

Inglés y portugués como LFE en carreras de turismo en Argentina: estudio comparativo¹

English and Portuguese as LSP in tourism-oriented courses of study in Argentina: benchmarking

Inglês e português como LFE em cursos de turismo na Argentina: estudo comparativo

María Cristina González, Mónica del Valle Torrez, Guillermina Elena Schenk, Gabriela Segura Roquer, Tamara Szczupak^{2 3}

Resumen

La Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional San Luis ofrece cinco carreras relacionadas con el turismo y propone énfasis curricular en Lenguas Extranjeras. Así, tanto inglés como portugués son parte de la formación de futuros profesionales en respuesta a demandas del sector turístico local y global. Este contexto plurilingüe ha sido la cuna del proyecto PROIPRO 11-0420 que explora desafíos y posibilidades de enseñar inglés y portugués para el desarrollo de la competencia comunicativa en carreras de turismo en universidades públicas de Argentina. El estudio orienta su mirada a la formación en ambas lenguas en ocho universidades argentinas con ofertas académicas en turismo; en este sentido, este artículo da cuenta de los enfoques a partir de los cuales se aborda el proceso enseñanza; de los materiales didácticos utilizados; y de las necesidades de adecuación y/o complementariedad expresadas por los docentes consultados; como también de las intervenciones efectuadas por estos mediante la incorporación de géneros discursivos vinculados a la actividad turística.

¹ Este artículo fue elaborado en el marco del proyecto de investigación PROIPRO 11-0420 denominado «El desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés y del portugués: desafíos y posibilidades en la formación de estudiantes de carreras vinculadas al turismo», proyecto que ha sido financiado por la Universidad Nacional de San Luis a través del área de Investigación la cual conforma la Secretaría de Ciencia y Tecnología.

² Tamara Szczupak y María Cristina González participaron en la recolección de datos. Todas las integrantes docentes del equipo de investigación, es decir, tanto directora como las investigadoras: María Cristina González, Mónica del Valle Torrez, Guillermina Schenk y Gabriela Segura Roquer han participado del análisis e interpretación de datos, en la concepción y diseño del artículo y su posterior redacción. Las autoras no presentan conflicto de interés.

³ Las autoras agradecen los datos brindados en las encuestas por los/las docentes responsables y auxiliares de las asignaturas inglés y portugués ya que sin su desinteresada colaboración no hubiese sido posible lograr este estudio de benchmarking. Extendemos un agradecimiento a la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, el Asentamiento Universitario San Martín de los Andes, la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de Avellaneda.

Finalmente concluye que, tanto en las regiones NEA, GBA, Patagonia y Centro y Sur de la provincia de Buenos Aires, la totalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de LFE se encuadran en el enfoque comunicativo y que sus docentes encuentran limitaciones en los materiales didácticos elegidos, debiendo intervenir suplementariamente los mismos incorporando el uso de géneros discursivos específicos y contextuales.

Palabras clave

Inglés, portugués, turismo, universidades públicas argentinas, competencia comunicativa

Abstract

The School of Tourism and Urbanism (Facultad de Turismo y Urbanismo) from Universidad Nacional San Luis offers five courses of studies related to tourism, all of them include Foreign Language tuition. Therefore, both English and Portuguese are conceived as part of the training that future professionals will need to develop properly in the tourist work scenarios and meet its global and local requirements. This plurilingual context gave birth to a research project (PROIPRO 11-0420) that aims at exploring the challenges and opportunities posed by teaching English and Portuguese towards the development of communicative competence on the part of students in a very specific context: tourism-oriented courses of studies in public and national universities from Argentina. The research focuses on eight public and national universities from Argentina with tourism-oriented courses of studies that have foreign language tuition as part of their obligatory curricula. The article herein describes the methodological approaches chosen by teachers as well as the instructional material they have used, followed by the adaptations and additions teachers felt were needed and the genres related to tourism they have included in their syllabus. This study concludes that the sample universities belonging to different geographical regions of Argentina share some characteristics as far as language teaching is concerned. Teachers frame the teaching and learning processes within the communicative approach and Language for Specific Purposes, these educators are challenged by the available pedagogical material and need to adapt said material to incorporate specific and contextualized genres.

Keywords

English, Portuguese, Tourism, Argentinian Public Universities, Communicative competence

Resumo

A *Facultad de Turismo y Urbanismo* (FTU) da *Universidad Nacional San Luis* (UNSL) oferece cinco cursos voltados ao turismo com ênfase no ensino de línguas estrangeiras /LE) nos seus currículos. Assim, tanto inglês quanto português fazem parte dos trajetos acadêmicos de futuros profissionais em turismo procurando fornecer as demandas do setor turístico local e global. Nesse berço plurilíngue surgiu o PROIPRO 11-0420, projeto de pesquisa que estuda os desafios e conquistas do ensino em inglês e português para atingir a competência comunicativa nos cursos de turismo em universidades públicas da Argentina. O estudo concentra seu olhar na formação em ambas línguas em oito universidades argentinas com ofertas acadêmicas em turismo; e este artigo dá conta das abordagens a partir das quais se aborda o processo de ensino; dos materiais didáticos utilizados; e as necessidades da adaptação e/ou complementaridade expressas pelos professores consultados; bem como as intervenções por eles realizadas por meio da incorporação de gêneros discursivos vinculados à atividade turística. E conclui que, tanto no NEA, GBA, Patagônica e regiões Centro e Sul da província de Buenos Aires, todos os processos de ensino e aprendizagem da LFE são enquadrados na abordagem comunicativa e que seus professores encontram limitações nos materiais didáticos escolhidos, tendo intervir adicionalmente incorporando o uso de gêneros discursivos específicos e contextuais.

Palavras-chave

Inglês, português, turismo, universidades públicas argentinas, competência comunicativa

Introducción

El contexto plurilingüe que dio origen al diseño e implementación de la investigación motivo del presente artículo, referenciado en la Facultad de Turismo y Urbanismo (FTU) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) —situada en Merlo, San Luis, Argentina— configura una oferta de cinco carreras de formación en turismo: Tecnicatura Universitaria en Gestión turística (TUGT), Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera (TUGH), Guía universitario de turismo (GUT), Licenciatura en Hotelería (LH) y Licenciatura en Turismo (LT), creadas mediante Ordenanzas del Consejo Superior (OCS) N° 48/03, 29/04, 14/08, 02/14, y 3/14. Las mismas, tienen como propósito la formación que le permita al futuro profesional conocer el estado de la actividad turística actual y las tendencias futuras, conectarse con la comunidad a través de la intervención y puesta en práctica de acciones y obras de mejoramiento de los servicios turísticos y lograr idoneidad en el manejo de prácticas y técnicas que posibiliten la gestión profesional de la actividad. La FTU propone una fuerte formación en Lenguas Extranjeras LE (más adelante se especifica carga horaria y cantidad de asignaturas). Tanto el inglés como el portugués integran la currícula de profesionales en turismo en respuesta a demandas del sector turístico y global, entendiendo que la enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos (LFE) está centrada en procesos de enseñanza y aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada,⁴ la propuesta didáctica pedagógica local se orienta al aprendizaje y mejoras de competencias lingüísticas para un adecuado desenvolvimiento en contextos de ejercicio profesional. Este aspecto, junto con las prácticas de enseñanza enmarcadas en un determinado enfoque, constituye escenarios en los cuales los docentes adoptan decisiones pedagógicas orientadas al desarrollo de los propósitos ulteriores de los respectivos programas de estudio. Es por ello que el presente artículo se centra en el análisis de estos ejes a partir del trabajo de investigación que indaga —entre otros— estos aspectos en procesos de en-

señanza de inglés y portugués LE en ocho universidades nacionales públicas de Argentina con oferta académica en turismo.

