

# LA EXPRESIÓN ORAL EN LAS AULAS DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD: UNA PROPUESTA DE ARGUMENTACIÓN EN FRANCÉS E INGLÉS TURÍSTICOS<sup>1</sup>

ORAL EXPRESSION IN THE CLASSROOM OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES: A PROPOSAL OF ARGUMENTATION IN FRENCH AND ENGLISH FOR TOURISM

---

MARÍA DEL PILAR BLANCO CALVO

Universidad de Valladolid, España

[mariapilar.blanco@uva.es](mailto:mariapilar.blanco@uva.es)

<https://orcid.org/0000-0002-8182-1892>

MARÍA DEL CARMEN GARRIDO HORNOS

Universidad de Valladolid, España

[mariacarmen.garrido@uva.es](mailto:mariacarmen.garrido@uva.es)

<https://orcid.org/0000-0002-3030-5409>

## RESUMEN

La enseñanza superior de lenguas extranjeras de especialidad concede gran importancia al desarrollo de la lengua oral. Este estudio tuvo como objetivo llevar al aula de francés e inglés del turismo el debate como herramienta en la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral, aportando no solo la práctica oral de la lengua sino también la incorporación de objetivos vinculados con el contenido, léxico y estrategias argumentativas. Para ello, se implementaron actividades centradas en el aprendizaje de la argumentación, en la preparación de la temática propuesta y en la creación de un argumentario, para concluir con un debate final. A través de la observación directa del procedimiento y empleando un cuestionario posterior de retroalimentación, se analiza el proceso y la práctica tanto

<sup>1</sup> En ese marco del conocimiento del contexto turístico, el presente estudio surgió a raíz de la concesión del Contrato de Investigación, al amparo del Contrato de Investigación artículo 83 de la Ley Orgánica de Universidades, titulado *Producción-traducción de textos profesionales turísticos en un destino SICTED: Segovia* y permitió llevar a cabo una muy interesante y enriquecedora transferencia de conocimientos con la Concejalía de Turismo del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, permitiendo un acercamiento a la realidad turística y a los problemas del entorno turístico. Desde entonces, entre los dos departamentos implicados –Filología Inglesa y Filología Francesa y Alemana– se crean proyectos en el aula que permiten sensibilizar a nuestros estudiantes hacia la realidad turística, a la vez que adquieren las lenguas de especialidad.

de la argumentación como del debate. Los resultados demostraron que con el debate se amplió el bagaje lingüístico de nuestros estudiantes y se fomentó el razonamiento crítico, además de aumentar considerablemente su motivación y fomentar su carácter proactivo y de colaboración.

*Palabras clave:* argumentación; competencia oral; inglés; francés; lengua de especialidad.

## ABSTRACT

Higher Education teaching of foreign languages for specific purposes places great emphasis on the development of oral skills. This study had as a main goal to use debate as a tool in the teaching and learning of the oral production of French and English for Tourism, incorporating objectives related to content, lexis and argumentative skills. With that aim in mind, we introduced activities focused on the learning of the strategy of argumentation itself, on the preparation of the topic proposed and on the creation of a well-defined set of arguments to conclude with a final debate. Through direct observation of the procedure and employing a feedback questionnaire delivered afterwards, we studied the process and practice of both argumentation and debate in both classes. The results showed that, through debate, we succeeded in widening our students' linguistic background and critical thinking, apart from fostering significantly their degree of motivation, proactive attitude and level of collaboration.

*Keywords:* argumentation; oral competence; English; French; Language for Specific Purposes.

*Recibido:* 04/05/2023. *Aceptado:* 02/12/2023.

## 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación efectiva entre hablantes de distintos idiomas constituye una pieza clave para el desarrollo de nuestra sociedad actual —también futura. Esta demanda resulta especialmente significativa en contextos profesionales concretos, en los que, para asegurar la comprensión, la información ha de presentarse de modo estructurado y especializado. De nuestra habilidad para comunicarnos dependerá en gran medida nuestro éxito profesional. Ahí radica la importancia de dominar la variabilidad de la lengua en la que se enmarca cada vertiente laboral.

La formación profesional universitaria juega un papel básico en este sentido. El que será experto en un ámbito determinado debe conocer los propósitos comunicativos de su desempeño cotidiano, pero también las convenciones textuales y sociopragmáticas que conforman los discursos inherentes a su especialidad (Cheng, 2011).

En el caso de los estudios superiores de Turismo, los alumnos deberán adquirir una competencia lingüística en lenguas extranjeras (de aquí en adelante comúnmente denominada “LE”) que los habilite para su función técnica y profesional a nivel internacional. Nos estaríamos refiriendo a un “perfeccionamiento y una intensificación [...] [en estos idiomas] que permitan al alumno trabajar en medios socioculturales diferentes con una marcada orientación de servicio al cliente” (Blanco y Garrido, 2013, p. 28). Del docente de la LE –o “mediador”, como Blanco Canales (2010) lo denomina– se espera que proporcione las herramientas y los recursos de expresión para la comunicación práctica, inmediata y directa en este entorno tan específico. Este será el bagaje que permita al egresado en Turismo afrontar intercambios lingüísticos propios de su sector y lo capacite para liderar actividades tan relevantes en su ámbito como pueden ser las de solicitar o facilitar información, argumentar, persuadir, convencer, etc.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### Las lenguas de especialidad

La apuesta actual por el plurilingüismo y la transferencia de conocimiento han acelerado exponencialmente el aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel mundial. Los docentes de estas asignaturas –especialmente si acotamos nuestra afirmación al ámbito universitario– son conscientes de la necesidad de emplear materiales y procedimientos pedagógicos que respondan a los propósitos del futuro oficio de sus alumnos.

Las lenguas de especialidad responden a esta orientación claramente funcional y social, lo que explica el vertiginoso crecimiento que su estudio y aplicación han experimentado en las últimas décadas (Bathia, 1993; Bazerman y Paradis, 1991; Cheng, 2011; Díaz, 2019; Gunnarsson, 2000; Trosborg, 2000). Su trascendencia justifica el aumento en la demanda de formación –tanto por parte de docentes como de los discentes (Blanco Canales, 2010).

Pero, para comprender su alcance, habría que partir de las numerosas denominaciones que el concepto ha recibido a lo largo del tiempo. Los términos “lenguas especiales”, “lenguajes profesionales y académicos”, “lenguas con fines específicos”, “lenguas para propósitos específicos”, o “discursos profesionales” son solamente algunas de las voces que han acuñado y empleados estudiosos de la materia (Alcaraz Varó et al., 2007; Cabré, 1993; Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Gómez de Enterría, 2009; Lerat, 1995; Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña, 2011). Eso sí: todas ellas parecen incluir en su significativo a los discursos lingüísticos que se generan en el ejercicio de una profesión determinada.

A diferencia de la lengua general –que no es sino un conjunto de subcódigos

que el hablante selecciona en función de su modalidad dialectal y de las características expresivas del contexto (Cabré, 1993)—, las lenguas de especialidad son “subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas” (Cabré, 1993, p. 12). Se trataría, en puridad, de un uso especial de los convencionalismos de la lengua general que permite la transmisión técnica de conocimientos especializados (Lerat, 1995, p. 21).

Resulta complejo, no obstante, delimitar taxativamente los textos generales de los textos especializados, pues, así lo afirma Clouet, “continuous transfers occur, meaning that what is considered specialised at a given time may become general in a short span, and an uninterrupted, constant exchange of terms is seen to take place between the different disciplines” (2021, p. 47).

Ya las aportaciones de autores como Lerat reconocieron la relación de complementariedad de la lengua general y la lengua de especialidad, si bien sus teorías parecen obviar los componentes pragmáticos que sí contemplaron otros estudios posteriores. En efecto, los primeros pasos en el análisis de esta distinción centraron su atención en la terminología y, en algunos casos, en especificidades sintácticas. Más tarde se prestó atención a lo que se entendía como particularidades morfosintácticas diferenciadoras, que resultaron no ser tales al comprobarse que se trataba de un simple aumento en la frecuencia de uso con respecto al de la lengua general. Los estudios más recientes examinan la diversidad discursiva de las lenguas de especialidad a través de sus rasgos sociocognitivos. La hipótesis de Gunnarsson (2000), por ejemplo, analiza el rol de los profesionales en el campo al que van a pertenecer o sus relaciones dentro del grupo.

