



El Español con Fines Específicos y los métodos cooperativos

Spanish for specific purposes and cooperative methods

Paula Quiroga¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-4619-7596>

Universidad de Valladolid

RESUMEN

El *Español con fines específicos* (EFE) es una materia en auge que ya se incorpora en los planes de estudios universitarios de grado y posgrado. Presenta una serie de características diferenciales con respecto al *Español como lengua extranjera* (ELE) general. En este trabajo, se resumen brevemente estas características, entre las que destaca la eficacia profesional en situaciones comunicativas especializadas. De ahí que la interacción y la participación en el aula sean muy relevantes. Con el objetivo de alcanzar la máxima implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua de especialidad se propone como novedad la aplicación de procedimientos cooperativos. En el último apartado, se muestra la adaptación de las actividades de un manual de EFE a las llamadas técnicas informales de aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: Lingüística aplicada, español con fines específicos, metodologías activas

ABSTRACT

Spanish for Specific Purposes (SSP) is a growing subject. It is already studied in graduate, postgraduate and masters courses. It has got a several specific features compared to general Spanish as a second language. In this article these characteristics are briefly summed up. The professional efficiency in a specific communicative situation is highlighted. Thus, interaction and participation in the SSP classroom are very important factors. We

¹ **Corresponding author** – Departamento de Lengua Española, Facultad de Filosofía y Letras, Pl. Campus Universitario, s/n, 47011, Valladolid, España

Email: paula.quiroga@uva.es

want to achieve the highest level of student involvement in the process of learning a specialised language. That's why we propose the use of cooperative methods as an innovation. In the last section, we apply the informal cooperative learning strategies to the activities in a SSP student book.

Keywords: Applied linguistics, Spanish for specific purposes, active methodologies

1. La enseñanza del Español con fines específicos

El *Español con fines específicos* (EFE) es una materia relativamente nueva con una presencia cada vez mayor en los planes de estudios universitarios de algunas especialidades o en los másteres de *Español como lengua extranjera*. También desde el ámbito empresarial y profesional cada vez son más los especialistas que, por motivos laborales, necesitan el conocimiento de la lengua española en un sector de especialización. La internacionalización de los estudios y de las relaciones laborales junto al crecimiento de las empresas en zonas donde se habla español favorece que lingüistas, docentes y especialistas de diferentes ámbitos presten mayor atención a esta nueva especialidad. En los últimos tiempos se ha abierto el abanico de posibilidades y además de los sectores clásicos, como el español de los negocios, de la publicidad o del turismo, ámbitos ampliamente estudiados, se presentan trabajos variados y detallados de otras lenguas de especialidad también requeridas en el mercado, como el español de las ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, ciencias, ingeniería y arquitectura o arte y humanidades (Valero, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d). El *Español con fines específicos* está en auge y es necesario definir las particularidades de los cursos de EFE y distinguirlas de las de los cursos generalistas de *Español como lengua extranjera*.

La característica principal de EFE consiste en la atención que debe prestarse a las denominadas lenguas de especialidad. Se trata por tanto de una variedad diastrática de la lengua, la variedad en la que se incluyen los discursos de diferentes ámbitos profesionales. En el aula de EFE los contextos especializados en los que se produce la situación comunicativa determinan la diferencia. En consecuencia, ante la posibilidad de impartir clases de EFE, surge la duda sobre la necesidad de especialización del profesor en el sector. Ya parece bastante aceptado que ser especialista en el sector profesional en cuestión no es un requisito previo imprescindible para una enseñanza eficaz.

Ahora bien, en las clases de EFE es aún más valiosa la experiencia como profesor de *Español como lengua extranjera* (ELE), pues resulta importante la capacidad de respuesta rápida, cierta familiaridad con las áreas de dificultad y con los recursos de fácil acceso o las diferentes metodologías de enseñanza. Los profesores de EFE, en

realidad, tienen que ser conscientes de que los expertos en la materia son los propios alumnos, mientras que los profesores son los expertos en la docencia de ELE con habilidad suficiente para convertirse en mediadores del aprendizaje de sus alumnos. El profesor se sirve del conocimiento de los alumnos para avanzar en la enseñanza de *Español con fines específicos*.

Ciertamente, otra de las características de la enseñanza de EFE, relacionada con los conocimientos de especialidad del alumnado, es la diversidad de grupos con los que el profesor puede encontrarse. Principalmente se distinguen dos grupos diferentes que determinan la actuación del profesor. Por una parte, los grupos de profesionales que ya están en el mercado laboral y conocen bien su profesión. Sus necesidades suelen ser más concretas, pues están relacionadas con su puesto de trabajo y generalmente presentan un nivel intermedio de español. Por otra parte, el grupo de los estudiantes en formación (estudiantes de turismo, de comercio, de ciencias de la salud, etc.) que esperan trabajar con hablantes de español, pero aún no están en el mercado laboral y no conocen con exactitud sus necesidades.

El conocimiento del tipo de grupo es muy relevante para el profesor porque condiciona la elección de los recursos que se utilizan en el aula. Para los estudiantes en formación, la programación es más flexible y se puede optar por la utilización de un manual. Aunque habitualmente los alumnos acreditan un nivel intermedio de español y quieren seguir avanzando hacia una especialización, otras veces incluso empiezan desde el nivel A1. Con un manual de *Español para fines específicos*, en caso de que esté disponible, resulta más sencillo compaginar los contenidos específicos de la lengua de especialidad con los de un curso generalista de ELE. Sin embargo, el manual no es conveniente con los alumnos del grupo de los profesionales. Es preferible disponer de los documentos típicos de las situaciones reales de su trabajo, como informes, presentaciones, correos electrónicos, negociaciones del día a día, etc.

La tercera característica de la enseñanza de EFE que el profesor debe conocer para planificar adecuadamente sus cursos es atender a las necesidades de los alumnos. El análisis de necesidades constituye el paso previo imprescindible para que el profesor pueda elaborar de manera exitosa su curso de EFE. En los cursos de estudiantes en formación, a menudo, los alumnos no son conscientes de sus necesidades específicas, por lo que se requiere una mayor flexibilidad en la programación. Sin embargo, en los cursos para profesionales en activo, cuanto más exhaustivo sea el análisis de necesidades mayor será el éxito.