Trayecto de formación en inglés en la FTU

Cabe iniciar este apartado destacando una diferencia entre los trayectos de las tecnicaturas y las licenciaturas ya mencionadas. Las tecnicaturas cuentan con seis niveles de inglés de régimen cuatrimestral, mientras que las licenciaturas tienen tres niveles anuales. En la fase inicial e intermedia del trayecto de estudio del inglés para las carreras TUGT, TUGH, GUT, LH y LT los alumnos cursan las asignaturas inglés I a IV en las tecnicaturas (régimen cuatrimestral) e Inglés I y II en las licenciaturas (régimen anual), que pretenden cubrir un nivel desde Inicial o Elemental. A tales fines, se proporcionan las estructuras gramaticales básicas y el vocabulario específico de acuerdo con el tópico que servirán de andamiaje para el uso del idioma en situaciones comunicativas esperables según el área laboral. En el tramo final de las carreras, en Inglés V, VI y III se prioriza la práctica oral de la lengua, profundizando en los temas ya conocidos y generando espacios en los que los estudiantes puedan «jugar», crear con el idioma e involucrarse en interacciones significativas. Estas asignaturas pretenden llevar al alumno hasta un nivel Intermedio básico. En este último tramo, la naturaleza de las asignaturas es más bien práctica que teórica para lo cual el ejercicio del idioma extranjero es fundamental.

La metodología utilizada por el equipo docente conformado para todas las asignaturas de inglés se basa en el Inglés con Propósitos Específicos (ESP según sus siglas en inglés) enmarcado en el método comunicativo. Teniendo en cuenta que el inglés con propósitos específicos requiere priorizar las necesidades del profesional a nivel lingüístico para formular programas de estudio las asignaturas están organizadas por tópicos.⁵ El método comunicativo pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos. Su principal objetivo es lograr que los

⁴ «Comunicativa, C», *Diccionario de términos clave de ELE*.

⁵ Cfr. Tony Dudley-Evans y Maggie Jo St John, *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*.

alumnos sean comunicativamente competentes, es decir, que tengan la habilidad de usar sus conocimientos para comunicarse de manera adecuada.⁶

Trayecto de formación en portugués en la FTU

En el caso del idioma portugués, existe también una importante diferencia para destacar entre tecnicaturas y licenciaturas. En el caso de las carreras TUGT, TUGH, GUT, los alumnos cursan las asignaturas Portugués I a IV (régimen cuatrimestral), mientras que las carreras LH y LT cuentan solamente con una única asignatura de portugués (régimen anual). Este equipo docente también ha optado por el portugués con propósitos específicos de corte disciplinar tanto para las tecnicaturas como para las licenciaturas. En las tecnicaturas y licenciaturas los procesos de enseñanza y aprendizaje se enmarcan en el método comunicativo para desarrollar tanto competencias receptoras como productivas.

En las tecnicaturas, los niveles de Portugués I al IV, los contenidos conceptuales se orientan a situaciones comunicativas específicas del área laboral del futuro profesional, desarrollando un nivel básico en los dos primeros, y un nivel intermedio básico en los últimos.

Preguntas y objetivos de investigación

Tras contextualizar el quehacer docente del equipo de inglés y portugués de la FTU, podemos llegar al corazón de toda investigación, entendiendo esta metáfora como la pregunta, el problema que se construye en el proceso reflexivo inherente a cualquier investigación.

Para aquel que concibe a la enseñanza con actitud investigativa, «tener un problema» es algo buscado y necesario, ya que se precisa un problema para iniciar una investigación. Tener un problema está en el corazón del proceso investigativo. Forma parte de las preguntas que promueven cualquier actividad creativa y productiva. Por el contrario, en la forma tradicional de encarar la enseñanza, «tener un problema» es algo que uno querría evitar, y si uno ya lo tiene, lo que deseará hacer es solucionarlo lo

⁶ Cfr. David Nunan, *Language teaching methodology*.

antes posible. Preguntar a un investigador qué problema tiene entre manos es una invitación; preguntar por un problema a un docente tradicional probablemente será vivido como una acusación [...] [se trata de] cambiar el estatus de qué es un problema, desde una concepción final y remedial a otra procesual e investigativa. ¿De qué modo podríamos pensar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos como problemas para ser investigados, analizados, representados y debatidos?⁷

Teniendo en cuenta las construcciones y reconstrucciones de este proceso compartimos las preguntas que se situaron en la parte más estrecha del reloj de arena:

- ¿Con qué desafíos y posibilidades se encuentran otros docentes de inglés en contextos similares?
- ¿Con qué desafíos y posibilidades se encuentran otros docentes de portugués en contextos similares?
- ¿En qué variables/dimensiones se perciben similitudes, diferencias?
- ¿Cómo perciben los estudiantes las propuestas de estos docentes?

Estas preguntas pavimentaron el camino para la confección de los objetivos, entendidos como mapa de ruta de este proyecto. Los objetivos están sostenidos y enmarcados en la construcción de un marco teórico y alentaron una profunda búsqueda del estado del arte de proyectos de benchmarking similares a este. En tal sentido, resulta imperioso incluirlos en este apartado:

Objetivo general. Explorar los desafíos y posibilidades que plantea la enseñanza del inglés y el portugués en carreras de turismo de universidades públicas de Argentina para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Objetivos específicos

1. Conocer sobre la metodología en la que enmarcan los procesos de enseñanza y aprendizaje para seleccionar

⁷ Bass, citado por Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, p. 173.

- solo aquellas que opten por la formación en lenguas con fines específicos de corte disciplinar en turismo.
2. Contextualizar las asignaturas en el marco de las carreras y los planes de estudio.
 3. Analizar las propuestas pedagógicas plasmadas en los programas considerando la fundamentación, los contenidos y la bibliografía.
 4. Definir cuáles son las situaciones comunicativas/ géneros discursivos que los docentes perciben como necesarias en su propuesta pedagógica.
 5. Explorar cómo los docentes de inglés y portugués abordan el desarrollo de la competencia comunicativa en carreras de turismo en universidades públicas de nuestro país.
 6. Conocer qué dificultades y oportunidades perciben los estudiantes en el proceso de aprendizaje de estas LE.
 7. Construir conocimiento con los resultados y conclusiones parciales y finales obtenidas en el trayecto de esta investigación
 8. Ampliar redes de trabajo colaborativo con equipos docentes que se desempeñen en contextos similares.

Si bien este trabajo en sí mismo no es más ni menos que una forma tangible de caminar el objetivo 7, pueden encontrarse en las secciones de Análisis y Conclusiones los objetivos que se lograron en su totalidad, a saber 1, 2, 4, 5 y 8. Dada la profundidad del análisis necesario para cumplir con el objetivo 3, nos encontramos aun en estado de revisión e interpretación de datos, para poder generar otro artículo que pueda abarcar todo lo que surgió de dicho objetivo. El objetivo 6 solo se logró a nivel local, es decir en la Facultad de Turismo y Urbanismo, llevando a cabo una Encuesta a los egresados de un lapso específico. Debido a una cuestión de tiempos y plazos de esta investigación no pudimos aún aplicar la misma herramienta de recolección de datos en las demás universidades parte de este estudio comparativo. Hemos publicado los resultados parciales del objetivo 6, pero por razones de alcance de este artículo no se mencionan o analizan, será hasta tanto tengamos los datos y conclusiones finales de todas las universidades.