En definitiva, para definir lengua de especialidad, se ha de atender a elementos extralingüísticos y considerar los factores que intervienen en el proceso de comunicación. Así, será imprescindible “definir sociológicamente al emisor/receptor, explicitar el contexto y la situación, determinar el canal, acotar el universo referencial, analizar los condicionantes sociocognitivos [y] describir el código” (Blanco Canales, 2010, p. 74).

Como docentes de lenguas de especialidad, hemos de asumir la responsabilidad al diseñar programas y emplear materiales que den respuesta a las necesidades actuales (Bathia, 2008). Nuestro entorno demanda más que nunca un conocimiento especializado de la industria turística, por lo que resulta imperativo formar convenientemente a nuestros alumnos en la lengua en la que desarrollarán su vida profesional.

## Competencia comunicativa, argumentación y enseñanza de lenguas de especialidad

Como hemos señalado en líneas previas, un buen dominio de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes universitarios les permitirá, al final de su formación, comunicar de manera eficiente en un equipo de trabajo internacional, participar en reuniones internacionales, hablar por videoconferencia o por teléfono, actividades todas ellas que requieren un adecuado manejo de las situaciones y restricciones específicas de comunicación que surgen en la vida profesional y social (Clouet, 2010).

La competencia comunicativa constituye el principal objetivo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, permitiendo, como señala el **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas** (MCER, 2002), alcanzar el desarrollo de la lengua en situaciones tanto de la vida cotidiana como profesional.

Nuestros discursos (sea cual sea su tipología) responden a un propósito, una intención y una finalidad, quedando al descubierto, por lo tanto, una dimensión argumentativa. Esperamos siempre que nuestro interlocutor esté de acuerdo con lo que estamos diciendo u opinando: “argumentar es un proceso discursivo por el cual el hablante ofrece una serie de enunciados como buenas razones para que su(-s) interlocutor (-es) crea (-n) u opine (-n) de una manera y no de otra, u obren en una dirección concreta” (Fuentes y Alcaide, 2007, p. 9). La argumentación, por tanto, tiene una finalidad perlocutoria de convencer, persuadir, etc.

En resumen, el dominio del discurso y de la argumentación en una lengua extranjera es fundamental en la formación de los estudiantes universitarios, puesto que les facilitará su inserción en la sociedad y en los entornos profesionales. Tanto es así que Zarifian (2015) considera la competencia comunicativa como una competencia profesional y manifiesta que la actividad profesional cada vez concede más valor a la comunicación, resumiendo esta importancia con una frase contundente: “travailler, c’est communiquer” (2015, p. 32).

El aprendizaje de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras se nutre de los saberes y de las competencias. Para adquirir competencias lingüísticas y comunicacionales, la argumentación, como señala Adam, se caracteriza por ser uno de los medios esenciales. Para el autor, saber argumentar es:

[F]aire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l’adhésion d’un auditeur ou d’un auditoire plus vaste aux thèses qu’on présente à son assentiment. (1992, p. 105)

Entendemos la argumentación como actividad discursiva con una finalidad persuasiva (Anscombe y Ducrot, 1994) y un componente de opinión. La enseñanza, las lenguas y la argumentación, aun siendo ámbitos muy amplios, com-

parten valores y objetivos, puesto que contribuyen a la mejora de la comunicación, a la formación del espíritu crítico y también al desarrollo de razonamientos racionales (Durand, 2022).

Ahora bien, a pesar de la importancia que el dominio de la argumentación otorga en la formación del individuo, se observa una creciente tendencia de personas que carecen de la competencia para argumentar apropiadamente. Esto sucede también en el contexto universitario, donde, además, no se facilita una formación específica para enseñar el arte de la oratoria y su práctica es muy ocasional. Esta es la razón por la que se plantea este estudio, conscientes de la escasa presencia en el ámbito universitario.

Lo cierto es que partimos de una realidad: es difícil enseñar la argumentación en las lenguas extranjeras, puesto que los estudiantes deben, en una lengua extranjera, aprender a razonar, a sintetizar, a defender, a rechazar una tesis con argumentos adecuados y a ser capaces de abordar un discurso o mantener una discusión en profundidad sobre el sujeto dado en otra lengua.

Esta dificultad se refleja cuando observamos, por ejemplo, el contenido de los manuales utilizados en las asignaturas de francés de los estudios de Turismo (*Le Français du Tourisme*, *Tourisme.com*, *Hôtellerie-restauration.com*, *Les Métiers du Tourisme*, *Guide Pratique de la Communication*, *Communication Progressive du Français*) y en los de los niveles más altos de inglés turístico (*Tourism 3*, *Going International*, *English for International Tourism*, *Tourism and Hospitality*), materiales todos ellos en los que apenas se trata la argumentación. No solo no se trata la argumentación de manera directa como objetivo central del aprendizaje, sino que tampoco se proponen actividades que de manera indirecta contribuyan al desarrollo de las capacidades argumentativas.

¿A qué se debe esta aparente falta de interés por la argumentación? Desde luego no parece que se deba a que en el sector profesional turístico la argumentación ocupe un lugar meramente secundario y, por lo tanto, que no sea merecedora de una mayor atención. Más razonable sería pensar que la argumentación, por su propia naturaleza, por sus utilidades múltiples, por la variedad de los elementos que se combinan, resulte difícilmente reductible en los rígidos moldes de una o varias unidades didácticas.

¿Cometen los manuales mencionados un grave descuido al no dedicar una o varias unidades a la argumentación? Nosotros pensamos que no, puesto que la argumentación es un componente transversal presente en una gran parte de las situaciones de comunicación.

Encontramos autores que opinan que la enseñanza de la argumentación solo es posible en niveles superiores, cuando los estudiantes tienen un dominio de la lengua que les permite ofrecer argumentos complejos (Farghali, 2017). Otros autores, en cambio, sostienen que en niveles inferiores también es posible y aconsejable, el aprendizaje de la argumentación (Olmo Cazevieille, 2013). En este sentido, no-

sotros proponemos una práctica a desarrollar en niveles inferiores donde se puede introducir la estructura y las herramientas básicas de la argumentación, entre las que se encuentra una correcta utilización de los conectores. Los conectores anuncian a los interlocutores la relación de lo que se va a decir con lo dicho hasta ese momento: si lo contradice, si lo niega, si lo apoya, si lo matiza, si lo refuerza, etc. Con estos dos contenidos, la estructura básica de la argumentación y los conectores, introducimos dos elementos que van a contribuir de manera importante al aprendizaje de la lengua extranjera que se pretende adquirir.

Ahora bien, la argumentación es una competencia que se adquiere con el tiempo y, por lo tanto, necesita entrenarse. Su adquisición debe de ser gradual, de manera que el docente debe llevar a cabo una planificación progresiva para su adquisición durante su periodo de aprendizaje. Al final del proceso, los discentes deben haber desarrollado las siguientes competencias en lengua extranjera:

- comprender la estructura de la argumentación
- redactar un texto argumentativo con los conectores lógicos
- exponer opiniones y razonarlas con el fin de convencer
- saber defender su punto de vista y rechazar la tesis adversaria
- identificar argumentos a favor y en contra en un debate.

En definitiva, trabajar con la argumentación en lenguas extranjeras permite que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, se expresen con claridad y, además, consigan afianzar su pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. No es de extrañar, por ende, que enseñar a argumentar con solvencia sea para nosotros esencial en la universidad. El Espacio Europeo de Educación Superior aboga por el aprendizaje autónomo, modalidad claramente presente en los estudios de turismo y, por supuesto, en las materias de lenguas de especialidad aplicadas a este ámbito.

## **Lenguas de especialidad y estudios de turismo**

El turismo es, qué duda cabe, todo un fenómeno social, económico y cultural. Se trata de un sector vivo, dinámico y en incesante cambio que se adecúa día a día a los requerimientos profesionales de las empresas y a las necesidades del entorno en el que se produce, que sufre los efectos de la globalización y de la innovación de sus productos.

