for CLIL: A European framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1201–1216. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1725524>
- Melado, J. (2004). El lenguaje especializado y su didáctica en la enseñanza de lenguas. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores de español como lengua extranjera* (pp. 673–690). Madrid: SGEL.
- Mellado Blanco, C. (2004). *La polisemia léxica: teoría y descripción*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Mendoza, L., Salinas, P., & Torres, C. (2024). Herramientas digitales para la enseñanza de lenguas con fines específicos. *Lenguas y Tecnología*, 6(1), 23–41.
- Mesas Jiménez, L. (2023). Desarrollo de soft skills en la educación superior: Implicaciones para la empleabilidad. *Revista de Educación y Desarrollo Profesional*, 15(1), 45–62.
- Miranda, J., López, R., & Vega, M. (2019). Desarrollo profesional docente y rediseño curricular en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 45–63.
- Molina Álvarez, J., Valencia-Peris, A., & Gómez-Gonzalvo, F. (2017). Gamificación y motivación en educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 145–162. <https://doi.org/10.5209/RCED.51698>

- Montenegro, H., Ramírez, J., & Silva, M. (2020). Resistencias docentes ante metodologías innovadoras en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 85–102.
- Moreno Fernández, F. (1999a). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En *Lenguas para fines específicos (VI): Investigación y enseñanza* (pp. 3–14).
- Moreno Fernández, F. (1999b). Aspectos sociolingüísticos de la entonación en el español de Alcalá de Henares (Madrid): A propósito de dos enunciados interrogativos. En *Estudios de lingüística hispánica: homenaje a María Vaquero* (pp. 348–371).
- Moreno Fernández, F. (2013). *Sociolingüística cognitiva*. Madrid, España: Iberoamericana / Vervuert.
- Moreno Fernández, F. (2015). *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S., & Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Logroño, España: UNIR.
- Navés, T., & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender: Una introducción al AICLE para docentes. *Cultura y Educación*, 12(2), 127–142.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A., & Lorenzo, F. (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Niss, M. (2003). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. En *Proceedings of the 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education* (pp. 115–124).

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, G. (2015). *Variación sintáctica y discursiva en el español hablado en Santiago de Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Padrón, M., & Ballesteros de Celis, C. (s. f.). *El docente de lenguas de especialidad: Funciones y competencias*. Documento de trabajo universitario.
- Pastor Cesteros, S. (2004). La enseñanza del español con fines específicos: Necesidades y perspectivas. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores de español como lengua extranjera* (pp. 573–590). Madrid, España: SGEL.
- Pastor Cesteros, S. (2010). *La didáctica de las lenguas para fines específicos*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (2001). *Teaching through a foreign language: A guide for teachers*. Milan, Italy: University of Pavia.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 303–321. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777389>

- Pérez-Vidal, C. (2013a). Language learning in formal bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 235–252.
- Pérez-Vidal, C. (2013b). Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences. En C. Abello-Contesse, P. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century* (pp. 52–82). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Picht, H., & Draskau, J. (1985). *Terminology: An introduction*. Guildford: University of Surrey.
- Pimentel-Velázquez, C. (2025). *CLIL and materials for learning: A rubric for analysis* [Los materiales para el aprendizaje en AICLE: una lista de verificación para el análisis]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1564>
- Polyakova, O., Makarova, E., & Nekrasova, N. (2019). Foreign language competence as a factor of graduate employability. *Education Sciences*, 9(2), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci9020108>
- Rahmanpanah, H., & Mohseni, A. (2017). Engagement and motivation in EFL classroom: Humanizing the coursebook or autonomy-supportive teaching climate? *Journal of Language and Translation*, 7(1), 69–88.
- Real Academia Española. (S. f.). Polisemia. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/polisemia>
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Referencias

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R., & Chancerel, J.-L. (1977). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- Rodríguez, F. (1981). *Las lenguas especiales*. Madrid, España: Gredos.
- Rodríguez-García, A. M., & Santiago-Campión, R. (2015). Gamificación, motivación y aprendizaje autónomo. *Educación XXI*, 18(2), 23–45.
<https://doi.org/10.5944/educXXI.12158>
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I., & García Antuña, M. (2009). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Madrid: Síntesis.
- Rogers, C. R. (1996). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1996). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Rona, J. P. (1969). *The social and cultural status of languages*. The Hague: Mouton.
- Rona, J. P. (1974). *Lingüística teórica y aplicada*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Sabariego, M., Bisquerra, R., & Dorio, I. (2010). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Sabater, C. (2000). El perfil del docente en lenguas de especialidad. *Revista de Didáctica de Lenguas*, 5, 41–56.

- Sager, J. C., Dungworth, D., & McDonald, P. F. (1980). *English special languages: Principles and practice in science and technology*. Wiesbaden: Brandstetter.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). London, UK: Routledge.
- Shifko, J. (2001). ¿Existen las lenguas de especialidad? En A. M. C. Cervera & M. A. Gómez de Enterría (Eds.), *Lenguas de especialidad y enseñanza de lenguas* (pp. 35–52). Madrid: Edinumen.
- Silva, J., & Martínez, M. (2021). Innovación docente universitaria y uso pedagógico de las TIC. *Educación y Tecnología*, 12(1), 23–41.
- Slamet, A. (2025). Gamification strategies in language learning for specific purposes. *Journal of Educational Technology & Society*, 28(1), 88–101.
- Stockwell, G. (2016). *Mobile language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stroeveva, O. A., Zviagintceva, Y., Tokmakova, E., Petrukhina, E., & Polyakova, O. (2019). Application of remote technologies in education. *International Journal of Educational Management*, 33(3), 503–510. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2018-0251>
- Swales, J. M. (1985). Episodes in ESP. *Language Teaching*, 18(2), 107–121.
- Swales, J. M. (1990). Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tano, M. (2023). *L'approche par problème et l'analyse des besoins en langues de spécialité* [Comunicación académica]. Université de Lorraine. HAL. Recuperado de <https://hal.science/hal-04020323v1>

- Torrego Egidio, L., & Méndez Romero, R. (2018). Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después de “The Project Method”, de W. H. Kilpatrick. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1–15.
- Trujillo Sáez, F., Salvadores Merino, C., & Gabarrón Pérez, Á. (2019). *Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. Madrid, España: Ediciones SM.
- UNESCO. (2019). *Recomendación sobre los recursos educativos abiertos (REA)*. París, Francia: UNESCO.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. *The Brussels Journal of Linguistics*, 4, 70–88.
- Van der Yeught, M. (2014). ESP teaching: A matter of identity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136, 250–254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.332>
- Vargas, R. (2019). Alfabetización digital docente en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 67–85.
- Vázquez, G. (2004). *El español con fines específicos*. Madrid, España: SGEL.
- Venegas-Loor, A., & Moreira-Aguayo, R. (2021). Tecnologías emergentes y educación superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(2), 95–112.
- Venegas-Loor, L. V., & Moreira-Aguayo, P. Y. (2021). Tecnologías emergentes en educación superior. *Polo del Conocimiento*, 6(11), 864–877.
- Vo, T. T. T., Truong, T. D., & Nguyen, H. T. (2023). Digital platforms in ESP learning: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(5–6), 1042–1065. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2013346>

- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1–19.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wolf, D. (2007). El enfoque AICLE: Características y aplicación en el aula. En F. Lorenzo (Coord.), *Modelos de enseñanza AICLE* (pp. 23–38). Sevilla, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Zabalza, M. A., & Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el ser y el estar*. Madrid, España: Narcea.
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172–182.