El análisis de necesidades es un proceso complejo que sobrepasa la mera consideración de lo que el alumno tendrá que saber hacer en una situación

determinada. No solo hay que tener en cuenta el uso que hará de la lengua sino también cómo la aprenderá y cuál será su motivación. Sobre el análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden consultar numerosas investigaciones. Aguirre Beltrán (2004, 2012) analiza el concepto de análisis de necesidades y recoge los principales problemas y aspectos metodológicos de su aplicación en el aula.

Por último, la cuarta de las características de la enseñanza de EFE reseñables consiste en dar prioridad al concepto del desempeño eficaz del trabajo profesional. El alumno de EFE aprende español para ser capaz de desempeñar tareas reales demandadas en su puesto de trabajo. Aprende una lengua de especialidad que pondrá en práctica en una situación comunicativa especializada. De ahí que en el ámbito de la enseñanza de EFE se haga hincapié en la eficacia comunicativa profesional.

Así, con relación a esta característica de la enseñanza de EFE suele plantearse el dilema entre la competencia comunicativa y la corrección gramatical. Algunos especialistas defienden que hay que dar preferencia a la comprensibilidad por encima de la corrección. Pero, aunque “generalmente, el oyente está más concentrado en el contenido del mensaje que en el código, es decir, la forma” (Torijano, 2004: 11), también hay que recordar que la manera de expresarnos es nuestra carta de presentación y a veces los errores pueden producir algún tipo de reacción social. Más aún, las incorrecciones idiomáticas también son muestras de incompetencia y conviene tener presente que el proceso de comunicación es un intercambio de esfuerzos (Tusón, 1995), así que cuanto menor sea el esfuerzo que realiza el receptor para descodificar un mensaje, mayor es la aceptación hacia ese emisor. En suma, se puede afirmar que un error gramatical también puede convertirse en un error comunicativo, de mayor o menor alcance según la situación, y el profesor de EFE no puede pasar por alto los errores gramaticales para primar la eficacia profesional. Así, una de sus funciones consiste en corregir para que el alumno pueda demostrar que es competente en su especialidad, a pesar de la barrera del idioma. Según el tiempo del que se disponga y del objetivo de los alumnos, se irán priorizando los errores en función de su relevancia en el proceso de comunicación.

Estas características de la enseñanza de EFE son aspectos que constituyen por sí mismos el objeto de estudio de numerosas investigaciones. Este análisis tan sucinto de la enseñanza de EFE muestra que el profesor de EFE es un profesor de ELE con una sensibilidad especial hacia las necesidades de los alumnos y la lengua de

especialidad que imparte. Sin embargo, esta sensibilidad debe acompañarse de una metodología efectiva en el aula.

2. Las metodologías activas en el aula de EFE

Las metodologías activas se caracterizan por promover la interacción y participación de los estudiantes, desde un enfoque constructivo del proceso de aprendizaje. Se basan esencialmente en la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Estas metodologías se pueden adaptar a todas las materias y objetivos, a todos los niveles y a los intereses de los estudiantes. La enseñanza de segundas lenguas no es una excepción, pues también en este ámbito interesa conocer la utilidad de estas metodologías.

En la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras los tres enfoques principales en los últimos tiempos son el enfoque oral-situacional, el nociofuncional y el enfoque basado en tareas (Ellis, 2005). Está claro que el denominado enfoque comunicativo (Howatt, 1984 cfr. Ellis, 2005) está muy presente en la enseñanza de segundas lenguas, pues el enfoque nociofuncional tiene carácter comunicativo, aunque la metodología está orientada a la corrección más que a la fluidez y, por eso, se ha denominado enfoque comunicativo débil, mientras que el enfoque basado en tareas que da preferencia a la fluidez sobre la corrección se ha denominado enfoque comunicativo fuerte. Claro está también que con este enfoque los alumnos pueden adquirir la competencia gramatical como resultado del aprendizaje para la comunicación.

En EFE los recursos de enseñanza más utilizados suelen proceder de los sectores de especialidad de los alumnos. Son métodos con los que están familiarizados y se aplican a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras porque favorecen el uso real de la lengua y la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje. Se trata de la simulación, el estudio de casos, los proyectos, las tareas, etc. (Cabré y Gómez, 2006; Aguirre, 1998; Aguirre, Sánchez y Santos, 2012).

En realidad, no hay una metodología especial para la enseñanza de EFE, pero predomina el enfoque comunicativo para dar prioridad al desempeño eficaz del trabajo profesional. Así que cualquier medio de enseñanza que facilite un enfoque comunicativo es válido. De ahí que resulten muy útiles las metodologías activas, puesto que ayudan a conseguir la práctica real de la lengua en el aula.

3. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo (AC) es una de las denominadas metodologías activas y está orientado a estimular la participación de los alumnos hacia el trabajo en equipo. El elemento central de esta metodología es el uso de pequeños grupos para potenciar el aprendizaje de cada alumno. En realidad, el AC no se refiere tanto al proceso de aprendizaje, que es individual y cognitivo, sino más bien al proceso de enseñanza. Es un recurso didáctico particular, una metodología de enseñanza que pretende favorecer el desarrollo del aprendizaje.

La metodología del AC no es nueva y menos aún los fundamentos teóricos en los que se sustenta. A finales de los años ochenta y principios de los noventa, se produjo un sólido corpus teórico de referencia sobre esta forma de trabajo en el aula. Entre estos autores destacan los hermanos David y Roger Johnson, considerados los padres del AC. En España, entre los autores de referencia destaca Pere Pujolás (2004, 2008, 2009), pero son muchos los docentes que llevan a cabo investigaciones sobre el AC. Sin embargo, pese a todo este recorrido, el AC aún hoy resulta una forma de enseñanza novedosa.