Los estudios universitarios de turismo nacieron como respuesta a esta demanda social y económica: la industria debía y debe gestionar todos aquellos cambios que le permitan crecer en rentabilidad y valor, para lo cual resultaba imprescindible contar con profesionales altamente cualificados y que dispongan de la combinación de conocimientos y aptitudes requerida por las empresas: economía, marketing, historia, arte y, por supuesto, lenguas extranjeras.

Previamente hemos indicado que la enseñanza de cualquier lengua extranjera

debería estar orientada al desarrollo de la interacción comunicativa (Edge, 1993; Williams y Burden, 1999), función esencial de la lengua (Richards y Rodgers, 1998). Especialmente relevante resulta esta idea en los estudios universitarios de Turismo, pues, sin duda, la satisfacción del cliente prospectivo y, por ende, la rentabilidad del sector, pueden llegar a depender de la calidad comunicativa de sus operarios y de sus destrezas conversacionales (Yáñez García et al., 2019). Resulta evidente que, para estudiantes de un ámbito de tal relevancia, los procedimientos y materiales docentes de la LE facilitarán la orientación laboral solo si presentan situaciones de la vida real relacionadas con la especialidad.

Maria Vittoria Calvi (2001) describe el contacto con el público como diferencia básica entre el lenguaje del turismo y la comunicación profesional en general. Efectivamente, el turismo es público, es sociedad, cultura, ciencia, etc., motivo por el que hemos de entender las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación funcional en el ámbito internacional y multicultural. Así, es deseable que los contenidos de las asignaturas de lenguas extranjeras estén actualizados socioculturalmente (Griffiths, 1995) e insistan en el uso del lenguaje auténtico (Hedge, 2000; Meza y Turci, 2007), lo que proporcionará a los estudiantes oportunidades reales de argumentación y negociación (Larsen-Freeman, 2000). Las tareas de simulación en el aula –especialmente si giran alrededor de temáticas actuales y de sensibilización social como la que nos ocupa en este estudio– reforzarán la autoestima del estudiante y le darán confianza para transferir su contenido a futuras situaciones comunicativas de su entorno profesional. Después de todo, los estudiantes de turismo han de disponer de herramientas para la interacción comercial con clientes y profesionales del ámbito, pero también para la exposición y defensa de argumentos vinculados al sector.

Además de innumerables recursos que favorezcan el aprendizaje de la dimensión escrita, el aula de lenguas extranjeras aplicadas al turismo puede –y, a nuestro juicio, debería– hacer uso de actividades variadas que fomenten la oralidad –simulaciones, diálogos, conversaciones en grupo, debates, etc. Todas ellas deberían estimular “la fluidez, la habilidad para abrir-cerrar conversaciones, presentar y desarrollar tópicos, tomar turnos, usar estrategias comunicativas, comprender y usar una cantidad ilimitada de expresiones idiomáticas inherentes a la lengua objetivo de estudio” (Meza y Turci, 2007, p. 4). Indudablemente, el rol del profesor –mediador y monitor– contribuirá a la transformación del alumno en agente activo de su aprendizaje.

Según Bosch Abarca y Giménez Moreno (2001), tres vendrían a ser los niveles de formación que todo docente de lenguas extranjeras aplicadas al turismo debería contemplar: (1) el nivel de respuesta a las demandas operativas básicas, (2) el nivel de respuesta a las necesidades informativas y promocionales complementarias y (3) el nivel de respuesta a las necesidades personales y subjetivas. En palabras de Alonso Alonso, “[se] ha de establecer un equilibrio entre las capacidades que se relacionan con los procedimientos y las destrezas personales complementarias que



respondan de forma eficaz a las necesidades de los clientes” (2006, p. 19).

En una actividad de consumo generalizado como es el turismo, resulta esencial disponer de competencias receptivas y productivas en las lenguas extranjeras que alienten la autoconfianza de nuestros alumnos y les permitan sentirse seguros cuando caminen por sí solos. Es cometido del docente “inducir al alumno a la reflexión sobre su propia realidad, a partir de la cual han desarrollado su identidad” (Yáñez García et al., 2019, p. 253).

### 3. METODOLOGÍA

#### Preguntas de investigación, objetivos y temática

Dos fueron las preguntas de investigación claves que marcaron el arranque de nuestro estudio y fueron hoja de ruta en todo su desarrollo:

- a) *¿De qué manera y hasta qué punto puede el docente de LE ser guía en la competencia argumentativa del alumno de francés/ inglés turístico/s?*
- b) Si nos es posible operar como soporte motivador para fomentar esta función oral en el discente, ¿podemos considerar y emplear el debate una herramienta discursiva válida?

El objetivo principal de este estudio fue, en efecto, conseguir que, en un debate formal y haciendo uso de la argumentación, los estudiantes de turismo desarrollasen competencias comunicativas orales en las aulas de inglés y francés. Ello implicaba que nuestros estudiantes debían superar dos dificultades: la derivada del uso de dichas lenguas extranjeras y la derivada del uso de las reglas de la argumentación.

¿Cómo resolver estos problemas y encontrar una solución que permitiera el desarrollo de la competencia comunicativa? Para ello, propusimos estos objetivos secundarios:

- a) comprender cómo funciona la argumentación, su estructura, el uso de conectores, la búsqueda y exposición de argumentos y su justificación, el uso eficiente del tiempo disponible, etc.
- b) ampliar aspectos lingüísticos de la lengua extranjera, fundamentalmente, aspectos léxicos referidos al tema elegido.

Partiendo de estos objetivos, y con la finalidad de que nuestros estudiantes construyeran un debate organizado, es decir, un discurso argumentativo en lenguas extranjeras, se decidió trabajar en una temática que despertara el interés y la sensibilización personal y de grupo. Así, si era nuestra intención desarrollar la habilidad de los alumnos para argumentar, el tópico escogido debía facilitar la discusión y el debate, resultar atractivo, actual y, sobre todo, estar claramente vinculado a la industria turística.

López-Zurita et al. (2018) señalan que uno de los cambios más importantes que ha experimentado el sector es la concienciación sobre el impacto que la industria puede tener en el entorno en el que actúa y las consecuencias negativas que el comportamiento del turista puede conllevar. En otras palabras, se atiende ahora más que nunca a la *sostenibilidad* del turismo.

Desde que el concepto se acuñara en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) –también conocida como *Cumbre para la Tierra*– (Rio de Janeiro, Brasil) en 1992, se opta a nivel global por productos turísticos y actividades comerciales propias del sector que estén enfocados a la responsabilidad social, económica y ambiental de las comunidades receptoras (Arellano Merino et al., 2020) –también emisoras. Resulta evidente que la degradación de los recursos naturales y los comportamientos poco sensibilizados hacia el ambiente están teniendo consecuencias nefastas (Mora Méndez y Chiriboga Cisneros, 2017). Realizar un análisis de estas cuestiones e idear posibles estrategias de mejora puede contribuir muy positivamente a la concienciación de nuestros alumnos de Turismo acerca de esta problemática creciente. Por otro lado, y al margen de la dimensión social de esta tarea, trabajar una temática tan sugerente podría favorecer la exposición formal de ideas, la persuasión y, en resumen, la argumentación.

A nuestro modo de ver, el debate –actividad final a desarrollar con nuestros estudiantes– aunaba todas estas estrategias comunicativas del lenguaje oral, pues, como señala Aláez Galán, el debate puede ser configurado como un género textual oralizado “c’est-à-dire une forme conventionnelle d’organisation textuelle” (2020, p. 59). En el debate destaca su finalidad, que no es otra que persuadir, a través del discurso, conseguir que los receptores se adhieran a las ideas defendidas y vencerles (Aláez Galán, 2020, p. 60)<sup>2</sup>.

Nuestro estudio planteó, por lo tanto, que los estudiantes no solo aprendieran a argumentar, sino también que fueran capaces de debatir sobre el objeto propuesto. Las sesiones en el aula –descritas en páginas siguientes– fueron diseñadas para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y en función de nuestros objetivos primarios y secundarios.

## Perfil de los estudiantes

La población participante en este estudio consistía en un total de 40 individuos –35 mujeres (87,5%) y 5 hombres (12,5%)– con edades comprendidas entre los

<sup>2</sup> Para Aláez Galán, la primera intención comunicativa del debate es la de persuadir, pero existe además una segunda intención comunicativa, la de convencer: “ainsi l’intention communicative des participants sera celle de celle de persuader, de chercher l’adhésion des récepteurs au regard des idées défendues. Une deuxième intention communicative est prégnante, celle de vaincre” (Aláez Galán, 2020, p. 60).