Glosario

Glosario de términos clave

Este glosario recoge los términos fundamentales relacionados con la didáctica de las lenguas de especialidad y la enseñanza universitaria. Su propósito es facilitar la comprensión de los conceptos empleados en esta investigación.



Actividad auténtica: Ejercicio o tarea que refleja situaciones reales del contexto profesional o académico en el que se usará la lengua de especialidad.

Análisis del discurso: Estudio de la estructura, función y uso del lenguaje en contextos específicos, como textos científicos, jurídicos o empresariales.

Aprendizaje autónomo: Proceso en el que el estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje, gestionando su tiempo, recursos y estrategias.

Aprendizaje colaborativo: Modelo de enseñanza en el que los estudiantes trabajan en conjunto para lograr un objetivo común, promoviendo la interacción y el desarrollo de competencias comunicativas.

Aprendizaje basado en competencias (ABC): Enfoque en el que el aprendizaje se estructura en torno al desarrollo de habilidades y conocimientos aplicables en situaciones reales.

Análisis de necesidades: Proceso que identifica los requerimientos lingüísticos de los estudiantes para diseñar programas específicos de enseñanza de lenguas.

Aprendizaje basado en problemas (ABP): Método en el que los estudiantes aprenden resolviendo problemas reales, promoviendo el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento.

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras): Enfoque en el que se enseña una materia a través de una lengua extranjera, combinando el aprendizaje de contenidos con el desarrollo de competencias lingüísticas (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

C

Cognición situada: Teoría según la cual el aprendizaje es más efectivo cuando se produce en un contexto auténtico y significativo.

Comunicación especializada: Interacción lingüística dentro de un campo del conocimiento, que requiere el dominio de terminología y estructuras específicas.

Concordancia terminológica: Consistencia en el uso de términos específicos dentro de un ámbito de especialidad para evitar ambigüedades.

Currículo específico: Diseño curricular adaptado a las necesidades y objetivos de un campo disciplinario concreto, como la medicina, la ingeniería o el derecho.

Competencia comunicativa: Capacidad de un individuo para emplear la lengua de manera efectiva en distintos contextos, incluyendo los especializados (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

Corpus lingüístico: Conjunto estructurado de textos en una lengua específica que sirve como base para estudios lingüísticos y terminológicos.

D

Didáctica específica: Rama de la didáctica que estudia los métodos de enseñanza para áreas de conocimiento especializadas.

Disciplina académica: Área de estudio organizada dentro de un ámbito de conocimiento, como lingüística aplicada, educación o ciencias de la comunicación.

Discurso especializado: Uso del lenguaje en contextos específicos, como el científico, técnico, jurídico o empresarial, con terminología y estructuras propias.

E

Estrategia cognitiva: Técnica utilizada por los estudiantes para procesar, organizar y retener información nueva en una lengua extranjera.

Estrategia metacognitiva: Proceso mediante el cual los aprendices supervisan y regulan su propio aprendizaje para optimizarlo.

Estudio de caso: Método de investigación basado en el análisis detallado de una situación real para extraer conclusiones aplicables a contextos similares.

Evaluación formativa: Proceso de evaluación continua que permite mejorar el aprendizaje a través de retroalimentación constante.

Evaluación sumativa: Evaluación que mide el aprendizaje al final de un curso o unidad didáctica, generalmente mediante exámenes o pruebas finales.

F

Fluidez académica: Capacidad de un estudiante para comunicarse con precisión y naturalidad en un contexto universitario y científico.

Formación docente en lenguas de especialidad: Capacitación específica para profesores que enseñan lenguas con fines específicos, integrando enfoques metodológicos y herramientas pedagógicas.

G

Glosario terminológico: Listado organizado de términos clave en un área del conocimiento, acompañado de definiciones precisas.

Gramática de la especialidad: Conjunto de reglas sintácticas y morfológicas propias de una lengua en un contexto profesional o técnico.

Género discursivo: Tipo de texto o comunicación que sigue convenciones específicas dentro de un ámbito especializado, como informes técnicos, artículos científicos o contratos legales (Swales, 1990).

I

Interacción en lengua de especialidad: Uso del lenguaje en contextos específicos de comunicación profesional, académica o técnica.

Input comprensible: Teoría de adquisición de lenguas que enfatiza la exposición del estudiante a información ligeramente más avanzada de su nivel actual para facilitar el aprendizaje (Krashen, 1985).

Instrumento de evaluación: Herramienta utilizada para medir el aprendizaje de lenguas de especialidad, como rúbricas, pruebas de desempeño y portafolios lingüísticos.

L

Lengua de especialidad: Variedad lingüística utilizada en contextos específicos (científicos, médicos, jurídicos, empresariales, etc.), caracterizada por su terminología precisa y estructuras formales.

Lengua para fines académicos (LFA): Modalidad de enseñanza de lenguas orientada al ámbito académico, con énfasis en la producción y comprensión de textos académicos.

Lengua para fines específicos (LFE): Enseñanza de una lengua enfocada en contextos profesionales y técnicos.

Lexicografía especializada: Estudio y elaboración de diccionarios o repertorios terminológicos en un área del conocimiento.

Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas: Disciplina que estudia el lenguaje en contextos educativos para mejorar la didáctica y el aprendizaje.

M

Material auténtico: Documento real utilizado en la enseñanza de lenguas de especialidad, como informes técnicos, contratos o artículos científicos.

Modelización del discurso: Análisis y estructuración de textos especializados para facilitar su enseñanza y comprensión.

Metodología activa: Estrategia pedagógica que involucra activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje mediante actividades participativas.

N

Nivel de competencia lingüística: Grado de dominio de un idioma según estándares internacionales como el MCER (Marco Común Europeo de Referencia).

O

Observación participante: Método de investigación en el que el docente o investigador se involucra en el contexto de aprendizaje para analizar la interacción y el uso de la lengua.

Objetivo de aprendizaje: Resultado esperado en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en una lengua de especialidad.

P

Planificación curricular: Organización y diseño de programas de enseñanza adaptados a las necesidades de un público específico.