El AC se basa en la división del aula en grupos de trabajo con unas características específicas. Se trata de grupos reducidos y heterogéneos. Entre los miembros de los grupos, se establece la llamada *interdependencia positiva*, de modo que todos los miembros participan en las actividades del aprendizaje y obtienen resultados de su colaboración. El logro colectivo de los objetivos está condicionado por el éxito de los logros individuales de cada miembro del grupo. Por este motivo, se afirma que el AC se desarrolla de forma grupal, pero no todo trabajo grupal es cooperativo. El objetivo último es maximizar el aprendizaje individual y grupal:

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad [...] utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa [...] y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. (Pujolás y Lago 2009: 19)

Es evidente que trabajar cooperativamente en el aula no es una tarea sencilla, especialmente al principio. No basta con dividir al alumnado en grupos. Para desarrollar un ambiente de trabajo cooperativo en las aulas, es preciso atender a tres factores (Pujolás, 2009: 23-57):

- La cohesión grupal.
- La enseñanza de las ventajas del trabajo en equipo como un contenido más del aprendizaje.
- El grupo cooperativo como recurso de enseñanza. El trabajo en grupo cooperativo se convierte en el medio para conseguir que los estudiantes aprendan los diversos contenidos académicos. Como veremos, hay una serie de procedimientos, que suelen denominarse técnicas o estructuras cooperativas, para organizar el trabajo en equipo y facilitar el aprendizaje colectivo.

En suma, la cooperación en el aula se logra cuidando simultánea y progresivamente estos tres factores.

La configuración de los grupos de trabajo del AC es la clave del éxito y sigue unos criterios determinados sobre la heterogeneidad o la cantidad de integrantes (Pujolás, 2009). Sin embargo, en el aula de EFE, se presta atención más bien al tiempo para el que se establecen los grupos. Según la duración de los grupos cooperativos, se distinguen tres tipos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 5-6):

- Los grupos de base cooperativos que se establecen para períodos de tiempo prolongados (meses o todo un curso).
- Los grupos formales que se configuran para una duración que abarca desde una hora hasta varias semanas.
- Los grupos informales que se establecen para periodos cortos, máximo una hora.

Por lo general en EFE, por el carácter intensivo de los cursos de corta duración, conviene establecer sobre todo grupos informales, aunque alguna actividad se podría practicar con grupos formales. Además, al aplicar el aprendizaje cooperativo habrá que centrarse principalmente en el tercer factor, el que se refiere al aprendizaje cooperativo como recurso de enseñanza. Si las condiciones del curso de EFE lo permiten, los otros dos factores, la cohesión grupal y la enseñanza del trabajo en equipo, también resultan muy útiles para los alumnos, especialmente si se trata de un grupo de estudiantes en formación que deberá incorporarse al mercado laboral. Sin embargo, por lo general, apenas pueden aplicarse estos dos criterios porque, para ello, se necesita la continuidad en la aplicación del método con grupos estables, lo que, en los cursos de EFE, normalmente no es posible. En cuanto al número de los integrantes, lo ideal son 4 alumnos, pero si esto no es posible entonces de tres o cinco, pero nunca más de cinco.

4. El aprendizaje cooperativo como recurso de enseñanza en EFE

Judd, Tan y Walberg (2001: 4) en su breve guía sobre la enseñanza efectiva de idiomas adicionales señalan que “se debe enseñar a los estudiantes cómo utilizar una lengua adicional con claridad, precisión y efectividad para conseguir una comunicación *genuina*”. Aunque estos autores se ocupan de cursos generalistas de segundas lenguas o lenguas extranjeras, algunas de sus recomendaciones pueden aplicarse a los cursos de EFE, donde, como ya se ha señalado, el objetivo principal del alumno es desempeñar eficazmente su trabajo en una situación comunicativa especializada y real. Los autores, en su breve guía, presentan diez principios en los que deben basarse los procedimientos de enseñanza de idiomas para conseguir este aprendizaje comunicativo y, según nuestra propia experiencia, el uso del AC como recurso de enseñanza promueve la consecución de los objetivos en todas las actividades que propone esta guía.

Así, en el punto tercero sobre las prácticas del idioma, el principio que debe regir la elección de las actividades es que estas han de estimular en el estudiante el uso de la lengua extranjera para establecer una comunicación genuina. Para ello, los autores proponen que los profesores introduzcan actividades que “permitan a los estudiantes experimentar con el uso del idioma para desarrollar fluidez oral y escrita” (Judd, Tan y Walberg, 2001: 7). Como se explicará en los epígrafes siguientes, los procedimientos del AC como recurso de enseñanza facilitan la práctica de esta propuesta. En realidad, el AC en el aula de EFE, en particular, resulta muy beneficioso para el alumno porque añade el valor comunicativo en la realización de cualquier actividad.

Como ya se ha señalado, el AC como recurso de enseñanza consiste en que el trabajo en grupo cooperativo se convierta en el medio de aprendizaje. Se consigue este objetivo mediante la aplicación de “una determinada forma de organizar las sucesivas etapas que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada actividad o tarea” (Pujolás y Lago, 2009: 17), lo que suele denominarse *estructuras cooperativas* (Kagan, 1999, 2001, 2003). Estas *estructuras de actividad cooperativas* o *técnicas cooperativas* (Pujolás y Lago, 2009: 18) son procedimientos que incluyen generalmente una parte de interacción grupal y otra de trabajo individual, admiten variaciones y se pueden combinar para proporcionar otros nuevos procedimientos. Según la complejidad de las habilidades cooperativas requeridas, estas denominadas técnicas de aprendizaje cooperativo se clasifican en dos tipos: técnicas formales o estructuras complejas, un poco más complicadas que permiten más posibilidades docentes y técnicas informales o estructuras simples, útiles y sencillas para poner en práctica la introducción del AC en el aula.

En las páginas siguientes, este trabajo toma en consideración las posibilidades que ofrece el AC en un curso de EFE para estudiantes en formación, que, como hemos visto, presenta características diferentes a las de un curso de EFE para profesionales. En los cursos de EFE para estudiantes en formación, normalmente el número de alumnos es mayor que en aquellos cursos dirigidos a profesionales, que suelen plantearse de modo más personalizado. Por otra parte, estos cursos para estudiantes en formación suelen tener mayor duración y, si existe la posibilidad, el profesor puede servirse de una guía o un manual.