Marco conceptual

La formación en lenguas extranjeras del profesional de turismo

Al considerar el discurso del turismo como una lengua de especialidad, y teniendo en cuenta su enseñanza, citamos a Marimón y Santamaría, quienes afirman que «la mayoría de las actividades humanas tienen lugar en ámbitos profesionales y académicos, lo que implica un aumento del conocimiento especializado y, en consecuencia, la necesidad de unos recursos expresivos adecuados para transmitir ese conocimiento».⁸ De manera más específica, Jiménez afirma que el discurso del turismo se trata de una lengua de especialidad, por ser producto de una comunidad discursiva concreta:⁹ lo denomina 'ergolecto' o lenguaje de trabajo,¹⁰ al tener funciones retóricas y conceptos que le imprimen una identidad estructural y léxico-semántica que lo diferencian de otras lenguas de especialidad.¹¹ Esta identidad expresada en el léxico, en formato de estructuras recurrentes y funciones, se corresponde con transacciones típicas de la actividad de la comunidad discursiva.¹² Según Jiménez es dentro de estas transacciones, las que denomina macro destrezas, donde ocurren reiteradamente funciones comunicativas o retóricas que deben analizarse para conocer cómo se comporta este discurso en particular.

A partir de esta breve introducción se desprenden varias cuestiones relacionadas con las características y particularidades de la enseñanza de las Lenguas para Fines Específicos (LFE). En concordancia con las premisas básicas que impulsaron el

⁸ Carmen Marimón Llorca e Isabel Santamaría-Pérez, «Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico», p. 130.

⁹ Cfr. Enrique Alcaraz Varó, Brian P. Hugues, Miguel Ángel Campos Pardillos, Víctor Manuel Pina Medina y Marian Aleon-Carbonell, *Diccionario de términos de turismo y de ocio: inglés-español, spanish-english*; John M. Swales, «Discourse analysis in professional contexts», pp. 103-114.

¹⁰ Pickett citado por Francisca Suau Jiménez, «El turista 2.0 como receptor de la promoción turística: estrategias lingüísticas e importancia de su estudio», p. 144.

¹¹ *Idem.*

¹² Swales, *op. cit.*

primer proyecto de investigación, nos referimos a algunas teorías de autores que han sustentado las elecciones de enfoque y metodología que enmarcan los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto del inglés como del portugués en la FTU: el constructivismo, las lenguas para fines específicos, los géneros discursivos y el enfoque comunicativo.

Constructivismo

Entendemos los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del enfoque psicopedagógico del constructivismo. Es por ello, que los métodos didácticos que desarrollaremos a posteriori se enmarcan en este paradigma. Domingo Blázquez Sánchez destaca ciertas características de este enfoque:¹³

Constructivismo

- a) Punto de apoyo: el papel activo del alumno. El alumno es el primer responsable de sus aprendizajes, los construye.
- b) Los nuevos conocimientos se adquieren gradualmente relacionándolos con los conocimientos anteriores.
- c) Dos procesos esenciales: la asimilación y la adaptación de lo asimilado a situaciones nuevas.
- d) El profesor también construye su saber para la práctica.
- e) Variante socializadora.
- f) Pone el énfasis en la dimensión relacional o social del aprendizaje. Importancia del trabajo en grupo.
- g) Trabaja en el desarrollo de múltiples habilidades sociales.
- h) El alumno aprovecha los modos de hacer y de trabajar de otros alumnos.
- i) El conocimiento se puede obtener gracias a comunidades de estudiantes que comparten preocupación por el saber.
- j) Teniendo en cuenta todos estos elementos, la manera en la que los docentes «organizamos» o «mediamos» la enseñanza cumple un rol fundamental en la construcción de aprendizajes significativos de los estudiantes; pensar y elegir las estrategias de enseñanza, los materiales didácticos, los criterios y procedimientos

¹³ Domingo Blázquez Sánchez, *Concepciones actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje*, p. 9.

de evaluación influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra dimensión importante que aborda el constructivismo es la dimensión social. Autores como Paulo Freire, Hugo Assman, Lev Vygotsky, entre otros investigadores destacados, han rondado en torno a la mediación de distintas maneras y en distintos contextos. Sin embargo, la base es para todos igual: el aprendizaje de un sujeto va de la mano de la interrelación que establece con otro u otros sujeto(s). Al respecto, Vygotsky nos dice: «el contexto sociocultural es una pieza clave en la concepción de la educación, es parte importante del aprendizaje, pues el ambiente no sólo influye sino que determina fuertemente las posibilidades de una enseñanza exitosa».¹⁴

Al mencionar el concepto de mediación y la importancia del contexto socio cultural no se puede dejar de lado a las herramientas TIC como mediadoras de los procesos implicados en la enseñanza y aprendizaje ya que ofrecen la posibilidad de representar, procesar, transmitir y compartir información.¹⁵ Al respecto es necesario destacar que la «novedad reside más bien en el hecho de que las TIC permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información»¹⁶ y es también aquí donde entran en juego las elecciones docentes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lenguas para fines específicos (LFE)

Con respecto a los variados términos que circulan para referirse a los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma distinto al materno, he-

¹⁴ Vygotsky, citado por Selín Carrasco y Silvia Baldivieso, «Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina», p. 23.

¹⁵ Cfr. César Coll, Teresa Mauri Majós y Javier Onrubia Goñi, «Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural».

¹⁶ Coll y Martí en César Coll, «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades», p. 8.

mos seleccionado Lenguas para fines específicos o LFE. En *Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas*, Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña señalan:

[...] para Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12), las lenguas de especialidad (LESP) son sub-sistemas de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, usados en contextos que se consideran especializados por sus condiciones comunicativas, en tanto que las lenguas para fines específicos (LFE) constituyen el mismo conjunto de recursos, aunque desde el punto de vista del análisis de su uso en «ámbitos temáticos-funcionales precisos» y de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que en las LESP se impone la especificidad de los recursos frente a la especificidad de la situación y/o función comunicativa que predomina en las LFE, de ahí que ambas autoras prefieran reservar la etiqueta de LFE para el área de la enseñanza de lenguas.¹⁷

Al consultar el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, nos encontramos con la siguiente idea respecto de la enseñanza de la lengua para fines específicos:

[...] se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.¹⁸

Asimismo, para Hutchinson y Waters se trata del enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices.¹⁹ De esta

¹⁷ Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá y María García Antuña, «Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas», p. 918.

¹⁸ *Diccionario de términos clave de ELE*.

¹⁹ Tom Hutchinson y Alan Waters, *English for specific purposes: a learning-centered approach*, p. 21.

manera un programa de estudios basado en LFE se diseña de acuerdo con una evaluación de los propósitos y necesidades de los alumnos en cuestión y las funciones para las cuales se requiere el idioma.