20 y los 22 años. Todos ellos estaban matriculados en la Universidad de Valladolid (España) en el momento en el que se recogieron los datos y cursaban tercer y cuarto año de los estudios de Grado en Turismo en la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación del Campus de Segovia, Centro y Campus dependientes de esta Universidad.

En general, los individuos habían estado estudiando inglés entre 12 y 15 años y francés entre 5 y 7 años, según el caso. Esta disparidad resulta lógica si tenemos en cuenta que, en el sistema educativo español actual, el inglés es lengua extranjera de curso obligatorio, mientras que el francés es materia optativa en la mayor parte de los centros. Proporcionalmente a ello, el nivel de inglés de nuestro grupo oscilaba entre el B2 y C1 según el CEFRL (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: Conseil de l'Europe, 2001) y su nivel de francés fluctuaba entre el B1 y B2.

Las pruebas para el estudio se realizaron en el marco de las asignaturas de la titulación *Primera Lengua Extranjera IV: Inglés* y *Segunda Lengua Extranjera IV: Francés*. Se descartaron estudiantes de grupos de primer y segundo curso y se eligieron estos grupos concretos para asegurar un nivel en inglés y francés que permitiera el uso de la argumentación como estrategia de enseñanza/aprendizaje de la competencia oral.

## Recogida de datos

Los datos se recogieron durante el primer semestre del curso 2022-2023 en el marco curricular de las asignaturas mencionadas. Un total de cuatro sesiones de cada materia (con una duración de dos horas por sesión) fueron dedicadas al objetivo marcado: llevar a cabo un debate argumentado en la LE. Tres de ellas fueron sesiones preparatorias –orientadas a contextualizar la actividad, proporcionar elementos de introducción y calentamiento y proveer a los participantes de contenido necesario. La última sesión fue la dedicada al desarrollo del debate.

Tras diversas reuniones de coordinación docente, las actividades en clase fueron organizadas y estructuradas de tal manera que se pudieran realizar paralelamente en los dos idiomas.

Éramos conscientes de que la argumentación es compleja de enseñar y de aprender. Por esta razón, para ambas asignaturas se programó una primera sesión preparatoria (*véase Tabla I*) como toma de contacto con la argumentación, donde, además de explicar la estructura formal de la argumentación, se propusieron ejercicios y actividades dirigidos al empleo de las herramientas propias de la argumentación, en especial de los conectores.

En la segunda sesión, las docentes de ambos idiomas trabajaron con sus grupos en la temática propuesta: la sostenibilidad en el turismo. Se facilitaron a los estudiantes diferentes documentos que les permitieron, por un lado, extraer argumen-

tos relacionados con el tema y, por otro, ampliar los conocimientos de la lengua, principalmente en aspectos léxicos.

Finalmente, la tercera sesión preparatoria estuvo enfocada a la creación por parte de los estudiantes de su propio argumentario en francés e inglés sobre el tema propuesto: enfocando el tema, ordenando los argumentos seleccionados, detectando puntos conflictivos, etc. En definitiva, preparándose para la última sesión: el debate formal.

Tabla I. Elaboración propia.

CONTENIDO					
Sesión 1	Nociones básicas sobre la argumentación	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ concepto</li><li>▪ finalidad</li><li>▪ estructura</li></ul>	Sesión 3	Creación de su propio argumentario	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ selección de argumentos</li><li>▪ ordenación de argumentos</li><li>▪ vocabulario específico</li></ul>
Sesión 2	Documentación sobre el turismo sostenible	(véase sección 5.3.1.)	Sesión 4	Debate formal	(véase sección 5.3.2.)

Sesiones preparatorias

Toda actividad de producción lingüística –especialmente en una LE– requiere de un conocimiento previo del tópico sobre el que se va a trabajar. En este sentido, incorporar las cuatro destrezas (leer, escuchar, escribir y hablar) relacionándolas con el tema concreto es de capital importancia para proporcionar al grupo material discursivo y contextual y obtener un resultado satisfactorio. Además, emplear este enfoque docente ayuda a los alumnos a desarrollar su competencia comunicativa en la lengua extranjera para tener oportunidades sociales, vocacionales, educativas y profesionales (Pardede, 2020). Nuestro estudio tuvo muy presente la visión de autores como Pardede y abogó por integrar las cuatro destrezas en sus sesiones preparatorias.

Tras la sesión reservada a la presentación del concepto de argumentación, la asignatura de inglés dedicó su segunda sesión a las actividades de “lead-in” denominadas ‘*What’s your green knowledge?*’ y ‘*Can the Earth keep up with current human consumption?*’. La finalidad de estas tareas era evaluar el conocimiento del grupo en lo relativo a cuestiones como los gases efecto invernadero, el agotamiento de los recursos naturales, el impacto del calentamiento global, el cambio climático,

el consumo desmesurado de energía o las especies en peligro de extinción. Estas temáticas estaban incluidas en ejercicios de lectura que hicieron a los estudiantes reflexionar sobre su contribución personal al medio ambiente y les invitó a analizar su entorno actual (Yáñez García et al., 2019) a través de preguntas-respuestas de su día a día tales como: *'How many litres of water does it take to produce one litre of bottled water?'* *'It takes 3 litres of water to produce 1 litre of bottled water'*.

Un ejercicio de audición apoyado en la imagen sirvió como práctica motivadora de “follow-up” en esta sesión. Efectivamente, “[p]upils engage in different types of activities based on digital images and videos, contributing to the learning process since they cooperate, hold discussions, exchange ideas, share information, apply knowledge and give and/ or receive feedback” (Abdelghafar et al., 2023, p. 98). El clip de video *'Green spaces: the benefits for London'* (<https://www.youtube.com/watch?v=Y332SeVd-F0>), de algo más de cuatro minutos de duración, aportaba datos de sumo interés acerca de los beneficios que pulmones verdes como el parque Hampstead Heath suponen para la ciudad de Londres. Era tarea de los estudiantes recabar la información mencionada sobre las ventajas medioambientales, sociales, sanitarias y económicas de este tipo de lugares y poner en común las ideas recogidas.

Para continuar con la reflexión en casa, se optó por distribuir ejercicios de lectura relacionados con la naturaleza: los textos *'Nature should be left alone'* y *'Nature is there to be exploited'* (150 palabras cada uno, aproximadamente) presentaban ideas opuestas –en algunos aspectos también complementarias– sobre el comportamiento del ser humano con su entorno. Se solicitó a los alumnos identificar las ideas principales de ambos extractos, resumir su contenido y redactar un tercer fragmento que incluyese estos datos y una perspectiva personal de su contenido. Para la tarea, se proporcionaron guías de escritura, listados de expresiones útiles, preposiciones y conectores necesarios, etc. y se hizo entrega de un documento con ejemplos de estructuras de lenguaje evaluativo. Los alumnos disponían de dos días para realizar y entregar la tarea, que fue convenientemente corregida por la docente y devuelta con anotaciones.

La última sesión preparatoria giró en torno a la temática de las fuentes renovables, los combustibles fósiles y la energía nuclear. Tras una actividad de vocabulario propio de la temática descrita, se procedió a realizar una práctica de audición con ejercicios de elección múltiple que subrayaban la necesidad de reducir nuestro consumo de carburantes tradicionales, emplear energías naturales como la eólica, la solar o la hidráulica y contemplar la energía nuclear como una opción más limpia y fiable. La audición elegida trataba todas estas ideas en formato debate, lo que orientó a nuestro grupo a completar su propio argumentario y afrontar la actividad oral final: el debate formal celebrado en la última sesión.