Producción escrita académica: Desarrollo de habilidades para redactar textos formales, como ensayos, artículos científicos o informes técnicos.

S

Simulación profesional: Estrategia didáctica en la que los estudiantes practican situaciones comunicativas reales de su futuro ámbito laboral.

Sistema de evaluación por rúbricas: Método de evaluación basado en criterios específicos para valorar la competencia lingüística en contextos especializados.

T

Terminología especializada: Conjunto de términos y expresiones propias de un campo disciplinario específico.

Traducción especializada: Adaptación de textos de un idioma a otro dentro de un ámbito técnico, científico o jurídico.

Task-Based Language Teaching (TBLT): Método de enseñanza basado en tareas comunicativas y actividades prácticas para desarrollar competencias lingüísticas (Ellis, 2003).

TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): Herramientas tecnológicas aplicadas a la educación para facilitar el aprendizaje de lenguas.

V

Variación lingüística en lenguas de especialidad: Diferencias en el uso del lenguaje según el contexto profesional, el registro y la disciplina.

Nota. Este glosario sirve como referencia para la comprensión de los términos clave utilizados en el desarrollo de esta investigación. Elaboración propia, a partir de aportes teóricos de Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Krashen (1985), Swales (1990), Coyle, Hood y Marsh (2010) y Ellis (2003).

Anexos

Anexo 1. Cuestionario dirigido al estudiantado

1. ¿Cuál es tu edad?

Objetivo: Identificar el rango de edad de los participantes para analizar diferencias en percepciones y necesidades según la edad.

- 18-20 años
- 21-23 años
- 24-26 años
- 27 años o más

2. ¿Cuál es tu género?

Objetivo: Recopilar datos demográficos para evaluar si existen diferencias de percepción y experiencia según el género.

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo

3. ¿Qué nivel de competencia comunicativa tenías al comenzar el curso de lengua de especialidad?

Objetivo: Evaluar el nivel inicial de los estudiantes para analizar cómo impacta en su aprendizaje y percepción del curso.

- Básico
- Intermedio
- Avanzado
- No estoy seguro

4. ¿Con qué frecuencia utilizas los recursos y materiales proporcionados en el curso (por ejemplo, presentaciones, lecturas asignadas, videos explicativos y cuestionarios)?

Objetivo: Medir el grado de uso y utilidad percibida de los recursos pedagógicos del curso

- Siempre
- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Nunca

5. ¿Cómo calificarías la relevancia de los contenidos del curso para tu área de estudio?

- **Objetivo:** Determinar la pertinencia del contenido del curso en relación con la especialidad académica de los estudiantes.
- Muy relevante para mi área de estudio
- Relevante en algunos aspectos
- Poco relevante área mi área de estudio
- No relevante en absoluto

6. ¿Qué tan efectivos consideras que son los métodos de enseñanza utilizados en el curso?

Objetivo: Evaluar la efectividad percibida de los enfoques didácticos empleados en la enseñanza del curso.

- Muy efectivos
- Efectivos
- Poco efectivos
- No efectivos

7. ¿Qué tipo de actividades en clase encuentras más útiles para tu aprendizaje? (elige 2 respuestas)

Objetivo: Identificar las estrategias didácticas más valoradas para mejorar la metodología del curso.

- Discusiones en grupo
- Actividades prácticas
- Lecturas y análisis de textos
- Presentaciones y proyectos

8. ¿Cómo evalúas el nivel de dificultad del material didáctico proporcionado (por ejemplo, guías, presentaciones, ejercicios y lecturas)?

Objetivo: Analizar si el material es adecuado en términos de dificultad para el nivel de los estudiantes.

- Muy difícil

Anexos

- Difícil
- Adecuado
- Fácil

9. ¿Qué tan accesibles y útiles encuentras los recursos digitales utilizados en el curso?

Objetivo: Evaluar la accesibilidad y la utilidad de los recursos digitales en el proceso de aprendizaje.

- Muy accesibles y útiles
- Accesibles y útiles
- Poco accesibles y útiles
- No accesibles ni útiles

10. ¿Cómo percibes la calidad de la retroalimentación (Observaciones) y el apoyo recibido por parte del profesor en el curso?

Objetivo: Medir la calidad de la orientación y el seguimiento académico proporcionado por el docente.

- Excelente
- Buena
- Adecuada
- Insuficiente

11. ¿Qué tan satisfecho estás con el apoyo recibido por parte del profesor en el curso?

Objetivo: Evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto al acompañamiento docente.

- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Neutral
- Insatisfecho

12. ¿Qué aspectos del curso te resultan más desafiantes (complicados)?

Objetivo: Identificar los principales desafíos que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje del idioma de especialidad.

Anexos

- Comprensión de los contenidos
- Aplicación práctica de los conocimientos
- Interacción en clase
- Gestión del tiempo y cantidad de tareas

13. ¿Qué tipo de formación adicional consideras que sería beneficiosa para mejorar tu rendimiento en el curso? (selecciona hasta 3 opciones)

Objetivo: Explorar qué estrategias formativas adicionales podrían contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

- Talleres prácticos
- Cursos de actualización en tecnología
- Sesiones de tutoría individual
- Seminarios sobre metodologías de enseñanza
- Capacitación en habilidades de comunicación
- Formación en gestión del tiempo y organización
- Cursos sobre recursos didácticos y materiales de enseñanza
- Formación en el uso de herramientas digitales para el aprendizaje

14. ¿Cómo evalúas la estructura y organización del curso?

Objetivo: Analizar la percepción de los estudiantes sobre la planificación y estructura del curso.

- Muy bien organizada
- Bien organizada
- Adecuadamente organizada
- Mal organizada

15. ¿Qué tan útil es el curso para tus futuros estudios o carrera profesional?

Objetivo: Evaluar la aplicabilidad del curso en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

- Muy útil
- Útil
- Poco útil

- No útil

16. ¿Qué tipo de mejoras propondrías para el curso de lengua de especialidad?

- **Objetivo:** Recoger sugerencias específicas de mejora en los contenidos, métodos y recursos del curso.
- Actualización de contenidos
- Inclusión de más actividades prácticas
- Mejora en los recursos digitales
- Mayor interacción y participación en clase

17. ¿Cómo calificarías el equilibrio entre teoría y práctica en el curso?

Objetivo: Determinar si la combinación de teoría y práctica es adecuada para el aprendizaje.

- Muy equilibrado
- Equilibrado
- Poco equilibrado
- Desequilibrado

18. ¿Qué tipo de actividades te gustaría que se añadieran al curso?

Objetivo: Identificar las actividades adicionales que los estudiantes consideran más útiles para mejorar el curso.

- Actividades en grupo
- Simulaciones de situaciones profesionales
- Proyectos colaborativos
- Talleres de habilidades practicas

19. ¿Cómo percibes la aplicación de competencias interculturales en el curso?