Siguiendo estos conceptos, en la FTU, los procesos de enseñanza y aprendizaje del portugués y del inglés como LFE se encuadran dentro de lo afirmado por estos autores, ya que los programas de estudio se diseñan con tópicos específicos que están relacionados con el turismo y las situaciones comunicativas posibles que derivan de cada uno de ellos, es decir, nos enfocamos en el idioma situacional. Con esto nos referimos a las posibles estructuras y vocabulario necesarios para desenvolverse comunicativamente en situaciones de trabajo probables que devienen de la interpretación de necesidades del uso del idioma en situaciones laborales auténticas.

Carter asegura que hay tres características comunes en clases basadas en la enseñanza del idioma con fines específicos: a) material auténtico; b) orientación hacia a un propósito/ fin; c) aprendizaje autogestionado.²⁰ Esta combinación es altamente motivante ya que los alumnos se convierten en proveedores e insumos de conocimiento específico (de turismo en este caso) y pueden, entre otras cosas, utilizar vocabulario y estructuras que aprenden en contextos significativos.

El concepto de género

El concepto de *género* en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha llamado la atención de muchos autores a través del tiempo. Por cuestiones de alcance del presente proyecto, incluiremos algunas nociones básicas que pretenden ser profundizadas en una etapa de revisión bibliográfica. Luzón Marco (2005) recopila los aportes de varios autores para proponer una definición que consideramos clara y precisa:

Un género es una acción comunicativa tipificada que aparece como respuesta a una situación recurrente (Miller, 1984; Yates y Orlikowski, 1992) y que se caracteriza por una serie de propósitos comunicativos reconocidos por los

²⁰ Cfr. David Carver, «Some Propositions about ESP».

miembros de la comunidad discursiva que lo usa (Swales, 1990; Bhatia, 1993).²¹

Como se mencionó anteriormente, autores como Swales consideran que el criterio más importante para definir 'género' es el propósito comunicativo, el cual determina las características tanto léxicas como gramaticales del género. El concepto de 'género' tiene muchas implicancias en lo que a la enseñanza de LFE respecta.

Al referirnos a los géneros en el campo de la enseñanza de las LFE, existen dos corrientes principales respecto a cómo abordarlos: enseñar los géneros de forma explícita o implícita. La primera corriente plantea focalizarse en las características textuales del género,²² mientras que la segunda propone situar a los estudiantes en el contexto social en el que se usan los géneros, para que entren en contacto con dichos géneros y con las situaciones retóricas a las que responden.²³ Es claro que adherimos a este segundo modelo, ya que, como se planteó en apartados anteriores, enmarcamos los procesos de enseñanza y aprendizaje en el modelo constructivista y, en esta corriente, se parte de la idea de que los géneros se aprenden a través de procesos sociales, por medio de la colaboración con los miembros de una comunidad de práctica: los estudiantes aprenden las prácticas discursivas de la disciplina participando en las actividades de la comunidad.²⁴ Freedman afirma que los géneros no se deben enseñar como patrones fijos, caracterizados por el uso de determinadas estructuras y elementos lingüísticos, pero sí considera necesario que los estudiantes sean conscientes de la importancia de factores genéricos (audiencia, contexto, fines, etcétera).²⁵

Así, cabe destacar la utilidad del concepto de 'género' en la enseñanza de lenguas para fines específicos, teniendo en cuenta las condiciones en las

que comúnmente se produce el aprendizaje (tiempos acotados, coexistencia con otras materias), y también las necesidades de los futuros profesionales (comunicarse en su ámbito profesional). En pocas palabras, los géneros identitarios de una disciplina pueden actuar como brújula para generar las propuestas pedagógicas de los programas de estudio. En una propuesta de enseñanza implícita de géneros es «importante que los estudiantes sean conscientes de la importancia de conceptos como audiencia, situación y propósito comunicativo y se familiaricen con el repertorio de géneros que usa la comunidad discursiva en la que quieren integrarse».²⁶

El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo en la enseñanza de una segunda lengua (Communicative Language Teaching, CLT)²⁷ concibe el lenguaje como medio y propósito. El fundamento de este enfoque es que el idioma *es* para comunicarse, por ende, el objetivo de su enseñanza debería apuntar a lograr la competencia comunicativa de los estudiantes.²⁸ De acuerdo con Nunan, existen cinco características clave que le dan forma a este enfoque:²⁹

- a) Aprendizaje a través de la comunicación e interacción en el idioma meta.
- b) Uso de textos auténticos en el escenario de enseñanza y aprendizaje.
- c) Oportunidades para que los estudiantes puedan concentrarse no solo en el idioma sino también en el proceso del aprendizaje en sí mismo.
- d) Valorización de las experiencias personales de los alumnos como elementos importantes que contribuyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) Conexión entre el lenguaje utilizado para llevar adelante actividades en el mundo real y el lenguaje utilizado en clase.

²¹ María José Luzón, «Aplicación del concepto de “colonia de géneros” a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos», p. 135.

²² Cfr. Flowerdew, 2000; Hyland, 2003; Hyon, 2001; Lindemann, 2002; Walker, 1999, citados por José María Luzón, *op. cit.*

²³ Cfr. Artemeva et al., 1999, Freedman y Medway; Freedman y Adam, 1996, citados por José María Luzón, *op. cit.*

²⁴ Cfr. Adam y Artemeva, 2002, citados por José María Luzón, *op. cit.*

²⁵ Aviva Freedman y Peter Medway, *Genre and the New Rhetoric*.

²⁶ José María Luzón, *op. cit.*, pp. 142-143.

²⁷ Cfr. Jack C. Richards y Richard Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*.

²⁸ Cfr. Michael Canale y Merrill Swain, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing».

²⁹ David Nunan *op. cit.*

Lo hasta aquí expuesto caracteriza distintas facetas que hacen a la conformación de la alfabetización de los futuros egresados de estas disciplinas. Consideramos que «hablar ahora de alfabetización es hablar de la adquisición de ciertas destrezas para un adecuado desempeño comunicativo dentro de una comunidad hablante». ³⁰ Se considera que este proyecto puede constituir aportes en los escenarios discursivos poco investigados como el campo del portugués y el inglés con fines específicos para las carreras de turismo y hotelería.

Metodología

Es el interés de esta investigación reconocer los desafíos y posibilidades que plantean la enseñanza del inglés y el portugués en carreras de turismo en el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que se plantea un proceso de investigación flexible, que favorezca la coherencia y recursividad entre los planteamientos teóricos y las diferentes estrategias metodológicas puestas en uso.

Se propone una investigación desde un paradigma comprensivo-interpretativo que sustenta una lógica compleja-dialéctica surgiendo desde un entender «el mundo social como complejo, contradictorio y en constante movimiento». ³¹ Se trabajó con un diseño de investigación mixto cuali-cuantitativo dado que las estrategias para la obtención de datos arrojaron información diversa.

Para indagar sobre qué universidades públicas argentinas con carreras de turismo contemplan en sus planes de estudio la formación en inglés y portugués se realizó un rastreo documental para poder contactar a los equipos docentes de dichas asignaturas. Se utilizó la herramienta *Encuesta*, con preguntas cerradas y abiertas a través de la herramienta Google Forms. Esta encuesta se envió a los docentes a finales del segundo cuatrimestre académico de 2021 —que en Argentina abarca entre agosto y diciembre— y se dejó esta ventana de tiempo para lograr la mayor cantidad de respuestas posibles. Se implementaron estas encuestas a los docentes responsables y co responsa-

bles de las materias en cuestión a fines de conocer los enfoques que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje y así seleccionar solo aquellas universidades que trabajaran con el método comunicativo. Delimitada y definida la población de estudio, se exploró cómo los docentes de inglés y portugués abordan el desarrollo de la competencia comunicativa.