5. Las técnicas informales de AC

En el ámbito de EFE, preferiblemente se podrán aplicar las llamadas técnicas informales a las que se refieren los autores consultados (Kagan, 1999, 2001, 2003; Pujolás, 2004, 2008, 2009; Pujolas y Lago, 2009), procedimientos sencillos que no requieren necesariamente experiencia previa en aprendizaje cooperativo ni por parte del docente ni del grupo de estudiantes. Son recursos muy pautados y breves que pueden durar desde unos minutos hasta una sesión entera. Estas denominadas técnicas informales pueden ser utilizadas con distintos contenidos curriculares y admiten diferentes orientaciones.

En el ámbito internacional destacan los recursos creados por los hermanos Johnson (1999). En España, Pujolás y Lagos (2009), Varas y Zariquiey (2012) o el Laboratorio de Innovación de la Cooperativa José Ramón Otero, entre otros, han realizado excelentes documentos que sistematizan una amplia gama de procedimientos didácticos.

A continuación, se presentan algunas de las llamadas técnicas informales o simples consideradas básicas. Son las más indicadas para comenzar a utilizar el AC por la variedad de usos y posibilidades de adaptación que admiten.

5.1. Técnicas informales básicas

1) Folio giratorio

El docente propone una tarea, por ejemplo, elaborar una lista de palabras, escribir ideas previas sobre un tema, extraer las ideas fundamentales de un texto, etc. Cada grupo dispone de un folio *giratorio*. Comienza un estudiante escribiendo su aportación en el folio. Luego lo pasa al compañero de la izquierda, quien añade otra aportación al folio y lo pasa al compañero de la izquierda, y así sucesivamente hasta que todos los alumnos del grupo han participado. Es importante que los estudiantes consideren las contribuciones de sus compañeros a fin de no repetirse.

Esta técnica puede utilizarse para repasar el vocabulario o las estructuras de una unidad didáctica.

2) Lápices al centro

Este recurso consiste en establecer un tiempo limitado para que los miembros de los equipos dialoguen sobre la actividad, como responder a una pregunta o resolver un problema o un ejercicio.

El docente propone el ejercicio, los miembros del equipo dejan sus lápices en el centro de la mesa y todos conversan sobre cómo resolverlo. Hay que asegurarse de que todos participan y de que todos tratan de resolver la situación planteada. En los grupos de AC los miembros tienen diferentes roles. Pero en nuestro caso, para EFE no suelen asignarse roles, así que es fundamental controlar el desarrollo de la actividad. Luego, cada alumno coge su lápiz e, individualmente y en silencio, escribe la solución al problema planteado.

Por ejemplo, en el aula de EFE la tarea podría consistir en elaborar una factura, tras unas clases en las que se ha tratado esta cuestión. Así, los miembros del grupo deberían tratar sobre los datos que se necesitan para redactar la factura y, finalmente, cada miembro del equipo de manera individual presentaría su propia factura.

3) 1-2-4

Este procedimiento consta de tres fases: una fase individual, otra en pareja y, por último, un tiempo grupal. El docente propone una tarea y establece los tiempos de los momentos de trabajo. Primero, cada estudiante resuelve la cuestión planteada en su folio de forma individual. Luego, la misma tarea se realiza en pareja, de modo que el estudiante comparte su respuesta y entre los dos alcanzan un consenso. Por último, las parejas intercambian sus respuestas y, entre todos, proponen una única solución a la tarea planteada.

Esta técnica tiene, como todas, múltiples aplicaciones. En EFE puede utilizarse para comprobar la comprensión de un texto especializado.

4) Consenso grupal

Esta técnica comienza con un momento individual para luego pasar al grupal. Se puede aplicar para identificar ideas previas, proponer una definición sobre un concepto, contestar a una pregunta o ejercicio, elaborar las principales conclusiones de un tema, etc. Cada grupo dispone de un folio donde están delimitados cinco espacios de trabajo, como se ve en la imagen.

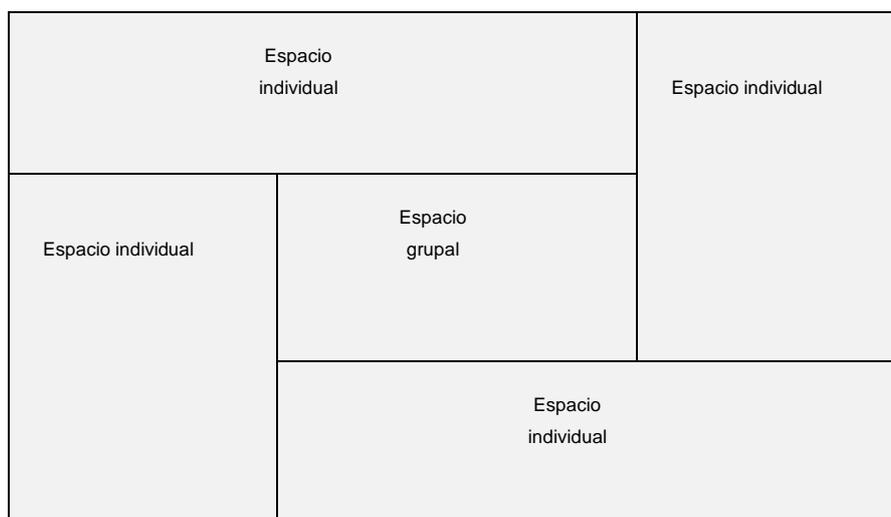


Figura 1. Disposición del folio para la técnica informal de AC denominada Consenso grupal.

El folio se coloca en el centro del equipo. En un primer momento, a cada miembro se le asigna una parte del folio y se le da un tiempo para escribir sobre la cuestión planteada. Una vez terminado el tiempo de trabajo individual, comienza el momento grupal o de consenso. Los miembros de cada grupo comparten sus contribuciones y alcanzan una respuesta consensuada que registran en el cuadrante del centro.