- **Objetivo:** Evaluar si el curso promueve el desarrollo de competencias interculturales en el aprendizaje del idioma.
- Muy aplicada
- Aplicada
- Poco aplicada
- No aplicada

20. ¿Qué apoyo adicional te gustaría recibir para mejorar tu aprendizaje en el curso? (selecciona hasta 2 opciones)

Objetivo: Identificar qué tipos de apoyo complementario pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes.

- Recursos adicionales
- Más tutorías
- Actividades extracurriculares
- Asesoría en técnicas de estudio
- Acceso a plataformas de aprendizaje en línea
- Feedback regular sobre el desempeño académico

21. ¿Cómo evaluarías tu nivel de motivación y compromiso en el curso?

- **Objetivo:** Medir el grado de motivación y compromiso de los estudiantes con el aprendizaje del idioma.
- Muy alto
- Alto
- Moderado
- Bajo

22. ¿El curso ha cumplido con tus expectativas iniciales?

Anexos

Objetivo: Analizar si el curso responde a las expectativas de los estudiantes y en qué medida.

- Sí, ha superado mis expectativas
- Sí, ha cumplido con mis expectativas
- No, ha cumplido parcialmente
- No, no ha cumplido con mis expectativas

23. ¿Cómo percibes la modalidad de enseñanza utilizada en el curso?

Objetivo: Evaluar la efectividad percibida del formato de enseñanza empleado (presencial, virtual o híbrido).

- Muy efectiva
- Efectiva
- Poco efectiva
- No efectiva

24. ¿Qué es lo que más te ha ayudado a aprender en este curso?

Objetivo: Identificar los aspectos del curso que los estudiantes consideran más beneficiosos para su aprendizaje.

Respuesta corta.....

Anexos

Anexo 2. Cuestionario dirigido al profesorado

1. Sexo

Objetivo: Identificar la distribución de género entre los docentes encuestados.

- Masculino
- Femenino

2. ¿Cuál es su área de especialización?

Objetivo: Determinar el perfil académico de los docentes y su impacto en la enseñanza de lenguas de especialidad.

- Lingüística
- Literatura
- Comunicación
- Didáctica

3. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la enseñanza de lenguas de especialidad?

Objetivo: Evaluar el nivel de experiencia docente y su posible relación con la efectividad de las metodologías utilizadas.

- Menos de 2 años
- 2-5 años
- 6-10 años
- Más de 10 años

4. ¿Qué nivel de competencia comunicativa suelen tener sus estudiantes al iniciar el curso?

Objetivo: Conocer la preparación lingüística con la que los estudiantes comienzan el curso para ajustar estrategias de enseñanza.

- Básico
- Intermedio
- Avanzado
- No estoy seguro

5. ¿Cómo calificaría la importancia de las competencias comunicativas en su curso?

Objetivo: Medir la relevancia otorgada a las competencias comunicativas en la enseñanza de lenguas de especialidad.

- Muy importante
- Importante
- Moderadamente importante
- Poco importante

6. ¿Qué metodología utiliza en la enseñanza de lenguas de especialidad? (puede seleccionar hasta 3 opciones)

Objetivo: Identificar los enfoques pedagógicos predominantes en la enseñanza de lenguas de especialidad.

- Enfoque comunicativo
- Método directo
- Enfoque basado en tareas
- Combinación de enfoques
- Enfoque AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua)
- Enfoque por proyectos

7. ¿Qué tipo de materiales y recursos utiliza en sus clases? (Elige 2 respuestas)

Objetivo: Evaluar la variedad y pertinencia de los recursos didácticos empleados en el aula.

- Libros de texto y manuales académicos
- Recursos digitales y plataformas de aprendizaje en línea
- Material audiovisual (videos, documentales)
- Herramientas interactivas y aplicaciones educativas (como Kahoot o Quizlet)
- Estudios de caso y materiales de investigación práctica

8. ¿Con qué frecuencia actualiza su material didáctico del curso?

Objetivo: Analizar la periodicidad con la que los docentes actualizan sus materiales y su impacto en la enseñanza.

Anexos

- Mensualmente
- Trimestralmente
- Anualmente
- Cuando es necesario

9. ¿Qué tan satisfecho está con el apoyo institucional para su curso de lengua de especialidad?

Objetivo: Examinar la percepción del profesorado sobre el respaldo brindado por la institución universitaria.

- | • Muy satisfecho | Satisfecho | Neutral | Insatisfecho |
|---|------------|---------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none">• El apoyo institucional supera ampliamente mis expectativas y facilita en gran medida mi curso de lengua de especialidad• El apoyo institucional cumple con mis expectativas y es adecuado para mi curso• El apoyo institucional es aceptable, pero no destaca en aspectos positivos ni negativos• El apoyo institucional no cumple completamente mis expectativas y presenta áreas de mejora | | | |

10. ¿Cómo evalúa el progreso de los estudiantes en su curso? (Elige hasta 3 respuestas)

Objetivo: Identificar los métodos más utilizados para medir el aprendizaje de los estudiantes.

- Exámenes escritos
- Proyectos y presentaciones
- Participación en clase
- Trabajos de investigación
- Pruebas orales
- Tareas y ejercicios prácticos
- Evaluación continua (seguimiento del desempeño a lo largo del curso)
- Autoevaluación y reflexión del estudiante

11. ¿Qué desafío enfrenta al enseñar lenguas de especialidad?

Objetivo: Determinar las principales dificultades que enfrentan los docentes al impartir lenguas de especialidad.

- Falta de recursos
- Diversidad en el nivel de los estudiantes
- Insuficiente formación continua
- Escasez de materiales auténticos y actualizados

12. ¿Cómo considera la integración de competencias interculturales en su curso?

Objetivo: Analizar la importancia dada a la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas de especialidad.

- Muy importante
- Importante
- Moderadamente importante
- Poco importante

13. ¿Qué tipo de formación adicional cree que sería útil para mejorar su enseñanza? (seleccione 2 opciones que considere relevante)

Objetivo: Identificar las necesidades de actualización y capacitación docente.

- Cursos de actualización pedagógica
- Talleres sobre tecnologías educativas
- Formación en diseño curricular
- Seminarios sobre diversidad e inclusión en el aula (estrategias para un ambiente inclusivo)

14. ¿Cómo evalúa la eficacia de las metodologías que utiliza?

Objetivo: Evaluar la percepción de los docentes sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza.

- Muy eficaz
- Eficaz
- Poco eficaz
- No estoy seguro

15. ¿Qué tipo de retroalimentación(feedback) recibe de sus estudiantes?

Objetivo: Conocer el tipo de feedback recibido por los docentes y su influencia en la mejora de la enseñanza.