A partir de los datos recabados mediante la encuesta se obtuvo información para contextualizar las asignaturas en el marco de las carreras y planes de estudio. Para el análisis de las propuestas pedagógicas, situaciones comunicativas/géneros discursivos, las encuestas fueron la principal fuente de información. Para indagar acerca de las percepciones de los estudiantes respecto a dificultades y oportunidades registradas en el proceso de aprendizaje de LE, se realizaron encuestas locales (este punto se abordó anteriormente al desarrollar los objetivos de investigación).

El recorte de la población fue definido en base a una nómina de universidades participantes:

- Universidad Nacional de Misiones
- Universidad Nacional del Comahue
- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- Universidad Nacional de Tierra del Fuego
- Asentamiento Universitario San Martín de los Andes
- Universidad Nacional del Sur
- Universidad Nacional de Avellaneda

Análisis

En cuanto a los resultados de las encuestas docentes, compartimos las Figuras y Tablas generadas en el proyecto seguidas de breves descripciones y discusiones. Tomamos solo algunas de las preguntas de la encuesta, específicamente aquellas que arrojan datos sustanciales de variables comparativas, exceptuando aquellos datos de contextualización.

En la mayoría de los casos (80%) las asignaturas inglés y portugués forman parte del plan de estudios de las carreras, y solo en 20% se trata de suficiencias o exámenes obligatorios. La carga horaria es de entre cuatro a seis horas semanales.

³⁰ Lina Calle Arango, «Educación Superior: la alfabetización en géneros discursivos», p. 630.

³¹ Elena Libia Achilli, *Investigar en antropología social*.

Enfoques elegidos

La pregunta «¿Qué enfoque(s)-métodos utiliza en sus clases?» arrojó los siguientes datos organizados en forma de Tabla y separados por idioma:

Tabla 1. Enfoques y métodos utilizados

Inglés	Portugués
Inglés para fines específicos	Abordaje directo a la cuestión comunicativa enfatizando la oralidad
Posmétodo en términos de un eclecticismo informado/ CLIL	Interculturalidad, comunicativo
Método comunicativo basado en textos y material relacionado con la temática	Enfoque comunicativo
ESP (Inglés con fines específicos)	Método comunicativo, con un enfoque intercultural y plurilingüe
Enfoque comunicativo. Método ecléctico	Portugués con fines específicos
Comunicativo enfocado en la adquisición del léxico	Enfoque comunicativo con foco en el léxico
Enfoque comunicativo	Comunicativo
Constructivismo	LE con fines específicos

En la Tabla 1 se observa que tanto los docentes de inglés como de portugués de universidades públicas nacionales argentinas en carreras relacionadas con turismo y hotelería escogen métodos o enfoques que conciben la lengua como un binomio lengua-cultura, que entienden la comunicación como medio y fin, y que trabajan las cuatro habilidades de dichas lenguas. Esto surge de los términos utilizados e indicados por los docentes como sustento de sus prácticas. Así, se mencionan el enfoque comunicativo, el lenguaje con fines específicos, el constructivismo, el CLIL, el eclecticismo, la interculturalidad y el plurilingüismo. Se puede suponer, así, que toda la muestra concibe a la LE como un medio a través del cual se aprenden contenidos cuya selección se realiza según las necesidades de estudiantes y el aporte

de expertos del campo del turismo y la hotelería. De estas disciplinas, como se referenció en el marco conceptual, se generan ergolectos, en los cuales los aprendientes necesitan los conocimientos, las actitudes y las experiencias necesarias para resolver situaciones específicas en un contexto definido.

Manuales, dificultades con el material y adaptaciones

Para iniciar el hilo de análisis y debate «Manuales, dificultades con el material y adaptaciones», confeccionamos la Tabla 2, que muestra los materiales didácticos utilizados por los docentes, ya sean de diseño pedagógico o auténticos, como así también diccionarios y otras fuentes que los encuestados indicaron como recurso. En este caso, se dividieron por idioma para su mejor lectura y comprensión.

Tabla 2. Materiales didácticos por LE

Portugués
Manuales
Almeida, A.; Marcato, L. e Roos, L. (2013). <i>Fonética com Música</i> . Editora LiBreAr.
André, S. y Santa María M. M. (2011). <i>Português Dinâmico. Nível Inicial. SIM</i> .
Da Silva, E. (2008) <i>Um Português bem brasileiro. Nível 1. FUNCEB</i> .
Dell'Isola, R. L. P.; De Almeida, M. J. A. (2008) <i>Terra Brasil: curso de língua e cultura</i> . Editora UFMG.
Ferraz, A. (2021) <i>Samba! Curso de Língua Portuguesa Para Estrangeiros</i> . Buobooks.
Lima, E. (2013) <i>Novo Avenida Brasil 1: Curso básico de português para estrangeiros</i> . E.P.U.
Nunes de Castro, G. (2013). <i>Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo Básico Níveis 1 e 2 e livro de exercícios</i> . Casa do Brasil.
Nunes de Castro, G. (2019) <i>Brasil Intercultural. Ciclo Básico</i> . Casa do Brasil.
Mendes, E. (2020) <i>Brasil Intercultural. Ciclo Intermediário</i> . Casa do Brasil.
Patrocínio, Elisabeth Fontão de (2011) <i>Fala Brasil: português para estrangeiros</i> . Pontes Editores.
Harumi de Ponce, M. (2009). <i>Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</i> . Special Book Services Livraria.
Materiales de autor

Cuadernillo teórico-práctico elaborado por el o los docentes a cargo del dictado del curso.
Diccionarios
Fernandes, F. (2002). Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa. Editora Globo. Houaiss, A. y De Sales Villar, M. (2010). Minidicionário Houaiss da língua Portuguesa. Editora Objetiva. Diccionario bilingüe Español-Portugués y Portugués-Español.
Diccionarios en línea
Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. www.priberam.pt Diccionario wordreference.com
Otras fuentes de consulta
Cegalla, D. P. (2008). Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. Companhia Editora Nacional. Mata Coimbra, O. y Coimbra Leite, I. (1996) Gramática Activa 1. Ed. Lidel.

Inglés
Manuales
Dubicka, I. y O’Keeffe, M. (2013) English for International Tourism. Pre-Intermediate and Intermediate Class. Pearson Education. Viney, P. y Watson, A. (2003). Survival English: International Communication for Professional People. Macmillan Viney, P. (2006). Basic Survival. Macmillan Soars, L. y Soars, J. (2011). New Headway. Elementary Class. Oxford University Press. Walker, R. y Harding, K. (2009). Oxford English for Careers: Tourism 1, 2 and 3. Oxford University Press. Morris, C. E. (2012) Flash on English for Tourism. ESP Series. ELI (European Languages Institute). Stott, T. y Revelle, R. (2005) Highly Recommended: English for the Hotel and Catering Industry 1 and 2. Oxford University Press. Walker, R. y Harding, K. (2009) Oxford English for Careers. Tourism 1. Oxford: Oxford University Press. Materiales de autor Cuadernillo teórico-práctico elaborado por el o los docentes a cargo del dictado del curso.
Diccionarios
Benson, M., Benson, E. y Ilson, R. (1997). The BBI Dictionary of English Word Combinations. John Benjamins Publishing Co.
Otras fuentes de consulta