5.2. Otras técnicas informales de AC

LECTURA COMPARTIDA: Este procedimiento se basa en la lectura en equipo. Un miembro del equipo comienza leyendo en voz alta el primer párrafo o una parte del texto seleccionado, mientras el resto del equipo atiende. Cuando termina su parte, el estudiante que viene a continuación debe explicar el contenido de la parte que leyó su compañero. El resto de los compañeros (excepto el primero) decide si es correcto o no. Si es correcto, entonces este segundo estudiante continúa leyendo. Cuando termina, el estudiante que viene a continuación (el tercero), explica lo leído y el resto (excepto el segundo) decide si resulta adecuado o no. Si lo es, entonces el tercero debe leer su parte y el cuarto explicar lo leído y así sucesivamente hasta que se haya leído todo el texto. En el caso de que haya alguna expresión que ningún miembro del equipo comprenda, un portavoz puede anotarla para consultar al docente, quien antes de responder, puede preguntar por el significado al resto de la clase.

Las aplicaciones de este recurso también son varias, por ejemplo, para repasar ideas, para introducir un tema a partir de un texto o para asegurar la comprensión de un texto.

La lectura de un texto en el aula de EFE, si se hace de manera individual, se pierde la posibilidad de practicar la comprensión oral y la pronunciación. Por otra parte, si se lee en voz alta de uno en uno, a menudo ocurre que el resto de la clase no se implica. Con este procedimiento, puesto que solo se reparte un texto por grupo, todos los estudiantes tienen que estar atentos y comprender, todos tienen que leer y además practican la mediación al tener que resumir lo que han leído. Es un recurso muy completo al que los alumnos pueden habituarse sin mucho esfuerzo. Este procedimiento es muy práctico en los cursos de EFE para alumnos en formación, puesto que el nivel de especialización en la materia de cada alumno puede ser sensiblemente diferente y, en estas ocasiones, puede darse el caso de que los alumnos de EFE no solo aprendan la lengua de especialidad, sino también algún concepto especializado, puesto que los propios alumnos entre sí pueden llegar a resolver dudas sobre conceptos de su ámbito profesional.

LAS PALABRAS CLAVE: El profesor escribe palabras clave en la pizarra sobre el tema que están estudiando. Estas palabras clave se reparten entre los miembros del equipo para que cada estudiante escriba con la palabra clave la definición del concepto. Luego cada estudiante expone su definición, el equipo supervisa que esté correcta y si es necesario, se corrige entre todos. Una vez que todos los estudiantes comparten sus definiciones, las ordenan siguiendo un sentido lógico.

Este procedimiento se puede introducir en el aula de EFE para practicar la expresión escrita. Algunos docentes lo han adaptado para *Español como lengua extranjera* (Urbano, 2004) y está claro que también es extrapolable al aula de EFE, por ejemplo, para redactar una reclamación.

La eficacia de los métodos cooperativos en la enseñanza de EFE depende de su correcta aplicación en el aula. Varas y Zariquiey (2012) exponen una serie de recomendaciones útiles para incorporar las denominadas técnicas de AC en el aula. Los autores proponen introducir un procedimiento cada vez y mantenerlo de forma continuada durante un cierto tiempo hasta que los estudiantes hayan comprendido su funcionamiento y utilidad. Según estos autores, conviene presentar a los alumnos el recurso que va a practicarse, sus ventajas y objetivos, explicar con claridad la tarea que se propone, controlar el desarrollo de la actividad y por supuesto evaluar el resultado. En EFE es muy importante que el profesor proporcione a los estudiantes una valoración formal o informal de los resultados

obtenidos, sobre cómo han desarrollado las actividades de comunicación y sugiera planes de mejora.

6. Adaptación de actividades de EFE al AC

Los manuales son una base importante para elaborar las unidades didácticas, pero irremediablemente el profesor debe adaptar las actividades del manual a las necesidades del grupo e incluso crear ejercicios nuevos. El profesor de EFE es quien proporciona el plan de trabajo que da sentido lógico y secuencial al aprendizaje, en función de las necesidades del alumno. De hecho, a menudo un mismo ejercicio o práctica puede servir para diferentes objetivos.

Es obvio que no hay ningún método en el mercado que responda al cien por cien a todas las necesidades de un curso. Por otra parte, la mayoría de los manuales de EFE publicados en la actualidad, aunque persiguen un enfoque comunicativo y para ello hacen referencia al enfoque por tareas y al aprendizaje basado en proyectos, por ejemplo, en realidad adoptan dos o más enfoques e intentan incorporar tareas en un marco de trabajo oral-situacional o nociofuncional, o ambos, como ocurre con los manuales de ELE (Ellis, 2005: 12).

En el aula de EFE ya se ha superado la idea de contemplar la lengua de especialidad como algo más que ejercicios de memorización de léxico y gramática. El objetivo es entrenar a los estudiantes en habilidades lingüísticas que les permitan desenvolverse en situaciones comunicativas especializadas. Para ello, se necesitan en el aula textos, datos, informaciones, *input* en español relacionados con la especialidad, que ofrezcan a los alumnos el mayor número de oportunidades posibles para interactuar en español.

El manual *Profesionales del mundo jurídico (B1-B2)* (Fernández Gómiz y Núñez Bayo, 2017) proporciona muchos recursos y facilita la búsqueda de información relacionada con la materia mediante páginas web donde poder ampliar los datos del manual. Las unidades están organizadas de manera que aparentemente el trabajo que se realiza en el aula es comunicativo. Sin embargo, pese a la variedad de actividades, el trabajo es más bien individual. Seguramente, la clase resultará poco dinámica y las posibilidades de interactuar en el aula quedan muy reducidas si las actividades se realizan tal como se proponen.

Así, por ejemplo, en la unidad 6, titulada *Comprar y vender en España*, se proponen actividades como “lee atentamente la noticia y busca en tu diccionario las siguientes palabras”, “resume y comenta la noticia”, “define con tus palabras”, “crea una frase con cada uno de estos términos”. En alguna ocasión se propone el trabajo en

parejas: “crea con tu compañero tres oraciones de relativo”. También se incluyen *tareas*, como “ahora eres tú el responsable del establecimiento [...] debes escribir un documento oficial” y se tiene en cuenta el trabajo *en equipo* con actividades como un debate entre dos equipos sobre un tema.