- Mayormente positiva (elogios y comentarios favorables)
- Constructiva (sugerencias para mejorar)
- Mixta (una combinación de comentarios positivos y constructivos)
- No recibo retroalimentación

16. ¿qué impacto tiene el uso de tecnología en la calidad de la enseñanza en su curso?

Objetivo: Medir el efecto del uso de tecnologías en la calidad educativa del curso.

- Mejora significativamente la calidad
- Mejora moderadamente la calidad
- Tiene poco impacto en la calidad
- Dificulta la calidad de la enseñanza

17. ¿Qué aspecto del diseño curricular considera que debe mejorar? (eleige hasta 3 respuestas)

Objetivo: Identificar las áreas del currículo que requieren ajustes o actualizaciones.

- Contenidos especializados
- Inclusión de más actividades prácticas
- Uso de tecnologías avanzadas
- Metodologías de enseñanza
- Evaluación y retroalimentación continua
- Flexibilidad del currículo para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje
- Integración de competencias transversales (como trabajo en equipo y comunicación)
- Recursos didácticos disponibles

18. ¿Qué recurso didáctico adicional (complementario) considera útil?

Objetivo: Explorar qué materiales complementarios podrían fortalecer la enseñanza.

- Libros de texto especializados

Anexos

- Plataformas digitales
- Material audiovisual

19. ¿Cómo calificaría la calidad de los materiales y recursos utilizados en su curso?

Objetivo: Evaluar la percepción de los docentes sobre la suficiencia y calidad de los recursos didácticos disponibles.

- Excelente
- Bueno
- Adecuado
- Insuficiente

20. ¿Qué mejora propondría para el programa de lengua de especialidad?

Objetivo: Recoger sugerencias de los docentes para optimizar el programa de lenguas de especialidad.

- Actualización de contenidos
- Más formación docente
- Mejora en la infraestructura

21. ¿Qué apoyo adicional le gustaría recibir de la universidad para mejorar su enseñanza?

Objetivo: Identificar necesidades específicas de los docentes en términos de recursos y formación.

- Recursos financieros
- Formación continua
- Asistencia técnica

22. ¿Qué estrategia o enfoque innovador sugeriría para mejorar la enseñanza de lenguas de especialidad?

Objetivo: Recoger ideas sobre metodologías innovadoras para mejorar la enseñanza de lenguas de especialidad.

Respuesta corta.....

Anexos

Anexo 3. Modelo de fichas de trabajo y secuencias didácticas

MODELO 1 – Ficha de trabajo

Ficha de trabajo n° 1

Título: Elaboración de un correo electrónico profesional

Objetivos específicos:

- Redactar un correo formal en español para solicitar información o concertar una cita profesional.
- Reconocer las convenciones lingüísticas y pragmáticas del discurso profesional.
- Aplicar estructuras corteses, precisas y adecuadas al contexto institucional.

Duración: 1 hora 30 minutos

Competencia principal: Comunicación escrita profesional (nivel B1–B2)

Materiales y recurso

- Extractos de correos auténticos (reales o adaptados).
- Proyector o pizarra digital.
- Acceso a correo institucional o simulador (Moodle).
- Diccionario en línea y glosario terminológico profesional.

Tabla 1

Desarrollo de la actividad (Correo profesional)

Fase	Descripción	Duración
Activación (Pre-tarea)	El docente proyecta ejemplos reales de correos formales e informales. Se analizan los elementos Estructurales: saludo, cuerpo, despedida, firma.	15 min
Reflexión guiada	En grupos, los estudiantes identifican expresiones de cortesía, fórmulas de contacto y registro lingüístico.	15 min
Producción (Tarea)	Cada estudiante redacta un correo profesional (por ejemplo, a un profesor o empresa) solicitando información sobre una práctica profesional.	30 min
Revisión cooperativa	Intercambio de correos entre compañeros. Retroalimentación basada en criterios: claridad, estructura, registro, corrección gramatical.	20 min

Anexos

Fase	Descripción	Duración
Evaluación	Puesta en común y comentario del docente. Revisión de aspectos léxicos y pragmáticos.	10 min

Criterios de evaluación

- Coherencia y adecuación al contexto comunicativo.
- Estructura del texto (organización y cortesía).
- Uso correcto del léxico profesional.
- Corrección ortográfica y gramatical.

Extensión opcional

- Versión digital del correo (formato e-mail institucional).
- Comparación con ejemplos reales de empresas argelinas o españolas.

MODELO 2 – Secuencia didáctica

Unidad 2: La presentación oral profesional

Duración total: 2 sesiones (3 horas)

Modalidad: Trabajo por proyectos (preparación de una breve presentación oral)

Objetivos generales

- Desarrollar la competencia oral en contextos académicos y profesionales.
- Organizar y exponer información con claridad, coherencia y corrección lingüística.
- Integrar recursos tecnológicos (presentaciones PowerPoint, Canva o Genially).

Tabla 2

Secuencia de trabajo (Presentación oral profesional)

Etapas	Actividades	Recursos	Evaluación
Comprensión (Sesión 1)	Escucha de una presentación modelo (vídeo). Identificación de estructuras discursivas: saludo, introducción, desarrollo, conclusión.	Vídeo de presentación profesional; ficha de análisis.	Lista de control de comprensión oral.
Planificación (Sesión 1)	Elaboración del esquema de la propia presentación. Elección del tema profesional (empresa, producto, turismo, educación, etc.).	Plantilla guía.	Revisión docente.
Producción (Sesión 2)	Presentación oral (3–5 minutos) con apoyo visual.	PowerPoint / Genially.	Rúbrica de evaluación oral.
Retroalimentación	Debate y comentarios entre pares. Revisión conjunta de errores de pronunciación, entonación y coherencia.	Grabación de las intervenciones.	Autoevaluación.

Criterios de evaluación

- Fluidez y pronunciación.
- Estructura del discurso oral.
- Adecuación al contexto profesional.
- Uso de conectores y lenguaje especializado.
- Integración de recursos tecnológicos.

Competencias trabajadas

- Competencia lingüística y comunicativa.
- Competencia digital.
- Competencia intercultural.
- Competencia de autonomía y autoevaluación.

➤ (Elaboración propia, Universidad de Orán 2, 2025)

Anexos

Anexo 4. Instrumentos de evaluación

Los siguientes instrumentos han sido diseñados en coherencia con los objetivos y competencias del programa didáctico presentado en el Capítulo 6.