Por su parte, la asignatura de francés, una vez introducido el concepto de argumentación en la primera sesión, dedicó la segunda sesión a la realización de

actividades preparatorias que sirvieron de introducción a la temática. Con el fin de atraer la atención de los alumnos, se realizó el test ‘Êtes-vous écolo?’, que les permitió no solo conocer vocabulario, sino también tomar conciencia de la problemática. En esta sesión se trató el tema de la ecología desde aspectos cercanos a ellos. A tal fin, se visionó el vídeo ‘*Ecogestes*’ (<https://youtu.be/68yIUyCE3uw>) con actividades de explotación, se hicieron ejercicios a partir de la lectura del documento ‘*Les bons gestes à la maison*’ y, finalmente, se presentó una práctica de expresión oral con la pregunta ‘*Ma routine écolo*’ en la que todos pensaron en sus gestos cotidianos, se pusieron en común y se obtuvo un gran mapa de gestos ecológicos en el encerado.

Con el objetivo de que siguieran profundizando en el tema del medio ambiente y de la ecología, se les solicitó dedicación de tiempo en casa con el visionado del documento de comprensión oral ‘*Les déchets qui finissent dans le lac*’, temática que permitiría comenzar a trabajar conceptos más amplios del medio ambiente y la ecología. Pensamos que el trabajo de comprensiones orales en casa permite adaptar el ritmo de escucha a las necesidades de cada uno y les facilita un aprendizaje sin presión.

En la tercera sesión, se partió de una lluvia de ideas sobre el “réchauffement climatique” —si eran optimistas o pesimistas, si les interesaba el tema, etc.— y, posteriormente, se realizó una escucha del documento ‘*Les Maldives et le réchauffement climatique*’, realizando ejercicios propuestos por RFI Savoir para explotar el tema. A continuación, se visionó, tan solo hasta el minuto 1:26, el vídeo ‘*Les solutions pour lutter contre le réchauffement climatique*’ (<https://youtu.be/PsCstdJmWNs>) dada la importancia del caso práctico planteado y su relación con el turismo. A continuación, se realizó un trabajo por grupos en el que debían presentar a sus compañeros argumentos a favor y en contra de determinados temas. Para ello, se les facilitó un título y se les instó a reflexionar y poner en común argumentos a favor y en contra. Con el fin de ayudarles a aumentar sus argumentos, pero también de formar su propia opinión, se utilizaron artículos del periódico *Le Drenche*, periódico de debates cuyo objetivo es “aider à vous forger VOTRE opinion, pour faciliter par la suite l’engagement citoyen”<sup>3</sup>. El formato es muy cómodo para el estudiante ya que cada pregunta de actualidad se presenta al lector con “un contexte simple, factuel, court et précis, pour savoir de quoi on parle et deux tribunes d’avis opposés, chacune rédigée par une personne compétente, légitime et engagée” (*Le Drenche*). Los temas trabajados fueron: ‘*Faut-il interdire les jets privés?*’, ‘*L’agriculture européenne peut-elle se passer des pesticides?*’, ‘*Faut-il sortir du nucléaire?*’, ‘*Les écoquartiers: symbole de gentrification*’.

Para concluir esta sesión, los estudiantes redactaron un fragmento en el que presentaban su opinión. Para ello, resultó interesante recordar conocimientos adquiridos en la primera sesión sobre la estructura de la argumentación y se facilitó

<sup>3</sup> <https://ledrenche.ouest-france.fr/le-concept/>

material con expresiones útiles, listado de conectores necesarios, etc.

### *Sesión de desarrollo*

La cuarta y última sesión —de dos horas de duración— se dedicó al desarrollo de la actividad final: el debate formal. Para su preparación, los estudiantes de ambas asignaturas fueron inicialmente divididos en ocho equipos de 5 estudiantes. Esta distribución favorecía la interacción de todos los alumnos y evitaba la posibilidad de que aquellos más tímidos o menos comunicativos participasen poco o no lo hiciesen en absoluto.

Gutiérrez Mendoza et al. (2021) opinan que el docente, como facilitador, debe transformar los conocimientos en preguntas para despertar el interés de los estudiantes. Partiendo de esta visión —que también nosotros compartimos—, decidimos proponer la pregunta *‘¿Es posible un turismo sostenible?’* como elemento de apoyatura contextual que les ayudase a romper el hielo. Asimismo, y para asegurar la fluidez y continuidad de la práctica, se sugirieron otras cuestiones relacionadas sobre las que departir en equipo: calidad del aire, tráfico, consumo de energía, contaminación acústica, medios de transporte, zonas verdes, etc.

Los grupos dispusieron de treinta minutos para aportar ideas acerca de estos aspectos y decidir cuáles de ellos tienen o podrían tener, en su opinión, mayor impacto en la industria de la que serán profesionales. El bagaje discursivo del que disponían gracias a las sesiones preparatorias sirvió de base para el desarrollo de esta tarea. Además, las profesoras monitorizaron la actividad de forma ininterrumpida, comprobando el grado de intervención de los integrantes del equipo en el idioma extranjero, resolviendo dudas léxicas y sugiriendo construcciones sintácticas acordes al nivel de francés o inglés de los participantes. En definitiva: actuaron como mediadoras (Blanco Canales, 2010) del proceso de construcción de su discurso en la lengua de especialidad.

Transcurrida la primera media hora, los equipos fueron unificados en dos grupos de 20 estudiantes (Grupo A y Grupo B). Un portavoz de cada uno de los equipos previos puso en común las ideas que sus compañeros habían aportado. Solo diez minutos fueron necesarios para completar esta petición, pues, curiosamente, hubo consenso general en que los medios de transporte público y los espacios verdes deberían considerarse como las variables de mayor repercusión en los emplazamientos turísticos.

Definidos estos dos factores clave, se instó al Grupo A a reflexionar sobre la trascendencia del primero de ellos, es decir, el transporte público, defender su utilidad y subrayar su contribución al medio ambiente. Al Grupo B, sin embargo, se le encomendó la tarea de dialogar acerca de las ventajas de los pulmones verdes de las urbes, sus cualidades ecológicas y el impacto positivo que su utilización tiene para el turista y para la población local.

Se estableció una temporalización máxima de veinte minutos para que cada

equipo pudiera anotar sus ideas acerca del tema asignado y preparar su argumentación colectiva e individual. Además, las docentes advirtieron que, una vez iniciado el debate, la intervención de todos los miembros del grupo sería imprescindible –aun entendiendo que, por cuestiones psicosociales o académicas, la participación de algunos estudiantes sería mucho más frecuente que la de otros. Finalmente, se incidió en la necesidad de interactuar con el grupo contrincante: no se trataría solamente de exponer las ideas relativas a su temática propia, sino también de argumentar en contra de aquellas descritas por el otro equipo.

El debate comenzó según el esquema temporal ideado y una hora completa fue dedicada a su desarrollo. Los materiales de apoyo lingüístico que se habían distribuido durante las sesiones preparatorias –listados de conectores, preposiciones y expresiones empleadas en la argumentación– fueron permitidos en todo momento para respaldar al estudiante y contribuir a su autoestima comunicativa. En este sentido, se optó también por no corregir errores durante las intervenciones y relegar –u omitir totalmente, según el caso– su consideración.

La clase se dispuso en semicírculo, lo que favorecería el contacto visual y permitiría a los alumnos gesticular. Si bien nuestro estudio no pretendía atender a cuestiones kinésicas, considerábamos que el lenguaje no verbal podría añadir espontaneidad y naturalidad a las intervenciones y aportar seguridad a los sujetos.

Los resultados de la actividad –descritos en detalle a continuación– revelaron el debate como una práctica llena de posibilidades y que favorece enormemente la inmersión lingüística en el idioma extranjero. Además de ser una herramienta de gran utilidad para trabajar la argumentación en lenguas de especialidad, el debate es motivador y rico en elementos que trascienden la dimensión académica para promover aspectos tan relevantes como la convivencia y el respeto por la opinión del otro.

#### 4. RESULTADOS

Nuestro estudio arrojó resultados que pueden ser de interés para los docentes de lenguas extranjeras y de especialidad.