Beccaceci, M. (2018). Patagonia & Antártida Guía de Campo. Patagonia & Antarctica Field Guide. Segunda Edición. South World.
Borla, M. L. y Vereda, M. (2005) Exploring Tierra del Fuego. Editorial Utopias.
Bridges, L. (2016) Uttermost Part of the Earth: Tierra del Fuego’s Indians and Settlers: A personal story. Editorial Südpol.
Canclini, A. (2012) The Fuegian Indians. Their life, habits and history. Onas, Yaganes, Haush y Alacalufes. Ediciones Monte Olivia.
Chapman, A. (2008) End of a World. The Selknam of Tierra del Fuego. Editorial Zagier & Urruty.
Devereux, E. (2006) Flora del Archipiélago Fueguino y Patagonia. Segunda Edición. Español. English. Gráfica LAF SRL.
Devereux, E. (2012) Las Aves del Fin del Mundo. Gráfica LAF SRL.
Fuller, S. (2003) Rocks & Minerals. DK Pockets.
Jaramillo, A. (2003) Birds of Chile. Princeton Field Guides.
Ritchie T. y Sitwell N. (1997) Antarctic Primer. Quark Expeditions.
Soper, T. (2018). Antarctica – A Guide to the Wildlife. 3rd edition. Brad Editions.
Tarback E. y Lutgens F. (2003) Earth Science. 10th Edition. Prentice Hall.
Kaur, K. & Mohamad Ali, A. (2017). Exploring the Genre of Academic Oral Presentations: A Critical Review. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 7(152). https://www.researchgate.net/publication/321834818_Exploring_the_Genre_of_Academic_Oral_Presentations_A_Critical_Review/citation/download
Robitaille, J. y Connelly, R. (2007). Writer’s Resources from Paragraph to Essay. Second Edition. Thomson Wadsworth.
Siddons, S. (2008). The complete presentation skills handbook. How to understand and reach your audience for maximum impact and success. London and Philadelphia.
Sobek, S. (2004). Exploring Phonetics and Pronunciation. Third Ed. Arkadia.
University of Birmingham. Academic Skills Center. A short guide to presentation skills. Library Services. https://intranet.birmingham.ac.uk/as/libraryservices/library/skills/asc/documents/public/A-Short-Guide-to-Presentation-Skills-web-PDF-973KB.pdf
Woodland, G. (1996). Lessons with Laughter. Instant Lessons Series.
Sitios web de consulta

Current Issues in Tourism, (2007-2020), ISSN: 13683500. United Kingdom. Scimago Lab, Taylor & Francis. Recuperado de el 7 de abril de 2020: <https://www.scimagojr.com/journal-search.php?q=28324&tip=sid&clean=0>

University of Nevada. Writing and Speaking Center: <https://writingcenter.blogs.unr.edu/author/writingcenter/>

University Writing Center Texas A&M University: <https://writingcenter.tamu.edu/Classroom-Workshops/Undergraduate/Oral-Presentations>

Writing Center University of North Carolina at Chapel Hill: <https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/speeches/>

BBC Radio 3. 2019. <https://www.bbc.co.uk/radio3>

English language pronunciation practice with minimal pairs. (200-202). Tim Bowyer - All rights reserved - U.S. Patent No. 20040162719 <https://www.shiporsheep.com/>

How to Speak Up in College Class When You Are Introverted. (September 16th, 2019) The College Puzzle. A college success blog by Dr Michael W. Kirst. Stanford University, Stanford, California 94305. <https://collegepuzzle.stanford.edu/how-to-speak-up-in-college-class-when-you-are-introverted/>

Most Common Undergraduate Dissertation Problems: How To Deal With Them, (September 17th, 2019). A college success blog by Dr Michael W. Kirst. Stanford University, Stanford, California 94305. <https://collegepuzzle.stanford.edu/most-common-undergraduate-dissertation-problems-how-to-deal-with-them/>

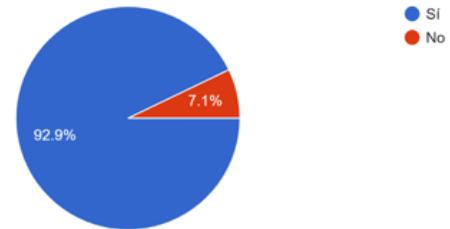
English Media Lab. (2019). Futonge Kisito, webmaster, <http://www.englishmedialab.com/pronunciation/upper-intermediate%20intonation%20exercise.htm>

Entre las dificultades manifestadas por los encuestados respecto al material didáctico (MD) citamos algunas expresiones representativas que ilustran buena parte de las dificultades identificadas por los docentes de LE: «el léxico no describe lo relativo al territorio. No hay coherencia en el uso de la terminología. Hay muchas publicaciones con errores, como por ejemplo, la traducción de lugares geográficos no reconocidos»; existen «malas traducciones que confunden a los estudiantes»; «el nivel básico del manual es un poco antiguo, tiene textos que ya son antiguos»; «la selección exige muchas horas de trabajo para encontrar lo que sea ideal para complementar el tema», y «no tienen una mirada desde la formación del profesional del turismo».

En términos cuantitativos, se observa que 92.9% de los docentes afirmó haber tenido que adaptar el material:

Figura 1. Índice de adaptación de materiales didácticos

¿Ha tenido que adaptar el material para sus clases?



Entre las intervenciones efectuadas por los docentes se identifican adaptaciones, recortes, agregados o cambios. Consecuentemente, los diferentes equipos manifestaron haber realizado lo siguiente: «bajar el nivel o modificar actividades»; «adaptaciones al nivel de conocimientos previos»; «adaptaciones en las consignas según las características/necesidades de cada grupo»; «elaboración de material propio»; «tomo el material auténtico y preparo ejercicios de lectura y escritura»; «grabo videos explicativos/ de presentación de material»; «hay textos de la bibliografía que resultan 'obsoletos' en estos tiempos, por eso los reemplazo por otros más actuales con actividades similares»; «ha sido necesario buscar textos más breves y complementar con ejercitación»; «recortar un audio o video para enfocarnos en el ejercicio propuesto, para que la información no se exceda de un cierto número de páginas o por el peso del archivo para compartir»; «tratar de encararlos desde la mirada del desempeño profesional del egresado y no desde la mirada del turista».

Se observa que la mayor parte de las adaptaciones están relacionadas con el planteamiento de Franzoni, cuando se pregunta si al MD referido por la autora como material de lenguas extranjeras (MLE):

¿Lo ubicamos en el centro del proceso de enseñanza o le otorgamos un papel secundario? ¿En

qué criterios nos basamos para seleccionar el manual, cuando tenemos la posibilidad de elegirlo? ¿De qué manera complementamos la propuesta de trabajo de un MLE que se nos solicita utilizar sin que hayamos participado de su selección? ¿En qué nos apoyamos para afirmar que un manual contiene planteos metodológicos «actuales»?³²

Estos interrogantes operan como una invitación a la reflexión acerca del rol docente en torno a dos aspectos considerados relevantes en la formación del profesional del turismo en contexto de enseñanza de inglés y portugués como LE: uno es la visión de lengua, es decir, el enfoque y perspectiva desde la cual se asuma la enseñanza de una segunda lengua; y el otro, el mayor o menor grado de especificidad de los contenidos conceptuales y procedimentales tomados como base para la enseñanza y, correlativamente, la apropiación por parte del estudiantes de los recursos léxico-gramaticales y fonético-fonológicos puestos en juego en dichos procesos, descontando aquellos identificados como actitudinales que tendrán su respectivo peso específico en la experiencia educativa.