Tabla 3

Rúbrica de evaluación de la producción escrita: correo electrónico profesional

Criterio	Excelente (4)	Adecuado (3)	En proceso (2)	Insuficiente (1)
Adecuación comunicativa	El texto se ajusta completamente al propósito y al contexto profesional; el registro y tono son impecables.	Se ajusta en general al propósito comunicativo; el registro es apropiado con leves desajustes.	El texto presenta confusión en el propósito o un registro parcialmente adecuado.	El texto no se adecua al contexto ni al objetivo comunicativo.
Estructura y organización	Organización clara: saludo, cuerpo y cierre bien definidos. Uso coherente de conectores.	Estructura correcta, aunque con leves fallos de cohesión o uso limitado de conectores.	Estructura poco clara o incompleta; algunos elementos ausentes.	Desorganización total; falta de estructura básica del correo.
Corrección lingüística	Gramática, ortografía y puntuación correctas. Léxico profesional preciso.	Algunos errores leves que no afectan la comprensión.	Errores frecuentes que dificultan la comprensión.	Numerosos errores que impiden la comprensión del mensaje.
Cortesía y formalidad	Uso adecuado y natural de fórmulas de cortesía y expresiones formales.	Uso correcto, aunque algo limitado o repetitivo.	Uso inadecuado o escaso de fórmulas de cortesía.	Ausencia total de expresiones formales.

Puntuación máxima: 16 puntos

Nivel de logro:

- 14–16 = Excelente
- 10–13 = Adecuado
- 6–9 = En proceso
- 0–5 = Insuficiente

Tabla 4

Rúbrica de evaluación de la producción oral: presentación profesional

Criterio	Excelente (4)	Adecuado (3)	En proceso (2)	Insuficiente (1)
Estructura del discurso	Presentación bien organizada (introducción, desarrollo, conclusión). Transiciones claras.	Estructura lógica, aunque con leves saltos o repeticiones.	Organización poco clara o con omisiones.	Sin estructura definida.
Competencia lingüística	Léxico preciso y especializado; pronunciación clara; fluidez natural.	Léxico y pronunciación adecuados con pequeños errores.	Léxico limitado; pausas o errores frecuentes.	Dificultad para expresarse; errores graves.
Recursos visuales	Uso excelente y pertinente de apoyos visuales (PowerPoint, Genially).	Uso adecuado, pero con pequeños fallos de diseño o coherencia.	Recursos visuales poco relevantes o incompletos.	Sin recursos visuales o con errores graves.
Interacción y comunicación	Contacto visual y actitud profesional; interacción fluida con el público.	Buen contacto visual; leve rigidez o lectura parcial.	Escasa interacción o lectura excesiva.	Sin interacción; lectura total del texto.
Gestión del tiempo	Cumple perfectamente el tiempo previsto (3–5 min).	Ligeras desviaciones de tiempo.	Exceso o falta de más de un minuto.	Desajuste grave de tiempo.

Anexos

Puntuación máxima: 20 puntos

Nivel de logro:

- 17–20 = Excelente
- 13–16 = Adecuado
- 8–12 = En proceso
- 0–7 = Insuficiente

Nota: Rúbricas de evaluación elaboradas en el marco de la propuesta didáctica “Programa para la Enseñanza de Lenguas de Especialidad en el Contexto Universitario” (Elaboración propia, Universidad de Orán 2, 2025).

Anexo 5. Captura de pantalla del programa de la asignatura LSP de la Universidad de Orán2

El presente Anexo incluye una captura de pantalla del programa oficial de la asignatura Lenguas de Especialidad (LSP) impartida en la Universidad de Orán 2, con el fin de documentar el marco institucional y curricular en el que se inscribe el estudio desarrollado en esta tesis doctoral.

Este documento permite visualizar de manera concreta los objetivos formativos, los contenidos programáticos y la orientación pedagógica de la asignatura, y constituye un elemento contextual de referencia para la comprensión del diseño metodológico, del análisis del estudio de campo y de la propuesta didáctica presentada en los capítulos aplicados del trabajo.

La inclusión de este anexo responde, por tanto, a una finalidad descriptiva y contextual, y contribuye a reforzar la transparencia académica del proceso de investigación.

Enregistrement automatique Programa de la Asignatura LSP.docx • Enregistré

Rechercher

Connexion

Fichier Accueil Insertion Dessin Conception Mise en page Références Publipostage Révision Affichage Aide

Coller

Presse-papiers

Police

Paragraphe

Styles

Normal Sans interligne Titre 1

Rechercher Remplacer Sélectionner Compléments

Partager

Programa de la Asignatura: Lenguas de Especialidad

Responsable de la asignatura:

Grupo de profesores colaboradores: MALLEM Hajar

Nivel: Tercer curso L3

Año académico: 2024-2025

1. Objetivos de la asignatura

- Definir y diferenciar los conceptos de lengua general y lengua de especialidad.
- Identificar y distinguir los rasgos lingüísticos y extralingüísticos de las lenguas de especialidad.
- Explorar y analizar los géneros discursivos en distintos entornos profesionales.
- Distinguir las distintas formas de comunicación dentro de un mismo ámbito especializado.
- Desarrollar la capacidad de comunicarse de manera eficaz en diferentes situaciones específicas.
- Mejorar las destrezas lingüísticas (expresión y comprensión oral y escrita) en contextos especializados.

2. Metodología de Enseñanza

La metodología utilizada combina teoría y práctica:

- Fundamentos teóricos: Se introducirán las principales teorías y enfoques en la enseñanza de lenguas de especialidad.
- Práctica con textos auténticos: Se utilizarán textos específicos y auténticos sin modificaciones para familiarizar a los estudiantes con el uso del lenguaje especializado.

3. Unidades Temáticas:

Unidad 1: Introducción a las lenguas de especialidad

- Introducción general: Definición de lengua general y lengua de especialidad.
- Diferencias clave entre LG y LE: Características lingüísticas y extralingüísticas.

Unidad 2: Lenguaje comercial

- Características del lenguaje comercial: Vocabulario y estructura comunes en el ámbito de los negocios.
- La carta comercial: Estructura y formalidades.
- Redacción de cartas comerciales: Práctica con ejemplos reales.

Unidad 3: Lenguaje administrativo

- Características del lenguaje administrativo: Términos y expresiones específicos.
- La instancia administrativa: Estructura y formato.
- Redacción de instancias: Práctica de redacción formal en contexto administrativo.

Unidad 4: Lenguaje jurídico

- Características del lenguaje jurídico: Formalidades, estilo y precisión en el uso del lenguaje legal.
- La resolución administrativa: Análisis y redacción.

Page 1 sur 4 590 mots Espagnol (Espagne) Accessibilité : consultez nos recommandations

Focus

6°C Très clair 9:06 PM 28/12/2025

Windows taskbar showing search bar, taskbar icons (File Explorer, Edge, Word, etc.), system tray (clock, weather, volume, etc.).

Anexo 6. Diagrama de la estructura de la tesis

El presente diagrama ofrece una representación visual de la estructura general de la tesis, destacando la progresión lógica de los contenidos desde los fundamentos teóricos hasta la propuesta didáctica final. La representación gráfica permite identificar las conexiones entre los distintos capítulos y subapartados, así como la relación entre los elementos conceptuales, metodológicos y aplicados de la investigación.