Hay que tener en cuenta que los manuales presentan algunas limitaciones en la manera de proponer las actividades. Los autores suelen optar por la expresión más sencilla y general. Incluso cuando se proponen proyectos, son más bien tareas (que el profesor podrá transformar en un proyecto adaptado a su grupo de estudiantes). Así, el profesor puede y debe modificar el modo de introducir estas actividades en el aula. De ahí la importancia de conocer diferentes métodos de enseñanza que faciliten la interacción en el aula de EFE.

A continuación, se proponen varias actividades y procedimientos.

El manual citado comienza la unidad *Comprar y vender en España* con una actividad de lectura individual y búsqueda lexicográfica, dice: “Lee atentamente la noticia que sigue y busca en tu diccionario las siguientes palabras”.

Para adaptar los métodos cooperativos, en lugar de realizar una lectura individual, se puede utilizar el procedimiento de la lectura compartida o el del 1-2-4 y así los estudiantes podrán solventar, cooperativamente, los problemas relacionados con el léxico. Únicamente se utilizará el diccionario o intervendrá el profesor, si tras la lectura cooperativa aún quedan dudas sobre vocabulario o sobre la comprensión del texto.

Una vez comprendido el texto y comentada la noticia, en el manual se relaciona esta noticia con el delito de piratería mediante una audición y, finalmente, se propone al alumno que redacte una definición de *delito de piratería*. Posteriormente, debe buscar una noticia sobre la falsificación de productos y la piratería en su país, tiene que resumirla y contarla al resto de compañeros. Está claro que la manera de presentar estas actividades se basa en un trabajo bastante individual, ¿cómo se puede introducir aquí el AC y conseguir una mayor interacción en el aula?

En primer lugar, se puede aplicar el llamado consenso grupal para que los alumnos escriban su propia definición de piratería y, tras la audición, comprueben si esa definición es correcta. El profesor, además, puede ampliar la actividad con el procedimiento lápices al centro sobre diferentes formas de piratería o cuestiones como ¿está la piratería contemplada en el código penal? y, si interesa en el aula, introducir nuevo vocabulario como *delito contra la propiedad intelectual*, *derechos de autor* o *infracción*. Como recapitulación, puede pedirse a los alumnos que, mediante

el folio giratorio, escriban una frase con las palabras e ideas relacionadas con la piratería.

En cuanto a la investigación individual, expresión escrita y mediación que se propone en el manual, se puede llevar a cabo una tarea más compleja y real, donde cada miembro del grupo desempeña un papel diferente y cuyo objetivo sea informar al resto de alumnos sobre la piratería en diferentes países o, simplemente, puede proponerse un ejercicio de escritura cooperativa. Se podrá utilizar una de las denominadas técnicas informales básicas como la de las palabras clave o un ejercicio más complicado de escritura creativa, como se plantea a continuación.

Se pide a los alumnos que entre todos los miembros del grupo inventen una noticia sobre piratería que luego intercambiarán con los otros grupos de la clase. Para esta actividad se aplica el procedimiento de las palabras clave. El profesor puede decidir si estas palabras clave son las mismas para todos los grupos o si, por el contrario, prefiere distribuir tarjetas con diferentes palabras clave para cada grupo. Se trataría de expresiones como *vía pública*, *marca registrada*, *venta ambulante ilegal*, *falsificar*, *incautar*, etc. Pero también se pide el uso de conectores, *por esta razón*, *mientras que*, *sin embargo*, *ahora bien*, etc., así como la práctica de aspectos gramaticales como, por ejemplo, los pronombres relativos o el uso del pretérito imperfecto de indicativo.

Para que la actividad sea eficaz, en una primera fase, los miembros del grupo tras observar las palabras clave, deben ponerse de acuerdo sobre el argumento de la noticia. Después, cada miembro del grupo tiene que escribir un enunciado con una palabra clave, así sucesivamente hasta que se terminen todas estas. Se trata por tanto de un trabajo individual y, por último, tienen que redactar la noticia sobre piratería con los enunciados que han escrito. Se puede realizar algún pequeño cambio, siempre que sea consensuado.

Al practicar así la expresión escrita, los alumnos se ayudan, se corrigen entre sí y se aclaran dudas. Finalmente, se pueden intercambiar las noticias de los distintos grupos para que todos conozcan el trabajo realizado, lo que es muy enriquecedor.

Otro ejercicio de escritura creativa más complicado que se puede proponer, si la formación de los alumnos lo permite, es la redacción de un alegato final en un juicio en favor o en contra de un cliente que fue acusado de cometer un delito de piratería. Incluso se podría simular un juicio mediante otra de las metodologías propuestas en EFE, la simulación. Este ejercicio es más especializado, pues el alegato presenta una estructura concreta que habría que conocer previamente.

Es evidente que, mediante la adaptación de algunas actividades del manual, se pueden conseguir sesiones en las que el desempeño eficaz del trabajo profesional, la participación y la interacción sean la base del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las páginas siguientes, el manual se ocupa del derecho mercantil español. En esta sección todas las actividades propuestas, excepto una sobre formación de oraciones, se realizan de manera individual. Sin embargo, es fácil transformar estas actividades individuales en actividades cooperativas, en las que el alumno tenga que interaccionar para resolverlas. Por ejemplo, se ofrece al alumno los títulos de los cuatro libros que conforman el Código de Comercio y se le pide que, de manera individual, asocie cada libro con su contenido. Sin embargo, con el procedimiento de lápices al centro, en primer lugar, los alumnos deberían exponer sus dudas y aclararlas en grupo para poder resolver la tarea y después cada uno de ellos, ahora sí de manera individual, pasaría a redactar la respuesta del ejercicio.

En la siguiente actividad se pide al alumno que escriba una frase con cada uno de los términos *comerciante, comercio, operación mercantil, compañía mercantil y acto de comercio*. Con el folio giratorio, cada alumno escribe su aportación, incluso con otros términos del derecho mercantil, todos los demás la valoran y la corrigen si es necesario y, si el tiempo lo permite, se pueden intercambiar los folios con otros grupos para enriquecer más aún el ejercicio.