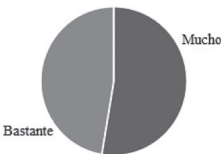
Además de las conclusiones extraídas de la observación directa de las actividades, este apartado incluye datos obtenidos en una encuesta de retroalimentación distribuida entre los participantes tras el debate formal. Empleando la escala Likert (1=*Mucho*; 2=*Bastante*; 3=*Un poco*; 4=*Casi nada*; 5=*Nada*), nuestro cuestionario pretendía valorar la opinión de los alumnos en tres grandes secciones: 1) motivación y superación del posible grado de ansiedad en la comunicación oral de la LE; 2) aplicación de conocimientos lingüísticos adquiridos sobre argumentación y discusión; 3) adecuación del tipo de práctica y su utilidad pedagógica y social en el aula de lengua de especialidad. Además, una pregunta abierta final permitía



al participante expresar abiertamente su visión sobre la temática trabajada, la duración de la actividad o cualquier otro aspecto que desearan mencionar. En líneas que siguen se aportan algunos porcentajes y gráficos que invitan a la reflexión final de las ventajas y las limitaciones de nuestro trabajo.

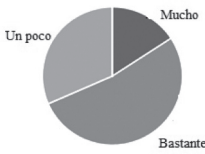
A nivel global podríamos concluir que las actividades propuestas disfrutaron de una grata acogida y fueron evaluadas muy positivamente como elementos que potencian el interés por la lengua extranjera y subrayan su autenticidad. En efecto, un 68,42% de los estudiantes consideró que su participación en ellas había fomentado *Bastante* su interés por la LE y un 21,05% estimó que lo había fomentado *Mucho* –frente al 10,53% restante, que marcó la opción *Un poco*. Estos índices concuerdan con los que estiman su deseo y esfuerzo por comunicarse en francés o inglés y a expresar con libertad y decisión sus ideas y convicciones.

**¿Consideras que estas actividades han fomentado tu esfuerzo por comunicarte en la lengua extranjera?**



**Gráfico 1.** Esfuerzo por comunicar en LE

**¿Consideras que estas actividades han contribuido a expresar tus ideas libremente en la lengua extranjera?**



**Gráfico 2.** Expresión libre de las ideas en LE

Las cifras obtenidas en esta sección resultan muy alentadoras. Después de todo, somos conscientes de que el estudio de una lengua extranjera frecuentemente conlleva cierto grado de aprensión y pérdida de motivación (Arnáiz Castro y Guillén García, 2012; Garrido Hornos, 2023; Luo y García Parejo, 2022; Teimouri et al., 2019), pero estudios en psicología social y educación han demostrado que la motivación de los estudiantes es tan importante como su aptitud en la adquisición de una segunda lengua (Gardner, 1985). Es por ello que, como docentes de lenguas de especialidad en una titulación en la que los idiomas extranjeros tienen un papel preponderante, debemos analizar el grado de motivación de nuestros alumnos para guiarlos en su proceso de aprendizaje (Dörnyei y Ushioda, 2021). Verdaderamente, el esfuerzo implica estímulo, motivación; si logramos que nuestros estudiantes trabajen para hacerse entender en el contexto académico, si provocamos esta voluntad de comunicación espontánea y libre en el aula de lengua de especialidad, estaremos también motivando su deseo de comunicarse en el futuro en su contexto profesional real. Actividades como las descritas en este artículo persiguen ese fin: extrapolar contenidos, despertar el interés, provocar la interacción y, por supuesto, argumentar a favor o en contra.

En el caso concreto del francés, los estudiantes con menor nivel (B1) fueron capaces de seleccionar y distinguir argumentos para comunicar sus ideas a través de un uso contextual correcto de los conectores y organizadores del discurso. Comprobamos que, como ya intuíamos que ocurriría, preferían conectores cortos que ya conocían: *d'abord, ensuite*, en la enumeración; *mais, au contraire* en la oposición, *par exemple* si deseaban ejemplificar o *parce que* en la causalidad. En el debate final, quizás debido a la rapidez de la lengua oral, evitaron usar nuevos conectores, a pesar de haber sido trabajados (es el caso de *cependant, pourtant, au contraire* para marcar la oposición o de *car, puisque* como conectores introductores de la causalidad).

Algo similar ocurrió en el desarrollo de las tareas orales en la materia de inglés. Incluso aunque los alumnos dispusieron en todo momento de un listado de marcadores del discurso y elementos de cohesión, solo algunos trataron de emplear aquellos que eran nuevos o raramente utilizados en su producción: *by and large* para hacer generalizaciones, *all the same* y *as opposed to* para establecer contrastes, *hence* para proporcionar razones y explicar consecuencias, etc. En su lugar, especialmente en las interacciones del debate formal, los participantes tendían a acogerse a enlaces y conectores que les proporcionaban mayor seguridad comunicativa por su empleo frecuente: *first of all* o *to begin with* para iniciar su intervención, *in addition (to)* o *moreover* para añadir datos o desarrollar sus ideas, *on the one hand... on the other hand* para contraponer ideas o *in my opinion* cuando incluían en su discurso opiniones o visiones personales.

Este empleo de elementos lingüísticos familiares en ambas lenguas nos parece razonable –especialmente entre los alumnos con menos nivel–, pues bien sabido es que correr riesgos en el uso de la LE tiene una repercusión directa en la autoconfianza comunicativa de los estudiantes y en su grado de ansiedad ante la lengua meta (Arnáiz Castro y Guillén García, 2012; Garrido Hornos, 2023; Horwitz et al., 1986). Esto podría explicar los porcentajes obtenidos en el cuestionario para la pregunta reservada al uso de conectores, al léxico específico, a las preposiciones, etc. Como podemos contemplar en el gráfico correspondiente, las opiniones al respecto difieren considerablemente.

**¿Consideras que estas actividades te han ayudado a emplear mejor elementos lingüísticos en la lengua extranjera?**



**Gráfico 3. Uso de elementos lingüísticos.**

Poco más homogéneo parece el resultado relativo a la organización de ideas. Así, al contestar a la pregunta “¿Consideras que estas actividades han contribuido a estructurar mejor tus ideas en la lengua extranjera?”, un 26,32% de los participantes escogió la opción *Mucho*, el 52,63% eligió *Bastante* y 21,05% optó por la tercera posibilidad, *Un poco*.

Asumiendo estos índices, y teniendo en cuenta que ninguno de los participantes escogió las opciones *Casi nada* o *Nada*, podemos concluir que, en general, tanto alumnos menos competentes lingüísticamente como aquellos que mostraban un mayor nivel en el uso de la LE aprendieron a argumentar en los dos idiomas que nos ocupan, pero, como era de esperar, tanto en la clase de francés como en la de inglés requirieron de más tiempo para estructurar su discurso adecuadamente y seguir profundizando en el empleo de los conectores y en su incorporación.

En cuanto a la adquisición y al desarrollo de la competencia oral a través de la argumentación, se observó en la actividad final del debate que, aunque hubo preparación, surgieron aspectos del discurso espontáneos, tal y como manifiesta Aláez Galán:

La communication orale se caractérise par son aspect d’immédiateté. Même si dans la phase préparation du débat, le débateur «prépare/ planifie» son discours et ainsi, peut mieux l’oraliser, il peut se trouver dans des situations d’interactions qui n’ont pas été «préparées» en amont, sollicitant une immédiateté de la parole, une parole «spontanée» (2020, p. 61).

Esta espontaneidad se percibió en nuestras sesiones en la presencia de palabras que los estudiantes generaron por transferencia lingüística (Cagnolati, 2015; Toury, 2004) directa e independiente del contenido textual que deseaban transmitir. Tal es el caso del uso del verbo “contaminer” en francés en lugar de “polluer”, que habría sido el adecuado en este contexto. En otros casos, la producción lingüística instantánea incluso llevó a algunos alumnos a inventar palabras aplicando inconscientemente los sistemas del lenguaje meta, pero contraviniendo a la norma que rige su aplicación (Coseriu, 1952; Toury, 2004). Así, por ejemplo, con la finalidad de no perder su hilo argumental, un participante empleó incorrectamente el término “\*destroyment” en lugar de “destruction”, aplicando el sistema morfológico inglés, que añade el sufijo “-ment” a ciertos verbos para crear sustantivos, pero desestimando la norma de irregularidad que se aplicaría en este caso.