- **Parte I: Fundamentos y Teoría**

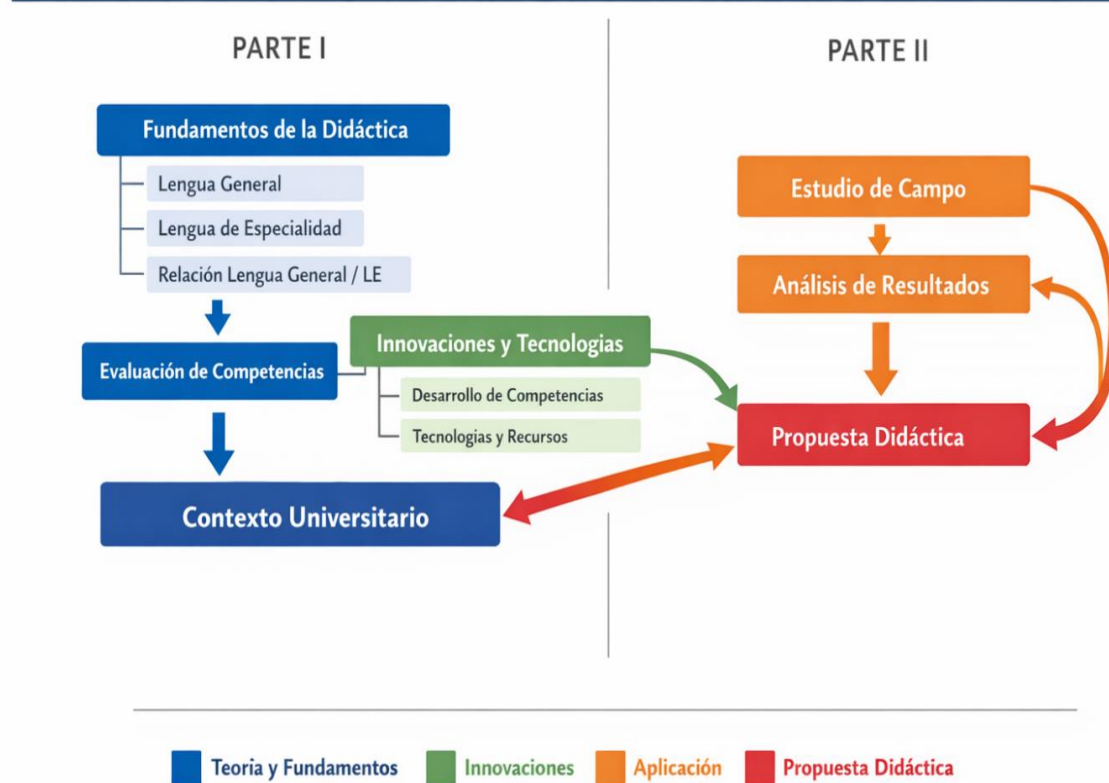
Comprende los capítulos dedicados a los fundamentos de la didáctica de lenguas de especialidad, el análisis de necesidades lingüísticas, el diseño curricular y las innovaciones metodológicas. Esta sección proporciona la base teórica que sustenta todo el estudio.

- **Parte II: Aplicación y Propuesta Didáctica**

Incluye el diseño metodológico del estudio de campo, la interpretación de resultados y la elaboración de la propuesta didáctica. Esta sección muestra cómo los principios teóricos se aplican de manera práctica, permitiendo validar la propuesta pedagógica mediante evidencia empírica.

El diagrama utiliza un código de colores para diferenciar los elementos teóricos, las innovaciones, la aplicación práctica y la propuesta final, evidenciando la coherencia interna y la continuidad lógica de la investigación. Se recomienda su consulta como guía complementaria para comprender la organización y el flujo temático de la tesis.

Estructura del Índice de la Investigación



Fuente: elaboración propia

Anexos

Anexo 7. Portadas de obras de referencia

Portada del libro: El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje

Josefa Gómez de Enterría Sánchez



Recuperado de: https://www.arcomuralla.com/detalle_libro.php?id=752

Portada del libro: Las lenguas de especialidad en español

Maria Vittoria Calvi, Cristina Bordonaba Zabalza, Giovanna Mapelli, Javier Santos López



Recuperado de: https://www.carocci.it/prodotto/las-lenguas-de-especialidad-en-espanol-2?srsltid=AfmBOopH45DwBQBkVlnqm2IMX8OnEPi1_gIXxzO4KywVO4U3eWA-ARty

Anexo 8. Criterios de aplicación de las normas APA (6.^a edición)

Ejemplos adaptados de la tesis doctoral

Aportaciones de la Didáctica de Lenguas de Especialidad a la Enseñanza Universitaria: estudio de caso de estudiantes de tercer año de licenciatura en la Universidad de Orán 2

1. Introducción

El presente anexo se concibe como un documento complementario de la tesis doctoral, cuyo objetivo es ilustrar de manera práctica y aplicada la utilización de las normas de la sexta edición del *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010), tal como han sido adoptadas de forma sistemática a lo largo del manuscrito.

Los ejemplos que se presentan han sido adaptados directamente del marco teórico, metodológico y aplicado de la investigación, desarrollada en el ámbito de la Didáctica de Lenguas de Especialidad (DLE) en el contexto universitario. En este sentido, el anexo posee un carácter de elaboración propia, contextualizada y coherente con el contenido de la tesis, sin pretensión normativa independiente, y tiene como finalidad facilitar la correcta interpretación y aplicación de las normas APA por parte del lector.

2. Citas en el texto

2.1. Citas breves (menos de 40 palabras)

Las citas breves se integran en el cuerpo del texto entre comillas, indicando el apellido del autor, el año de publicación y, cuando procede, el número de página.

Ejemplo:

“La enseñanza de lenguas para fines específicos debe partir del análisis riguroso de las necesidades comunicativas del aprendiz” (Aguirre Beltrán, 2004, p. 37).

2.2. Citas largas (40 palabras o más)

Las citas largas se presentan en formato de bloque, con sangría en todo el párrafo, sin comillas y separadas del texto principal.

Ejemplo:

Según Basturkmen (2010):

Developing courses in English for specific purposes requires careful consideration of learners' present and target situation needs, disciplinary conventions, and the institutional context in which instruction takes place.

2.3. Paráfrasis

Las ideas reformuladas se señalan igualmente mediante la referencia correspondiente, sin necesidad de comillas, respetando los principios de rigor académico y fidelidad al contenido original.

Ejemplo:

Belcher (2006) sostiene que la enseñanza de lenguas de especialidad debe anticipar las prácticas discursivas futuras de los estudiantes en contextos académicos y profesionales, integrando competencias lingüísticas y pragmáticas relevantes.