La siguiente sección del manual trata sobre los derechos y deberes de los consumidores. La última actividad consiste en redactar la respuesta a una reclamación. Obviamente, para esta actividad puede aplicarse la escritura cooperativa. Pero incluso puede pedirse que cada grupo elabore su propia reclamación mediante el procedimiento de las palabras clave. Luego, los grupos intercambian las reclamaciones y tienen que tomar la decisión de denegarla o admitirla y escribir un documento oficial, siguiendo el modelo que se da en el manual. Así, para realizar esta segunda parte de la actividad, los alumnos deben llegar a un consenso sobre la reclamación y argumentar a favor o en contra de su aceptación o denegación.

En la sección del manual sobre los conflictos legales relacionados con el derecho mercantil español, que se ocupa de manera particular de la competencia desleal, se pueden realizar actividades introductorias acerca de diferentes conflictos legales relacionados con el derecho mercantil, como el incumplimiento de proveedores, la revisión y redacción de contratos, las demandas, las reclamaciones y, en resumen, los problemas legales más comunes de las empresas, mediante otra de las denominadas técnicas informales, como la del 1-2-4. De esta manera, cada alumno

aporta al grupo sus propios conocimientos, pues en un primer momento hay un trabajo individual en el que el alumno escribe los conflictos que conoce, posteriormente los exponen en parejas y por último en el grupo. Finalmente, si se considera oportuno, se escuchan las contribuciones de los demás grupos. Estas actividades introductorias también pueden realizarse con el folio giratorio o los lápices al centro.

En esta sección ocupa un lugar importante la competencia desleal. En el manual se lee la noticia de un caso real de acusación por competencia desleal. El caso tratado es el de la infracción de una marca registrada. La información ofrecida sobre este tema puede utilizarse para proponer actividades que potencian la interacción y el desempeño del trabajo profesional de los alumnos, además de practicar aspectos gramaticales como las oraciones condicionales. Con esta finalidad, se pide a los alumnos que enumeren y describan otros ejemplos de competencia desleal. Se proporciona a los grupos otros textos que tratan de estos temas y con el procedimiento del 1-2-4 o del consenso grupal, incluso con la lectura compartida, los estudiantes deben responder a la información solicitada. Se pueden introducir términos de uso como *malversación de secretos comerciales*, *publicidad falsa*, *sustitución no autorizada* de una marca de productos por otra o *representación falsa* de productos o servicios. A continuación, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué consejos darías a un cliente para evitar la competencia desleal? Se recomienda, en este caso, utilizar las oraciones condicionales. Se pide a los alumnos que compongan frases en el folio giratorio, del tipo “Si no quieres que te roben los secretos comerciales, deberás poner contraseñas muy seguras”.

En el manual la actividad equivalente que se propone está planteada de la siguiente manera:

14.2 ¿Se te ocurren más consejos para evitar la competencia desleal?
Utiliza la estructura gramatical estudiada, escríbelos y coméntalos con tus compañeros.

Se trata, pues, de realizar prácticamente la misma actividad, pero mediante un procedimiento de enseñanza orientado a la interacción. El profesor de EFE debe ser consciente de que los alumnos aprenden mejor interactuando y siendo ellos mismos los protagonistas de su aprendizaje.

En la sección sobre derecho internacional, las actividades del manual son también individuales, excepto la última, en la que se propone un debate entre dos equipos con posturas contrarias sobre las tiendas libres de impuestos (*duty free*). En realidad, según nuestra experiencia, los debates espontáneos son bastante criticados por los estudiantes, pues si el debate no está muy bien organizado, advierten que son

siempre los mismos los que participan. Sobre este tema, podría proponerse la simulación de una sesión del parlamento europeo. Las simulaciones ocupan varias sesiones y exigen una distribución del tiempo muy estricta. Hay que tener en cuenta siempre las necesidades e intereses de los alumnos, porque pese a preparar una buena actividad, puede no resultar fructífera si el tema no interesa al alumnado. En este caso, con los datos del manual, se podría distribuir a los alumnos en diferentes partidos políticos para redactar una ley sobre el *duty free*, que luego pasaría al parlamento europeo con votaciones a favor o en contra. Evidentemente, la preparación de esta actividad requiere un esfuerzo mayor por parte del profesor. Deberá distribuir el trabajo de los alumnos y proporcionar los textos adecuados para llevar a cabo la simulación. Sin embargo, si el tema es de interés en el aula los resultados suelen ser excelentes.

7. Conclusiones

En el aula de EFE se cuenta con varios medios para conseguir que el desempeño eficaz del trabajo profesional sea el objetivo del proceso docente, entre ellos, el aprendizaje cooperativo. La aplicación de los métodos cooperativos en EFE es una novedad y no hay prácticamente bibliografía específica. Sin embargo, según nuestra experiencia, son numerosas las ventajas para el aprendizaje de EFE y, en general, de una lengua extranjera, pues promueve la participación e interacción en el aula y facilita el desempeño eficaz del trabajo profesional.

Con la finalidad de ejemplificar el uso de las denominadas técnicas informales de AC en el aula de EFE, se ha tomado en consideración la profesión jurídica, pero es obvio que, una vez interiorizados los procedimientos docentes, no es relevante en qué ámbito profesional se aplican, pues pueden adaptarse a la enseñanza de cualquier lengua de especialidad, como los negocios, el turismo, la sanidad, etc.

Los cursos de *Español con fines específicos* constituyen en los planes de estudio una materia relativamente nueva para la que apenas se dispone de experiencias previas. Esta falta de modelos, junto a las dificultades por la heterogeneidad de los intereses de los discentes, se presta a la aplicación de innovaciones docentes en los cursos de EFE. En este trabajo se ha defendido que el empleo de los pequeños grupos promovido en el AC resulta verdaderamente útil por varios motivos. En primer lugar, esta metodología docente, como se ha señalado, estimula la interacción y ofrece la posibilidad de integrar varias competencias. Pero además no requiere de un esfuerzo adicional por parte del profesor, pues una vez familiarizado con los procedimientos cooperativos, podrá adaptarlos y aplicarlos a una amplia variedad de necesidades.