Por su parte, la elección de una temática real y atrayente para los estudiantes – el turismo sostenible– generó igualmente aspectos positivos que conviene destacar. En primer lugar, señalemos que se observó un desarrollo relevante de la competencia léxica, es decir, indirectamente, se produjo una adquisición del vocabulario en contexto puesto que –ya señala Agustín Llach– a mayor manipulación del elemento léxico, el aprendizaje y la retención del léxico es mayor (2017). En efecto,

la lectura de artículos, el visionado de vídeos, la preparación de los argumentos y el debate fueron todas ellas actividades de *input* y *output* que contribuyeron al desarrollo de la adquisición léxica y de un conocimiento general del tópico tratado. Y aun cuando este último podía resultar no igualmente atractivo para todos, profundizar en su análisis incrementó muy notablemente la sensibilización por su alcance y repercusión. Tanto es así que un 68,42% de los participantes estimó que las actividades realizadas incrementaron *Mucho* su conocimiento e interés por la temática de la sostenibilidad turística. El resto, o sea, el 31,58% de los alumnos, consideró que sus nociones y preocupación por este tema se habían incrementado *Bastante* gracias a la práctica realizada.

En segundo lugar, otro aspecto positivo de trabajar con una temática actual y real es que su empleo favoreció el aprendizaje autónomo. El uso de recursos digitales como *tablets*, teléfonos móviles o internet ayudaron a que el alumno adquiriera autonomía en su aprendizaje; al *aprender a aprender*, el discente se convirtió en el centro del proceso de aprendizaje. Esta autonomía se observó, fundamentalmente, en la búsqueda de artículos con argumentos a favor o en contra, pero también en la ampliación de vocabulario propio de la temática de la sostenibilidad y del sector turístico –aspecto, este último, de especial relevancia en el aprendizaje de lenguas de especialidad.

Por último, es importante destacar que la temática propuesta presenta una característica interesante como metodología de enseñanza: la transversalidad, que ya es señalada en el *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*:

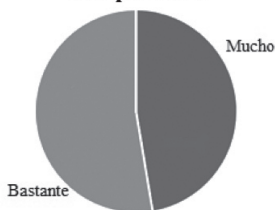
[S]avoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas (Conseil de l'Europe, 2001, p. 130).

En efecto, en este estudio, los estudiantes partieron de unos conocimientos en su lengua materna, adquirieron en las lenguas extranjeras nociones nuevas sobre la sostenibilidad del turismo y todos los conocimientos quedaron activados en el debate final. En este sentido, conviene precisar que la transversalidad se produce no solo en la temática elegida, sino también en los conocimientos sintácticos y léxicos adquiridos.

Por otra parte, la implementación de la argumentación favoreció que los participantes aprendieran a tomar la palabra en la LE con suma educación, respetaran los turnos de intervención y replicaran ordenada y coherentemente a los compañeros. Todo ello derivó en beneficios psicosociales de trascendencia: se observó una mejora significativa de la convivencia entre los estudiantes y se mantuvo un clima de respeto y de escucha –especialmente destacable en el debate final. Los propios participantes manifestaron a posteriori que las actividades por equipos y el debate

formal habían contribuido notablemente a interactuar con compañeros de clase con los que apenas tenían trato o a quienes nunca habían expresado sus opiniones abierta y sinceramente:

**¿Consideras que estas actividades han fomentado una buena relación con tus compañeros?**



**Gráfico 4.** Evaluación de la convivencia.

En definitiva, trabajar la argumentación fomentó la relación colectiva y el razonamiento crítico de los estudiantes, su intervención natural. No obstante, fuimos conscientes de que la espontaneidad en la participación está íntimamente relacionada con la forma de ser del discente, puesto que un estudiante extrovertido hablará fácilmente, participará en las actividades y presentará facilidad para expresarse. Como hemos visto, a este perfil de alumno no le importa cometer errores o incluso inventarse palabras con tal de comunicar. Sin embargo, un alumno introvertido mostrará una actitud mucho más reacia a participar, tratará de pasar desapercibido o ceder la palabra a sus compañeros y, llegado el inevitable momento, muy posiblemente presentará mayores dificultades en la expresión oral.

Debemos tener muy presentes estas variables cuando interpretemos los porcentajes obtenidos en la pregunta *“¿Consideras que estas actividades han disminuido tus reparos y miedos a hablar en la lengua extranjera?”*. Que un 47,37% de los participantes escogieran la opción *Un poco* respalda el concepto de diversidad en el aula. Además, nos invita a considerar que, aunque para el resto de los estudiantes las actividades contribuyeran *Mucho* o *Bastante* a reducir su grado de aprensión al expresarse oralmente en francés o inglés, casi la mitad del grupo sigue precisando nuestro apoyo docente para conseguir hacerlo con solvencia, lo cual daba respuesta a nuestra primera pregunta de investigación: *“¿De qué manera y hasta qué punto puede el docente de LE ser guía en la competencia argumentativa del alumno de francés/ inglés turísticos?”*. En este tipo de actividades, así lo creemos, deberemos facilitarles un rol muy marcado que puedan llevar a cabo y que marque su línea de actuación, pero también debemos permanecer alertas y ser sostén en su andamiaje comunicativo.

## 6. CONCLUSIÓN

Como hemos venido reiterando a lo largo de este estudio, en la enseñanza de lenguas de especialidad en el ámbito universitario —en concreto, en los estudios de Turismo—, la argumentación pocas veces está presente como recurso pedagógico en los materiales didácticos o en la práctica docente. Es frecuente desarrollar la competencia de comprensión escrita con la lectura de textos del sector, la estructuración del contenido y el uso de los conectores; sin embargo, la argumentación entendida como la exposición de un punto de vista con la intención de convencer, persuadir o simplemente reafirmarse como hablante (Camps y Dolz, 1995) no se suele presentar.

Este trabajo ha pretendido demostrar que, además del interés que este tipo de práctica despierta entre nuestros alumnos, la incorporación de la argumentación a nuestra actividad docente contribuye al desarrollo de la competencia oral de los estudiantes e incrementa su bagaje lingüístico. Gracias a la práctica desarrollada en nuestras aulas, pudimos demostrar que, entre los beneficios que el uso de la argumentación reporta a los estudiantes, destacan las tareas de *selección y estructuración* de argumentos, que pueden ejercitarse a través del debate formal. Esta idea respondía muy positivamente a nuestra segunda pregunta de investigación: *“Si nos es posible operar como soporte motivador para fomentar esta función oral en el discente, ¿podemos considerar y emplear el debate una herramienta discursiva válida?”*. Los índices obtenidos en la encuesta realizada y analizados en detalle en la sección “Resultados” de este estudio evidencian que el debate despierta el interés del estudiante —incluso de aquellos más tímidos o rezagados—, motiva su deseo de hacerse escuchar aun a riesgo de cometer errores en su trazado comunicativo y fomenta su carácter proactivo y de colaboración.

Con todo, y a modo de conclusión final, diremos que este estudio —del que se han resaltado hasta el momento destacados aspectos positivos— nos ha permitido también ser conscientes de las limitaciones existentes. Lamentablemente, este tipo de actividades consume mucho tiempo en relación al disponible para el total de la asignatura y su duración se alarga proporcionalmente al número de alumnos. A pesar de que un 68,42% de los participantes valoraran este tipo de actividades como *Muy útiles y altamente necesarias*, llevar a la práctica proyectos de oralidad como este requiere de una concienzuda labor de preparación por parte del docente —búsqueda de materiales adaptados al nivel de la clase, ajuste de los mismos al propósito didáctico, temporalización adecuada, etc.—, lo que aumenta considerablemente su ya de por sí elevada carga de trabajo.

Somos igualmente conocedoras de las mejoras del estudio, pues consideramos que sería de enorme interés tener presente la kinésica y el lenguaje no verbal en la adquisición de lenguas extranjeras. Los gestos están íntimamente relacionados con la palabra (Aláez Galán, 2020), aspecto al que no se suele prestar atención en la

enseñanza de lenguas extranjeras. El debate, así ha quedado comprobado, es una actividad perfecta para su puesta en escena, de tal manera que capacitaremos a los estudiantes a desenvolverse en entornos profesionales no solo con la palabra, sino también con los gestos.

El 63,16% de los alumnos participantes en nuestra actividad de argumentación manifestó haber quedado *Totalmente satisfecho/a* con su implementación y desarrollo y el 36,84% restante aseguró encontrarse *Bastante satisfecho/a*. Cifras tan reconfortantes y comentarios muy positivos recabados en la pregunta abierta nos animan a continuar trabajando en esta línea en nuestras aulas de francés e inglés de especialidad.