2.4. Autores múltiples y autores corporativos

Cuando se citan varios autores en un mismo paréntesis, estos se separan mediante punto y coma.

Ejemplo:

(Bhatia, 1993; Cabré, 1999; Basturkmen, 2010).

En el caso de autores corporativos, se indica el nombre completo de la institución responsable.

Ejemplo:

(Consejo de Europa, 2001).

3. Lista de referencias

La lista de referencias incluye **exclusivamente las fuentes citadas en el texto** y se organiza alfabéticamente por apellido del autor, siguiendo estrictamente las normas APA (6.^a edición). Todas las referencias presentan sangría francesa.

Ejemplos adaptados de la bibliografía de la tesis

Libro

Aguirre Beltrán, B. (2004). *La enseñanza de lenguas para fines específicos: Un enfoque comunicativo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Capítulo de libro

Bungarten, T. (1990). Lengua común y lenguaje especializado: Aspectos de una teoría del lenguaje especializado. En *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XV Aniversario* (pp. 880–888). Madrid, España: Gredos.

Artículo de revista

Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4–17.

Obra institucional (autor corporativo)

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes & Anaya.

4. Tablas y figuras

4.1. Tablas

Las tablas se numeran de forma consecutiva. En la presente tesis se ha adoptado una **numeración por capítulos**, conforme a los criterios institucionales del trabajo. El número y el título de la tabla se colocan en la parte superior, y la nota o fuente se sitúa debajo.

Ejemplo:

Tabla 5.1

Distribución de edades de los participantes

Rango de edad	Porcentaje	Número de respuestas
---------------	------------	----------------------

18–20 años	35,7 %	25
21–23 años	55,7 %	39
24–26 años	2,9 %	2

Fuente.Elaboración propia.

Anexos

4.2. Figuras

Las figuras (gráficos, esquemas o imágenes) se numeran de manera independiente y consecutiva, manteniendo igualmente una numeración por capítulos. El número, el título y la fuente se colocan debajo de la figura.

Ejemplo:

6. ¿Qué tan efectivos consideras que son los métodos de enseñanza utilizados en el curso?
70 réponses

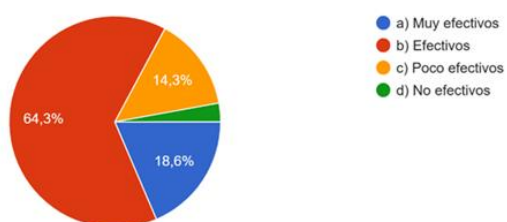


Figura 5.6. Evaluación de la metodología utilizada en el curso.

Fuente: Elaboración propia.

5. Anexos

Los anexos se presentan al final del trabajo bajo el encabezado general **ANEXOS** y se numeran de forma correlativa, de acuerdo con el orden de aparición en el texto.

Ejemplos:

- Anexo 1. Cuestionario dirigido a estudiantes
- Anexo 2. Cuestionario dirigido a profesores

6. Formato general del manuscrito

De acuerdo con las normas APA (6.^a edición) y atendiendo a las directrices institucionales, el manuscrito respeta los siguientes criterios formales:

- Fuente: Times New Roman, tamaño 12.
- Interlineado: doble (o 1,5, según normativa institucional).
- Márgenes: 2,54 cm en todos los lados.
- Sangría de 1,27 cm en la primera línea de cada párrafo.
- Referencias presentadas con sangría francesa.

7. Referencia oficial

American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (6.^a ed.). México: Manual Moderno.

Aportaciones de la didáctica de lenguas de especialidad a la enseñanza universitaria: estudio de caso de estudiantes de tercer año de licenciatura en la Universidad de Orán 2

Résumé

Cette thèse examine les apports de la didactique des langues de spécialité (DLS) dans la formation des étudiants de troisième année de licence (L3) à l'Université d'Oran 2, dans un contexte d'internationalisation et de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Partant du constat d'un écart entre les besoins communicatifs spécifiques des étudiants et les approches traditionnelles centrées sur la langue générale, la recherche combine une analyse théorique et une étude empirique mixte (questionnaires et entretiens). Les résultats révèlent des besoins linguistiques précis et des lacunes méthodologiques, conduisant à la proposition d'un programme didactique contextualisé fondé sur l'approche par tâches, l'intégration des technologies éducatives et le développement de compétences pragmatiques et interculturelles. Ce travail contribue à la modernisation de l'université algérienne et à la promotion d'un enseignement des langues orienté vers l'employabilité et les exigences du monde professionnel.

Mots-clés : Didactique des langues de spécialité – enseignement supérieur – compétences communicatives – approche par tâches – innovation pédagogique – plurilinguisme – langue étrangère – Université d'Oran 2.

Abstract

This dissertation examines the contributions of Language for Specific Purposes (LSP) didactics to the training of third-year undergraduate students (L3) at the University of Oran 2, within the context of the internationalization and professionalization of higher education. Based on the observation of a gap between students' specific communicative needs and traditional approaches focused on general language teaching, the research combines a theoretical analysis with a mixed empirical study (questionnaires and interviews). The results reveal precise linguistic needs and methodological shortcomings, leading to the design of a contextualized didactic program grounded in task-based learning, the integration of educational technologies, and the development of pragmatic and intercultural competences. This study contributes to the modernization of Algerian higher education and promotes a language teaching model oriented toward employability and professional realities.

Keywords: Language for Specific Purposes (LSP) didactics – higher education – communicative competences – task-based approach – pedagogical innovation – multilingualism – University of Oran 2.

الملخص

تتناول هذه الأطروحة إسهامات تعليم لغات الاختصاص في تكوين طلبة السنة الثالثة ليسانس بجامعة وهران 2، في سياق يشهد تدويل التعليم العالي وتعزيزه نحو الاحترافية. تنطلق الدراسة من ملاحظة وجود فجوة بين الاحتياجات التواصلية الخاصة بالطلبة والمقاربات التعليمية التقليدية التي تركز على اللغة العامة. تجمع المنهجية بين التحليل النظري والدراسة الميدانية التي تعتمد على استبيانات ومقابلات مع الطلبة والأساتذة. كشفت النتائج عن احتياجات لغوية دقيقة ونقائص منهجية، مما أدى إلى اقتراح برنامج تعليمي مكيف يعتمد على المنهج القائم على المهام، وتوظيف التقنيات التربوية، وتنمية الكفاءات التداولية والتواصلية بين الثقافات. تسهم هذه الدراسة في تحديث الجامعة الجزائرية وتعزيز تعليم اللغات الموجه نحو قابلية التوظيف ومتطلبات الواقع المهني.

الكلمات المفتاحية: تعليم لغات الاختصاص – التعليم العالي – الكفاءات التواصلية – المنهج القائم على المهام – الابتكار البيداغوجي – التعدد اللغوي – جامعة وهران 2.