Hemos realizado algunas preguntas de reflexión generales desde el punto de vista de la selección de material, pero resulta imperioso considerar dos aspectos que atañen al posicionamiento concreto del docente de LE en su rol de productor (en sus varios sentidos) de los materiales didácticos. Nos adentramos así en un plano de articulación entre lo teórico epistemológico y las decisiones didácticas puestas en juego en el proceso de enseñanza.

Se entiende que la tarea del docente de LFE consiste no solo en seleccionar sino también en producir el material didáctico, lo que se desprende de las respuestas de los encuestados que han utilizado criterios que tienen cierto correlato con los tópicos de análisis propuestos por Martínez Bonafé.³³

- Qué modelo pedagógico sugiere el material. Finalidades educativas y principios curriculares.
- Qué contenidos culturales se seleccionan y

cómo se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores.

- Qué estrategias didácticas modela. Cuál es la instrumentalización metodológica de la transmisión cultural.
- Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.
- Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.
- Qué tareas organizativas que implican al centro se sugieren.
- Evaluación del material y su vinculación con programas de formación.

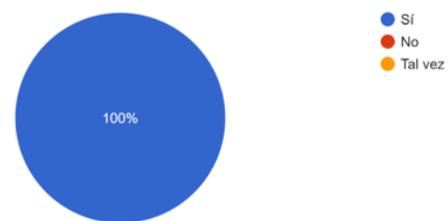
Los indicadores antes revisados, tanto cualitativos como cuantitativos, expresan diversas limitaciones en contextos de enseñanza de portugués e inglés orientada a los procesos comunicativos, en el marco de la especificidad disciplinar del turismo.

Uso de recursos digitales

La totalidad de los encuestados afirma utilizar recursos digitales o *web*, como se los llamó en la encuesta; también puede observarse qué tipo de herramientas son las más o menos elegidas:

Figura 2. Uso de recursos digitales en línea

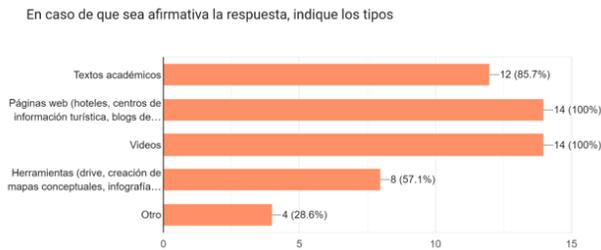
¿Utiliza recursos web?



³² Patricia Hilda Franzoni, «La perspectiva didáctica: las actualizaciones metodológicas “ideales” y “reales” en los manuales de lengua extranjera (MLE)» p. 1.

³³ Cfr. Jaume Martínez Bonafé, «¿Cómo analizar los materiales?».

Figura 3. Tipos de recursos digitales en línea utilizados



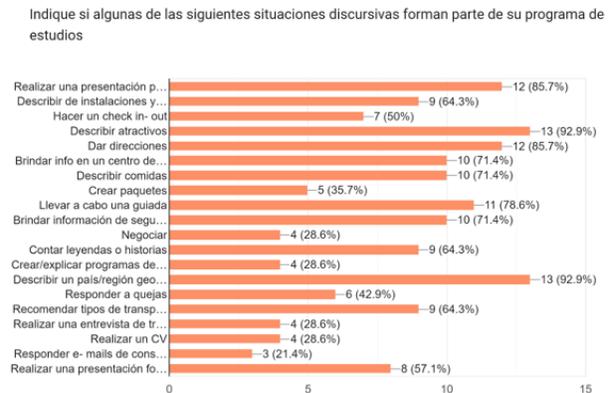
De este gráfico se desprende la conclusión de que 100% de los encuestados recurre a videos o páginas *web* específicos del sector del turismo, lo cual tiene un correlato con las dificultades que los docentes mencionan sobre las especificidades de los manuales, y resultan consistentes con los métodos y enfoques seleccionados, los cuales plantean el uso de material auténtico como un vehículo fundamental en la búsqueda y desarrollo de aprendizajes significativos.

Géneros discursivos abordados

Para conocer qué géneros discursivos en común percibimos los docentes como necesarios para un buen desempeño profesional en las LE, realizamos preguntas cerradas y abiertas. En las preguntas cerradas de la encuesta colocamos las siguientes opciones: Realizar una presentación personal profesional, Describir instalaciones y servicios de un alojamiento, Hacer un *check in/out*, Describir atractivos, Dar direcciones, Brindar info en un centro de información turística, Describir comidas, Crear paquetes, Llevar a cabo una guiada, Brindar información de seguridad, Negociar, Contar leyendas o historias, Crear/explicar programas de entretenimiento de un hotel, Describir un país/región geográficamente, Responder a quejas, Recomendar tipos de transporte, Realizar una entrevista de trabajo, Realizar un CV, Responder *e-mails* de consulta, Realizar una presentación formal de un producto turístico. Estas alternativas fueron incluidas por constituir habilidades a alcanzar en los respectivos programas de estudio de las LE de la FTU, con el propósito de establecer una comparación con las universidades restantes.

Al observar la Figura 4 se puede analizar que no hubo una coincidencia de 100% en ninguna de las variables. Entre las situaciones discursivas con mayor coincidencia entre la muestra se encuentran: *Descripción de atractivos y Descripción de un país/región geográfica (92.9%)*; mientras que la de menor incidencia fue *Responder e-mails de consulta (21.4%)*.

Figura 4. Índice de situaciones discursivas



Como resultado de la pregunta abierta, sobre qué otras situaciones discursivas o géneros proponen los docentes en las asignaturas a su cargo, se pudo saber que cada uno de ellos organiza sus propuestas de modo particular, identificados por tipos de necesidades y contexto local y regional.

Uno de los casos organiza sus propuestas en torno a «Conversaciones e información sobre tipos de turismo», haciendo hincapié en la interpretación a partir de lo requerido en el plan de estudios. Tomando como base la «descripción de un espacio geográfico» se profundiza en la «interpretación del recurso cultural/natural»; junto con ello se presentan «diálogos, descripciones, y debate de opinión». En relación a la «Recepción de viajeros»: «recepción, presentación e intercambio de información en situaciones laborales cotidianas» en diferentes contextos: aeropuerto, puerto, agencia de viajes, hotel. Puntualmente, en el aeropuerto Malvinas Argentinas: «procedimientos y recepción de pasajeros», «gestión de problemas habituales»; en el hotel: «presentación e información personal, procedimientos de registro, saludos y bienvenidas a huéspedes»; en

el Puerto de Ushuaia: «recepción de cruceristas, dar indicaciones sobre el área cercana»; en la agencia de viajes: «recomendar y promocionar servicios, brindar información básica sobre excursiones locales, explicar planes y cronogramas, problemas habituales». Para abordar el tema «Ushuaia y Alrededores»: «ofrecer información sobre la ciudad, descripción del lugar, servicios, oferta y atractivos turísticos»; ubicación de Ushuaia y Tierra del Fuego, «descripción del clima local» (mapa como soporte). Entre otros géneros mencionados se presentan: «descripción de platos típicos, formas de preparación»; «descripción de tipos de restaurantes, tipos de alojamientos, gestión de problemas»; «descripción de atractivos culturales: patrimonio arquitectónico local, festivales, eventos, sitios y museos históricos»; «descripción de atractivos naturales cerca de Ushuaia: brindar información». Agrupados bajo la categoría «Excursiones en Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur», se encuentran: «presentación y descripción de un producto turístico local» (actividades, temporadas, recomendaciones de indumentaria); «descripción de paisaje» (geoformas, paisaje regional y glaciario, Canal de Beagle, turbales, montañas, ríos y lagos); «caracterización física del entorno» (altura, profundidad, longitud, etcétera); «descripción de fauna» (especies en diferentes ambientes: bosque, marino, estepa, etcétera; avistaje de avifauna; prácticas de ecoturismo); «descripción flora» (plantas —árboles y arbustos— de los bosques subantártico y submarino); «descripción del componente antrópico» (pueblos originarios, navegantes, exploradores, primeros pobladores y población actual).