Somos igualmente conscientes de que el debate en el aula presenta suma importancia para la disciplina, pues contribuye a la integración de contextos variados y reales, al desarrollo de la actitud crítica de los estudiantes y a la comprensión de realidades culturales y geográficas diferentes.

La industria turística precisa de profesionales que sepan argumentar y convencer en cualquier contexto internacional. En nuestra mano está, como docentes, ayudar a estos futuros expertos a lograr un objetivo tan ambicioso como necesario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelghafar, S. M. A., Fernández-Costales, A. y Bolver Domínguez, J. L. (2023). Webquests to promote oral comprehension and reduce anxiety in flipped learning and in traditional English classes: a mixed method study. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 93-116. <http://dx.doi.org/10.29393/rla61-4wpsj30004>
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Agustín Llach, M. P. (2017). Aprendizaje de vocabulario en la lengua extranjera: influencia intralingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras. *Palabras, Vocabulario Léxico*, 1, 17-33. <https://doi.org/10.14277/6969-169-0/VP-1-2>
- Aláez Galán, M. (2020). L'activité de débat en espagnol dans le Secteur Landsad: d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée. *Linguistique*. Université Paul Sabatier-Toulouse III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03209343>
- Alcaraz Varó, E., Mateo Martínez, J. y Yus Ramos, F. (Eds.). (2007). *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 3-11). Ariel.
- Alonso Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas*, 16, 17-26.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.



- Arellano Merino, J., López Ruiz, J. y León Ramírez, F. (2020). Turismo agroecológico: potencial desarrollo en zona rural del Guayas. *Delos: Desarrollo Local Sostenible*, 13(36), 399-414. <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/673>
- Arnáiz Castro, P. y Guillén García, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. Longman Group.
- Bathia, V. K. (2008). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200006>
- Bazerman, C. y Paradis, J. (Dirs.). (1991). *Textual dynamics in the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities*. University of Wisconsin Press.
- Blanco Calvo, M. P. y Garrido Hornos, M. C. (2013). Lenguas de especialidad e interacción en el sector turístico: reflexiones sobre su implicación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 25-40. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179421>
- Blanco Canales, A. (2010). Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 9, 72-85.
- Bosch Abarca, E. y Giménez Moreno, R. (2001). Tourist's needs versus student's needs: a pedagogical approach to teaching English for tourism. En Posteguillo Gómez, S. y Palmer Silveira, J. C. (Eds.). *Methodology and new technologies in languages for specific purposes* (pp. 241-249). Universitat Jaume I.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*. Antàrtida/ Empúries.
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos.
- Cagnolati, B. E. (2015). Interferencia en la traducción francés/español de textos de ciencias sociales. *Revista Hikma*, 14, 55-74. <http://hdl.handle.net/10396/19403>
- Calmy, A. M. (2004). *Le français du tourisme*. Hachette Livre.
- Calvi, M. V. (2001). El español del turismo: problemas didácticos. En Luttikhuisen, F. (Ed.). *IV Congrés Internacional sobre Llengües per Finalitats Específiques. The Language of International Communication. Español de los Negocios* (pp. 299-303). Universitat de Barcelona.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Chamberlain, A. y Steele, R. (2002). *Guide pratique de la communication: 100*



- actes de communication, 56 dialogues*. Didier.
- Chantelauve, O., Corbeau, S. y Dubois, C. (1991). *Les métiers du tourisme: cours de français*. Hachette.
- Cheng, A. (2011). ESP classroom research: basic considerations and future research questions. En Belcher, D., Johns, A. M. y Paltridge, B. (Eds.). *New directions in English for specific purposes research* (pp. 44-72). University of Michigan Press.
- Claire, M. (2004). *Communication progressive du français: avec 365 activités*. Clé International.
- Clouet, R. (2010). El enfoque del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las Facultades de Traducción e Interpretación en España. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 71-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>
- Clouet, R. (2021). Foreign languages applied to translation and interpreting as languages for specific purposes: claims and implications. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(1), pp. 39-62. <https://doi.org/10.29393/RLA59-2FLRC10002>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Corbeau, S., Dubois, C. y Penfornis, J. L. (2015). *Tourisme.com: français professionnel*. Clé International.
- Corbeau, S., Dubois, C., Penfornis, J. L. y Sémichon, L. (2004). *Hôtellerie-restauration.com*. Clé International.
- Coseriu, E. (1952). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Díaz, L. (Ed.). (2019). *La enseñanza de las lenguas de especialidad*. Ministerio de Educación. UIMP. Monográficos MarcoEle 11. <https://marcoele.com/descargas/11/lenguas-de-especialidad.pdf>
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (Eds.). (2021). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Durand, G. (2022). Le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première aujourd'hui en France et en Espagne. *Çedille, Revista de Estudios Franceses*, 21, 219-241.
- Edge, J. (1993). *Essentials of English language teaching*. Longman.
- Farghali, N. (2017). Travailler l'argumentation en classe FLE: obstacles et perspectives (cas des apprenants à l'Université de la Princesse Noura à Riyad). *Egyptian Journal*, 6(3), 97-115.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Arco/Libros.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. E. Arnold.
- Garrido Hornos, M. C. (2023). The assessment of motivation in the learning of EFL at university level: validation of the English Language Learning Motiva-

- tion Scale (ELLSMS) at four Spanish state universities. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 38, 151-177. <https://doi.org/10.14198/raei.2023.38.09>
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español, lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco.
- Griffiths, C. (1995). Evaluating materials for teaching English to adult speaking languages. *Forum*, 3(31), 50-51.
- Gunnarsson, B. L. (2000). Análisis aplicado del discurso. En Van Dijk, T. A. (Ed.). *El discurso como interacción social* (pp. 405-44). Gedisa.
- Gutiérrez Mendoza, I. S., Pérez Girón, Y. M. y Gutiérrez Mendoza, A. J. (2021). Turismo agroecológico: la integración entre la presencialidad y la virtualidad. *Revista Scientific*, 6(19), 349-365. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.18.349-365>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Presses Universitaires de France.
- López-Zurita, P., Vázquez Amador, M. y Lario de Oñate, M. C. (2018). El concepto de sostenibilidad turística en los libros de inglés aplicado al turismo. *Cuadernos de Turismo*, 42, 261-284. <https://doi.org/10.6018/turismo.42.11>
- Luo, C. y García Parejo, I. (2022). Estudio correlacional entre la identidad y la motivación de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(1), pp. 15-38. <https://doi.org/10.29393/RLA60-1ECCI20001>
- Meza, M. y Turci, S. (2007). Uso de materiales instruccionales para el desarrollo de la destreza oral en un curso de Inglés III para las carreras de Comercio Exterior, Turismo y Hostelería en la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Investigación*, 31(61), 1-8.
- Miquel, C. (2003). *Communication progressive du français: avec 365 activités*. Cle International.
- Mora Méndez, F. M. y Chiriboga Cisneros, E. F. (2017). Turismo agroecológico: alternativa de desarrollo turístico sostenible en la zona rural de la provincia del Guayas. *Innova Research Journal*, 2(5), 152-162. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n5.2017.270>
- Olmo Cazevielle, F. T. (2013). L'argumentation en français scientifique à un niveau A2 du Cadre Européen de Référence pour les Langues. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique*, 47, 149-168. <http://hdl.handle.net/10251/101831>
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL integrating skills learning. *Journal of English Teaching*, 6(1), 71-85. <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.190>

- Richards, J. C. y Rodgers, T. (1998). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. y García Antuña, M. (2011). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Salamanca, España.
- Teimouri, Y., Goetze, J. y Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 4(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Toury, G. (2004). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Cátedra.
- Trosborg, A. (2000). *Analysing professional genres*. John Benjamins Publishing Company.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.
- Yáñez García, B. M., Saltos Dueñas, C. M. L. y Mendoza Saltos, R. E. (2019). Inglés como lengua de contacto intercultural y su importancia en la formación del profesional del turismo. *Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa*, 7(1), 245-258.
- Zarifian, P. (2015). *Le travail et les compétences: entre puissances et contrôle*. 3<sup>e</sup> éd. Presses Universitaires de France.