Por otra parte, la resolución de tareas de forma cooperativa resulta muy importante en los cursos de EFE, pues permite al docente ceder parte de su responsabilidad en favor de los estudiantes, que son los verdaderos expertos en el sector. En EFE esta colaboración es muy importante, ya que probablemente el profesor no es tan especialista en el sector como sus alumnos. De esta manera, el docente puede adquirir algunos conocimientos de los alumnos y, a su vez, poner a disposición su saber lingüístico y sociocultural.

Como inconveniente podría señalarse que los alumnos deben habituarse a aprender de esta manera y en los cursos de EFE de corta duración, por lo general, hay alumnos con sus propios métodos de aprendizaje. Podría darse el caso de que, cuando se proponen actividades grupales, aparezcan actitudes competitivas o que gran parte de la actividad recaiga sobre unos pocos estudiantes. Pero, según nuestra experiencia, estas situaciones no suelen ser habituales y los alumnos responden muy positivamente a estos procedimientos de enseñanza. En realidad, el éxito en la enseñanza de EFE es la creatividad junto a una metodología que consista en poner en práctica el uso de la lengua para resolver problemas reales en el entorno profesional.

Con estas consideraciones, tan solo se trata de proporcionar algunas experiencias sobre el interés de aplicar las denominadas técnicas informales de AC en el aula de EFE. Como señala Ellis (2005: 47-48) en su trabajo sobre cursos generalistas de segundas lenguas, no se pretende “prescribir lo que los profesores deben hacer para garantizar una enseñanza efectiva en sus clases, sino más bien suscitar una reflexión sobre la complejidad del fenómeno del aprendizaje de una lengua en un contexto de enseñanza y estimular la disposición a experimentar con nuevos enfoques según las condiciones particulares de cada caso”.

Article history

Paper received: 04 January 2023

Paper received in revised form and accepted for publication: 11 April 2023

About the Author

Paula Quiroga es profesora de Lingüística General en la Universidad de Valladolid. Su experiencia docente incluye numerosos cursos de enseñanza de lenguas extranjeras en universidades europeas. Actualmente imparte docencia en el Máster de Español Lengua Extranjera: Enseñanza e Investigación de la Universidad de Valladolid. Su línea investigadora se centra en aspectos de lingüística teórica, aplicada y contrastiva.

Declaration of Interest

La autora confirma que no existen intereses comerciales conflictivos identificables ni asociaciones personales que pudieran haber tenido un impacto en la investigación presentada en este documento.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, B. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, 44, 5-29. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/44/44_005.pdf> [2/11/2022].
- Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 643-664). Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B., Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I. (2012). La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general. En S. Robles y J. Sánchez Lobato (Coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp. 13-38). Málaga: Universidad de Málaga.
- Cabré, M.^a T. y Gómez de Enterría, J. (2006). La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global. Madrid: Gredos.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE, *Cervantes Buch.qxd*, 11-30. <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/AprCoo04.pdf/4c84be3f-7897-404c->

- 8b13-b8afb805a145 [2/11/2022].
- Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes. Wellington: Ministerios de Educación de Nueva Zelanda. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:65607476-b663-41be-9900-d39823df2c30/2006-bv-05-04ellis-pdf.pdf>> [02/11/2022].
- Fernández Gómiz, S. y Núñez Bayo, Z. (2017). Profesionales del mundo jurídico (B1-B2). Madrid: EnClave-ELE.
- Kagan, S. (1999). Cooperative Learning. San Clemente (CA): Kagan 15ª edición. www.KaganOnline.com.
- Kagan, S. (2001). Kagan Structures and Learning Together: What is the Difference? San Clemente (CA): Kagan. Kagan Online Magazine, Summer 2001. www.KaganOnline.com
<https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/275/Kagan-Structures-and-Learning-Together-What-is-the-Difference?> [2/11/2022].
- Kagan, S. (2003). A Brief History of Kagan Structures. San Clemente (CA): Kagan. Kagan Online Magazine, Spring 2003. www.KaganOnline.com
<https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/256/A-Brief-History-of-Kagan-Structures> [2/11/2022].
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.
<<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>> [2/11/2022].
- Judd, E. L., Lihua, T. y Walberg, H. J. (2001). Enseñanza de Idiomas Adicionales. Academia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. [trad. de Teaching additional languages. Educational Practices Series-6, 2001]
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_06_spa.pdf> [2/11/2022].
- Laboratorio de Innovación de la Cooperativa José Ramón Otero. <<https://www.jrotero.com/biblioteca-lab/#54384aa1283f80a02>> [2/11/2022].
- Pujolàs, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En *VI Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa* (Guatemala). <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9fd29516-0a1f-426b-821e-befca46e1e15/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>> [2/11/2022].
- Pujolàs, P. y Lagos, J. R. (Coords.). (2009). El programa Cooperar para Aprender, Aprender

- a Cooperar (CA/AC) para enseñar a aprender en equipo. Barcelona: Universidad de Vic. <<https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>> [2/11/2022].
- Torijano Pérez, A. (2004). Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: ArcoLibros.
- Tusón, J. (1995). Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios. Barcelona: Barcanova.
- Urbano Lira, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE, *redELE: Revista electrónica de Didáctica ELE* 1. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff> [2/11/2022].
- Valero Fernández, M.^a P. (dir.) (2022a). Guía para la clase de español con fines específicos: ciencias, ingeniería y arquitectura. Vol. IV, Jaén: Eris Ediciones.
- Valero Fernández, M.^a P. (dir.) (2022b). Guía para la clase de español con fines específicos: ciencias sociales y jurídicas. Vol.III, Jaén: Eris Ediciones.
- Valero Fernández, M.^a P. (dir.) (2022c). Guía para la clase de español con fines específicos: ciencias de la salud. Vol. II, Jaén: Eris Ediciones.
- Valero Fernández, M.^a P. (dir.) (2022d). Guía para la clase de español con fines específicos: arte y humanidades. Vol. I, Jaén: Eris Ediciones.
- Varas Mayoral, M. y Zariquiey Biondi, F. (2012). Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp.5.5-560). Madrid: Fundación SM. <<https://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-07-TE%CC%81CNICAS-FORMALES-E-INFOR-DE-APREN-COOP.-TFEIAC.pdf>> [2/11/2022].