En otras propuesta incluidas por los docentes en la formación de guías de turismo se destacan: «presentaciones orales de artículos científicos, solicitud y servicio de información personal, alojamiento, gastronomía y compras»; «envío y recepción de mensaje de Whatsapp»; «producción de mensajes, comentarios y textos de argumentación en contextos de intercambios estudiantil en países lusófonos»; «recomendaciones sobre prácticas ambientales y presentación de normas para visitas a museos»; «descripciones de nichos turísticos»; «debates»; «relatos de experien-

cias»; «relatos de un video turístico y exposiciones académicas en jornadas y congresos».

Conclusiones

La cobertura geográfica del estudio involucra a carreras de turismo de ocho universidades argentinas y comprende ofertas académicas del Nordeste (NEA), Patagonia, Gran Buenos Aires (GBA), del Centro y Sur en la provincia de Buenos Aires. Los indicadores, tanto cualitativos como cuantitativos, expresan los matices de la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de LFE orientados al enfoque comunicativo en dicho contexto. De las evidencias obtenidas se pudo saber que la totalidad de los docentes consultados adhieren a los métodos referidos. En relación a los materiales didácticos (MD) seleccionados, estos presentan limitaciones contextuales, habida cuenta de que la enseñanza de portugués e inglés con abordaje comunicativo altamente orientado a la especificidad disciplinar del turismo y la hotelería expresa la necesidad de adicionar la problemática regional en los contenidos trabajados por dichos docentes. Esto involucra denominaciones toponímicas, de flora y fauna regional, relieve y accidentes geográficos en torno a los cuales el uso de las LE se torna imprescindible con un mayor grado de especificidad. En este sentido, todos los docentes expresan la necesidad de reformular el MD para atender, fundamentalmente, la necesidad de conocer el ergolecto para configurar programas de estudio que constituyan aportes reales y soluciones didáctico-pedagógicas.

Así, teniendo en cuenta las condiciones comúnmente dadas en procesos de aprendizaje —tiempos acotados, coexistencia con otras materias—, junto con necesidades propias de los futuros profesionales —comunicarse en su ámbito profesional—, se destaca la importancia de los géneros discursivos en la enseñanza de LFE. Es decir, los géneros identitarios de una disciplina, claramente, direccionan la generación de programas de estudio.

El análisis e interpretación de la información, sumado a la consideración de la variable que indaga acerca de los géneros utilizados, arroja resultados significativos a considerar a la hora de configurar

nuevas propuestas pedagógicas. Se posee la convicción de que estos resultados y su socialización y divulgación puede dinamizar reflexiones y aportes similares en la comunidad docente involucrada en la enseñanza de portugués e inglés con fines específicos orientados al turismo y la hotelería para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Fuentes

Achilli, Elena Libia, *Investigar en antropología social Los desafíos de transmitir un oficio*, Laborde editor/CeaCu Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2005.

Blázquez Sánchez, Domingo, *Concepciones actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje*, INDE, Barcelona, 2016. <www.inde.com/files/productos_documentos/4_a-concepciones.pdf>. Calle Arango, Lina, «Educación Superior: la alfabetización en géneros discursivos», en *Educação & Realidade*, v. 43, no. 2, 2018, pp. 629-651.

Canale, Michael y Merrill Swain, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics*, no. 1, 1980, pp. 1-47.

Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, FCE, Buenos Aires, 2010.

Carrasco, Selín y Silvia Baldivieso, «Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina», en Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama (eds.), *Los recursos de aprendizaje en educación a distancia: nuevos escenarios, experiencias y tendencias*, Universidad Alas Peruanas/Virtual Educa, Lima, 2014, pp. 19-34. <https://www.researchgate.net/profile/Daysi_Garcia2/publication/318792829_Tendencias_tecnologicas_que_configuran_la_universidad_del_futuro/links/597f4a87458515687b4a6052/Tendencias-tecnologicas-que-configuran-la-universidad-del-futuro.pdf>.

Coll, César, «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades», en *Boletín de la institución libre de enseñanza*, no. 72, 2008, pp. 7-40.

Coll, César, Teresa Mauri Majós y Javier Onrubia Goñi, «Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural», en *REDIE Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 10, no. 1, 2008, pp. 1-18.

Dudley-Evans, Tony y Maggie Jo St John, *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Franzoni, Patricia Hilda, «La perspectiva didáctica: las actualizaciones metodológicas “ideales” y “reales” en los manuales de lengua extranjera (MLE)», en *El*

manual de lenguas extranjeras: perspectivas de abordaje, Departamento de Educación Universidad Nacional de Luján, Luján, 2014.

Freedman, Aviva y Peter Medway, *Genre and the New Rhetoric*, Taylor and Francis, Londres/Bristol (PA), 1994.

Hutchinson, Tom, y Alan Waters, *English for specific purposes: a learning-centered approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Luzón, María José, «Aplicación del concepto de “colonia de géneros” a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos», en *Ibérica: revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, no. 10, 2005, pp. 133-144. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4991796>>.

Marimón-Llorca, Carmen, e Isabel Santamaría-Pérez, «Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico», en Enrique Alcaraz Varó, José Mateo Martínez y Francisco Yus Ramos (coords.), *Las lenguas profesionales y académicas*, Ariel, Barcelona, 2007, pp. 127-140.

Martínez Bonafé, Jaume, «¿Cómo analizar los materiales?», en *Cuadernos de Pedagogía*, no. 203, 1992, pp. 1-17. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Martinez_Bonafe_Unidad_3.pdf>.

Nunan, David, *Language teaching methodology*, Prentice Hall International, Hoboken, 1991.

Richards, Jack C. y Richard Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Longman (Pearson Group), Harlow (Essex), 1992.

Rodríguez-Piñero Alcalá, Ana Isabel y María García Antuña, «Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas», en Agustín Vera Luján e Inmaculada Martínez Martínez (editores), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), volumen II, Fundación Comillas/ASELE, Comillas (Cantabria)*, 2009, pp. 907-932.

Suau Jiménez, Francisca, «El turista 2.0 como receptor de la promoción turística: estrategias lingüísticas e importancia de su estudio», *PASOS, Revista de turismo y patrimonio cultural*, número especial, vol. 10 no. 4, 2012, pp. 143-153. <http://www.pasosonline.org/Publicados/10412special/PASOS30_Special_Issue.pdf#page=151>.

Swales, John M., «Discourse analysis in professional contexts», *Annual review of applied linguistics*, no. 11, 1990, pp. 103-114.